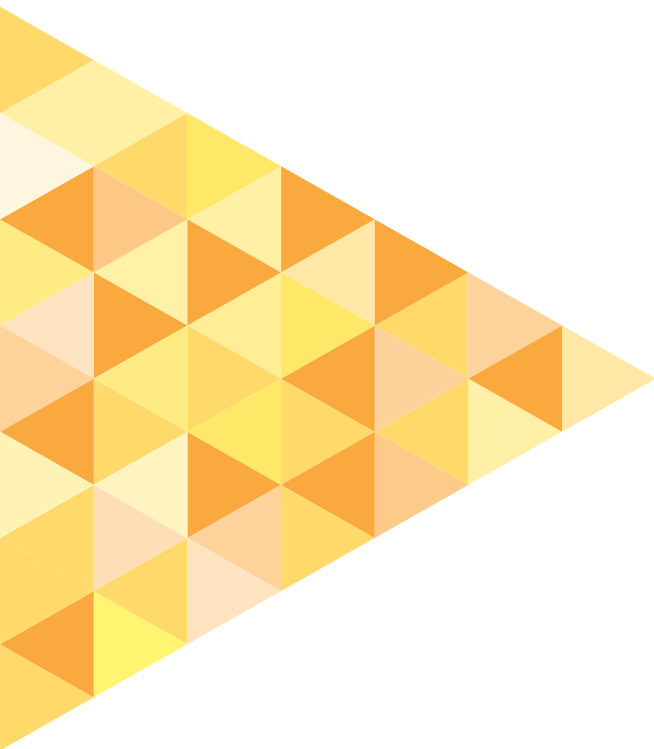


Nicolai Bör

Gleichwertigkeit und soziale Ungleichheit

Eine empirische Untersuchung des Prestiges von beruflicher
Ausbildung und Studium im Kontext der beruflichen Orientierung
von Schüler/-innen



BIBB Discussion Paper

VET | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
REPOSITORY
| 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |

Zitiervorschlag:
Bör, Nicolai: Gleichwertigkeit und soziale Ungleichheit:
Eine empirische Untersuchung des Prestiges von beruflicher
Ausbildung und Studium im Kontext der beruflichen
Orientierung von Schüler/-innen. Version 1.0 Bonn, 2025.
Online: https://res.bibb.de/vet-repository_783446

© Bundesinstitut für Berufsbildung, 2025

Version 1.0
April 2025

Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114-116
53113 Bonn
Internet: www.vet-repository.info
E-Mail: repository@bibb.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB
keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der
verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber
verantwortlich.



CC Lizenz

Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz
(Lizentyp: Namensnennung - Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International).
Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer
Creative-Commons-Infoseite
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen
Nationalbibliothek angemeldet und archiviert:
urn:nbn:de:0035-vetrepository-783446

Gleichwertigkeit und soziale Ungleichheit: Eine empirische Untersuchung des Prestiges von beruflicher Ausbildung und Studium im Kontext der beruflichen Orientierung von Schüler/-innen

Nicolai Bör

Masterarbeit (Abgabe: 10.07.2024) im Studienfach Soziologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn

Abstract:

Der Fachkräftemangel, der sich gerade auch im mittleren Qualifikationsbereich verschärft, rückt die Berufswahl von Jugendlichen zunehmend in den Fokus der Aufmerksamkeit. Ein wichtiger Entscheidungsfaktor im Berufswahlprozess sind Vorstellungen über das Prestige von Bildungswegen und Berufen. Diese Prestigevorstellungen sind gerade bei jungen Menschen bislang nur wenig erforscht.

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen daher die Prestigevorstellungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich beruflicher Ausbildung und Studium. Anknüpfend an gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse zur Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Bildungswege wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Prestigebewertungen von Schüler/-innen prägen und welche Rolle soziale Ungleichheitsmechanismen in diesem Zusammenhang spielen.

Die empirischen Analysen beruhen auf Daten der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, die in den Jahren 2021-2023 an weiterführenden Schulen in NRW, Hessen und Rheinland-Pfalz durchgeführt wurde. Auf der Grundlage theoretischer Ansätze und empirischer Forschungsergebnisse zu Berufswahl, Bildungsentscheidungen, Bildungsungleichheit und Prestige werden Hypothesen zu den zentralen Einflussfaktoren auf die Prestigebewertungen von Studium und beruflicher Ausbildung formuliert, modelliert und analysiert. Konkret werden Schulform, Schulleistung, sozioökonomischer Hintergrund, Migrationshintergrund und Erwartungen des nahen sozialen Umfelds als potenzielle Einflussfaktoren in die Analyse eingeschlossen. Darüber hinaus wird die Bedeutung der Prestigebewertungen für die nachschulische Bildungsaspiration untersucht.

Im Vergleich der zwei Bildungswege zeigt sich, dass die befragten Schüler/-innen das Prestige eines Studiums etwas höher einschätzen als das Prestige einer beruflichen Ausbildung. Die vorliegenden

Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass es unter den einbezogenen Faktoren vor allem die den Eltern zugesprochenen Erwartungshaltungen sind, die Differenzen in der Prestigeeinschätzung der Jugendlichen erklären können. Generell zeichnen sich Bewertungsunterschiede vor allem für das Prestige einer beruflichen Ausbildung ab, während die Schüler/-innen das Prestige eines Studiums vergleichsweise homogen einschätzen. Dass Prestigevorstellungen Bildungsaspirationen prägen, spiegelt sich auch in den Ergebnissen dieser Untersuchung wider. Andere Faktoren, allen voran auch in diesem Zusammenhang die elterliche Erwartungshaltung, erweisen sich im Modell jedoch als bedeutendere Prädiktoren.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Bildungs- und Berufswahlentscheidungen von Schülerinnen und Schülern.....	3
2.1. Berufswahltheorien im Überblick	4
2.2. Wert-Erwartungsmodelle der Bildungsentscheidung	6
2.3. Die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie.....	9
3. Prestige als Identitäts- und Entscheidungsfaktor in Bildungs- und Berufswahl	12
3.1. Die Bedeutung des Berufs für soziale Identität und Anerkennung.....	13
3.2. Differenzierung des Prestigebegriffs.....	15
3.3. Gleichwertigkeit? Prestige von Studium und Ausbildung	18
4. Soziale Ungleichheit im Kontext von (Aus-)Bildungsentscheidungen und Prestigebewertungen.....	21
4.1. Soziale Ungleichheit in Bildungs- und Berufswahl	21
4.1.1. Soziale und ethnische Herkunftseffekte auf Bildungsentscheidungen.....	24
4.1.2. Schul- und Schulsystemeffekte auf (Aus-)Bildungsverläufe.....	28
4.2. Soziostruktureller Einfluss auf Prestigebewertungen?	31
5. Forschungshypothesen	37
6. Daten und Methoden.....	40
6.1. BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie.....	40
6.2. Variablenauswahl und Operationalisierung.....	44
6.3. Methodisches Vorgehen	48
7. Auswertungsergebnisse	50
7.1. Univariate deskriptive Ergebnisse.....	50
7.2. Bivariate Ergebnisse zur Prestigebewertung	55
7.3. Multiple Regression Prestigebewertung.....	63
7.4. Multiple Regression Bildungsaspiration.....	69
8. Diskussion.....	72

9. Schlussbetrachtung	82
10. Quellen- und Literaturverzeichnis.....	86
11. Anhang	99

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Zone akzeptabler Berufswahlalternativen	11
Abbildung 2: Schematische Darstellung der Differenzvariable Prestigebewertung	45
Abbildung 3: Häufigkeitsverteilungen der Prestigebewertungen von Studium und Ausbildung	51
Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung Prestigedifferenz	52
Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung Aspirationsdifferenz	53
Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung der Differenzvariable Elternerwartung	55
Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung Prestigedifferenz nach Schulformen	56
Abbildung 8: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Schulform als UV	58
Abbildung 9: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Schulleistungen als UV	59
Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung Prestigedifferenz nach akademischem Hintergrund	60
Abbildung 11: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Akademischem Hintergrund sowie Migrationshintergrund als UV	60
Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung Prestigedifferenz nach Migrationshintergrund	61
Abbildung 13: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Elternerwartung als UV	62
Abbildung 14: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Bildungsaspiration als UV	63
Abbildung 15: Stufenweises multiples Regressionsmodell Prestigedifferenz (AV)	66
Abbildung 16: Stufenweises multiples Regressionsmodell Prestigebewertung Ausbildung (AV)	69
Abbildung 17: Stufenweises multiples Regressionsmodell Aspirationsdifferenz (AV)	71
Anhang A: Abbildung 18 - Auszüge aus dem Fragebogen	99
Anhang B: Abbildung 19 – Turkey-Anscombe-Plot zum multiplen Regressionsmodell Prestigebewertung	100
Anhang C: Abbildung 20 - Residuen-Histogramm multiples Regressionsmodell Prestigebewertung	101
Anhang D: Abbildung 21 – Stufenweises multiples Regressionsmodell Prestigedifferenz mit unstandardisierten Koeffizienten	102
Anhang E: Abbildung 22 – Stufenweises multiples Regressionsmodell Prestigebewertung Studium mit standardisierten Koeffizienten	103

Anhang F: Abbildung 23 - Turkey-Anscombe-Plot zum multiplen Regressionsmodell	
Bildungsaspiration.....	104
Anhang G: Abbildung 24 - Residuen-Histogramm zum multiplen Regressionsmodell	
Bildungsaspiration.....	104
Anhang H: Abbildung 25 – Stufenweises multiples Regressionsmodell Aspirationsdifferenz mit unstandardisierten Koeffizienten.....	105

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der Analyse-Variablen	53
--	----

Abkürzungsverzeichnis

BO	Berufsorientierung
WE	Wert-Erwartung
ISEI	Socio-Economic Index of Occupational Status
SIOPS	Standard International Occupational Prestige Scale
MPS	Magnitude-Prestigeskala
BAS	Berufsbasierte Ansehenskala
RC	Rational Choice
NEPS	National Education Panel Study (Nationales Bildungspanel)
M	Messzeitpunkt
AV	Abhängige Variable
UV	Unabhängige Variable

1. Einleitung

Die Berufswahl ist ein in vielerlei Hinsicht bedeutsamer Prozess. Aus individueller Sicht ist die berufliche Tätigkeit angesichts der Lebenszeit, die ihr gewidmet wird, und ihres identitätsstiftenden Charakters (vgl. Frey und Haußer 1987, 15) ein entscheidender Faktor für Lebensqualität. Aus der gesellschaftlichen bzw. volkswirtschaftlichen Perspektive findet im Berufswahlprozess eine Verteilung von Individuen mit ihren spezifischen Kompetenzen und Talenten auf Arbeitsbereiche statt, womit die Grundlage für eine möglichst effektive Arbeitsteilung zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen gelegt wird. Es liegt dementsprechend im kollektiven wie individuellen Interesse, dass die Berufswahl möglichst passend erfolgt.

Ein wichtiger Bestandteil des Berufsfindungsprozesses ist die Entscheidung über den nachschulischen Bildungsweg, der berufliche Karrieren vorprägt. In Deutschland bedeutet dies für den Großteil der Schüler/-innen eine Entscheidung zwischen den zwei Bildungsoptionen Studium und berufliche Ausbildung (vgl. BMBF 2023, 39ff.).

Dass es in Deutschland Verbesserungspotenzial im (Aus-)Bildungs- und Berufswahlprozess gibt, zeigt sich gerade auch an den Verläufen des nachschulischen Bildungsweges: Sowohl im Bereich der akademischen Bildung (die Studienabbruchquote in Bachelorstudiengängen lag für den Absolventenjahrgang 2020 bei 28% - vgl. Heublein et al. 2022, 5) als auch in der beruflichen Ausbildung (im Berichtsjahr 2022 wurden 29,5% der Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst – vgl. Uhly und Neises 2023, 9) lässt sich eine hohe Anzahl an Umorientierungen ausmachen.¹

Dies geschieht vor dem Hintergrund eines sich verschärfenden Fachkräftemangels, der insbesondere auch die Ausbildungsberufe betrifft (vgl. Wolter 2022, 64). Gleichzeitig wird unter dem Stichwort der *Akademisierung* die seit den 1970er-Jahren stark steigende Studierendenquote in Deutschland diskutiert, welche sich seit 2010 auf einem Niveau von etwa 45 Prozent eingependelt hat (unter 20% in den 1970er-Jahren - vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 206f.). Die Erkenntnis, dass sich fast ein Drittel derjenigen, die ein Studium oder eine Berufsausbildung aufnehmen, noch einmal umorientieren und im Falle von Studienabbrecher/-

¹ So ist bekannt, dass in mindestens 50 Prozent der Auflösungen von Ausbildungsverträgen im Anschluss ein neuer Ausbildungsvertrag geschlossen wird (vgl. Uhly und Neises 2023, 7). Die hier berichtete Studienabbruchquote bezieht sich hingegen nur auf diejenigen, die ohne Abschluss aus dem Hochschulsystem ausscheiden. 43 Prozent der Studienabbrecher/-innen hatten laut einer Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) aus dem Jahr 2017 ein halbes Jahr nach ihrer Exmatrikulation eine Berufsausbildung aufgenommen (vgl. Heublein et al. 2017, 217).

innen sogar den Bildungspfad wechseln, wirft daher die Frage nach dem Zustandekommen der ursprünglichen Entscheidung für den nachschulischen Bildungsweg auf.

Als ein im Kontext der Berufs- und (Aus-)Bildungswahl relevanter Faktor wird das Prestige diskutiert und erforscht. Prestige kann als gesellschaftliche Anerkennung umschrieben werden, welche sowohl in materieller (z.B. als Entlohnung) als auch in ideeller oder symbolischer Form (z.B. als Ansehen) zum Ausdruck kommen kann (vgl. Honneth 2008, 334f.). Ob des identitätsstiftenden Charakters von Berufen steht die damit verbundene Anerkennung in engem Zusammenhang mit der Herausbildung eines positiven Selbstbildes und ist daher mitentscheidend für die Wahl von Berufs- und auch (Aus-)Bildungswegen.

In Wissenschaft und Politik hat sich in den letzten Jahren der Diskurs um die Gleichwertigkeit von Berufsausbildung und Studium intensiviert. Dabei geht es einerseits um ideelle Gleichwertigkeit in Form gesellschaftlicher Anerkennung und andererseits um formale Gleichwertigkeit durch eine Aufwertung beruflicher Bildungsabschlüsse bzw. eine bessere Durchlässigkeit zwischen dem hochschulischen und beruflichen Bildungssystem (vgl. Esser 2023; Bergerhoff et al. 2017, 10).

Mit der vorliegenden Untersuchung soll ein empirischer Beitrag zum geschilderten Diskurs über die Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher (Aus-)Bildung geleistet werden. Anhand von Befragungsdaten aus einer Berufsorientierungsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der TU Darmstadt (TUDa) werden Prestigevorstellungen von Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des Studiums und der Berufsausbildung analysiert. Dabei stehen nicht nur der Vergleich des Prestiges der zwei Bildungsoptionen und die Implikationen von Prestigebewertungen für die Bildungswahl im Fokus. Ein besonderes Augenmerk liegt auch auf der Frage, wie Prestigebewertungen zustande kommen und inwiefern Merkmale sozialer Ungleichheit darauf Einfluss nehmen. Dass Bildungschancen und -entscheidungen in Deutschland starken soziodemografischen und -strukturellen Vorprägungen unterliegen, ist in zahlreichen Studien wiederholt aufgezeigt worden (vgl. Lämmchen et al. 2022). Die Bedeutung von Prestigevorstellungen in der (Aus-)Bildungswahl und insbesondere deren soziostrukturelle Prägung sind bislang jedoch weniger erforscht. An diesem Punkt setzt die vorliegende Untersuchung an, um zur Vertiefung des Verständnisses von (Aus-)Bildungsentscheidungen aus einer spezifischen (Prestige-)Perspektive heraus beizutragen. Die konkreten Forschungsfragen lauten demnach: Wie schätzen Schüler/-innen das Prestige von Studium und beruflicher Ausbildung ein? Welche

soziostrukturellen Einflussfaktoren lassen sich bezüglich unterschiedlicher Prestigeeinschätzungen feststellen? Welche Implikationen hat die Prestigeeinschätzung für die nachschulischen Bildungsaspirationen der Schüler/-innen?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wird in den Kapiteln zwei bis vier zuerst der einschlägige theoretische wie empirische Forschungsstand aufgearbeitet. Dazu werden zunächst (Kapitel 2) sowohl Erkenntnisse aus der Berufswahlforschung, als auch aus der Forschung zur Genese von Bildungsentscheidungen herangezogen. Die Wert-Erwartungstheorie wird in diesem Zuge als ein spezifischer Ansatz zur Erklärung von Bildungsentscheidungen näher vorgestellt. Aus dem Spektrum der Berufswahltheorien erfährt die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie eine ausführlichere Darlegung, da in dieser dem Faktor Prestige eine große Bedeutung beigemessen wird. Das Konzept *Prestige* steht in Kapitel drei im Fokus und wird dort begrifflich sowie hinsichtlich seiner Bedeutung für die Herausbildung von Identität und Sozialhierarchie eingeordnet. Kapitel vier ist dem Aspekt der sozialen Ungleichheit gewidmet. Hier wird unter Rückgriff auf die Bildungsungleichheits- und Prestigeforschung die Grundlage vervollständigt, auf der im anschließenden fünften Kapitel Hypothesen über mögliche Einflussfaktoren auf die Bewertung von Studiums- und Ausbildungsprestige abgeleitet werden.

Diese geben die Struktur der in den Kapiteln sechs bis acht geschilderten empirischen Untersuchung vor. Nach der Beschreibung der Datengrundlage und der Operationalisierung (Kapitel 6) werden die zur Überprüfung der Forschungshypothesen durchgeführten Auswertungen und deren Ergebnisse beschrieben (Kapitel 7). Den Kern der statistischen Analysen bildet ein multivariates Regressionsmodell, das dem Zweck der Überprüfung potenzieller Einflussfaktoren auf Prestigebewertungen dient. In Kapitel acht werden die Untersuchungsergebnisse vor dem Hintergrund des in den ersten Kapiteln dargelegten Forschungsstands diskutiert. Im abschließenden neunten Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und bezüglich ihrer Bedeutung für die Berufsorientierungspraxis und -forschung sowie methodischer Limitationen eingeordnet.

2. Bildungs- und Berufswahlentscheidungen von Schülerinnen und Schülern

Den Kontext für die vorliegende Untersuchung von Prestigeeinschätzungen bezüglich beruflicher Ausbildung und Studium unter Schülerinnen und Schülern bildet der Berufsorientierungsprozess. Berufsorientierung (BO) ist ein (lebens-)langer Prozess, der im Kindesalter beginnt und

über das gesamte Berufsleben andauert (vgl. Super 1957). Im Kontext der Berufsorientierung von Jugendlichen sind die Herausbildung von Berufswünschen im Heranwachsen und die Entscheidungsprozesse, die den Übergang vom (Aus-)Bildungssystem in den Arbeitsmarkt bestimmen, von besonderem Interesse. In der Forschung wird dieser Komplex meist unter dem Begriff der Berufswahl adressiert. Der Begriff der *Wahl* suggeriert einen Grad an Punktualität und aktiver Steuerbarkeit, der auf die Berufswahl nicht ohne Einschränkungen zutrifft (vgl. Bußhoff 1984, 9). Nichtsdestotrotz ist die Einmündung in den Beruf gekennzeichnet von Entscheidungssituationen, in denen die Akteurinnen und Akteure eine Wahl zwischen verschiedenen Optionen haben.

Zu den angesprochenen Wahlsituationen zählen auch Entscheidungen über die Gestaltung des Bildungsweges, unter anderem die Wahl zwischen Studium, Berufsausbildung und weiterem Schulbesuch. Diese steht in der Regel am Ende der verpflichtenden allgemeinen Schulbildung an und strukturiert die weiteren Schritte und Optionen auf dem Weg in die Berufstätigkeit vor (Dietrich und Abraham 2018, 82f.).

Die Skizzierung des Forschungsfelds, in dem die Entscheidung für einen akademischen oder beruflichen nachschulischen Bildungsweg untersucht wird, ist Gegenstand dieses Kapitels.

2.1. Berufswahltheorien im Überblick

Berufswahlbezogene Entscheidungen, wie die zwischen Studium und Berufsausbildung, erfolgen in einem Kontext vielschichtiger Einflussgrößen. Die Berufswahlforschung, die sich dem Zustandekommen von (Aus-)Bildungs- und Berufswahlentscheidungen in verschiedenen Disziplinen und Perspektiven widmet, hat zahlreiche dieser Faktoren identifiziert und in Theorien und Modellen beschrieben. Für eine überblickshafte Einordnung der verschiedenen Forschungsperspektiven ist die Systematisierung von Bußhoff (1984) hilfreich. Er unterscheidet auf einer ersten Ebene danach, ob die Ansätze die soziale Umwelt oder das Individuum ins Zentrum stellen.

Vom Individuum ausgehende Perspektiven folgen in der Regel dem Prinzip des „Trait-and-Factor-Ansatzes“, den Parsons bereits im Jahr 1909 formuliert hat (zit. n. Bußhoff 1984, 26). In diesem Ansatz wird Berufswahl grundlegend als ein Passungsprozess zwischen Persönlichkeitsmerkmalen - wie Fähigkeiten, Interessen und Wertvorstellungen - und Berufsmerkmalen verstanden (vgl. u.a. Holland 1973). In neuerer Forschung wird dieser Mechanismus auch mit dem Begriffspaar des beruflichen Selbstkonzepts - „Vorstellungen, die junge Menschen von sich

selbst haben“ (Matthes 2019, 41) - und des Berufskonzepts - „Vorstellungen, die junge Menschen von bestimmten Berufen haben“ (ebd.) - beschrieben. Die auf individueller Passungsebene relevanten Vorstellungen umfassen neben tätigkeitsbezogenen Aspekten auch berufliche Rahmenbedingungen, wie z.B. das erwartete Einkommen, Jobsicherheit, Aufstiegsperspektiven oder auch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. ebd., 42; Granato et al. 2016, 11f.).

Auf der anderen Seite des von Bußhoff aufgespannten Spektrums stehen vornehmlich aus der Soziologie stammende Theoriebeiträge, die Umwelteinflüsse auf den Berufswahlprozess in den Fokus rücken. In Abgrenzung zum individuellen „Zuordnungsprozeß“ (sic!) sieht Bußhoff diese Forschungsansätze auf externe „Zuweisungprozeß(e)“ (sic!) konzentriert (1984, 9). Berufswahl wird in diesem Kontext weniger als aktive Entscheidung, sondern eher als passive Reaktion oder gar Folge aus sozialen und ökonomischen Einflussbedingungen verstanden. Die Art und Weise, wie die soziale Umwelt auf die Berufseinmündung einwirkt, ist vielfältig. Effekte der sozialen Herkunft auf (Aus-)Bildungsentscheidungen, wie u.a. bei Boudon (1974) thematisiert, spielen hier ebenso eine Rolle, wie die (berufsbezogene) Sozialisation in Familie und dem Alltagsumfeld, wie sie etwa von Bourdieu (1987) in seiner Habitus-theorie betont wird (siehe hierzu Kap. 4). Auch in Berufswahltheorien, die der Umweltperspektive folgen, geht es um eine Form der Passung, nämlich um die „soziale Passung“ (Matthes 2019, 49). Diese erfolgt zwischen der wahrgenommenen und erwünschten sozialen Position des Individuums und der vermuteten sozialen Position eines bestimmten Berufes im sozialen Raum. Eben diese Passung steht bei Untersuchungen von Prestige im Kontext der (Aus-)Bildungs- und Berufswahl im Mittelpunkt und wird daher in dieser Arbeit ausführlicher behandelt.

Neben den dem Individuum und der sozialen Umwelt gewidmeten Perspektiven der Berufswahlforschung macht Bußhoff zwei weitere aus, die seiner Ansicht nach die „Interaktion zwischen Individuum und Umwelt“ hervorheben (1984, 9). Dabei handelt es sich um zwei Denkschulen, die einerseits Entwicklungs- und andererseits Lernprozesse im Rahmen der Berufswahl in den Blick nehmen.

Entwicklungsorientierte Ansätze (wie insbesondere der von Super (1957)) betrachten und modellieren die Berufswahl als sich entlang von Lebensphasen vollziehenden Prozess, in dessen Verlauf die Entscheidung für einen Beruf heranreift. Ein wichtiger Begriff dieser Denkrichtung ist entsprechend die *Berufswahlreife* (vgl. ebd., 187; Matthes 2019, 51). In

entwicklungsorientierten Ansätzen werden sowohl Persönlichkeitsmerkmale als auch soziale Einflüsse aufgegriffen und phasenspezifisch analysiert (vgl. Bußhoff 1984, 12).

Lernorientierte Ansätze verstehen die Berufswahl als Ergebnis eines iterativen Lernprozesses, der aus einer Kette von berufswahlrelevanten Handlungen besteht. Diese Handlungen werden unter dem Einfluss individueller wie sozialer Bedingungen vollzogen und sind jeweils mit Lernerfahrungen verbunden, die wiederum Einfluss auf weitere Handlungen ausüben (vgl. ebd., 22). Der systematische Einbezug von Erkenntnissen aus der Lernforschung geht auf Krumboltz et al. (1976) zurück und bereichert die Berufswahlforschung um Erkenntnisse zum Entstehungsprozess beruflicher Informiertheit, bzw. der Herausbildung von Kenntnissen über Berufe. Darüber hinaus trägt die Analyse von Lernerfahrungen im Zuge interpersonaler Leistungs- und Fähigkeitsvergleiche zu einem besseren Verständnis der Genese von Selbsteinschätzungen und Selbstkonzepten bei (vgl. Matthes 2019, 52; Bußhoff 1984, 23f.).

Jede der vorgestellten Theorieperspektiven leistet wertvolle Beiträge zum Verständnis des Berufswahlprozesses. Keiner der Ansätze ist indes in der Lage, das Phänomen erschöpfend zu erfassen (Schmude 2011, 26). Daraus folgt ein Bedarf an einer disziplinübergreifenden wie perspektivenintegrierenden Betrachtung von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen. Zwei Ansätze, die eine solche integrative Wirkung entfalten können, werden in den folgenden Unterkapiteln vorgestellt. Dies betrifft zum einen die Wert-Erwartungstheorie (WE-Theorie), welche als allgemein formulierte Handlungstheorie zwar einen abstrakten Charakter hat, jedoch ein hilfreiches Schema zur Systematisierung unterschiedlichster Einflussfaktoren liefert. Zum anderen hat Linda S. Gottfredson mit ihrer Eingrenzungs- und Kompromisstheorie eine integrative Theorie entwickelt. In dieser wird die Genese akzeptabler Berufswahlalternativen aus verschiedenen Perspektiven in den Blick genommen, wobei das Prestige eine zentrale Rolle als Erklärungsfaktor einnimmt.

2.2. Wert-Erwartungsmodelle der Bildungsentscheidung

WE-Modelle sind Erklärungsmodelle individueller Handlungsentscheidungen und versuchen somit Phänomene wie die Berufs- oder (Aus-)Bildungswahl von der Mikroebene ausgehend als das Produkt individueller Entscheidungen zu erklären (vgl. Becker 2017b, 111). Grundlage ist mit der Rational-Choice-Theorie (RC-Theorie) eine allgemein gehaltene Handlungstheorie, die auf der Idee aufbaut, dass Menschen in ihren Entscheidungen die Handlungsalternative auswählen, die bei Abwägung von Kosten und Nutzen den größtmöglichen Nutzen verspricht. Das

zugrundeliegende Menschenbild ist dementsprechend das des rational-abwägenden, nutzenmaximierend handelnden ‚homo oeconomicus‘ (vgl. Becker 1993). Ein zentraler Beitrag der WE-Theorie besteht in der Hervorhebung von Erwartung als handlungsleitender Faktor. So wird davon ausgegangen, dass im Entscheidungsprozess nicht nur Kosten und Nutzen, sondern auch die Wahrscheinlichkeiten des Eintretens derselben (Realisierbarkeitserwartung) abgewogen werden. Die für die Theorie namensgebenden Wert-Erwartungen sind somit das Produkt der Abwägung von Folgen (Kosten und Nutzen) aus unterschiedlichen Handlungsalternativen und der angenommenen Eintrittswahrscheinlichkeiten dieser Folgen (vgl. Esser 1999, 249ff.).

Dieses theoretische Grundkonzept findet in Forschungsarbeiten zur (Aus-)Bildungswahl rege Anwendung. Dabei ist der Mehrwert von WE-Modellen vor allem in der Möglichkeit zu sehen, unterschiedliche Entscheidungsdeterminanten, die verschiedenen Theorien entstammen, in einen konzeptionellen Rahmen integrieren und somit einer systematischen empirischen Analyse zugänglich machen zu können (vgl. Blau et al. 1956, 531; Matthes 2019, 60). Aufgrund dieser Eigenschaft sind WE-Modelle auch disziplinübergreifend und insbesondere an soziologische wie psychologischen Erklärungsansätze anschlussfähig (vgl. Esser 1999; Eccles und Wigfield 2002).

Ein in der bildungssoziologischen Forschung häufiger Anwendungskontext betrifft die Wahl zwischen dem Verbleib im Bildungssystem oder dessen Verlassen zu einem bestimmten Zeitpunkt, worunter auch die Entscheidungen für ein Studium oder eine Berufsausbildung fallen. Empirische Untersuchungen identifizieren diesbezüglich eine Reihe von Einflussfaktoren. Dazu zählen innerhalb der Kostendimension sowohl direkte Aufwendungen, wie z.B. Studiengebühren, als auch indirekte Kosten, wie der Verzicht auf ein Ausbildungsgehalt (vgl. u.a. Spangenberg et al. 2017, 344; Daniel und Watermann 2018, 548). In der Nutzendimension zeigt sich ein positiver Einfluss steigender antizipierter Erträge – z.B. bessere Karriereaussichten (vgl. Maaz 2006, 187; Lörz 2012, 315), Verdienstmöglichkeiten (vgl. Spangenberg et al. 2017, 344; Schneider und Franke 2014, 71), oder auch Statuserwartungen (vgl. Erikson und Jonsson 1996, 54; Breen und Goldthorpe 1997, 283f.; Becker und Hecken 2007, 109) – auf Bildungsentscheidungen.

Bezüglich der Erwartungskomponente erweisen sich insbesondere Einschätzungen von Kompetenzen und Fähigkeiten, die in Modellen meist über schulische Leistungen abgebildet werden, als positive Prädiktoren für höhere Bildungsaspirationen (vgl. Quast und Mentges 2021, 221f.; Daniel und Watermann 2018, 546; Maaz 2006, 186; Breen und Goldthorpe 1997, 285f.). Auch unter Kontrolle schulischer Leistungen werden jedoch Unterschiede in

Realisierbarkeitserwartungen festgestellt, welche auf den Einfluss des sozialen Hintergrunds (z.B. häusliche Unterstützungsmöglichkeiten, Wissen über die Funktionsweise des Bildungssystems) zurückgeführt werden (vgl. Erikson und Jonsson 1996, 52; Quast et al. 2014, 28f.). Befunde zu Herkunftseffekten auf Bildungsentscheidungen werden in Kapitel vier vertieft.

Es wird deutlich, dass einige der Determinanten von Wert und Erwartung subjektiver Natur sind und auf persönlichen Wahrnehmungen beruhen. Erikson und Jonsson betonen daher auch, dass es oftmals um „*perceived costs, benefits, and probabilities*“ geht (1996, 50). An diesem Punkt wird der Mehrwert einer disziplinübergreifenden Erforschung von Bildungs- und Berufswahlentscheidungen greifbar. Während Soziologinnen und Soziologen ihre Aufmerksamkeit vorrangig entscheidungsrelevanten Mustern und Strukturen auf der Makro- und Meso-Ebene widmen, legt die psychologische Forschung ihren Schwerpunkt auf die Hintergründe subjektiver Wert- und Erwartungsurteile. WE-Modelle werden hier vor allem in Anreiztheorien von Motivation und somit in einer Subdisziplin der Motivationspsychologie verwendet (vgl. Beckmann und Heckhausen 2018, 120f.). Als im Hinblick auf Bildungsentscheidungen „einer der populärsten und am intensivsten diskutierten“ motivationspsychologischen WE-Ansätze (Stiensmeier-Pelster und Otterpohl 2018, 571) gilt das „*expectancy-value model of achievement related choice*“ (Eccles et al 1982).

In der Forschungsgruppe um Eccles werden Handlungsentscheidungen als Akte der Ausführung von Identitäten aufgefasst. Identität wird ihrem Verständnis zufolge sowohl durch persönliche Überzeugungen bezüglich eigener Fähigkeiten, Charakteristika sowie Ziel- und Wertvorstellungen, als auch durch die Ausrichtung an der sozialen Umwelt geformt (vgl. Eccles 2009, 78f.). Für die subjektive Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit im Kontext von Bildungsentscheidungen sind den Forscher/-innen zufolge Überzeugungen bezüglich der eigenen Fähigkeiten (das *Fähigkeitsselbstkonzept*) von zentraler Bedeutung: Im Abgleich mit der wahrgenommenen Schwierigkeit einer bestimmten Bildungsalternative bestimmen diese die entsprechende *Selbstwirksamkeitserwartung*, also die Überzeugung, über die notwendigen Mittel zur Erreichung des (Bildungs-)Ziels zu verfügen (vgl. Eccles et al. 1982, 82ff.; Bandura et al 1977, 126).

Auch das Wert-Konzept erfährt bei Eccles et al. eine motivationspsychologische Ausdifferenzierung.²

² Diese ist im Weiteren nicht relevant, aber bei Eccles et al. 1982 (S. 82f.) und Eccles und Wigfield 2002 (S. 119f.) zu finden.

2.3. Die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie

Mit der Eingrenzungs- und Kompromisstheorie („Theory of Circumscription and Compromise“) hat Linda S. Gottfredson³ (1981) einen Beitrag zur Berufswahlforschung geleistet, der explizit das Ziel einer “better integration of the psychological and nonpsychological approaches” zum Zweck einer “more comprehensive explanation of the development of vocational aspirations” und somit einen interdisziplinären Ansatz (Gottfredson 1981, 546) verfolgt. Dies lässt sich bereits anhand des zentralen Gerüsts der Theorie bestens nachvollziehen: Grundsätzlich beruht die Berufswahl bei Gottfredson, wie auch bei Parsons oder Holland (siehe Kap. 2.1), auf einem Abgleich des Selbstkonzepts mit Berufskonzepten. Sie geht jedoch davon aus, dass diesem Abgleich ein entlang der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fortschreitender Eingrenzungsprozess von Berufswahlalternativen vorausgeht, was an entwicklungsorientierte Konzeptionen erinnert. In diesem Prozess bildet sich eine „Zone of Acceptable Alternatives“ (ebd., 548) heraus, aus der letztendlich die Berufswahl getroffen wird. Das Zustandekommen der Zone akzeptabler Berufswahlalternativen wird wesentlich durch Sozialisationserfahrungen und soziale Rollenbilder mitbestimmt, sodass auch die Umweltperspektive einen wichtigen Bestandteil der Theorie darstellt.

Gottfredson zeichnet den Entwicklungsprozess von Selbst- und Berufskonzept bis in die frühe Kindheit hinein nach. Sie unterscheidet in Anlehnung an Van den Daele (1968 – zit n. Gottfredson 1981, 554) vier Entwicklungsstufen, in denen jeweils unterschiedliche Orientierungsdimensionen in das Selbstkonzept integriert werden. Das Selbstkonzept sieht sie dabei, ähnlich wie Eccles et al., als aus einer psychologischen (individuelle Interessen, Fähigkeiten, Wertvorstellungen) und einer sozialen Komponente (soziale Rollen, Stellung) bestehend (vgl. Gottfredson 1981, 547), wobei sie dem sozialen Selbst eine herausgehobene Bedeutung in der Berufsfindung zuschreibt (vgl. ebd. 572). Entscheidende Eingrenzungsfaktoren sind der Theorie Gottfredsons zufolge Geschlecht und Prestige.

Im Alter von etwa sechs bis acht Jahren durchlaufen Kinder demnach die Phase der „orientation to sex roles“ (ebd. 559), in der die Dimension Geschlecht in das eigene Selbstkonzept eingeht und Erwachsenenrollen nach ihrer Geschlechtstypik kategorisiert werden. Entsprechend wird in

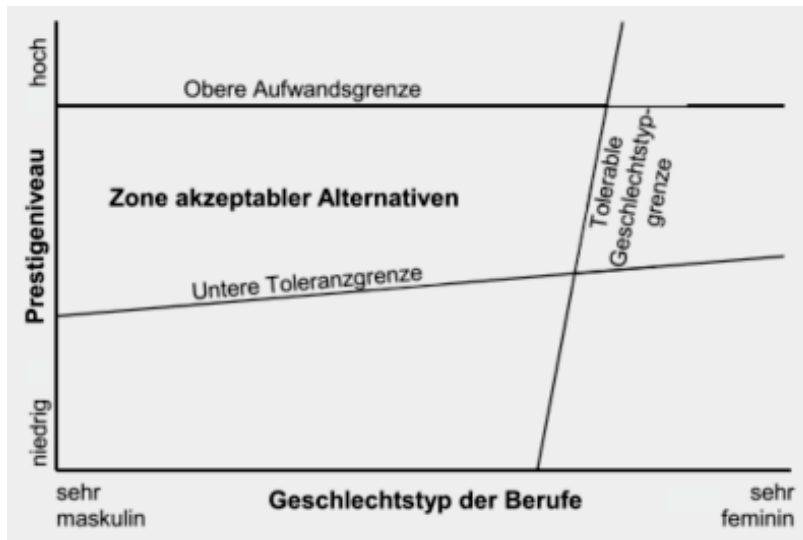
³ In dieser Arbeit wird ausschließlich auf die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie zurückgegriffen. Andere Theorien der Autorin, an die zum Teil Rassismuskritik gerichtet werden, sind ausdrücklich kein Bestandteil der Argumentation.

dieser Phase die Unterscheidung typischer "Frauen-" und "Männerberufe" unbewusst verinnerlicht und beginnen Kinder auch selber, zunehmend geschlechtstypische Berufswünsche zu äußern. Die Zone akzeptabler Berufswahlalternativen erfährt in Form der „tolerable-sextype boundary“ (ebd., 557) ihre erste Eingrenzung.

Die Phase der „orientation to social valuation“ (ebd., 561) wird Gottfredson zufolge im Alter von neun bis dreizehn Jahren durchlaufen. Hier beginnen Kinder und Jugendliche soziale Statusunterschiede wahrzunehmen und in ihr Selbstkonzept zu inkorporieren. Berufe werden in diesem Zuge anhand des assoziierten Prestigeniveaus hierarchisiert und es bilden sich unbewusst Mindestanforderungen an das Prestige von eigenen Berufswünschen heraus. Die Zone akzeptabler Alternativen wird dadurch weiter eingegrenzt („tolerable-level boundary“ – ebd., 557). Gleichzeitig entsteht ein Bewusstsein dafür, dass die Verwirklichung von Berufswünschen abhängig ist von den eigenen Fähigkeiten und Zugangschancen (vgl. ebd. 562). Die Zone akzeptabler Berufswahlalternativen erfährt daher eine dritte Eingrenzung anhand der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit und der Anstrengungsbereitschaft („tolerable-effort boundary“ – ebd., 557).

Eine bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstkonzept im Hinblick auf die Berufswahl, also der Abgleich der eigenen Interessen, Fähigkeiten und Wertvorstellungen mit beruflichen Tätigkeiten, findet laut Gottfredson erst im Anschluss an die Eingrenzungen statt (vgl. ebd., 566). Die zentrale These ist daher, dass der konkrete Berufswahlprozess derart durch soziale Rollenvorstellungen und Strukturen vorgeprägt ist, dass er letztlich nur noch innerhalb eines stark eingegrenzten Felds tolerabler Berufsalternativen vollzogen wird (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Die Zone akzeptabler Berufswahlalternativen



Quelle: Gottfredson 1981, 557; Darstellung: Matthes 2019, 66

Der Kompromiss als zweiter namensgebender Aspekt der Theorie wird in dem Moment relevant, in dem die Entscheidung für einen Beruf oder eine Ausbildungsform konkret ansteht und die „Grenzen des Machbaren“ (Matthes 2019, 67) greifbar werden. Diese ergeben sich vor allem aus dem Angebot des Arbeitsmarkts und institutionellen Zugangsbarrieren, z.B. Zulassungsvoraussetzungen (vgl. Gottfredson 1981, 569). Dieser Realitätsabgleich kann dazu führen, dass Jugendliche sich gezwungen sehen, Kompromisse bezüglich ihres Felds akzeptabler Berufsalternativen einzugehen – und zwar entweder im Moment der tatsächlichen Konfrontation mit unrealistischen Aspirationen oder auch in Form eines „anticipatory compromise“ (Gottfredson 2002, 93). In der ursprünglichen Formulierung ihrer Theorie hat Gottfredson postuliert, dass die Kompromissfindung einer klaren Rangfolge folgt, die die zeitliche Abfolge des Eingrenzungsprozesses umkehrt: „Gender self-concept will be the most strongly protected aspect of self, followed by the maintenance of one's social standing or worth“ (1981, 572). Da sich die Forschungsbefunde diesbezüglich als uneindeutig erwiesen, überarbeitete Gottfredson diesen Aspekt ihrer Theorie und geht nunmehr davon aus, dass die Prioritätensetzung davon abhängt, wie weitreichend die Kompromisse in den jeweiligen Eingrenzungsdimension ausfallen. Sie postuliert jedoch weiterhin, dass ein außerhalb der persönlichen Interessen liegendes Berufsfeld eher gewählt wird als ein Beruf, der sich außerhalb der akzeptablen Zone befindet (vgl. Gottfredson 2005, 183f.).

Eine Bestätigung der grundsätzlichen Priorität sozialer Prägungen gegenüber konkreten beruflichen Interessen im Berufswahlprozess ist methodisch schwierig, da die Entwicklung von

Tätigkeitsinteressen nicht unabhängig von Einflüssen sozialer Rollen- und Statusvorstellungen erfolgt, wie Ratschinski in einer empirischen Überprüfung von Gottfredsons Theorie herausarbeitet (vgl. 2009, 144 und 160). Aus Ergebnissen weiterer Studien erwächst jedoch durchaus Unterstützung für die Annahme, dass der sozialen Passung eine herausgehobene Bedeutung gegenüber zukommt. So kommen Rommes et al. im Zuge einer qualitativen Studie in den Niederlanden zu dem Schluss, dass Berufe, die Jugendliche für nicht vereinbar mit ihrem Selbstbild halten, auch dann ausgeschlossen werden, wenn die Tätigkeiten ins Interessensprofil passen (vgl. 2007, 303). Eberhard et al. können zeigen, dass die Erwartung negativer Reaktionen des sozialen Umfelds auf eine hypothetische Berufswahl oft als Ausschlusskriterium fungiert (vgl. 2015, 224f.). Den Gedanken eines Ausschlusskriteriums greift Matthes (2019) in einer Untersuchung auf. Sie zeigt am Beispiel von Pflegeberufen auf, dass Aversionsfaktoren (allen voran eine mangelnde soziale Passung) intervenierend auf den positiven Effekt einer Passung von Interessen und Tätigkeiten einwirken, was bei den befragten Neunt- und Zehntklässler/-innen oftmals zum Ausschluss von Berufsoptionen führt (vgl. 2019, 157ff.).

Ungeachtet der Frage der Hierarchisierung wird ein grundsätzlicher Einfluss von Faktoren sozialer Passung im Berufswahlprozess nicht in Frage gestellt. Dies gilt nicht nur für die Einflüsse von Geschlechterrollen, die sich in den nach Geschlecht segregierten Arbeits- und Ausbildungsmärkten (vgl. u.a. Busch 2013; Imdorf et al. 2016) niederschlagen. Auch der im Kontext der Berufswahl seltener untersuchte Einfluss einer Orientierung an der Rangordnung von Berufen im sozialen Raum ist empirisch gut belegt (vgl. Ebbinghaus 2022; Matthes 2019; Eberhard et al. 2009; Ratschinski 2009).

3. Prestige als Identitäts- und Entscheidungsfaktor in Bildungs- und Berufswahl

Nachdem das Forschungsfeld zur Berufs- und Bildungswahl skizziert und auch der Faktor Prestige darin verortet wurde, soll das Konzept *Prestige* im Folgenden vertieft betrachtet werden. Vor einer Auseinandersetzung mit dem Begriff und der Schilderung bisheriger Forschungsergebnisse bezüglich der Einschätzung des Studiums- und Ausbildungsprestiges wird der Frage nachgegangen, weshalb sich Individuen in einer zunächst vor allem ihr eigenes Leben betreffenden Wahl von kollektiven Zuschreibungen leiten lassen.

3.1. Die Bedeutung des Berufs für soziale Identität und Anerkennung

Eine Beantwortung der soeben aufgeworfene Frage beginnt in den Grundzügen des menschlichen Wesens. Der Mensch ist ein soziales Wesen und zeichnet sich gegenüber anderen Lebewesen nicht zuletzt durch sein *Selbstbewusstsein*, also der Fähigkeit, gedanklich aus sich heraus zu treten und sich wie durch die Augen anderer selbst zu betrachten, aus (vgl. Leary 2007, 329). Zwischenmenschliche Interaktionen und die darin wahrgenommene Sichtweise anderer auf das Selbst haben daher einen entscheidenden Anteil an der Formung von Selbstkonzepten und folglich der Genese individueller Identität (vgl. Mead 1934). Auch das Selbstbewusstsein im anderen Wortsinne, also ein positives Selbstbild bzw. Selbstwertgefühl, steht somit in Zusammenhang mit dieser Fremdperspektive auf das Selbst. Daher sind Menschen an positiven Reaktionen ihrer Mitmenschen interessiert und tragen das grundlegende Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Wertschätzung in sich (vgl. Maslow 1943, 381f.). Das Streben nach der Aufrechterhaltung oder Verbesserung des eigenen Selbstbildes und Selbstwertgefühls, das in der psychologischen Fachliteratur unter dem Begriff des „self-enhancement“ (Leary 2007, 319) behandelt wird, führt letztlich dazu, dass Menschen sich in ihrem Verhalten auch an den erwarteten Reaktionen Dritter orientieren. Sie betreiben Eindruckssteuerung bzw. „Impression-Management“ (Mummendey und Bolten 1993).

Der beruflichen Tätigkeit kommt in der Wahrnehmung anderer Menschen eine herausgehobene Bedeutung zu: „Men are known by their work. It is no accident that when strangers meet, a standard opening gambit is the question, ‚What sort of work do you do?‘“ (Treimann 1977, 1). Das darüber vermittelte Bild kann mehr oder weniger zutreffend sein, was jedoch nichts daran ändert, dass der Beruf die Funktion eines „Filter(s), durch den hindurch eine Person wahrgenommen, beurteilt und taxiert wird“ ausübt und den Ausgangspunkt für „Identitätshypothesen [...], Stereotype und Images“ bildet (Gildemeister und Robert 1987, 73). Berufe gelten daher zumindest in westlichen Industrienationen als zentrale Definitionsräume sozialer Identität (vgl. Frey und Haußer 1987, 15; Honneth 2008, 327f.).

Neben dieser sozial-psychologischen Perspektive auf menschliches Verhalten vor dem Hintergrund sozialer Anerkennung, lässt sich das Konzept der Anerkennung auch aus sozial-philosophischer Sicht betrachten. Axel Honneth macht Anerkennung unter Bezugnahme auf Konzeptionen Hegels zum Grundbegriff seiner Gesellschaftstheorie (vgl. Honneth 2012, 21ff.) und arbeitet dabei weitere aufschlussreiche Aspekte des Verhältnisses von Berufstätigkeit und sozialer

Anerkennung heraus. Demnach sind „Kategorien des sozialen »Ansehens« oder »Prestiges«“ (Honneth 2012, 199) Formen von Anerkennung, die in modernen Gesellschaften⁴ die Positionierung im sozialen Gefüge bestimmen. Honneths Antwort auf die Frage, was als sozial anerkennungswürdig zu gelten vermag, ist funktionalistisch geprägt (vgl. Davis und Moore 1945– siehe hierzu auch Kap. 3.2). Entscheidend sei der Beitrag zum „gesellschaftlichen Wohl“ (Honneth 2008, 334). Das moderne Subjekt steht somit vor der Aufgabe, sich diese im wörtlichen Sinne zu *erarbeiten*. Der beruflichen Tätigkeit kommt somit auch aus dieser Perspektive eine herausragende Bedeutung im „Kampf um Anerkennung“ (Honneth 2013, 20) zu.

Mit der Formulierung „Kampf um Anerkennung“ verweist Honneth zudem auf das Moment des sozialen Wandels, das seinem Anerkennungsbegriff innewohnt. Die Definition von Gesellschaftsdienlichkeit ist keineswegs statisch, sondern Gegenstand kollektiver Aushandlungsprozesse (vgl. Honneth 2008, 204ff.). Ein neueres Beispiel dafür sind die Diskussionen um die Wertschätzung der Arbeit von medizinischem und pflegerischem Personal im Zuge der Coronapandemie. Anhand dieses Beispiels lässt sich auch verdeutlichen, was Honneth – nun aus der Perspektive des Individuums heraus – für den motivationalen Antrieb für Arbeit hält. Er versteht Anerkennung als Gegenleistung für den Dienst an der Gesellschaft (vgl. Honneth 2008, 335f.), welche das arbeitende Subjekt mit einem Anlass zur „Selbstschätzung“ (Honneth 2012, 209) oder „Selbstachtung“ (Honneth 2013, 17) belohnt. Mit diesem, unter anderem an die Sozialpsychologie Meads angelehnten, Verweis auf Selbstschätzung als vordringliches Motiv menschlichen Handelns (vgl. ebd.) schließt sich der Kreis zur sozialpsychologischen Betrachtungsperspektive.

Dass Berufswahlentscheidungen auch orientiert an Prestigevorstellungen getroffen werden, lässt sich somit sozialtheoretisch wie -psychologisch damit erklären, dass die wahrgenommene Anerkennungswürdigkeit (potenzieller) Handlungen durch Dritte, bzw. die Gesellschaft als Kollektiv, entscheidenden Einfluss auf die Qualität des eigenen Selbstbilds sowie die Positionierung im sozialen Gefüge nimmt. Dem Beruf kommt sowohl hinsichtlich des Persönlichkeitsbilds als auch bezüglich der sozialen Positionierung eine Signalfunktion zu, sodass die Berufswahl als wirkungsvolles Instrument der Eindruckssteuerung dienen kann.

⁴ Der sozialhistorische Ausgangspunkt von Honneths Überlegungen ist eine Kontrastierung der Sozialordnung traditionaler Gesellschaften mit modernen Gesellschaftsformen. In traditionellen Gesellschaften waren soziale Positionen weitestgehend geburtsständisch definiert und hatte der Sozialstatus somit einen verrechtlichten Charakter. In der Moderne findet eine Trennung des sozialen Status vom Recht statt. An die Stelle des (ständischen) Ehrbegriffs treten Kategorien wie Ansehen oder Prestige (vgl. Honneth 2012 180ff.)

3.2. Differenzierung des Prestigebegriffs

Nach der Beschäftigung mit dem Bedürfnis nach Anerkennung im Kontext des Berufswahlprozesses, steht im Folgenden das Prestige im Fokus, das insbesondere als Messgröße von Anerkennung Anwendung findet und daher in dieser Arbeit eine zentrale Begrifflichkeit darstellt.

Unter *Prestige* wird allgemein gefasst das „Ansehen verstanden, dass (sic!) einer Stellung anhaftet“ (Hoffmeyer-Zlotnik und Geis 2003). In der empirischen Sozialforschung findet der Begriff häufig im beruflichen Kontext Anwendung. Bei der im Hinblick auf ihr Prestige untersuchten Stellung bzw. sozialen Position handelt es sich dann entsprechend um eine berufliche Position. Das Ansehen einer (beruflichen) Position lässt sich als deren symbolischer Wert verstehen (vgl. Valentino 2020, 2ff.). Prestige ist demnach eine Größe, in der sich eine symbolische Form der von Honneth thematisierten sozialen Anerkennung ausdrückt. Demzufolge ließe sich Prestige in einer ersten Annäherung von einer materiellen Form der Anerkennung abgrenzen, die im Arbeitskontext in erster Linie über die Bezahlung zum Ausdruck kommt (vgl. Honneth 2008, 334f.).

Ebenfalls passend zu Honneths Anerkennungsbegriff ist dem Prestigebegriff weiter zu eigen, dass mit ihm die Vorstellung von einer hierarchischen Ordnung sozialer Positionen verbunden ist (vgl. Hoffmeyer-Zlotnik und Geis 2003, 125f.). Er ist somit eine spezielle Ausdrucksform sozialer Ungleichheit. Davis und Moore (1945) erklären diese Form der Ungleichheit in der Formulierung der funktionalistischen Schichtungstheorie als notwendig für den Fortbestand einer Gesellschaft: Um sicherzustellen, dass alle relevanten Beiträge zum gesellschaftlichen Wohl geleistet bzw. die entsprechenden Positionen besetzt werden, müsse sich ein hierarchisiertes Anreizsystem herausbilden, das der Tatsache Rechnung trage, dass sich berufliche Positionen in dem damit verbundenen Ausbildungsaufwand und der dafür benötigten Begabung unterscheiden. „Importance for society“ und das erforderliche „training und talent“ (ebd., 243) seien daher die Faktoren, nach denen sich die gesellschaftliche Rangordnung beruflicher Tätigkeiten und auch die Höhe ihrer Entlohnung – in materieller wie symbolischer Form – richte. Die funktionalistische Ordnungsidee ist gemessen an der gesellschaftlichen Realität sicherlich als idealtypisch zu betrachten und vor dem Hintergrund von Strukturen sozialer Macht und Schließung zu relativieren (vgl. Wegener 1985, 210). Diese Relativierung steht andererseits im Einklang mit der Honnethschen Vorstellung eines sozialen Konfliktpotenzials und der gesellschaftlichen Veränderungsdynamik, die mit Anerkennungsdiskursen einhergeht. Ein Blick auf die gesellschaftliche Praxis bestätigt, dass diese Anerkennungsdiskurse von einer funktionalistischen Logik geprägt werden. Davon zeugen qualifikationsbasierte Lohnsysteme als Beispiel für die „training“-

Komponente ebenso wie das zuvor herangezogene Beispiel aus der Coronapandemie, das als Aushandlung der „importance for society“ aufgefasst werden kann.

Als sozialhierarchisches Merkmal findet Prestige in der empirischen Sozialforschung als Messgröße sozialer Ungleichheit Anwendung. In der bildungs- und arbeitssoziologischen Forschungspraxis werden Prestigeskalen als Merkmal sozialer Herkunft (Prestige der Elternberufe) und als Instrument zur Messung des Erfolgs am Arbeitsmarkt (Prestige des erreichten Berufes) verwendet (vgl. Ebner und Rohrbach-Schmidt 2021, 353).

Die gängigen berufsbezogenen Ungleichheitsskalen lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Einerseits gibt es „sozioökonomische Statusskalen“ (ebd.), wie den „International Socio-Economic Index of Occupational Status (ISEI)“, die den ‚Wert‘ von Berufen anhand objektiv beobachtbarer Merkmale feststellen (im Falle des ISEI sind dies konkret das Bildungs- und Einkommensniveau der Berufsinhaber/-innen – vgl. Ganzeboom et al. 1992). „Berufsprestigeskalen“ (Ebner und Rohrbach-Schmidt 2021, 353) im engeren Sinne basieren hingegen auf repräsentativen Erhebungen der subjektiven Bewertungen von Befragten. Dazu sind unter anderem die „Standard International Occupational Prestige Scale (SIOPS)“ (Treiman 1977) oder – für Deutschland – die „Magnitude-Prestigeskala (MPS)“ (Wegener 1985) zu zählen. Wegener schreibt bezüglich der zwei Klassen von Skalen daher auch von einem objektiven und einem subjektiven Prestigebegriff (vgl. ebd., 209f.).

Hohe Zusammenhangsmaße zwischen subjektiven und objektiven Prestigeskalen (vgl. ebd., 210 und 224f.; Ganzeboom et al. 1992, 7f.) zeugen davon, dass sich Prestige einerseits relativ gut über sozioökonomische Statusmerkmale operationalisieren lässt und dass andererseits sozioökonomischer Status und Prestige zwei eng miteinander verknüpfte Konstrukte sind. So konnten Ebner und Rohrbach-Schmidt (2021) in einem qualitativen Pretest zu ihrer Erhebung einer neuen „berufsbasierten Ansehensskala (BAS)“ feststellen, dass die Bezahlung und die erforderliche Ausbildung explizit zu den Faktoren gehören, die „Befragte möglicherweise behelfsmäßig heranziehen, um das Ansehen von Berufsgruppierungen besser beurteilen zu können“ (365). Dieser Zusammenhang zeigt sich auch darin, dass mit Geld als „Statusmerkmal“ offenbar auch eine direkte Ansehenswirkung verbunden ist (vgl. Ridgeway 2014, 2). Dies bedeutet jedoch ebenso wenig wie die hohen Korrelationsmaße, dass objektive und subjektive Prestigemaße deckungsgleich wären. So geht aus dem oben genannten Pretest ebenso wie aus früheren Studien hervor, dass auch weitere Faktoren, wie die Arbeitsbedingungen oder das Verantwortungsniveau,

Berufsinhalte, berufsbezogene moralische Bewertungen oder die Einschätzung des Charakters von Berufsausübenden, Ansehensbewertungen zu Grunde liegen können (vgl. MacKinnon und Langford 1994, 229; Zhou 2005, 130; Ebner und Rohrbach-Schmidt 2021, 365). Verglichen mit objektiven Skalen geben subjektive Skalen somit ein breiteres Abbild des Berufsprestiges wieder. Zudem mögen Einkommen und Bildung zwar auch die wichtigsten Determinanten subjektiver Prestigeurteile darstellen, aber sie sind in solchen Urteilen auch selbst zumindest teilweise als subjektive Größe zu betrachten. Einschätzungen zu Einkommensbedingungen und Bildungsvoraussetzungen von Berufen weichen mitunter von der objektiven Realität ab (vgl. Krueger et al. 2024, 244; Hall et al. 2021, 29).

Die Ausführungen zum Verhältnis von sozioökonomischem Status und Prestige widersprechen der eingangs angeführten Definition von Prestige als symbolische Form von Anerkennung. Es erscheint daher notwendig, schlussfolgernd verschiedene in Verbindung mit Prestige verwendete Begrifflichkeiten einzuordnen und voneinander abzugrenzen, um zu einem Begriffsverständnis zu gelangen, das dieser Arbeit zu Grunde gelegt werden kann:

Prestige wird in der Literatur in einem weiteren (materielle wie symbolische Ausprägungen von Anerkennung einbeziehenden) und einem engeren (auf die symbolische Komponenten fokussierten) Verständnis gebraucht. Es wird in der Forschungspraxis sowohl objektiv (anhand sozioökonomischer Kriterien) als auch subjektiv (über Direktbefragungen) erhoben und operationalisiert. Für beide Formen, subjektiv wie objektiv, ist davon auszugehen, dass materielle wie symbolische Dimensionen in die Prestigekonzeption einfließen: Ebenso wie sozioökonomischen Merkmalen nach der funktionalistischen Logik Werte symbolischen Charakters zu Grunde liegen („importance for society“, Davis und Moore 1945, 243), finden subjektive Prestigebewertungen unter Einfluss einer wahrgenommenen sozioökonomischen Realität statt. Um diese Verquickung begrifflich bestmöglich aufzulösen, soll die symbolische Dimension von Prestige in dieser Arbeit als *Ansehen* bezeichnet werden, während die materielle Dimension als *sozioökonomischer Status* adressiert wird. Das Prestigekonzept umfasst beide Dimensionen und lässt sich diesem Verständnis zufolge sowohl subjektiv als auch – zumindest annäherungsweise – objektiv erheben.

Ein zusätzliches Abgrenzungserfordernis, das sich aus einer unscharfen Begriffsverwendung ergibt, betrifft mit *Image* einen bislang noch nicht genannten Begriff, der in der Forschungsliteratur zur Berufswahl jedoch ebenfalls in Erscheinung tritt. Umgangssprachlich wird Image mitunter synonym zu *Ruf* oder *Reputation* und somit in einem Kontext verwendet, der auch dem

Status- oder Prestigebegriff nahesteht. Als Berufsimagen wird in dieser Arbeit, wie auch im entsprechenden Forschungsdiskurs, jedoch eine „generalization a person makes about a particular occupation“ (Gottfredson 1981, 547) bezeichnet. Es handelt sich somit um einen gegenüber dem *Prestige* weiter gefassten Begriff, in den selbiges ebenso eingeschlossen ist wie z.B. Vorstellungen von Arbeitsbedingungen, der Entlohnung, den Arbeitsinhalten oder mit Berufen verknüpften Lebensstilen (vgl. ebd.; Eberhard et al. 2009; Ebbinghaus 2022). Unabhängig von der begrifflichen Unterscheidung haben die obigen Ausführungen gezeigt, dass einige der aufgezählten Bestandteile eines Berufsimagen auch Determinanten von Prestigebewertungen sein können.

3.3. Gleichwertigkeit? Prestige von Studium und Ausbildung

Wie beschrieben wird Prestige zumeist bezogen auf Berufe erhoben. Dem Prestige von Bildungsgängen oder -abschlüssen wird bisher weniger Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Abrassart und Wolter 2020, 226). Gerade auch zu Prestigebewertungen von Schülerinnen und Schülern liegen vergleichsweise wenige Untersuchungen vor (vgl. Krüger et al. 2020, 55). Berufliche Positionen und berufliche Bildungsabschlüsse sind jedoch zwei eng miteinander verwobene Komplexe. Im Berufswahlprozess stellt die Wahl des nachschulischen Bildungsweges einen prägenden Schritt dar. Die Entscheidung zwischen dem Anstreben einer Hochschulzugangsberechtigung, der Aufnahme einer beruflichen Ausbildung oder einem direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt, die in Deutschland in der Regel mit Ende der verpflichtenden Sekundarschulzeit zu treffen ist, ist eine Entscheidung zwischen „mehr oder weniger (Aus-)Bildung in einem hierarchisch geschichteten Ausbildungssystem“ (Dietrich und Abraham 2018, 83), das auch den Zugang zu Berufen reguliert.

Im Folgenden werden daher sowohl Forschungsbefunde über Jugendliche und Bildungsoptionen als auch über Erwachsene und Berufe herangezogen, um Rückschlüsse auf den Untersuchungsgegenstand *Ausbildungs- und Studiumsprestige* zu ziehen.

In einigen Studien unter Schülerinnen und Schülern werden Berufsmerkmale erforscht, die Attraktivitäts- und Prestigeeinschätzungen von Berufen zu Grunde liegen und die sich in eher akademischen oder eher nicht-akademischen Berufssphären verorten lassen. So identifizieren Eberhard et al. zwei Dimensionen von Berufsimagen. Eine bezieht sich auf mit dem jeweiligen Beruf verknüpfte Ressourcen und die andere auf Tätigkeitseinhalte. Die ressourcenbezogene

Dimension bildet sich aus Merkmalen („intelligent, gebildet, reich, ehrgeizig“), für die größtenteils eine engere Assoziation mit akademischen Bildungs- und Berufswegen angenommen wird. Für diese Dimension ergibt sich ein starker Zusammenhang mit den Prestigeeinschätzungen der Schüler/-innen. Für die tätigkeitsbezogene Dimension („geschickt, körperlich fit, fleißig, kontaktfreudig, selbstlos“) kann hingegen kein entsprechender Zusammenhang nachgewiesen werden (2009, 11).

Inhaltlich daran anknüpfend zeigen weitere Befunde, dass die mit einem Beruf assoziierten Ressourcen in bedeutender Weise beeinflussen, welche Reaktionen des sozialen Umfelds auf potenzielle Berufswahlentscheidungen erwartet werden (vgl. Matthes 2019, 76; Ebbinghaus 2022, 3). Das soziale Umfeld wiederum erweist sich als „Resonanzboden“, der den Jugendlichen über die soziale Stimmigkeit ihrer Berufswahl Auskunft gibt“ (Granato und Ulrich 2020, 168) und somit auch Prestigeeinschätzungen formt (siehe auch Kap. 4.2).

Mit Berufen assoziierte Ressourcen wie Intelligenz und Reichtum, die auch soziale Statusmerkmale darstellen, erweisen sich demnach als bedeutend für berufliche und bildungsbezogene Prestigevorstellungen von Schülerinnen und Schülern.

Aus Studienberechtigten- oder Studierendenbefragungen lassen sich Informationen über die Sichtweise einer bestimmten Gruppe von Jugendlichen auf das Prestige von nachschulischen Bildungsoptionen gewinnen.

Bergerhoff et al. (2017) haben Studierende zur Attraktivität der beruflichen Bildung befragt und finden unter anderem heraus, dass diese im Ansehen in der Gesellschaft den mit Abstand größten Vorteil eines Studiums gegenüber einer dualen Ausbildung sehen (vgl. 26f.). Aus retrospektiven Untersuchungen der Motivlage von Studienberechtigten bei der Wahl eines Studiums oder einer Ausbildung ergibt sich hingegen, dass ein „hoher sozialer Status“ (Mentges und Renneberg 2018, 265) oder eine „hohe soziale Position“ (Multrus et al. 2016, 15) sowohl nach Angabe von Studierenden als auch von Auszubildenden ein eher untergeordnetes Wahlmotiv darstellen. Stattdessen werden tätigkeitbezogene Aspekte, wie eine interessante Arbeit oder – im Falle von Auszubildenden – eine eher praktisch angelegte Tätigkeit, ebenso wie die Sicherheit der Beschäftigung am häufigsten als Motive benannt. Auch ein gutes Einkommen und finanzielle Unabhängigkeit werden im Vergleich zu Prestigekategorien als relevanter angesehen (vgl. ebd.). Aus qualitativen Studien ist jedoch bekannt, dass Prestigekategorien in Befragungen zwar selten explizit benannt oder bedacht werden, aber dennoch implizit und in Verbindung mit anderen Faktoren, wie dem Einkommen oder Bildungsniveau, zum Tragen kommen (vgl. Ziegler und

Steinritz 2015, 11). Auch hier zeigt sich die enge Verzahnung von sozioökonomischen Statusmerkmalen und Ansehen.

Erhebungen unter Erwachsenen sind für die Einschätzung von Prestigebewertungen von Schülerinnen und Schülern ebenfalls von Bedeutung, da darin eine gesamtgesellschaftliche Sicht zum Ausdruck kommt, welche auf Vorstellungen von Jugendlichen einwirkt. Zwei direkte Erhebungen des Prestiges von Bildungsabschlüssen ergeben sowohl für die Schweiz als auch für Deutschland ein in der allgemeinen Tendenz niedrigeres Prestigeniveau für berufliche Ausbildungsabschlüsse gegenüber akademischen Abschlüssen (vgl. Krüger et al. 2020, 53f.; Abrassart und Wolter 2020, 226).

Weitere Rückschlüsse auf das Prestigeniveau nachschulischer Bildungsabschlüsse können aus Analysen gewonnen werden, die Berufsprestigeeinschätzungen differenziert nach dem jeweils erforderlichen Qualifikationsniveau betrachten. Ebner et al. (2023) tun dies für die BAS, indem sie den dort erhobenen materiellen (finanzielle Entlohnung) und den symbolischen (Ansehen) Wert von Berufen mit unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen vergleichen. Im Mittel ergibt sich eine analog zum Qualifikationsniveau steigender materieller wie symbolischer Wert der Tätigkeiten (vgl. 28). Die Gruppenmittelwerte verdecken jedoch Differenzen innerhalb der Gruppen. Bei Betrachtung einzelner Berufe zeigt sich, dass akademische Berufe nicht ausschließlich am oberen Ende der beiden Skalen liegen, sondern häufiger gerade auch unter den Berufen zu finden sind, die zwar überdurchschnittlich entlohnt, aber mit einem geringeren Ansehen versehen werden (z.B. Versicherungsmakler/-in oder Unternehmensberater/-in). Berufe, die in der Regel von Personen mit einer Berufsausbildung ausgeübt werden, weisen hingegen auch bei unterdurchschnittlicher Entlohnung teils relativ hohe Ansehensbewertungen auf (z.B. Rettungssanitäter/-in oder Physiotherapeut/-in) (vgl. ebd., 30f.).

Auch tätigkeitsbezogene Aspekte werden zur Erklärung von Prestigeunterschieden zwischen Studiums- und Ausbildungsberufen angeführt.

Ulrich (2018) führt das höhere Prestige akademischer Berufe auf eine grundsätzlich höhere Anerkennung geistlicher Arbeit gegenüber körperlicher Arbeit zurück, die ihre geistesgeschichtlichen Ursprünge bereits in der antiken Vorstellung habe, dass der Geist und nicht der Körper das menschliche Wesen ausmache. Dieser Dualismus spiegele sich, so Ulrich, auch heute noch in der niedrigeren materiellen wie symbolischen Anerkennung von Handwerksberufen wider, welche eine große Untergruppe der Ausbildungsberufe ausmachen (vgl. ebd. 298f.).

Abrassart und Wolter thematisieren einen stärker impliziten und informellen Charakter von beruflich gegenüber akademisch vermitteltem Wissen und stellen diesbezüglich mit den Worten Stevensons (2001, 650) fest: „we seem to place a higher value on knowledge that we can state or specify in symbolic (especially verbal) form, than knowledge that appears to be more implicit, tacit, procedural, physical, ‘specific’ or ‘vocational’“ (2020, 224). Zhou (2005) kann zeigen, dass sich ein Wissenschafts- oder Technikbezug positiv auf das Berufsprestige auswirkt (vgl. 130).

Zusammenfassend ist somit davon auszugehen, dass ein Studienabschluss hauptsächlich wegen der Assoziationen eines besseren Einkommens und eines angesehenen Intellekts mit höheren Prestigebewertungen versehen wird als eine Berufsausbildung. Dabei ist zu betonen, dass letztlich nicht das tatsächlich erzielbare Einkommen und das in Studien erhobene Ansehen maßgeblich sind, sondern die Wahrnehmung, die sich bei den Schülerinnen und Schülern diesbezüglich herausbildet. In diesem Zusammenhang sei auch nochmal auf die herausragende Rolle, die das soziale Umfeld in der Herausbildung solcher Wahrnehmungen spielt, verwiesen. Dieser Aspekt wird im folgenden Kapitel im Zuge der Betrachtung sozialer Ungleichheitsstrukturen nochmals aufgegriffen.

4. Soziale Ungleichheit im Kontext von (Aus-)Bildungsentscheidungen und Prestigebewertungen

Nach der allgemeinen Auseinandersetzung mit Theorien und empirischen Erkenntnissen zur (Aus-)Bildungs- und Berufswahl sowie zum Prestige und dessen Bedeutung in diesem Entscheidungsprozess, wird die Betrachtung im Folgenden um die Dimension der sozialen Ungleichheit erweitert. Dazu werden zum einen sowohl Ungleichheitsfaktoren der sozialen wie ethnischen Herkunft als auch des Schulsystems in ihrem Einfluss auf (Aus-)Bildungsentscheidungen diskutiert. Zum anderen wird der Frage nachgegangen, wie sich soziale Ungleichheiten auf Prestigebewertungen auswirken.

4.1. Soziale Ungleichheit in Bildungs- und Berufswahl

Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen in Deutschland weist nach wie vor starke Abhängigkeiten von der sozialen Herkunft auf. Zahlreiche Studien belegen, dass sowohl der Kompetenzerwerb in der Schule als auch richtungsweisende Weichenstellungen der

Bildungskarriere, wie der Übergang auf die weiterführende Schule oder der nachschulische Werdegang, in erheblichem Ausmaß vom sozialen Hintergrund mitbestimmt werden. Insbesondere der familiäre Bildungsstand und ein Migrationshintergrund erweisen sich immer wieder als einflussreiche Faktoren im Kontext des Bildungserfolgs (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 6; Lämmchen et al. 2022). Auch die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eingesetzte Bildungsexpansion hat, trotz allgemeiner Steigerung der Bildungsbeteiligung, nicht zu einer Umverteilung von Bildungschancen und zum Stopp der intergenerationalen Reproduktion von Bildungsungleichheit geführt (Becker 2017b, 106). In der Folge unterliegen auch Arbeitsmarktchancen einer sozial ungleichen Verteilung und somit wirken sich Bildungsungleichheiten auch unmittelbar auf den Prozess der beruflichen Einmündung aus. Bildung erweist sich daher – wie Becker in Anlehnung an Max Weber feststellt – als ein Instrument der sozialen Schließung und der Legitimation von Privilegien, unter die nicht zuletzt auch das mit einer beruflichen Position verbundene Prestige zu zählen ist (vgl. 2017a, 526f.).

Die gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen, die der Reproduktion von Bildungsungleichheit zu Grunde liegen, lassen sich nach Maaz et al. in vier Einflussphären ordnen: soziale Disparitäten innerhalb von Bildungsinstitutionen, Disparitäten zwischen Bildungsinstitutionen (Differenzierung von Schulformen), Bildungsübergänge und die damit verbundenen Entscheidungsprozesse sowie die außerhalb des Bildungssystems zu verortenden Einflüsse des sozialen, insbesondere des häuslichen, Umfelds (vgl. 2010, 69f.). Diese Aufzählung macht deutlich, dass es sich bei den Institutionen Schule und Familie um „Sozialisationsinstanzen von herausragender Bedeutung für die Entwicklung in der Kindheit und Jugend“ (Ditton 2017, 257) handelt. Die Analyse ihres wechselseitigen Zusammenwirkens bei der Entstehung und Verstetigung von sozialer Ungleichheit ist daher Kerngegenstand der Erforschung von Bildungsungleichheit (vgl. ebd., 258; Becker 2017b, 131). Die zwei in diesem Rahmen am häufigsten herangezogenen theoretischen Arbeiten, welche sich in empirischen Untersuchungen auch als „ertragsreichste Modelle zur Erklärung sozialer Ungleichheiten des Bildungserwerbs“ (Lämmchen et al. 2022, 199) erwiesen haben, gehen auf Raymond Boudon und Pierre Bourdieu zurück.

Im Zentrum von Boudons Erklärungsmodell steht die Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten auf den Bildungserwerb. Als primär bezeichnet er auf den sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund zurückzuführende Effekte, die sich direkt auf den schulischen Erfolg auswirken: „The lower the social status, the poorer the cultural background – hence

the lower the school achievement, and so on. These are what we have called the primary effects of stratification“ (1974, 29). Primäre Herkunftseffekte gründen demzufolge auf sozial und kulturell bedingt verschiedenen Lernvoraussetzungen. Diese lassen sich auf Unterschiede in Erziehung, materieller Ausstattung, Fördermöglichkeiten, Sprache, Bildungsmotivation und Lerngewohnheiten zurückführen. Primäre Herkunftseffekte wirken sich einerseits unmittelbar auf schulische Leistungen und den Kompetenzerwerb aus und wirken zudem mittelbar auf die Bildungslaufbahn, da der Zugang zu den Institutionen des hierarchischen Bildungssystems anhand der schulischen Leistungen gesteuert wird (vgl. Becker 2017b, 114f.).

Boudon stellt fest, dass sich die soziale Herkunft auch über die schulische Leistung hinaus auf den Bildungserwerb auswirkt. Diesen Umstand, den sekundären Herkunftseffekt, führt er auf Unterschiede im bildungsbezogenen Entscheidungsverhalten zurück (vgl. 1974, 29f. und 84f.). Dabei geht er in der Denktradition der RC-Theorie davon aus, dass Bildungsentscheidungen das Produkt von Kosten-Nutzen-Abwägungen sind. Der sekundäre Herkunftseffekt kommt Boudon zufolge dadurch zustande, dass die Abwägungsmuster in Abhängigkeit von der sozialen Positionierung variieren. Unterschiede in der Bildungsaspiration, in Wertvorstellungen und in Erfolgserwartungen führen dazu, dass in statusniedrigeren Familien weniger ambitionierte Bildungsentscheidungen getroffen werden (vgl. ebd. 29f.; Becker 2017b, 118f.). Boudons Ansatz zur Erklärung von Bildungsungleichheit geht also von individuellen Entscheidungen und diesen zu Grunde liegenden Rationalitäten aus. Seine Arbeit ist daher auch grundlegend für die WE-Theorie (vgl. Maaz et al. 2010, 74 - siehe auch Kap. 2.2).

Bourdieu legt seinen Ansatz zur Erklärung der Genese des Sozialen – und damit auch zur Erklärung von Bildungsungleichheit – anders an. Er versteht Handlungen nicht als Produkt individueller, rational abgewogener Entscheidungen, sondern als Ergebnis eines „Wechselspiel(s) der äußeren und inneren, d. h. sozialen und interpersonalen Bedingungen“ (Brändle und Grundmann 2020, 93). Dieser Vorstellung liegt ein praxeologisches Verständnis von Handlung zu Grunde, wonach selbige „ohne bewußte Überlegung oder logische Nachprüfung“ (Bourdieu 1987, 118) zustande kommen und stattdessen auf inkorporierten, routinisierten Verhaltensweisen beruhen, die in Sozialisationsprozessen antrainiert werden (vgl. auch Reckwitz 2003, 88ff.). Bourdieu hat für die Gesamtheit dieser Dispositionen, die das Handeln eines Individuums leiten, den Begriff des *Habitus* geprägt. Seiner Theorie zufolge unterliegt der Habitus einer Person milieu- und schichtspezifischen Prägungen. Im Habitus drückt sich somit zum einen eine soziokulturelle Vorprägung von Individuen aus, wie sie auch Boudon beschrieben hat und die auf Wahrnehmungs-

, Bewertungs- und Entscheidungsmuster Einfluss nimmt (vgl. Brändle und Grundmann 2020, 89f.). Bourdieu erweitert die Perspektive auf Bildungsungleichheit zudem um eine systemische Ebene. So spricht er der Institution Schule eine Kultur zu, die von den oberen Mittelschichten und Bildungseliten geprägt wird. Gleichzeitig identifiziert er ein Operieren, das die herkunfts- milieuspezifischen Unterschiede der Schüler/-innen ignoriert und dadurch „kulturelle Differenzen [...] in natürliche Begabungen und schulische Leistungen“ transferiert und somit den von Verhaltens- und Denkweisen der Mittelschicht abweichenden Habitus sanktioniert (Becker 2017a, 541; vgl. auch Bourdieu und Passeron 1971).

Anhand der theoretischen Arbeiten Boudons und Bourdieus lässt sich somit gut nachzeichnen und nachvollziehen, wie unterschiedliche herkunftsspezifische Dispositionen (materieller wie kultureller Art) im Durchlaufen des Bildungssystems sowohl über leistungs- als auch entscheidungsbezogene Unterschiede zur (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit führen. Auch das Zusammenwirken der Institutionen Schule und Familie tritt in den Theorien deutlich hervor. In den folgenden zwei Unterkapiteln wird daher näher beleuchtet, wie sich familien- und schulbezogene Ungleichheitsmechanismen und -strukturen auf die Wahl des nachschulischen Bildungsweges auswirken.

4.1.1. Soziale und ethnische Herkunftseffekte auf Bildungsentscheidungen

Eltern sind entscheidende Akteure und Bezugspunkte im Kontext von (Aus-)Bildungs- und Berufswahlentscheidungen von Jugendlichen. Sie prägen ihre Kinder durch die Vermittlung des eigens erworbenen Wissens und der Erfahrungen in Bildungssystem und Berufswelt, geben berufliche und bildungsbezogene Wertorientierungen sowohl explizit als auch implizit weiter und fungieren nicht zuletzt auch als Rollenmodelle und Vergleichsinstanzen für die berufliche Orientierung (vgl. Richter 2016, 71ff., 268f.). Neben der sozialisatorischen Prägung kommt der elterliche Einfluss auch in der Phase der Konkretisierung beruflicher Wunschvorstellungen und Weichenstellungen zum Tragen. So lässt sich anhand unterschiedlicher Studien nachvollziehen, dass entsprechende elterliche Erwartungen oder vermutete Reaktionen der Eltern die beruflichen Aspirationen von Jugendlichen bedeutsam mitbestimmen (vgl. ebd.; Granato et al. 2016, 13; Brändle und Grundmann 2020, 92; Fischer-Browne 2022, 245f.). Besonders deutlich wird dies in der Längsschnittstudie von Fischer-Browne, die anhand von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) realistische Berufsaspirationen von Schülerinnen und Schülern in der 9. Klasse mit ihrem

später tatsächlich aufgenommenen ersten Beruf vergleicht und in diesem Zeitraum eine Anpassung an die elterlichen Erwartungen aufzeigt (vgl. ebd.).

Was konkrete Wirkungen des familiären Hintergrunds auf die hier fokussierte Entscheidung zwischen Studium und Ausbildung betrifft, so ist festzustellen, dass der Forschungsstand zu den Hintergründen einer Studienentscheidung deutlich umfangreicher ausfällt als im Falle der beruflichen Ausbildung. Zwar existieren auch hierzu einzelne Studien, doch schlussfolgern Bachsleitner et al. in ihrer Synthese des Forschungsstandes zu sozialer Ungleichheit im Bildungserwerb für den deutschsprachigen Raum „Forschungsbedarf zu sozialen Herkunftseffekten in der beruflichen Bildung“ (2022, 147).

Viele der Studien, die sich mit Herkunftseffekten auf die Entscheidung zwischen Studium und Ausbildung befassen, tun dies unter Anwendung des WE-Modells. Entsprechend lassen sich auch die Befunde inhaltlich anhand der Bestandteile des Modells strukturieren.

Die Wert-Komponente gründet wie dargelegt (siehe Kap. 2.2) auf einer Kosten-Nutzen-Abwägung. Bezüglich der Kosten erweisen sich neben direkten Aufwendungen (z.B. Studiengebühren) insbesondere auch Opportunitätskosten (Verzicht auf früheres Einkommen durch längeren Bildungsweg) als ungleichheitsrelevant. Die Kostensensibilität ist in direkter wie indirekter Hinsicht in sozioökonomisch schlechter gestellten Familien höher, was dazu beiträgt, dass Kinder aus entsprechenden Familien seltener ein Studium aufnehmen (vgl. Schneider und Franke 2014, 71; Daniel und Watermann 2018, 548).

In der Nutzen-Dimension lassen sich zwei zentrale Mechanismen ausmachen, die Bildungsungleichheit erzeugen und in Boudons Typologie als sekundäre Herkunftseffekte einzuordnen sind. Einerseits ist hier die jeweilige Einschätzung des potenziellen Ertrags einer Bildungsoption von Bedeutung, welche bezüglich eines Studiums in Nichtakademikerfamilien niedriger und zudem hinsichtlich der Eintrittswahrscheinlichkeit skeptischer ausfällt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 203f.; Lörz 2012, 315; Becker und Hecken 2007, 110). Zudem wurde mit dem Statuserhaltungsmotiv ein Mechanismus identifiziert, der unmittelbar auf die Reproduktion von Statusunterschieden wirkt. Das Statuserhaltungsmotiv beschreibt im Kontext von Bildungsentscheidungen die innerfamiliäre Tendenz, dass der von der Eltern-Generation erreichte Bildungsstand zur Mindestanforderung für die nachfolgende Generation wird. So steigt etwa der Anreiz für Kinder aus Akademikerfamilien ein Studium aufzunehmen, da eine berufliche Ausbildung in der hierarchischen Logik des Bildungssystems als sozialer Abstieg empfunden würde

(vgl. Breen und Goldthorpe 1997, 283f.; Erikson und Jonsson 1996, 54). Im Einklang damit zeigt sich in empirischen Studien auch unter Kontrolle anderer Faktoren, wie z. B. schulischen Leistungen, in Akademikerfamilien eine verstärkte Neigung zur Studienaufnahme sowie Abneigung gegen eine berufliche Ausbildung. In Nichtakademikerfamilien ist indes eine stärkere Tendenz zur Aufnahme einer Ausbildung zu beobachten (vgl. Bachsleitner et al. 2022, 149; Kracke et al. 2020, 229; Schnitzler 2019, 17f.; Bergerhoff et al. 2017, 28f.; Schneider und Franke 2014, 67).

Kurz angeklungen sind zudem schon soziostrukturelle Unterschiede in der Wahrnehmung von Ertrags- bzw. Erfolgsaussichten bei der Wahl eines bestimmten Bildungsweges und somit die Erwartungskomponente des WE-Modells. Für diese wird in Studien zunächst ein starker Zusammenhang mit schulischen Leistungen festgestellt (vgl. u.a. Maaz 2006, 186; Becker und Hecken 2007, 109), was sich als Wirkung primärer Herkunftseffekte interpretieren lässt. Auch über Leistungsunterschiede hinaus lassen sich jedoch Unterschiede in Erwartungen, z.B. bei Studienerfolgsaussichten, feststellen, was auf die zusätzliche Wirksamkeit von sekundären Effekten hinweist. Diese können etwa auf unterschiedlichen Erfahrungen und Kenntnissen im Bildungssystem oder Einflüssen des familiären Umfelds auf das Fähigkeitsselbstkonzept (siehe Kap. 2.2) der Kinder beruhen (vgl. Quast et al. 2014, 28f.; Erikson und Jonsson 1996, 52). Die Relevanz von Realisierbarkeitserwartungen im Kontext sozialer Bildungsungleichheit unterstreichen Ergebnisse einer Auswertung von NEPS-Daten, wonach Schüler/-innen aus Familien mit sozial niedrigerem Status bereits in der Jahrgangsstufe acht seltener davon ausgehen, ihren idealistischen Berufswunsch realisieren zu können, als Schüler/-innen aus statushöheren Familien (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 160).

Als ein weiteres relevantes Merkmal herkunftsbedingter Bildungsungleichheit hat sich zudem die ethnische Herkunft erwiesen. Zunächst lässt sich für Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland ein überdurchschnittliches Risiko der sozioökonomischen Benachteiligung feststellen, sodass die Kinder entsprechend stark den oben für statusniedrigere Familien beschriebenen Ungleichheitsmechanismen ausgesetzt sind (vgl. ebd., 49; Granato 2020, 210). Die auf den Migrationshintergrund zurückzuführende Benachteiligung bei den Bildungschancen lässt sich nicht nur für die erste Generation, sondern auch noch für deren in Deutschland geborene Kinder und in manchen Untersuchungen auch noch in der dritten Generation feststellen (vgl. Beicht und Walden 2018, 3 und 12f.; Astleithner et al. 2021, 243f.). Kontrastiert wird dies durch den einheitlichen Befund höherer Bildungsaspirationen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund

gegenüber Jugendlichen aus Familien ohne Migrationshintergrund, die sich sowohl in einer höheren Neigung zur Aufnahme eines Studiums (vgl. ebd.; Mentges 2019, 427; Pietrzyk et al. 2023, 398) als auch in einer geringeren Präferenz für eine berufliche Ausbildung (vgl. Beicht und Walden 2018, 7; Granato 2020, 211) ausdrückt. Dieser migrationsspezifische Effekt, der dem Effekt der sozioökonomischen Benachteiligung entgegengesetzt wirkt, ist ein auch international zu beobachtendes Phänomen (vgl. OECD 2006; Dollmann 2021) und wird mitunter als „immigration-specific secondary effect“ bezeichnet (Pietrzyk et al. 2023, 4). Im Rückgriff auf die Theorie Boudons wird somit davon ausgegangen, dass diesem Effekt spezifische Einstellungen zu Grunde liegen, die Einfluss auf Bildungsentscheidungen nehmen.

In der Literatur werden regelmäßig vor allem drei Ansätze zur Erklärung *des immigration-specific secondary effect* diskutiert (vgl. u.a. Becker 2010; Tjaden und Hunkler 2017). Zum einen werden Migrantinnen und Migranten, die ihr Herkunftsland auf der Suche nach einem besseren Leben verlassen haben, als positiv selektierte Gruppe in Bezug auf Ehrgeiz und Aufstiegswillen gesehen (*immigrant optimism*). Der niedrige soziale Status wird in Migrationsfamilien demnach oft als zwischenzeitliches Stadium gesehen, das es zu überwinden gilt. Statt von einem Statuserhaltungsmotiv, wie zuvor diskutiert, kann in diesen Fällen von einem starken Motiv zur Statusverbesserung ausgegangen werden (vgl. Kao und Tienda 1995). Zweitens wird ein mögliches Informationsdefizit im Hinblick auf das Bildungssystem des Aufnahmelandes als ursächlich für höhere Bildungsaspirationen diskutiert. Dies betrifft zum einen Wissen über die Struktur und Funktionsweise des Systems inklusive der darin enthaltenen Hürden als auch die Adäquanz der Einschätzungen schulischer Leistungen (vgl. Kao und Tienda 1998). Drittens wird die *blocked-opportunities*-These angeführt. Hierbei wird davon ausgegangen, dass die höheren Bildungsaspirationen aus Diskriminierungserfahrungen von Eltern auf dem Arbeitsmarkt resultieren, welche auf die Kinder übertragen und in antizipatives Kompensationsverhalten übersetzt werden (vgl. ebd. 353ff.; Becker 2010, 11).

Empirische Stützung fand bisher vor allem die *immigrant optimism*-These. Auch für die *blocked opportunities*- und Informationsdefizit-Thesen finden sich in einzelnen Studien unterstützende Befunde. Der Forschungsstand erweist sich diesbezüglich aber noch als uneindeutig (vgl. Dollmann 2021, 383ff.; Tjaden und Hunkler 2017, 221ff.; Relikowski et al. 2012, 124ff.; siehe auch Pietrzyk et al. 2023, 398f.; Granato 2020, 216).

Zusammenfassend erwächst aus der empirischen Forschung viel Unterstützung für die Annahme, dass der sozioökonomische wie ethnische Hintergrund von Familien Einfluss auf die Einschätzung des Werts von Bildungsoptionen sowie der damit assoziierten Erfolgserwartungen nimmt. Dies führt zu einer stärkeren Studierneigung bei höherem sozioökonomischem Hintergrund und bei Vorliegen eines Migrationshintergrunds, sofern für sozioökonomische Faktoren kontrolliert wird.

4.1.2. Schul- und Schulsystemeffekte auf (Aus-)Bildungsverläufe

Neben dem familiären Umfeld wurde auch das Bildungssystem als Ungleichheitsfaktor identifiziert. Das deutsche Bildungssystem ist durch einen hohen Grad an Stratifizierung und Segmentierung gekennzeichnet. Schüler/-innen werden nach der Primarstufe gemäß den bisher gezeigten schulischen Leistungen auf ein stark ausdifferenziertes System an weiterführenden Schulen aufgeteilt, in dem beträchtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen bestehen. Dieses Vorgehen, das eigentlich der Idee einer bedarfsgerechten Förderung entspringt, erweist sich laut einhelliger Interpretation der Datenlage in seiner bisherigen Umsetzung als ungleichheitsverstärkend (vgl. Becker 2017a; Ditton 2017; Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022).

Die ungleichheitsverstärkende Wirkung des Schulsystems lässt sich abstrakt als Zusammenwirken der vorher beschriebenen Herkunftseffekte mit der Struktur des Schulwesens beschreiben: In einem „Bildungssystem, das mit dem recht frühen Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe, dem breiten Angebot im Berufsbildungssystem und dem rigiden Zugang zur Hochschulbildung von den Eltern und Jugendlichen viele und konsequenzenreiche Bildungsentscheidungen abverlangt“ (Becker 2017b, 132), entfalten herkunftsspezifische Unterschiede weitreichende Wirkungen.

Im Rahmen dieser Übergangs- und Entscheidungsprozesse kann erneut zwischen primären und sekundären Differenzierungsformen unterschieden werden (vgl. Hillmert 2017, 247). Die primäre Differenzierung besteht in den leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen vor dem Übergang. Der individuelle Kompetenzstand, der je nach Übergang auch in Bildungszertifikaten verbrieft und abgebildet wird, hat Einfluss auf die weiteren Bildungsoptionen. Auf der sekundären Differenzierungsebene kommen die bereits bekannten entscheidungsbezogenen Einflüsse zur Geltung. Dabei spielen neben den Wahrnehmungen und Einstellungen der Schüler/-innen und

ihrer Eltern auch die Einschätzungen von Lehrkräften eine nachweisbare Rolle, etwa beim Aussprechen von teilweise verbindlichen Schulformempfehlungen (vgl. Maaz et al. 2010, 77). Empirisch schlagen sich die primären und sekundären Ungleichheitsmechanismen sowohl in einer überdurchschnittlichen Präsenz von Kindern und Jugendlichen aus privilegierten Familien in den höheren Bildungswegen (vgl. Lämmchen et al. 2022, 203ff.; Maaz et al. 2010, 76ff.) als auch in stärkeren Leistungszuwächsen in Klassen und Schulen mit einer Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern aus bessergestellten Familien nieder (vgl. ebd., 85). Die Bildungschancen entwickeln sich somit auch nach dem Übergang auf die weiterführende Schule weiter zu Ungunsten der Schüler/-innen in niedriger qualifizierenden Schulformen. Die starke Schulformdifferenzierung wird auch als Grund dafür angeführt, dass Deutschland im internationalen Vergleich außergewöhnlich große Leistungsunterschiede zwischen den Schulen aufweist (vgl. Ditton 2017, 270).

Als Erklärung für die fortschreitende Vergrößerung von zwischenschulischen Leistungsunterschieden werden unter anderem schulformspezifische Lehrpläne angeführt (vgl. Ditton 2017, 268). Ein weiterer Erklärungsansatz betrifft die Zusammensetzung der Schülerschaft. Sozial und leistungsbezogen heterogenere Lerngemeinschaften haben sich als vorteilhafter für die Leistungsentwicklung sozial benachteiligter Schüler/-innen erwiesen (vgl. Becker 2017a, 530; Ditton 2017, 272f.; Baumert et al. 2006, 174f.). Dieser Zusammenhang, der sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene zu beobachten ist, wird mit Referenzgruppeneffekten erklärt. Damit ist die Orientierung an schulischen Peers gemeint, die sich auf Werthaltungen und Einstellungen, z.B. die Lernmotivation, auswirkt. Auch die Anpassung der schulischen Anforderungen an das Leistungsniveau der Schülerschaft wird als Erklärung von Kompositionseffekten angeführt (vgl. Becker und Birkelbach 2017, 181ff.). Die Bedeutung der Komposition der Schülerschaft auf Leistungsstand und -entwicklung fällt in Deutschland je nach Schulform unterschiedlich aus. Während an Gymnasien kaum Kompositionseffekte nachweisbar sind, haben diese an den anderen Sekundarschulformen und insbesondere der Hauptschule großen Einfluss (vgl. Baumert et al. 2006, 174f.).

Schul- und Klassenkompositionseffekte sind auch im Hinblick auf berufliche Aspirationen von Bedeutung. Mitschüler/-innen fungieren sowohl als orientierende Rollenmodelle bei der Entwicklung von Berufswünschen als auch als berufsbezogene Informationsquelle (vgl. Richter 2016, 221ff.). Neben Elternerwartungen haben außerdem auch die erwarteten Reaktionen von

Freunden auf eine potenzielle Berufswahl Einfluss auf berufliche Neigungen (vgl. Oeynhausen und Ulrich 2020, 103).

Die Schulform erweist sich zudem als bedeutend, wenn es um den individuellen beruflichen Möglichkeitshorizont geht. Die Regulation des Zugangs zu Bildungsgängen führt dazu, dass Übergänge im Bildungssystem die Funktion einer „antizipierte(n) Berufswahl“ (Schmude 2011, 21) ausüben können. Empirisch drückt sich dies in einer starken schulformspezifischen Prägung von Berufsaspirationen aus. Baumert et al. können rund ein Drittel der in einer Analyse von PISA-Daten beobachteten Varianz in den Berufsaspirationen von Schüler/-innen auf die Schulform zurückführen (vgl. 2006, 156ff.). Auch die Bildungsaspirationen nach der Sekundarstufe sind schulformspezifisch differenziert. So streben Hauptschüler/-innen häufiger eine betriebliche Ausbildung und seltener einen weiteren Schulbesuch an als Realschüler/-innen (vgl. Granato 2020, 212). Dass sich die schulformspezifischen Bildungs- und Berufsaspirationen in der Folge auch auf dem Arbeitsmarkt niederschlagen, zeigen Becker et al. in einer Längsschnittstudie, in der sie einen positiven Zusammenhang höherer Schulformen bzw. Schulabschlüsse mit dem beruflichen Status aufzeigen (vgl. 2020, 995ff.). Schulformbezogene Unterschiede lassen sich auch hinsichtlich der Anpassung ursprünglicher Berufswünsche an realistische Szenarien im Verlauf des BO-Prozesses ausmachen. An Hauptschulen zeigen sich diesbezüglich besonders starke Diskrepanzen bzw. Anpassungsdynamiken (vgl. Dombrowski 2015, 55).

Eine weitere Form, in der Schule Einfluss auf den BO-Prozess Jugendlicher nimmt, ist in ihrer Funktion als berufsorientierende Institution. Berufsorientierung ist ein Bestandteil schulischer Lehrpläne. Ihre curriculare Ausgestaltung und praktische Umsetzung unterliegen jedoch großen Unterschieden, deren Ursachen von bundeslandspezifischen Vorgaben bis hin zur schul- und lehrkraftspezifischen Gestaltung im Einzelfall reichen (vgl. Stabbert und Schröder 2015, 38; Borchers et al. 2017, 55). Hinsichtlich der Schulform lassen sich auch geteilte Unterschiedsmuster ausmachen.

So kann sich die Betroffenheit von Fragen der Berufsorientierung unter Schüler/-innen derselben Jahrgangsstufe deutlich unterscheiden, je nachdem welche Schulform sie besuchen (vgl. Kracke et al. 2020, 232). Besonders deutlich wird dieser Zusammenhang im Vergleich von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten, die weit überwiegend von einem Übergang in die Oberstufe und somit von einem Schulabschluss nach der 12. oder 13. Klasse ausgehen, und Hauptschülerinnen und -schülern, deren nachschulischer Werdegang in der Regel deutlich früher (nach der 9. oder

10. Klasse) einsetzt, sodass die Frage nach der beruflichen Zukunft früher an Dringlichkeit gewinnt.

Eine weitere Besonderheit des Gymnasiums besteht darin, dass die dortige Berufsorientierung vornehmlich auf Studienorientierung ausgerichtet ist. Zwar soll die gymnasiale Oberstufe dem politischen Willen nach sowohl den Weg in die Hochschule als auch in berufliche Ausbildungen und Tätigkeiten ebenen (vgl. KMK 1972, zit. n. Stabbert und Schröder 2015, 37). In den BO-Konzepten (vgl. Borchers et al. 2017, 121) sowie im Selbstverständnis von Schüler/-innen, die weit überwiegend ein Studium anstreben (vgl. Brändle und Grundmann 2020, 91), und gymnasialen Lehrkräften, die sich vergleichsweise schwach mit der Rolle als BO-Begleitung identifizieren (vgl. Kracke et al. 2020, 232), spiegelt sich eine derartige Offenheit gegenüber den nachschulischen Optionen jedoch nur eingeschränkt wider.

Unterstützung für die These einer nach wie vor starken Fokussierung auf das Studium an Gymnasien liefert eine aktuelle Interventionsstudie, die die Wirkung eines studienorientierenden Scouting-Programms an Gymnasien in NRW untersucht. Die Auswertungen liefern Hinweise darauf, dass eine zusätzliche Befassung mit beruflichen Zukunftsoptionen im Rahmen des Programms nicht nur die Studienaufnahme von Jugendlichen aus nicht-akademischen Elternhäusern steigert, sondern auch zu einer häufigeren Wahl einer beruflichen Ausbildung unter Schüler/-innen mit Akademikereltern führt (vgl. Erdmann et al. 2022, 18f.). Diese Befunde bestärken die Annahme, dass die potenzielle Passung der Schüler/-innen zu einem beruflichen Ausbildungsweg an Gymnasien nicht ausreichend ausgelotet werden.

Berufliche und bildungsbezogene Aspirationen unterliegen im Schulkontext somit einerseits systemischen Einflüssen in Form von Übergangs- und Zugangsregulationen und andererseits Einflüssen des sozialen Umfelds. Im Hinblick auf berufsbezogene Einstellungen und Aspirationen ist die Schulform daher sowohl systemisch von Bedeutung, indem sie den beruflichen Möglichkeitshorizont vorprägt, als auch eine Instanz sozialer Gruppenbildung, die den Rahmen für Vergleichs- und Identifizierungsprozesse setzt. Darüber hinaus nimmt Schule in ihrer Funktion als berufsorientierende Institution Einfluss auf Vorstellungen über die berufliche Zukunft.

4.2. Soziostruktureller Einfluss auf Prestigebewertungen?

Da der Fokus in dieser Arbeit auf dem Faktor Prestige liegt, ist zu hinterfragen, inwiefern sich die dargelegten herkunfts- und schulbezogenen Ungleichheitsmechanismen auch auf Prestigebewertungen auswirken. Dieser Zusammenhang wurde seltener empirisch untersucht als

Wirkungen auf Aspirationen. In der Prestigeforschung wird jedoch ein Diskurs über die Homogenität oder Heterogenität von Prestigeeinschätzungen geführt, in dessen Rahmen sich einzelne Studien auch einigen der vorher thematisierten Ungleichheitsmerkmale widmen.

Die Frage nach gesellschaftlichem Konsens oder Dissens in der Prestigebeurteilung begleitet die Berufsprestigeforschung seit ihren Anfängen. Nach den Erhebungen der ersten Berufsprestigeskalen schlussfolgerten viele Forscher/-innen, dass Prestige ein Konstrukt sei, das sich durch ein hohes Maß an gesellschaftlichem Konsens auszeichne, und schätzten sozialstrukturelle Effekte auf die Prestigebewertung als vernachlässigbar ein (vgl. Valentino 2021, 1396f.). Eine der diesbezüglich meistzitierten Studien ist die Metaanalyse von Treiman (1977). Darin kommt er basierend auf Korrelationsanalysen mit Prestigeskalen unterschiedlicher Nationen zu dem Schluss, dass Berufsprestige sogar über Ländergrenzen und die Zeit hinweg konstant bleibt. Dieser Befund, der meist mit dem starken Zusammenhang zwischen Bildung, Bezahlung und Prestige begründet und oft als *Treiman-Konstante* referenziert wird, fand und findet in vielen weiteren Vergleichsstudien Unterstützung (vgl. Lynn und Ellerbach 2017, 33).

Die Schlussfolgerung, dass Bewertungen des Berufsprestiges keinen nennenswerten sozialstrukturellen Differenzen unterlägen, blieb jedoch nicht unwidersprochen und hat Untersuchungen inspiriert, die Prestigebewertungen auf der Ebene distinkter sozialer Gruppen untersuchen und Heterogenität aufzeigen können (vgl. Krueger et al. 2024, 245; Valentino 2021, 1397f.; Tomasik und Heckhausen 2006, 267). Diese zunächst widersprüchlich erscheinenden Befunde lassen sich miteinander vereinbaren, wenn man das Aggregationsniveau der gängigen Prestigeskalen in die Überlegungen einbezieht. Der dort gebildete Skalenwert eines Berufs „is a weighted average of aggregated ranking scores over all raters, which reduces all information into one statistic of central tendency“ (Zhou 2005, 93). Informationen über die Varianz in der Prestigebewertung eines Berufes zwischen den verschiedenen Bewerter/-innen bzw. zwischen sozialen Gruppen gehen bei diesem Vorgehen verloren.

Zusätzlich zu diesem statistischen Argument legen auch die Charakteristika heutiger post- oder spätmoderner Gesellschaften, in denen individuelle Meinungen und Einschätzungen an Bedeutung gewinnen (vgl. Beck 1996; Reckwitz 2017), eine Relativierung der Prestigekonsens-These nahe. In jüngeren Studien deutet sich eine entsprechende Individualisierung des Bedeutungsgehalts von Prestige an (vgl. Ulfsdotter Eriksson und Nordlander 2023; Valentino 2021).

Wie die Ausführungen zum Prestigebegriff bereits nahegelegt haben, ist davon auszugehen, dass Prestigebewertungen nicht alleine auf einer von Bildungsniveau und Bezahlung repräsentierten, allseits geteilten Logik beruhen. Zwar sind die Einflüsse dieser Faktoren stark, ihre alleinige Betrachtung lässt einen Teil der Determinanten von Prestige jedoch unerklärt. Auch Honneth setzt in seiner Anerkennungstheorie zumindest einen Teil-Dissens in Prestigefragen voraus, wenn er Anerkennungsdiskurse als Treiber gesellschaftlicher Veränderungsdynamik begreift (siehe Kap. 3.1).

Wie sind Unterschiede in Prestigebewertungen aber zu erklären und für welche Gruppen- oder Strukturmerkmale lassen sie sich beobachten? Aus einer wahrnehmungs- und sozialpsychologischen Perspektive ist anzubringen, dass Wahrnehmungen eine soziale Bedingtheit aufweisen und daher abhängig sind von der Position, die ein wahrnehmendes Individuum einnimmt (Tomasik und Heckhausen 2006, 260; Wegener 1985, 217). Wegener konkretisiert diesbezüglich, in Anwendung der Adaption-Level Theory von Helson (1947), dass „Prestige eine Dimension repräsentiert, auf der ein Betrachter je selbst platziert ist“ und dass „die Position, die eine Person auf irgendeiner Dimension selbst einnimmt, als ein Ankerreiz fungiert und die Wahrnehmung in Bezug auf diese Dimension beeinflusst (sic!)“, weshalb Konsens von Prestige „empirisch unwahrscheinlich“ sei (1985, 217).

Zusammenhänge zwischen sozialer Positionierung und Prestigeeinschätzungen werden in verschiedenen Studien sowohl bezüglich beruflicher Positionen (also konkreter Berufe bzw. beruflicher Tätigkeiten) als auch sozioökonomischer Merkmale identifiziert (vgl. Gerstl und Cohen 1964; Alexander 1972; Tomasik und Heckhausen 2006; Ratschinski 2009; Lynn und Ellerbach 2017).

Berufe und sozioökonomische Merkmale sind jedoch nicht nur individuelle Merkmale, sondern werden auch mit anderen Individuen geteilt, sodass sie zur Grundlage sozialer Gruppenbildung werden. Die Erforschung sozialer Gruppen hat gezeigt, dass Individuen ihr Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild unter anderem durch Vergleichs- und Abgrenzungsprozesse der sozialen Gruppen, denen sie angehören, gegenüber anderen Gruppen zu befriedigen suchen (vgl. Festinger 1954; Tajfel et al. 1971; Abrams und Hogg 1990, 3ff.). Bei Urteilen über die eigene Gruppe besteht daher, ebenso wie bei der Bewertung des eigenen Selbst, eine Neigung zur „selbstwertdienlichen“ (Tomasik und Heckhausen 2006, 261) bzw. „self-serving“ (Leary 2007, 320) Verzerrung der Einschätzungen. Dies lässt sich auch anhand konsistenztheoretischer Überlegungen nachvollziehen: Individuen neigen dazu, kognitive Dissonanz zu vermeiden, was eine positivere

Bewertung von Optionen, die der eigenen Position näher liegen, begründen kann (vgl. Krüger et al. 2020, 53; Festinger 1957).

Aus der wahrnehmungs- und sozialpsychologischen Perspektive leiten sich demnach auf die soziale Positionierung rückführbare Ankereffekte und selbstwertdienliche Tendenzen als Erklärung für Unterschiede in Prestigebewertungen ab.

Die diese Erklärungen stützenden Forschungsbefunde lassen sich, wie angedeutet, nach Einflüssen beruflicher Positionierungen und sozioökonomischer Merkmale unterscheiden. Mit dem Begriff des „berufliche(n) Egozentrismus“ (Tomasik und Heckhausen 2006, 262) lässt sich der Befund umschreiben, dass Berufsinhaber/-innen ihren eigenen oder einen damit verwandten Beruf im Vergleich zur Gesamtbevölkerung mit höheren Prestigebewertungen versehen (vgl. ebd., 261f.; Gerstl und Cohen 1964). Dieser Effekt wird unter anderem auf die Subjektivität des persönlichen Bezugssystems zurückgeführt, welche die soziale Realität der Berufsinhaber/-innen durch eine berufsspezifisch selektierte soziale Interaktion prägt. Dadurch werden geteilte Sichtweisen auf Berufe und berufliche Wertesysteme befördert (vgl. Stehr 1974, 415 und 421ff.). Die berufliche Tätigkeit bedeutet in der Folge auch eine soziale Gruppenzugehörigkeit, die das Phänomen Berufsprestige zum Gegenstand der oben beschriebenen sozialen Vergleichsprozesse macht.

Dass auch eine Art *antizipierter* beruflicher Egozentrismus bei Jugendlichen selbstwertdienliche Bewertungsmuster hervorrufen kann, lassen Studienergebnisse von Ratschinski vermuten, wonach Schüler/-innen in der Prestigebewertung ihrer Wunschberufe besonders deutlich und positiv von allgemeinen Prestigerankings abweichen (vgl. 2009, 115ff.).

Aus dem Vergleich von Prestigeeinschätzungen von Schülerinnen und Schülern mit denen von Erwachsenen lassen sich weitere Erkenntnisse gewinnen. Ratschinski stellt, trotz der Abweichungen bezüglich Wunschberufen, einen allgemein hohen Grad an Übereinstimmung mit den Prestigeeinschätzungen von Erwachsenen fest. Selbiges gilt auch für den Konsens der Schüler/-innen untereinander. Es zeigt sich außerdem, dass die Differenzen in Prestigeeurteilen mit zunehmendem Alter der Schüler/-innen geringer werden (vgl. ebd.; 2011, 4). Ähnliches hat auch Dickinson (1990) im Zuge einer Prestigeeerhebung unter schottischen Schülerinnen und Schülern im Alter von zehn bis sechzehn Jahren herausgefunden (vgl. 356ff.).

Aus den beiden Untersuchungen ergeben sich zudem vergleichbare Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs von Prestigekonsens und sozialem Hintergrund. Dickinson findet weniger

Abweichungen von der Einschätzung Erwachsener bei Schülerinnen und Schülern aus der Mittelschicht als solchen, die der Arbeiterschicht zugeordnet werden können (vgl. ebd.). In Ratschinskis Studie fällt die Verzerrung der Urteile bei den eigenen Wunschberufen stärker aus, je niedriger das Bildungsniveau – gemessen an der besuchten Schulform – ist (vgl. 2009, 115f.). Weniger privilegierte Schüler/-innen neigen demnach zu stärker von allgemeinen Prestigerankings abweichenden Bewertungen, was zur Betrachtung sozioökonomischer Einflüsse auf Prestigebewertungen überleitet.

Eine spezifische Untersuchung von Prestigeeinschätzungen in Zusammenhang mit sozioökonomischen Hintergrundvariablen nehmen Tomasik und Heckhausen (2006) unter Berliner Realschülerinnen und -schülern vor. Sie lassen sie ausschließlich Ausbildungsberufe bewerten und finden heraus, dass Schüler/-innen aus Stadtbezirken mit eher niedrigem Sozialstatus diese besser einschätzen als solche aus Stadtbezirken, in denen die Einwohner/-innen einen mittleren Sozialstatus aufweisen (vgl. ebd., 267). Eine mögliche Erklärung für diesen Zusammenhang liegt darin, dass Realschüler/-innen aus vorteilhafteren Kontexten häufiger die hier nicht abgefragten akademischen Berufe in ihr realistisches Berufswahlspektrum einbeziehen als ihre sozioökonomisch schlechter gestellten Mitschüler/-innen. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Prestigeeinschätzungen der Realschüler/-innen bei prestigieniedrigeren Berufen konsensueller ausfallen. Beide Befunde lassen sich mit der Ausrichtung der Bewertung an der (antizipierten) eigenen sozialen Position erklären. Ein auf die in der Tendenz prestigeträchtigeren akademischen Berufe ausgeweitetes Berufswahlspektrum führt zu einer niedrigeren Bewertung der in der Prestigehierarchie tendenziell darunter verorteten Ausbildungsberufe. Der stärkere Konsens bei niedriger bewerteten Berufen deutet auf eine bewusste Abgrenzung 'nach unten' hin, hinter der eine Aufwertung der eigenen Position und somit ein selbstwertdienlicher sozialer Vergleich vermutet werden kann (vgl. ebd., 267ff.).

Auch Lynn und Ellerbach (2017) betrachten die Kompatibilität von Prestigeeinschätzungen, allerdings auf Grundlage von Daten aus dem General Social Survey (GSS) in den USA und somit für ein auf die Erwachsenenbevölkerung bezogenes Sample. Sie beobachten mehr Prestigekonsens unter Befragten mit höherer Bildung und führen dies basierend auf weiterführenden Auswertungen darauf zurück, dass höher gebildete Individuen Berufe strikter nach dem Grad der erforderlichen Ausbildung bewerten, während Individuen mit einem niedrigeren Bildungsstatus zu abgestufteren Prestige-Rankings neigen und sich dabei weniger eindeutig an

Bildungsvoraussetzungen orientieren (vgl. 51f.). Auch dies lässt sich mit Prozessen der subjektiven Aufwertung der eigenen sozialen Position (hier bezogen auf den Bildungsstand) erklären.

Einen wieder konkret Jugendliche betreffenden Befund tragen Eberhard et al. (2015) bei, die die von Ausbildungsbewerber/-innen antizipierten Reaktionen ihres Umfelds auf bestimmte Berufswahloptionen untersuchen. Sie stellen fest, dass Bewerber/-innen mit Abitur eher negative Reaktionen auf Berufe, in denen viele Auszubildende mit niedrigem Bildungsniveau vertreten sind, erwarten, als ihre Pendants mit Hauptschulabschluss. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass die Bewerber/-innen mit Hauptschulabschluss ebenfalls negative – wenn auch weniger starke – Reaktionen auf die Wahl eines Berufes, der typisch für ihren Bildungsstand ist, antizipieren (vgl. 223 und 2009, 11). In den weniger negativ erwarteten Reaktionen aus dem Umfeld der Bewerber/-innen mit Hauptschulabschluss könnte sich erneut eine Selbstwertdienlichkeit ausdrücken. Die dennoch negative Ausprägung weist jedoch auch daraufhin, dass selbstwertdienliche Tendenzen eine gesamtgesellschaftliche Abwertung von bestimmten Berufen zwar subjektiv abschwächen mögen, dies jedoch keine Kompensation bedeuten muss.

Dass das soziale Umfeld für sich ein weiterer relevanter Einflussfaktor auf Prestigebewertungen ist, hat sich in vorherigen Ausführungen bereits abgezeichnet (siehe Kap. 2.3 und 3.3). Insbesondere die Familie prägt die Vorstellung davon, was sozial anerkennungswürdig ist, entscheidend mit (vgl. Granato und Ulrich 2020, 168). Wie auch aus Gottfredsons Theorie hervorgeht, ist Prestigewissen somit ein Gegenstand sozialisatorischer Vermittlung. Der Einfluss der erwarteten Reaktionen des sozialen Umfelds auf die Berufswahl liegt daher nicht nur im Motiv der Zufriedenstellung individueller Akteure, wie Eltern oder Freundinnen und Freunden, begründet. Er ergibt sich auch aus der Tatsache, dass das direkte Umfeld eine entscheidenden Orientierungspunkt bei der Einschätzung der sozialen Passung darstellt (vgl. Eberhard et al. 2015, 225ff.; Oeynhansen und Ulrich 2020, 99).

Auch das Statuserhaltmotiv (siehe Kap. 2.2) lässt sich in diesen Kontext einordnen und als spezielle Form eines Ankereffekts auffassen. Gemäß der Ausführungen in Kapitel 3.2 stellen sozioökonomische Faktoren, die den sozialen Status ausmachen, die stärksten Determinanten von Berufsprestigebewertungen dar. Bildungs- und berufsbezogene Entscheidungen werden vom Wunsch zur intergenerationellen Erhaltung dieser Position (Statuserhalt) mitbestimmt. Anders ausgedrückt geht es um die Position der Herkunftsfamilie in der sozialen Hierarchie und den Wunsch, diese Position zu erhalten. Dies passt sich in das von Gottfredson skizzierte Bild einer

Zone akzeptabler Berufswahlalternativen ein (siehe Kap. 2.3). Schließlich wird selbige unter anderem durch eine prestigebezogene Mindestgrenze definiert, welche, wie Ratschinski (2009) betont, ein Prestigeniveau widerspiegelt, „das den Erwartungen der Eltern und ihrer Umwelt entspricht und sie (Berufswähler/-innen, Anm. d. Verf.) vor Kritik und Zurückweisung schützt“ (55).

Bezüglich ethnischer Herkunftseffekte und Einflüsse von Geschlechterrollen auf Prestigebewertungen sind die bisherigen Befunde eher uneindeutig.

Abrassart et al. (2020) finden für die Schweiz heraus, dass Menschen mit Migrationshintergrund der beruflichen Bildung weniger Wert auf dem Arbeitsmarkt zuschreiben. Gleichzeitig verbinden sie die berufliche Bildung jedoch mit einem höheren sozialen Status als dies Befragte ohne Migrationshintergrund tun. Differenziert nach Herkunftsregionen betrachtet zeigt sich, dass dieser Effekt auf Migrantinnen und Migranten aus Ländern zurückzuführen ist, in denen es eine stärkere Tradition beruflicher Ausbildung gibt (vgl. 3328f.). Auch andere Studien deuten darauf hin, dass die Wirkung, die das Merkmal Migrationshintergrund auf die Prestige einschätzungen entfaltet, stark von den Erfahrungen mit beruflicher Bildung im jeweiligen Herkunftsland abhängt (vgl. Bussemeyer und Jensen 2012, 538ff.).

Eine ebenfalls heterogene Befundlage ergibt sich für die Frage, ob und wie die Geschlechtsidentität Prestigebewertungen beeinflusst. Während Valentino (2020) für die USA zeigen kann, dass Frauen frauendominierte Berufe und Männer männerdominierte Berufe unter Kontrolle von Einkommen und Bildungsvoraussetzungen mit höherem Prestige bzw. Ansehen versehen (vgl. 17f.), finden Krüger et al. für Deutschland keine Hinweise auf einen „gendered in-group bias in prestige valuation“ (2024, 254). Beide Studien stellen jedoch eine Tendenz fest, nach der Berufe, in denen eines der Geschlechter dominant vertreten ist, von Männern wie von Frauen höher angesehen werden als gemischte Berufe (vgl. ebd. 253f.; Valentino 2020, 15f.).

5. Forschungshypothesen

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass der beruflichen Tätigkeit eine große Bedeutung in der Generierung von sozialer Anerkennung zukommt, die ihrerseits zur Befriedigung des Bedürfnisses nach einem positiven Selbstbild beiträgt. Das Berufsprestige stellt daher einen relevanten Entscheidungsfaktor in der Berufswahl dar. Dies gilt auch für die Wahl zwischen den nachschulischen Bildungsoptionen Studium und Ausbildung, welche spätere konkrete Berufswahloptionen vorprägt. Für die anstehende Untersuchung der Prestigebewertung von

Studium und Ausbildung durch Schüler/-innen wird daher die folgende erste Forschungshypothese (H1) abgeleitet:

H1) Je höher das Prestige einer Bildungsoption (Studium oder Ausbildung) gegenüber der anderen bewertet wird, desto stärker ist die Aspiration diese zukünftig aufzunehmen.

Bezüglich der konkreten Prestigebewertung weist die Befundlage eine klare Tendenz auf, wonach ein Studium oder Berufe, für die das Studium Voraussetzung ist, sowohl unter Jugendlichen als auch in der Erwachsenenbevölkerung höher eingeschätzt werden als eine berufliche Ausbildung. Insbesondere die mit einem Studium in Verbindung gebrachten Ressourcen, wie Einkommen und Intellekt, erweisen sich als prestigeträchtig. H2 lautet daher:

H2) Das Prestige eines Studiums wird insgesamt höher bewertet als das Prestige einer beruflichen Ausbildung.

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gilt im Besonderen soziostrukturellen Mustern in Prestigebewertungen. Die weiteren Hypothesen widmen sich daher potenziellen Einflussfaktoren.

Die Verfasstheit des deutschen Schulsystems hat relevanten Anteil an der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit. Die dargelegten Forschungsergebnisse geben Anlass, auch in den Prestigeurteilen zu Studium und Ausbildung schulformspezifische Muster zu vermuten. Das differenzierte und im Zulassen sozialer Mobilität limitierte Schulsystem führt zu eher homogenen Lernkontexten und zur frühzeitigen Vorstrukturierung von Bildungswegen, wodurch bildungsbezogene Einstellungen und Werthaltungen ebenso wie Bildungs- und Berufschancen geprägt werden. Die Schule fungiert somit als Institution, die soziale Gruppen und Hierarchien bildet oder festigt. Es ist davon auszugehen, dass sich dies ebenso auf die Prestige einschätzungen auswirkt, wie die Tatsache, dass schulische Berufsorientierung – und damit auch die schulische berufliche Sozialisation – schulformspezifischen Prägungen unterliegt. H3 lautet daher:

H3) Je höher das Niveau der besuchten Schulform, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges eines Studiums im Vergleich zur Ausbildung aus.

Neben schulformspezifischen Unterschieden haben sich auch schulische Leistungen als einflussreiche Faktoren von (Aus-)Bildungsentscheidungen erwiesen. Über die Zugangsregulierung an Bildungsübergängen hinaus wirken sie auch auf das individuelle Fähigkeitsselbstkonzept und in der Folge auf Selbstwirksamkeitserwartungen. Schlechtere Leistungen gehen daher mit

Einschränkungen der als realistisch eingeschätzten Bildungs- und Berufsoptionen einher. Die Annahme, dass daraus positionsabhängige und selbstwertdienliche Bewertungsmuster resultieren können, führt zu H4:

H4) Je stärker die schulischen Leistungen eingeschätzt werden, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges eines Studiums im Vergleich zur Ausbildung aus.

Die bisherigen Erkenntnisse zu sozialstrukturellen Unterschieden in Prestigeeinschätzungen deuten auf einen positiv gerichteten Zusammenhang zwischen dem individuellen sozioökonomischen Status und dem Qualifikationsniveau der zu bewertenden Bildungsabschlüsse oder Berufe hin. Auch diesbezüglich bieten von der (antizipierten) sozialen Position abhängige Effekte, unter die in diesem Zusammenhang das Statuserhaltungsmotiv als Spezialform gefasst werden kann, Erklärungspotenzial. Auch von Wirkungen des milieuspezifischen Umfelds ist auszugehen. H5 lautet folglich:

H5) Je höher der sozioökonomische Status des Elternhauses, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges eines Studiums im Vergleich zur Ausbildung aus.

Trotz einer überdurchschnittlichen sozioökonomischen Benachteiligung ist laut einhelliger Befundlage ein positiver Einfluss eines Migrationshintergrunds auf die Bildungsaspiration zu beobachten. Erste Studien zu migrationsspezifischen Mustern in Prestigebewertungen von Studium und Ausbildung liefern eher diffuse Ergebnisse und heben die Abhängigkeit von Vorerfahrungen mit den Bildungsalternativen im jeweiligen Herkunftsland hervor. Es wird hier zum Zweck der Überprüfung dennoch angenommen, dass sich die Mechanismen hinter den höheren Bildungsambitionen der Migrationsfamilien auch auf die Prestigebewertungen der Schüler/-innen auswirken. H6 lautet daher:

H6) Das Vorliegen eines Migrationshintergrunds führt zu einer höheren Prestigebewertung des Studiums im Vergleich zur Ausbildung.

Der Einfluss des sozialen und insbesondere familialen Umfelds auf Bildungspräferenzen wird in der Forschungsliteratur immer wieder hervorgehoben und bestätigt. Auch bezüglich Prestigebewertungen ist gemäß des Forschungsstands davon auszugehen, dass gerade die Vorstellungen der Eltern, die im Heranwachsen ihrer Kinder als zentrale Vermittler/-innen der sozialen Welt fungieren, die Prestigeeinschätzungen der Schüler/-innen beeinflussen. H7 lautet somit:

H7) Je stärker die wahrgenommene Erwartungshaltung der Eltern zur Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung tendiert, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges dieser Bildungsoption im Vergleich zur jeweils anderen aus.

Neben Erwartungen aus dem Umfeld haben sich auch individuelle Erwartungen und Zukunftsvorstellungen als potenzielle Einflussfaktoren auf Prestigebewertungen erwiesen. Dafür sprechen nicht zuletzt die geschilderten Forschungsergebnisse, wonach Schüler/-innen ihre Wunschberufe mit höheren Prestigebewertungen versehen. Die konkrete Aspiration zur Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung geht auch mit Vorstellungen über die zukünftige soziale Positionierung einher. Für Prestigebewertungen der aspirierten Bildungsoptionen wird daher angenommen, dass diese höher ausfallen. H8 lautet entsprechend:

H8) Je stärker die Aspiration zu einer der Bildungsoptionen (Studium oder Ausbildung) tendiert, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges dieser Bildungsoption aus.

6. Daten und Methoden

Die folgenden Unterkapitel dienen der Vorstellung der für die Untersuchung genutzten Daten und des Vorgehens bei ihrer Auswertung. In Kapitel 6.1 wird der verwendete Datensatz vor dem Hintergrund seines Erhebungskontexts beschrieben. In Kapitel 6.2 werden die Auswahl der Variablen für die Analyse sowie an diesen vorgenommene Transformationen erläutert. Das methodische Vorgehen bei der Auswertung wird in Kapitel 6.3 dargelegt.

6.1. BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie

Die für die empirische Untersuchung verwendeten Daten entstammen einer Befragung von Schülerinnen und Schülern an Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien, die von Forscherinnen und Forschern des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Technischen Universität Darmstadt (TUDa) im Rahmen der BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie⁵ (vgl. BIBB 2024a) in den Schuljahren 2021/22 und 2022/23 erhoben wurden. Die BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie setzt sich aus zwei Interventionsstudien zusammen, in deren Rahmen

⁵ Der Autor der vorliegenden Arbeit ist nach der Durchführung der Erhebung und Aufbereitung der Daten Mitglied des Projektteams geworden, weshalb er bei der Beschreibung der Studie auf projektinternes Wissen zurückgreifen kann, das in die Schilderungen in diesem Kapitel einfließt.

unterschiedliche BO-Maßnahmen⁶ im Klassenkontext durchgeführt und auf Wirkungen untersucht wurden.

Das quasi-experimentelle längsschnittliche Design der Studie umfasste drei Messzeitpunkte: Die erste Befragung (Messzeitpunkt 1/ M1) erfolgte jeweils unmittelbar vor und die zweite unmittelbar nach der Durchführung der BO-Maßnahme. Die dritte Befragung fand in einem Zeitraum von ein bis drei Monaten nach der Intervention statt. Um Interventionseffekte messen zu können, wurde eine Interventions- und eine Vergleichsgruppe gebildet. An einem Drittel der Schulen, wurden daher nur zwei Befragungen (zu den Zeitpunkten M1 und M3) und die BO-Maßnahmen erst im Anschluss an die letzte Befragung durchgeführt.

Die Schüler/-innen wurden sowohl nach unterschiedlichen Facetten des beruflichen oder bildungsbezogenen Selbstkonzepts als auch nach Berufskonzepten, Konzepten von Berufsinhaber/-innen und Einstellungen ihres sozialen Umfelds gefragt. Zum M1 wurden darüber hinaus soziodemografische Merkmale erhoben. Da die folgende Untersuchung nicht auf die Analyse von Interventionseffekten, sondern auf die Auswertung von Einstellungen der Schüler/-innen (Prestigeeinschätzung und Bildungsaspiration) im Kontext sozialer Ungleichheit abzielt, werden die Daten im Querschnitt betrachtet und dafür die Eingangsbefragungen (M1) aus beiden Teilstudien verwendet.

Die Datenerhebung erfolgte im Klassenkontext mittels auf der Plattform Soscisurvey erstellten Fragebögen (siehe Anhang A für einen Auszug aus dem Fragebogen), die die Schüler/-innen teils auf Tablets, die vom Forschungsteam bereitgestellt wurden, und teils auf Papier selbstständig ausfüllten. Die Papierfragebögen wurden im Nachhinein per manueller Dateneingabe digitalisiert. Die Befragungen wurden durch die Mitglieder des Forschungsteams betreut und folgten einem vorab gemeinsam entwickelten und in einem Handlungsleitfaden festgehaltenen Ablauf, um einheitliche Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Besondere Geschehnisse während der Befragung wurden durch die Durchführenden dokumentiert und im Zuge der Datenaufbereitung bei der Kontrolle auf Datenkonsistenz berücksichtigt. Die Gesamtzahl der Teilnahmen reduzierte

⁶ Zum einen wurden Schulklassen von Ausbildungsbotschafter/-innen besucht. Das sind Auszubildende, die sich und ihren Ausbildungsberuf vorstellen und dabei gegenüber den Schüler/-innen als Rollenmodelle fungieren. Die zweite Maßnahme bestand aus einem Workshop, in dessen Rahmen eine Reflektion über (unbewusste) Berufswahllogiken stattfand. Das Workshop-Konzept war dabei eng an der Eingrenzungs- und Kompromisstheorie Gottfredsons (siehe Kap. 2.3) orientiert. Beide Maßnahmen haben gemein, entweder implizit oder explizit das Thema Anerkennung besonders zu adressieren. Für weitere Informationen siehe Athanasiadi et al. 2020 und Oeynhausen und Mutlu 2022.

sich durch die Datenprüfung von anfänglich 5.526 auf 4.471 Fälle, die in beide Studienteile umfassenden aufbereiteten Datensatz enthalten sind. Für den Großteil (ca. 3/4) der Fallausschlüsse waren frühzeitige Abbrüche der Befragung verantwortlich. Die Fälle bzw. Schüler/-innen verteilen sich im aufbereiteten Ausgangsdatsatz auf 200 Klassen aus 88 Schulen, wovon 13 in Hessen, sechs in Rheinland-Pfalz und 69 in Nordrhein-Westfalen verortet sind.

Das Sampling der teilnehmenden Schulen wurde als disproportional geschichtete Klumpenstichprobe angelegt. Schulformen stellten die Klumpen dar und die disproportionale Schichtung wurde gewählt, um auch für die seltene Hauptschule ausreichend Fälle für schulformspezifische Auswertungen zu erhalten. Die Auswahl der Schulen folgte jedoch keinem randomisierten Ansatz. In der Teilstudie 'Ausbildungsbotschafter' erfolgte die Auswahl der Schulen auf Grundlage bestehender Kooperationen der Industrie- und Handelskammer Bonn Rhein-Sieg sowie der Handwerkskammer Köln, die das Ausbildungsbotschafter-Programm ausrichten. Auch für die Teilstudie 'Workshop' erfolgte die Auswahl nicht systematisch, sondern unter der primären Maßgabe, Schulen in Hessen, NRW und Rheinland-Pfalz zu finden, die bereit waren, Workshop und Studie in ihrem Haus stattfinden zu lassen. Ein solches Vorgehen war auch deshalb nötig, weil die Feldphase zu Zeiten der Coronapandemie stattfand, was die Rekrutierung von Schulen für die Studie maßgeblich erschwerte. Für die Auswertungen bedeutet dies, dass die Daten keinen Rückschluss auf eine größere Grundgesamtheit zulassen, sondern lediglich innerhalb der Stichprobengruppe und für deren Zusammensetzung interpretierbar sind.

Um die auszuwertende Stichprobe übersichtlicher zu gestalten und einige offensichtliche Störgrößen auszuschließen, die Ergebnisverzerrungen hervorrufen könnten, wird der für die folgenden Auswertungen verwendete Datensatz regional stark eingegrenzt, indem nur die in NRW befragten Schüler/-innen einbezogen werden. Da die Rekrutierung dort im Raum Köln/Bonn stattfand, handelt es sich letztlich um Daten, die in Schulen auf dem Gebiet der Städte Köln, Bonn und Leverkusen sowie des Rhein-Sieg-Kreises, des Rhein-Erft-Kreises und des Rheinisch-Bergischen Kreises erhoben wurden.

Die regionale Fokussierung folgt, neben der besseren Beschreibbarkeit der Analyse-Stichprobe, drei zentralen Überlegungen. Erstens sind die Schulen aus der Region Köln/Bonn mit 78 Prozent ohnehin deutlich überrepräsentiert und machen den überwiegenden Teil der Gesamt-Stichprobe (83 % der Fälle) aus. Zum zweiten haben landesspezifische Regularien im Datenschutz an Schulen dazu geführt, dass in Hessen eine der im Folgenden verwendeten Variablen nicht

erhoben werden konnte⁷. Zum dritten unterliegen Schulsysteme aufgrund des Bildungsföderalismus generell bundeslandspezifischen Ausgestaltungen, die sich unter anderem in einer unterschiedlichen Präsenz von Schulformen niederschlagen und zu Datenverzerrungen führen können.

Da in den letztendlichen Analysedatensatz nur die Fälle aufgenommen werden, bei denen für alle in den Auswertungen verwendeten Variablen substantielle Werte vorliegen, wäre mit Hessen die zweitgrößte regionale Befragungsgruppe ohnehin aus den Auswertungen ausgeschlossen, sodass die regionale Eingrenzung mit einer nur noch geringen Eingrenzung der Fallzahl einhergeht (auf Rheinland-Pfalz entfallen nur 5 % der Fälle).

Vor einer ersten Deskription des Analysedatensatzes, sei an dieser Stelle noch darauf hingewiesen, dass auch die schulklassenweise Auswahl der Befragten einen potenziellen Verzerrungsfaktor darstellt. Sowohl die Befragungssituation im Klassenkontext als auch die Zusammensetzung von Klassen (siehe Kap. 4.1.2) können Muster hervorrufen, die sich auch im Antwortverhalten niederschlagen könnten.

Die Erhebungsdaten wurden vom Forschungsteam mit Hilfe der Statistik-Software Stata aufbereitet. Der den Auswertungen in dieser Arbeit zu Grunde liegende Analysedatensatz wurde mit der Statistiksoftware R weiter aufbereitet und analysiert. Dazu wurden die Ersterhebungen aus beiden Teildatensätzen herausgefiltert und in einem gemeinsamen Datensatz zusammengeführt. Dieser wurde dann weiter auf die Erhebungsregion Köln/Bonn sowie auf die in den verwendeten Variablen vollständigen Fälle eingegrenzt.

Von den 4.471 Fällen im aufbereiteten Ausgangsdatsatz bleiben nach diesen Eingrenzungen noch 2.282 Fälle übrig, die in den Analysedatensatz eingingen. 13 Prozent dieser Schüler/-innen besuchten eine Hauptschule, 19 Prozent eine Realschule, 33 Prozent ein Gymnasium, und 35 Prozent eine Gesamtschule. 48 Prozent identifizierten sich als weiblich und 52 Prozent als männlich.⁸ Die meisten Schüler/-innen (64%) gingen in die Klassenstufe neun, gefolgt von Stufe 10 (30%). Jeweils drei Prozent besuchten die achte Klasse oder die Oberstufe (vgl. auch Tab. 1 in Kap. 7.1).

⁷ Es handelt sich um die Frage nach dem beruflichen Bildungsabschluss der Eltern. Eine Erhebung von Informationen über Dritte unter Schüler/-innen hätte in Hessen auch bei vollständiger Anonymisierung der Daten eine vorherige Einwilligung der Erziehungsberechtigten erfordert. Aus organisatorischen Gründen und um die Rekrutierung von Schulen nicht zusätzlich zu erschweren, wurde darauf verzichtet.

⁸ Ursprünglich wurde die Geschlechtsidentifikation mit einer dritten Kategorie erhoben. Aufgrund zu niedriger Fallzahlen werden die zwei Prozent der Fälle, die sich als „divers“ identifizierten, jedoch aus den folgenden Analysen ausgeschlossen.

6.2. Variablenauswahl und Operationalisierung

In diesem Kapitel werden die in den Auswertungen verwendeten Variablen und deren Aufbereitung beschrieben. Für die Auswertungen können nur solche Variablen verwendet werden, die in beiden Teilstudien ('Ausbildungsbotschafter' und 'Workshop') enthalten sind. Die Erhebungsinstrumente der Befragungen stimmen bei beiden Studien jedoch größtenteils überein. In der Aufbereitung des Analysedatensatzes wurde darauf geachtet, dass auch die Darstellungen der Variablen in den Teil-Datensätzen (Bezeichnung, Skalierung, Codierung) identisch sind. Nur in wenigen Fällen mussten Variablen umcodiert werden, damit diese bei der Erstellung des gemeinsamen Datensatzes korrekt zusammengefasst werden.

Prestigebewertung

Zentral für die Beantwortung der Forschungsfragen in dieser Arbeit ist die Erhebung der Prestigebewertung von Studium und Ausbildung, welche im überwiegenden Teil der Forschungshypothesen die abhängige Variable (AV) ist. Die Schüler/-innen wurden separat für die zwei nachschulischen Bildungsabschlüsse gefragt: „Was meinst du: Wie viel haben diese Personen in ihrem Leben erreicht?“. Unterschieden wurde nach einer „Person, die ein Studium abgeschlossen hat“ und einer „Person, die eine Berufsausbildung abgeschlossen hat“. Die dazugehörige fünfstufige Antwortskala enthält die Ausprägungen „sehr wenig“, „wenig“, „etwas“, „viel“ und „sehr viel“ (siehe auch Auszüge aus dem Fragebogen in Anhang A). Die Operationalisierung des Prestige-Konzeptes über den wahrgenommenen Lebenserfolg hatte zum Ziel, das abstrakte Konzept Prestige für Schüler/-innen möglichst (be)greifbar zu machen, ohne dabei die in Kapitel drei beschriebene Multidimensionalität von Prestige einzugrenzen. Die in den für Erwachsene konzipierten Prestigestudien verwendeten Begriffe, wie z.B. „Ansehen“, bleiben für diese Altersgruppe eher abstrakt. Die Frage danach, was eine Person im Leben erreicht hat, entspringt dem Versuch des Projektteams, eine personalisierte, für Schüler/-innen anschlussfähigere und dennoch offene Formulierung für die Erfassung des komplexen Konstrukts Prestige zu wählen, die sich in Pretests bewähren konnte.

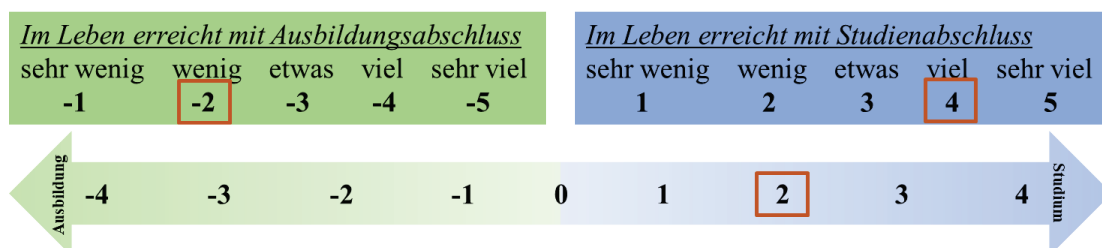
Für die Auswertungen in dieser Arbeit werden die Prestigebewertungen von Studium und Ausbildung in einer Variable zusammengefasst. Dazu werden die Ausprägungen im Falle der Berufsausbildung negativ codiert (von -1 = „sehr wenig“ bis -5 = „sehr viel“) und mit der positiv (1-5) codierten Bewertung des Studiums addiert. Die daraus resultierende Variable weist den Wertebereich -4 bis +4 auf und bildet die Differenz der Prestigebewertungen von Studium und

Ausbildung ab. Je näher ein Fall an den zwei Polen dieser Differenzskala (-4/+4) verortet ist, desto deutlicher ist die bessere Bewertung des Studiums (+4) oder der Ausbildung (-4) im Vergleich zur jeweils anderen Option. Je näher ein Fall zur Mitte der Skala tendiert, desto übereinstimmender sind die Bewertungen der zwei Bildungsoptionen (siehe auch Abb. 2). Diese Transformation setzt ein *quasi-metrisches* Skalenniveau der Prestigevariablen voraus. Das heißt, es wird angenommen, dass die Abstände zwischen den einzelnen Ausprägungsstufen der ordinalen Variablen annähernd gleich sind (vgl. Blasius und Baur 2014, 1008; Stoetzer 2017, 13f.).

Die Differenzvariable erlaubt es, die Prestigebewertungen von Studium und Ausbildung sowie Einflüsse darauf im direkten Kontrast der beiden Optionen zu analysieren und enthält somit eine für die geplanten Analysen wertvolle zusätzliche Information.

Sie bildet die Unterschiede in den Einschätzungen der zwei Bildungsabschlüsse und deren Tendenz in Richtung der Pole ab. Gleichzeitig lässt sich für kleine Differenzen in der Mitte der Skala nicht mehr unterscheiden, ob diese einer ähnlich hohen oder niedrigen Bewertung der beiden Bildungsoptionen entstammen. In den Auswertungen werden daher punktuell auch die Einzelvariablen mit den separat für Studium und Ausbildung erhobenen Bewertungen einbezogen, um das Bild zu vervollständigen.

Abbildung 2: Schematische Darstellung der Differenzvariable Prestigebewertung



Quelle: Eigene Darstellung

Bildungsaspiration

Auf ähnliche Art und Weise wie die Prestigeeinschätzungen wurden auch die Aspirationen der Schüler/-innen hinsichtlich der zukünftigen Aufnahme eines Studiums oder einer Berufsausbildung erhoben. Auf einer ebenfalls fünfstufigen Skala („gar nicht gut“ – „sehr gut“) wurde separat gefragt: „Wie gut kannst du dir vorstellen, eine berufliche Ausbildung zu machen/ zu studieren?“ (siehe Anhang A). Auch diese zwei Variablen wurden mit dem zuvor beschriebenen Verfahren zu einer Variable zusammengefasst, um die Differenz der Aspirationen zu den zwei Optionen im direkten Vergleich analysieren zu können.

Schulform

Die Schulform wurde nicht über den Fragebogen erhoben, sondern konnte als Paradata im Nachhinein an die Daten angespielt werden. Es handelt sich um eine kategoriale Variable mit den Ausprägungen „Hauptschule“, „Realschule“, „Gesamtschule“ und „Gymnasium“.

Schulische Leistungen

Schulische Leistungen wurden in der Studie subjektiv und getrennt nach Mathematik- und Deutschleistungen erhoben. Die Schüler/-innen wurden gebeten, auf einer fünfstufigen Skala einzuschätzen, wie sehr die Aussagen „In Mathe/In Deutsch bekomme ich gute Noten“ zutreffen (1 „stimmt gar nicht“ – 5 „stimmt voll und ganz“) (siehe Anhang A). Es bestünde die Möglichkeit, durch Addition auch hier eine zusammenfassende Variable zu erstellen, die einen Index der Leistungen in beiden Fächern abbildet. Die Hintergründe der Leistungen können jedoch sehr unterschiedlich sein. So könnten etwa Deutschleistungen nicht unwesentlich durch einen Migrationshintergrund mitbestimmt werden. Aus diesem Grund werden beide Variablen separat in die Untersuchungen eingeschlossen.

Sozioökonomischer Status

Soziodemografische Daten konnten im Rahmen der Studie nur über die Angaben der Schüler/-innen erhoben werden, was die Bandbreite der zuverlässig und datenschutzrechtlich abgesichert erhebbaren Merkmale einschränkt. Bezüglich des sozioökonomischen Status wurde der Bildungshintergrund der Eltern (höchster schulischer wie beruflicher Abschluss) erfragt. Da der berufliche Abschluss im Kontext dieser Untersuchung von besonderem Interesse ist, wurde zur Operationalisierung des sozioökonomischen Status auf den höchsten beruflichen Bildungsabschluss zurückgegriffen. Die Abschlüsse wurden jeweils getrennt für Mutter und Vater und mit den Optionen „abgeschlossene Berufsausbildung“, „abgeschlossenes Studium“ und „kein Berufsabschluss“ erfragt (siehe Anhang A). Die daraus resultierenden zwei kategorialen Variablen werden für die anstehenden Auswertungen zusammengefasst und dichotomisiert, sodass der Wert 1 angenommen wird, wenn mindestens ein Elternteil ein abgeschlossenes Studium hat, und 0, wenn dies nicht zutrifft. Letztlich wird somit zwischen einem akademischen und nicht-akademischen Elternhaus unterschieden und damit auch auf Forschungserkenntnisse Bezug genommen. Denen zufolge hat das Vorliegen oder Nicht-Vorliegen eines akademischen Hintergrunds großen Einfluss auf die nachschulische Bildungsentscheidung und gemäß des

Statuserhaltungsmotivs auch auf Einstellungen zu Bildungs- und Berufskarrieren im Allgemeinen (vgl. Kap. 4.1.2).

Migrationshintergrund

Aufgrund der bereits beschriebenen Limitationen bei der Erhebung soziodemografischer Daten liegt für die Operationalisierung des Migrationshintergrunds lediglich eine Variable vor, die Informationen über die im Elternhaus erlernten Sprachen enthält. Für eine möglichst zutreffende Ermittlung eines Migrationshintergrunds werden üblicherweise unterschiedliche Merkmale (z.B. Geburtsort, Staatsangehörigkeit etc.) erhoben, unter denen der Sprachhintergrund eine Dimension darstellt (vgl. Maehler et al. 2016; Kuhnke 2006). Für die anstehenden Auswertungen kann der Migrationshintergrund daher nur vage auf Basis der Frage, ob als Kind zuhause „nur Deutsch“, „Deutsch und eine (oder mehrere) andere Sprachen“, oder „eine oder mehrere andere Sprachen, aber nicht Deutsch“ gelernt wurde, operationalisiert werden (siehe Anhang A). Auch diese Variable wird für die Auswertungen dichotomisiert, indem die ersten beiden Ausprägungen zusammengefasst werden. Die transformierte Variable unterscheidet somit, ob Deutsch eine der zuhause gelernten Sprachen war oder nicht.

Diese unvollständige Operationalisierung wird zu einer Unterschätzung des Anteils von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Datensatz führen. Insbesondere Jugendliche, deren Familien in zweiter oder dritter Generation in Deutschland wohnen, werden auf diese Weise eher nicht als Schüler/-innen mit Migrationshintergrund identifiziert. Aufgrund der Bedeutung der sprachlichen Fähigkeiten im Bildungskontext, weist jedoch auch diese Variable einen für die anstehenden Analysen interessanten Informationsgehalt auf.

Elternerwartungen

Die nachschulischen Bildungspräferenzen der Eltern für ihre Kinder wurden getrennt für Vater und Mutter, jeweils für die berufliche Ausbildung und das Studium und auch in diesem Falle aus der Perspektive der Schüler/-innen erhoben. Sie wurden darum gebeten, auf einer fünfstufigen Skala („stimmt gar nicht“ – „stimmt voll und ganz“) anzugeben, wie sehr die Aussagen, dass Vater oder Mutter erwarten, dass sie eine berufliche Ausbildung machen oder studieren, ihrer Meinung nach zutreffen (siehe Anhang A).

Für die Auswertungen werden diese vier Variablen zusammengefasst. Dazu werden im ersten Schritt die Einschätzungen der Erwartungen von Vater und Mutter bezüglich der zwei Bildungsoptionen jeweils addiert. Danach wird, wie auch bei den Variablen zu Prestigebewertung

und Bildungsaspiration, eine Differenzvariable gebildet, die die Elternerwartungen zwischen den Polen Studium und Ausbildung verortet. Somit gibt die transformierte Variable wieder, ob die befragten Schüler/-innen im Elternhaus eine klare Tendenz der Erwartungen in Richtung einer der zwei Bildungsoptionen wahrnehmen.

Kontrollvariablen: Geschlechtsidentifikation und Klassenstufe

In den nachfolgenden Auswertungen werden keine geschlechtsspezifischen Muster in den Prestigebewertungen erwartet. Da die bisherige Befundlage diesbezüglich jedoch nicht eindeutig ist und sich die Geschlechtsidentifikation in der Berufswahlforschung als wichtiger Einflussfaktor erwiesen hat, wird das Geschlecht als Kontrollvariable in die Regressionsanalysen eingeschlossen. Auch wenn das Geschlecht der Schüler/-innen in drei Kategorien („weiblich“, „männlich“, „divers“) erfasst wurde, wird die Variable aufgrund der geringen Besetzung der dritten Kategorie dichotomisiert und die „divers“-Angabe somit ausgeschlossen.

Als zweite Kontrollvariable wird die Klassenstufe aufgenommen, die auch als Proxy für das Alter gesehen werden kann. Das Alter und nicht zuletzt auch die mit der Klassenstufe ebenso wie mit der Schulform verbundene unterschiedliche Betroffenheit von Bildungs- oder Berufswahlentscheidungen geben Anlass, einen möglichen Einfluss zu kontrollieren. Erhoben wurde die Klassenstufe durch eine Angabe der Schüler/-innen und sie ist in fünf Kategorien ausgeprägt (8. – 12. Klasse). Da der Schwerpunkt der Erhebung auf den Klassen neun und zehn lag und insbesondere die Klassen elf und zwölf schwach besetzt sind, werden diese zur „Oberstufe“ zusammengefasst, sodass letztlich vier Kategorien vorliegen.

6.3. Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird zunächst die Prestigebewertung univariat untersucht. Die Verteilung der Prestigebewertungen von Ausbildung und Studium aller Schüler/-innen vermittelt einen ersten Eindruck vom Vorliegen von Tendenzen, wie sie in H2 erwartet werden. Zum Vergleich werden sowohl die Differenzvariable als auch die Einzelvariablen zur Bewertung des Studiums und der Ausbildung ausgewertet.

Im nächsten Schritt werden mit den angenommenen Einflussfaktoren auf die Prestigebewertung und die Bildungsaspiration auch die übrigen Variablen zunächst einzeln hinsichtlich ihrer univariaten Verteilung sowie Lage- und Streuungsmaßen ausgewertet. Durch die Betrachtung von bivariaten Verteilungen sowie der Berechnung bivariater linearer Regressionen, in welche die potenziellen Einflussfaktoren jeweils als unabhängige Variablen (UV) und die Prestigebewertung

als abhängige Variable (AV) aufgenommen werden, wird danach eine erste Untersuchung von Zusammenhängen angestellt. Die Prestigebewertung wurde auf ordinalen Skalen erhoben, so dass die verwendeten Variablen kein metrisches Skalenniveau aufweisen, wie es in der Regressionsanalyse für eine Kriteriumsvariable eigentlich vorausgesetzt wird. In der Forschungspraxis ist es jedoch durchaus üblich, auch ordinal skalierte Variablen als AV in Regressionsanalysen zu verwenden, wenn davon auszugehen ist, dass die Abstände zwischen den geordneten Kategorien annähernd gleich sind und die Variablen somit als *quasi-metrisch* interpretiert werden können (vgl. Blasius und Baur 2014, 1008; Stoetzer 2017, 13f.). Diesem Vorgehen wird auch in den folgenden Auswertungen gefolgt. Die UV werden entweder als dichotome Variablen, als kategoriale Variablen, die durch Definition einer Referenzkategorie dichotomisiert werden, oder ebenfalls *quasi-metrische* Variablen in die Analysen aufgenommen.

Den Kern der Untersuchung bildet anschließend ein multiples lineares Regressionsmodell, mit dem die Wirkung der verschiedenen angenommenen Einflussfaktoren (Hypothesen 3-8) auf die AV *Prestigebewertung* untersucht wird. Durch die vorherige, theoriegeleitete Festlegung von UV und AV erlaubt es die Methode der (multiplen) linearen Regression, nicht nur den Zusammenhang (Korrelation) zwischen Variablen zu ermitteln, sondern auch die Kausalrichtung des Effekts zu kontrollieren (vgl. Schnell et al. 2018, 416). Im konkreten Anwendungsfall lässt sich somit feststellen, ob sich die in den Forschungshypothesen angenommenen Wirkungsmuster zwischen den verschiedenen Merkmalen der Schüler/-innen und ihrer Prestigebewertung in den erhobenen Daten widerspiegeln. Bei Vorliegen einer Zufallsstichprobe ließe sich durch Signifikanztestung der Regressionskoeffizienten untersuchen, ob identifizierte Zusammenhänge mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit auch auf die Grundgesamtheit übertragbar sind. Da dies auf den hier verwendeten Datensatz jedoch nicht zutrifft (siehe Kap. 6.1), geben Signifikanztests in den folgenden Analysen lediglich innerhalb der Stichprobe Aufschluss über die Wahrscheinlichkeit, dass die Nullhypothese fälschlicherweise verworfen wird.

Die gemeinsame Aufnahme der vermuteten Einflussfaktoren in ein multiples Modell ermöglicht es, die einzelnen angenommenen Effekte unter Konstanthaltung der übrigen Modellfaktoren und somit bereinigt von möglichen Einflüssen der anderen Variablen zu betrachten. Dies erhöht einerseits die Zuverlässigkeit der Ergebnisse und erlaubt zum anderen, die verschiedenen Faktoren anhand standardisierter Koeffizienten in der Stärke ihres Einflusses zu vergleichen und somit einen Eindruck ihrer relativen Bedeutung zu gewinnen. Für das Gesamtmodell lässt sich

außerdem ermitteln, wieviel Prozent der Varianz in der AV mit den eingeschlossenen Faktoren aufgeklärt werden kann, um abschätzen zu können, wie gut das Modell die Unterschiede in den Prestigebewertungen der Schüler/-innen zu erklären vermag.

Zum Abschluss der Auswertungen wird der Einfluss der Prestigebewertung von Studium und Ausbildung auf die entsprechende Bildungsaspiration überprüft. Dazu wird ein zweites multiples Regressionsmodell aufgestellt. In diesem ist die Bildungsaspiration die AV und die Variable Prestigebewertung wird als eine UV ins Modell aufgenommen. Als übrige UV werden dieselben Variablen aufgenommen, die auch im ersten Regressionsmodell enthalten sind, da für diese gemäß Forschungsstand (siehe Kap. 2-4) ebenfalls ein Einfluss auf Bildungsaspirationen anzunehmen ist und deren Kontrolle somit ein genaueres Bild über das Verhältnis von Prestige und Bildungsaspiration ermöglicht.

7. Auswertungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenauswertung vorgestellt. Zunächst (Kap. 7.1) werden die Modell-Variablen univariat betrachtet. Danach folgt die Betrachtung bivariater Verteilungen und Zusammenhänge (Kap. 7.2), bevor abschließend die Ergebnisse der multiplen Regressionsmodelle vorgestellt werden (Kap. 7.3 und 7.4).

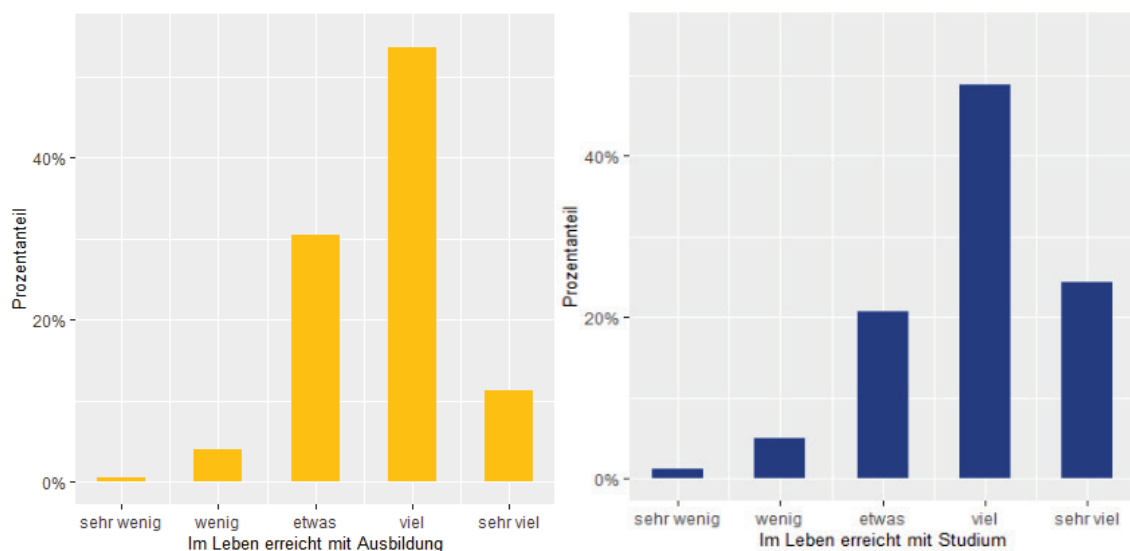
7.1. Univariate deskriptive Ergebnisse

In Abbildung vier ist die Häufigkeitsverteilung der Differenzvariable zur Prestigebewertung dargestellt. Abbildung drei ist vergleichend die Verteilung der Einzelbewertungen von Ausbildung (links) und Studium (rechts) zu entnehmen. Alle drei Verteilungen weisen einen linksschiefen Charakter auf, was im Falle der Einzelvariablen bedeutet, dass das Prestige sowohl des Studiums als auch der Ausbildung grundsätzlich als eher hoch eingeschätzt wird. Das arithmetische Mittel liegt entsprechend auch bei 3,71 (Ausbildung) und 3,9 (Studium) und somit oberhalb der Mittelkategorie auf der fünfstufigen Skala (siehe auch Tab. 1). Der etwas höhere Mittelwert bei der Prestigebewertung des Studiums spiegelt sich in der Linksschiefe der Differenzverteilung wider. Im Vergleich der Bewertungen der beiden Bildungsoptionen schneidet das Studium somit besser ab, als die Ausbildung. 37 Prozent der Schüler/-innen bewerten das Studium besser als die Ausbildung und sind somit auf der rechten Seite der Differenzverteilung verortet. Die Ausbildung

wird von 18 Prozent besser bewertet. Fast die Hälfte der Schüler/-innen (46%) macht keinen Unterschied in der Prestigebewertung von Studium und Ausbildung, was auch in der stark in der Mitte konzentrierten Verteilung der Differenzvariable und ihrem arithmetischen Mittel von 0,19 zum Ausdruck kommt.

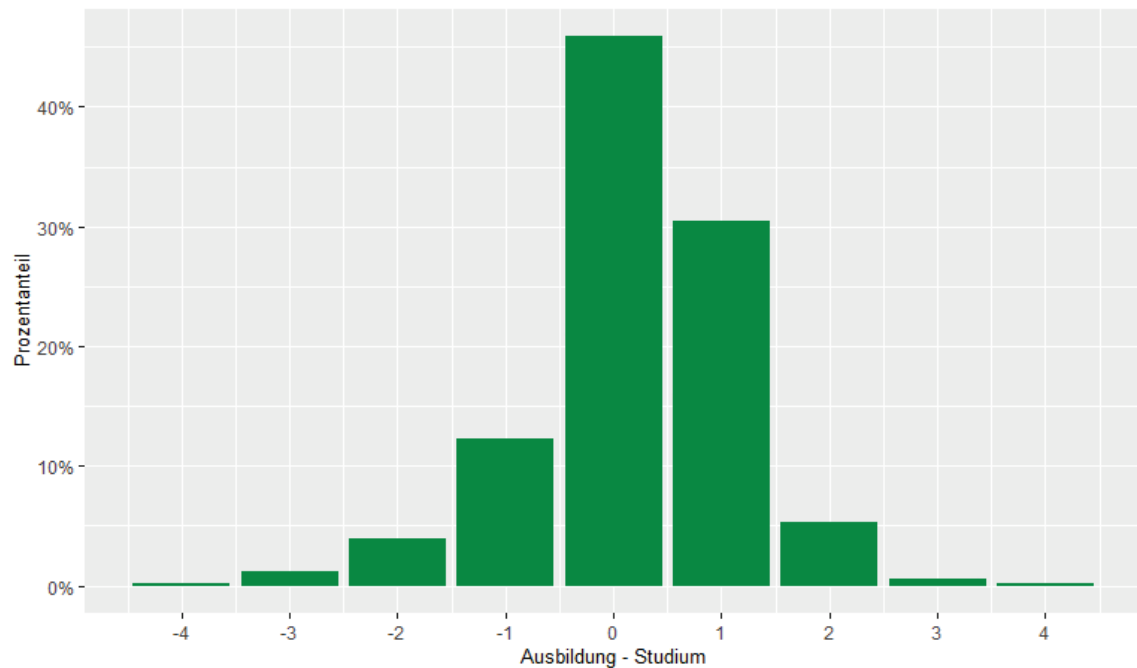
Aus den Häufigkeitsverteilungen der Einzelvariablen geht hervor, dass die Unterschiede in der Differenzvariable insbesondere an einer stärkeren Besetzung (24%) der höchsten Kategorie bei der Bewertung des Studiums liegt. Im Fall der Ausbildung geben nur elf Prozent der Schüler/-innen an, dass jemand mit diesem Abschluss „sehr viel“ im Leben erreicht hat. Deutlich stärker ist hier hingegen die Mittelkategorie „etwas“ besetzt (31%, im Vergleich zu 21% beim Studium).

Abbildung 3: Häufigkeitsverteilungen der Prestigebewertungen von Studium und Ausbildung



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung

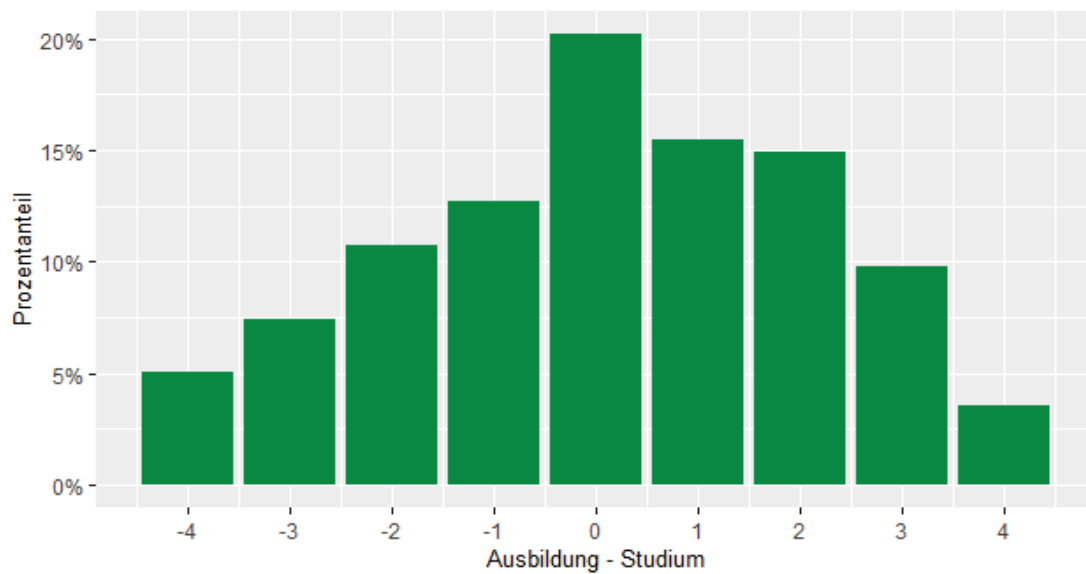
Abbildung 4: Häufigkeitsverteilung Prestigedifferenz



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung

Auch die ebenfalls getrennt erfragte Aspiration zu einem Studium oder einer Ausbildung wurde zu einer Differenzvariable zusammengefasst (siehe Abb. 5). Es fällt auf, dass die Kategorien hier deutlich gleichmäßiger besetzt sind als bei der Prestigebewertung, was darauf hindeutet, dass in dieser Frage eine deutlichere Tendenz der Schüler/-innen zu Studium oder Ausbildung vorliegt. Auch hier ist dennoch eine leichte Linksschiefe erkennbar, die eine etwas stärkere Tendenz zur späteren Aufnahme eines Studiums über die gesamte Gruppe der Befragten hinweg nahelegt. Dass diese Tendenz im Durchschnitt aller Befragten jedoch nicht stark ausfällt, lässt sich wiederum am arithmetischen Mittel ablesen, das mit 0,12 erneut sehr nah an der unentschiedenen Mitte liegt. Die Mittelwerte der Einzelvariablen liegen bei 3,51 für die Ausbildung und entsprechend etwas höheren 3,63 für das Studium (siehe Tab. 1).

Abbildung 5: Häufigkeitsverteilung Aspirationsdifferenz



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung

Die Verteilungen der übrigen Variablen lassen sich anhand der in Tabelle eins zusammengetragenen Kennwerte nachvollziehen. Die Verteilungen der Schulform-, Klassenstufen-, und Geschlechtsidentifikations-Variablen wurden bereits in Kapitel 6.1 berichtet. Bezüglich der Selbsteinschätzung der Schulnoten liegt der Mittelwert bei Mathematik (3,45) etwas niedriger als im Fall von Deutsch (3,55). Beide Werte liegen jedoch über der Mittelkategorie (3) und zeugen daher von einer im Schnitt eher positiven Einschätzung der Schulnoten in beiden Fächern. Außerdem zeigt sich, dass 47 Prozent der Befragten aus einem Elternhaus stammen, in dem laut Angabe der Schüler/-innen mindestens ein Elternteil einen akademischen Berufsabschluss hat, während dies auf 53 Prozent nicht zutrifft. Neun Prozent der befragten Schüler/-innen haben zuhause kein Deutsch gelernt und werden daher in den Auswertungen als Kinder mit Migrationshintergrund behandelt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der Analyse-Variablen

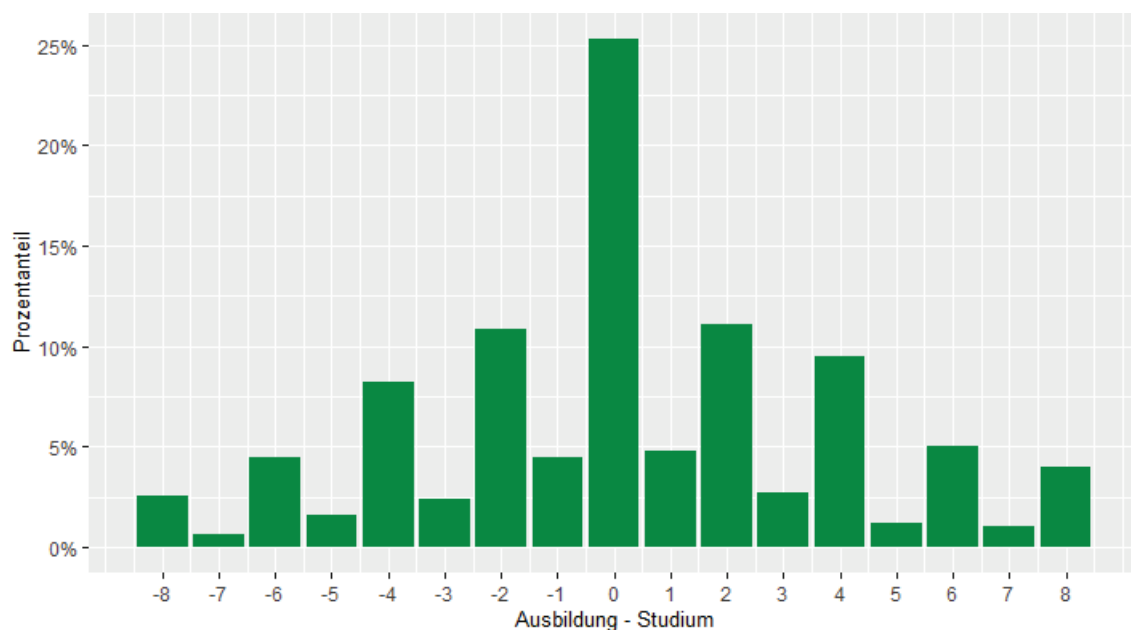
Prestigebewertung („wie viel im Leben erreicht?“ 1 – „sehr wenig“ bis 5 – „sehr viel“)	
Ausbildung	M = 3,71; sd = 0,74
Studium	M = 3,9; sd = 0,87
Prestigebewertung Differenz (-4 bis +4)	
- Ausbildung / + Studium	M = 0,19; sd = 0,99

Bildungsaspiration („wie gut kannst du dir ... vorstellen?“ 1 – „gar nicht gut“ bis 5 – „sehr gut“)	
Ausbildung	M = 3,51; sd = 1,14
Studium	M = 3,63; sd = 1,27
Bildungsaspiration Differenz (-4 bis +4)	
- Ausbildung / + Studium	M = 0,12; sd = 2,06
Schulform	
Hauptschule	12,8 %
Gesamtschule	35,1 %
Realschule	19,1 %
Gymnasium	33,0 %
Schulleistungen („Gute Noten in...?“ – 1 „stimmt gar nicht“ bis 5 „stimmt voll und ganz“)	
Mathematik	Mean = 3,45; sd: 1,19
Deutsch	Mean = 3,55; sd: 0,94
Akademischer Hintergrund (mindestens ein Elternteil mit akademischem Berufsabschluss)	
nein (0)	52,8 %
ja (1)	47,2 %
Migrationshintergrund (Deutsch zuhause gelernt?)	
nein (0 - Deutsch zuhause gelernt)	90,8 %
ja (1 - kein Deutsch zuhause gelernt)	9,3 %
Elternerwartungen beruflicher Abschluss („Mutter/Vater erwartet ...“ 1 – „stimmt gar nicht“ bis 5 – „stimmt voll und ganz“)	
Mutter: Ausbildung	M = 3,08; sd = 1,25
Mutter: Studium	M = 3,08; sd = 1,26
Vater: Ausbildung	M = 3,19; sd = 1,32
Vater: Studium	M = 3,20; sd = 1,33
Elternerwartungen Differenz (Eltern zusammengefasst, -8 bis +8)	
- Ausbildung/ + Studium	M = 0,22; sd = 3,66
Geschlechtsidentifikation	
weiblich (0)	47,7 %
männlich (1)	52,3 %
Klassenstufe	
8. Klasse	3,1 %
9. Klasse	63,8 %
10. Klasse	29,8 %
Oberstufe	3,4 %

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung

Die letzte noch nicht beschriebene Variable, die Elternerwartung an den beruflichen Bildungsabschluss, ist in Abbildung sechs grafisch dargestellt, da es sich um eine markante Verteilung handelt. Grundsätzlich sind die für Vater und Mutter addierten und anschließend nach dem Beispiel der anderen beiden Differenzvariablen zusammengefassten Erwartungen auf beiden Seiten fast spiegelbildlich verteilt. Bei genauerem Hinsehen lässt sich erkennen, dass nahezu alle Balken auf der rechten Seite der Verteilung ein bisschen höher ausfallen als auf der linken, woraus sich eine leichte Tendenz der von den Schüler/-innen wahrgenommenen Elternerwartungen in Richtung Studium ableitet. Diese bildet sich auch in dem leicht positiven arithmetischen Mittel von 0,22 ab. Auffällig ist, dass die ungeraden Ausprägungen der Variablen durchweg schwächer besetzt sind als die geraden. Dies ist mit dem Antwortverhalten der Schüler/-innen zu erklären, die die Erwartungen von Vater und Mutter meist identisch angegeben haben (81% Übereinstimmung bei Ausbildungserwartung und 79% bei Studiumserwartung). Entsprechend fallen auch die Mittelwerte der Einzelvariablen von Vater und Mutter (nahezu) identisch aus (siehe Tab. 1).

Abbildung 6: Häufigkeitsverteilung der Differenzvariable Elternerwartung



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung

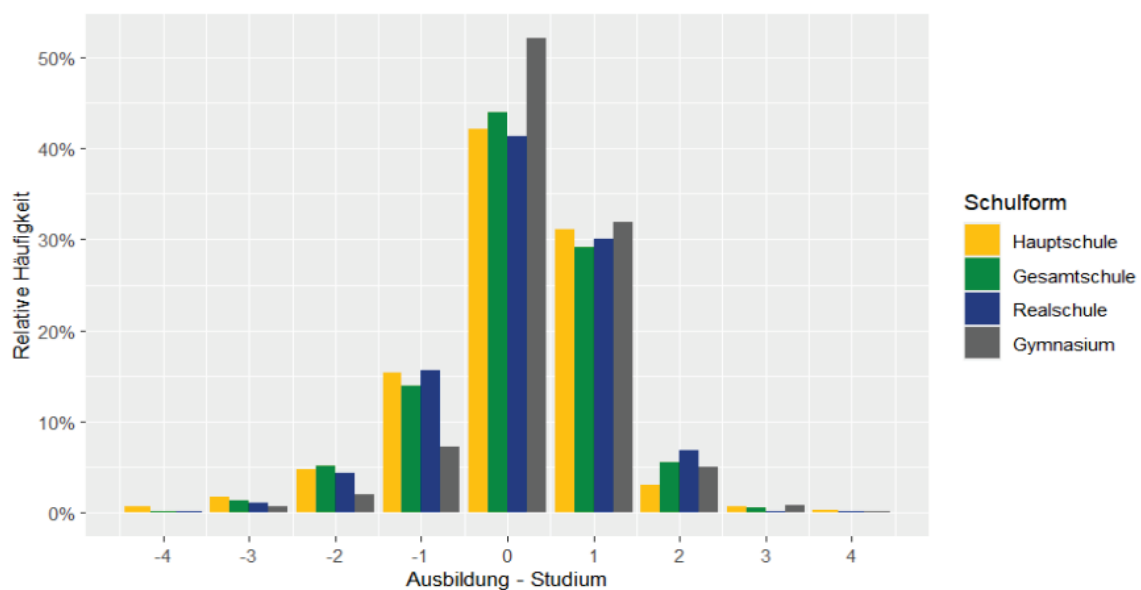
7.2. Bivariate Ergebnisse zur Prestigebewertung

Nach der ersten, univariaten Auswertung der Variablen ist nun von Interesse, welche Muster sich feststellen lassen, wenn die Verteilung der Prestigebewertung differenziert nach den Ausprägungen der potenziellen Einflussfaktoren betrachtet wird und erste statistische

Zusammenhangsmaße zwischen den Variablen hinzugezogen werden. Im Folgenden werden daher jeweils nach den interessierenden Merkmalen gruppierte Häufigkeitsverteilungen sowie bivariate Regressionsanalysen ausgewertet.

Bei der nach Schulformen differenzierten Auswertung der Prestigebewertung von Ausbildung und Studium sticht in der grafischen Darstellung (siehe Abb. 7) vor allem das Gymnasium heraus. Auffällig ist diesbezüglich zum einen die gegenüber den anderen Schulformen stärker besetzte Mittelkategorie. Zum anderen zeugen die niedrigeren Balken auf der linken Seite der Verteilung davon, dass die befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten deutlich seltener als die Schüler/-innen anderer Schulformen dazu tendieren, die berufliche Ausbildung mit einem höheren Prestige als das Studium zu versehen. Die grundsätzliche Tendenz zur Höherbewertung des Studiums stellt hingegen ein geteiltes Merkmal aller Schulformen dar. Haupt-, Gesamt- und Realschüler/-innen scheinen bezüglich der Tendenz ihrer Prestigebewertung von Ausbildung und Studium zudem generell nicht nennenswert voneinander abzuweichen.

Abbildung 7: Häufigkeitsverteilung Prestigedifferenz nach Schulformen



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung

Diese deskriptiven Tendenzen werden durch das lineare Regressionsmodell⁹ bekräftigt (siehe Abb. 8 - links). Im Vergleich zur Gesamtschule¹⁰ ergibt sich lediglich für das Gymnasium ein etwas stärkerer Zusammenhang im Modell. Der Regressionskoeffizient von 0,19, der auf dem 0,1%-Niveau und somit höchstsignifikant ist, gibt an, dass die befragten Gymnasialschüler/-innen auf der Prestigedifferenzskala im Schnitt um 0,19 Einheiten positiver liegen und somit zu einer besseren Bewertung des Studiums gegenüber der Ausbildung tendieren. Die Regressionskoeffizienten der anderen beiden Schulformen fallen hingegen deutlich kleiner und auch nicht signifikant aus, sodass etwa der negative Zusammenhang zwischen Hauptschule und Prestigedifferenz, in dem sich erwartungsgemäß eine leichte Tendenz zur Besserbewertung der Ausbildung ausdrücken würde, statistisch zu schwach ausfällt um ihn als systematisch anzusehen. Dem R^2 -Wert von 0,008 ist zu entnehmen, dass das Merkmal Schulform im bivariaten Modell lediglich 0,8 Prozent der Varianz in der Prestigedifferenz erklären kann und somit die Unterschiedlichkeit der Schulformen insgesamt kaum zur Varianzaufklärung beitragen.

Zum Vergleich wurden auch zwei separate Regressionen mit den beiden Einzelvariablen (Prestigebewertung Studium und Ausbildung) gerechnet (siehe Abb. 8 - mittig/rechts). Die Ergebnisse bestätigen die bereits grafisch erkannte Tendenz, wonach es bei der Prestigebewertung des Studiums kaum zu einer Differenzierung nach Schulformen kommt, wohingegen ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen dem Merkmal Gymnasium und der Prestigebewertung der Berufsausbildung festzustellen ist. Der positive Zusammenhang zwischen der Schulform Gymnasium und der Prestigedifferenz-Variable ist demnach weniger auf eine Höherbewertung des Studiums, als vielmehr auf eine niedrigere Bewertung der Ausbildung zurückzuführen.

⁹ Ausführungen zur Prüfung der Modellprämissen finden sich in Kapitel 7.3.

¹⁰ Die Gesamtschule wurde aufgrund ihrer starken Besetzung und ihrer Eigenschaft als "gemischte" Schulform, auf der alle Schulabschlüsse abgelegt werden können, als Referenzkategorie ausgewählt.

Abbildung 8: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Schulform als UV

	Prestige Ausbildung-Studium		Prestige Studium		Prestige Ausbildung
Intercept	0.13***	Intercept	3.89***	Intercept	3.76***
Gesamtschule	ref.	Gesamtschule	ref.	Gesamtschule	ref.
Hauptschule	-0.05	Hauptschule	0.00	Hauptschule	0.05
Realschule	0.04	Realschule	0.03	Realschule	0.00
Gymnasium	0.19***	Gymnasium	0.01	Gymnasium	-0.18***
Num.Obs.	2282	Num.Obs.	2282	Num.Obs.	2282
R2	0.008	R2	0.000	R2	0.014
R2 Adj.	0.007	R2 Adj.	-0.001	R2 Adj.	0.013
F	6.466	F	0.161	F	10.984
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001		+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001		+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung; links: AV Prestigedifferenz, mittig: AV Prestigebewertung Studium, rechts: AV Prestigebewertung Ausbildung

Die von den Schüler/-innen anhand einer Selbsteinschätzung der Noten erfragten schulischen Leistungen in Mathematik und Deutsch erweisen sich in der bivariaten Betrachtung als wenig einflussreich auf die Prestigebewertungstendenz zwischen Ausbildung und Studium (siehe Abb. 9). Während für die Mathematikleistung kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden kann, zeichnet sich für die Leistungen im Fach Deutsch ein schwacher Zusammenhang ab, wonach eine um eine Skaleneinheit bessere Einschätzung der Deutschnoten zu einer Verschiebung der Prestigebewertung zu Gunsten des Studium um 0,05 Einheiten führt. Dieser Zusammenhang kann mit 0,2 Prozent jedoch so gut wie keine Prestige-Varianz aufklären.

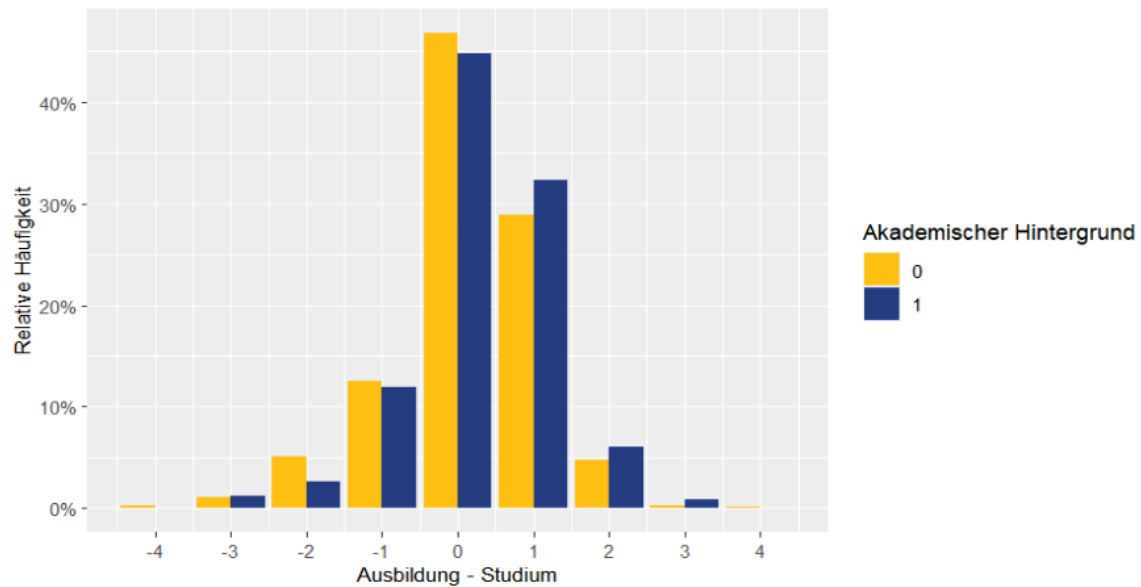
Abbildung 9: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Schulleistungen als UV

	Prestige Ausbildung-Studium		Prestige Ausbildung-Studium
Intercept	0.12+	Intercept	0.02
Matheleistung	0.02	Deutschleistung	0.05*
Num.Obs.	2282	Num.Obs.	2282
R2	0.001	R2	0.002
R2 Adj.	0.000	R2 Adj.	0.002
F	1.464	F	4.900
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001		+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung

In Abbildung zehn ist die Verteilung der Prestigedifferenz gruppiert nach der dichotom skalierten Variable *Akademischer Hintergrund* abgebildet. Es zeigt sich eine Tendenz, wonach die Schüler/-innen das Studium mit höheren Prestigebewertungen versehen als die Ausbildung, wenn mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss vorzuweisen hat. Diese spiegelt sich auch in den Ergebnissen der bivariaten Regression wider (siehe Abb. 11 - links), die für das Vorliegen eines akademischen Hintergrunds einen positiven Zusammenhang mit der Prestigedifferenz ergibt. Schüler/-innen mit akademischem Hintergrund sind demnach im Vergleich zu ihren Mitschüler/-innen ohne akademisches Elternhaus im Durchschnitt um 0,14 Einheiten weiter rechts auf der Differenzskala und somit eher in Richtung Besserbewertung des Studiums gegenüber der Ausbildung zu verorten. Auch dieser Zusammenhang kann mit 0,5 Prozent jedoch kaum Prestige-Varianz aufklären.

Abbildung 10: Häufigkeitsverteilung Prestigedifferenz nach akademischem Hintergrund



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung; 0 = nein, 1 = ja

Abbildung 11: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Akademischem Hintergrund sowie Migrationshintergrund als UV

	Prestige Ausbildung-Studium
Intercept	0.13***
Akademischer Hintergrund	0.14**
Num.Obs.	2282
R2	0.005
R2 Adj.	0.004
F	10.763
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	

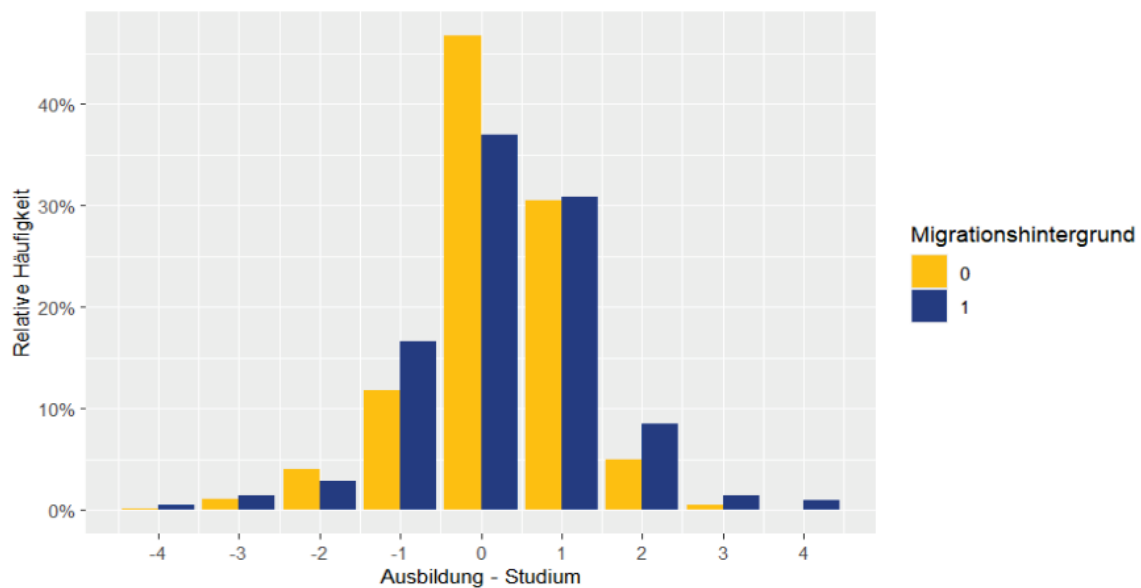
	Prestige Ausbildung-Studium
Intercept	0.18***
Migrations- hintergrund	0.09
Num.Obs.	2282
R2	0.001
R2 Adj.	0.000
F	1.641
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung

In der nach dem Vorliegen eines Migrationshintergrunds gruppierten Verteilung der Prestigedifferenz (siehe Abb. 12) lassen sich verschiedene und zum Teil gegenläufige Tendenzen erkennen. Insgesamt scheinen Schüler/-innen mit Migrationshintergrund im Sinne der angewandten Operationalisierung entschiedener zwischen dem Prestige von Studium und Ausbildung zu

unterscheiden. Das geht aus der für diese Gruppe schwächer besetzten Mittelkategorie und den sonst (bis auf eine Ausnahme bei Skalenstufe -2) höheren Balken auf beiden Seiten der Verteilung hervor. Aus den Ergebnissen der bivariaten Regression lässt sich ablesen, dass sich in der Summe eine leichte Tendenz zur Betterbewertung des Studiums im Vergleich zur Ausbildung für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund ergibt, die jedoch keinen Beitrag zur Varianzaufklärung leistet und auch nicht signifikant wird (siehe Abb. 11 - rechts).

Abbildung 12: Häufigkeitsverteilung Prestigedifferenz nach Migrationshintergrund



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung; 0 = nein, 1 = ja

Ein signifikanter und zumindest etwas erklärungskräftigerer Zusammenhang findet sich hingegen für die Auswirkungen der Elternerwartungen auf die Prestigebewertung der Schüler/-innen. Die von den Kindern wahrgenommenen Erwartungen von Vater und Mutter hinsichtlich der Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung, die zusammengefasst und ebenfalls in eine Differenzvariable transformiert wurden, stehen in positivem Zusammenhang mit der Prestigedifferenz (siehe Abb. 13 - links). Eine Veränderung um eine Einheit auf der Differenzskala der Elternerwartung, die von minus acht bis plus acht reicht, bewirkt demnach eine in Richtung desselben Pols weisende Veränderung bei der Prestigedifferenz um 0,05 Skaleneinheiten. Mit 3,4 Prozent erklärt die Variable Elternerwartung zwar auch keinen großen Anteil der Varianz in der Prestigedifferenz, erweist sich aber als erklärungskräftiger als die vorher getesteten Einflussfaktoren. Werden anstelle der Differenzvariable erneut jeweils die Einzelvariablen für die Prestigebewertung von Studium und Ausbildung als AV ins Regressionsmodell aufgenommen, ergibt sich auf

Seiten der Berufsausbildung wieder ein im Vergleich markanterer Zusammenhang (siehe Abb. 13 - mittig/ rechts).

Abbildung 13: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Elternerwartung als UV

Prestige Ausbildung-Studium		Prestige Studium		Prestige Ausbildung	
Intercept	0.18***	Intercept	3.90***	Intercept	3.72***
Eltern- erwartung	0.05***	Eltern- erwartung	0.01*	Eltern- erwartung	-0.04***
Num.Obs.	2282	Num.Obs.	2282	Num.Obs.	2282
R2	0.034	R2	0.002	R2	0.038
R2 Adj.	0.033	R2 Adj.	0.001	R2 Adj.	0.038
F	79.385	F	4.058	F	89.957
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001		+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001		+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung; links: AV Prestigedifferenz, mittig: AV Prestigebewertung Studium, rechts: AV Prestigebewertung Ausbildung

Abschließend ist noch der bivariate Zusammenhang zwischen der Aspiration der befragten Schüler/-innen bezüglich einer zukünftigen Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung und der Prestigebewertung zu betrachten (siehe Abb. 14). Auch hier ergibt sich in der Regression ein höchstsignifikanter positiver Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration und der Prestigebewertung. Der Regressionskoeffizient von 0,1 besagt, dass Schüler/-innen, die auf der Skala der Aspirationsdifferenz um eine Einheit stärker in Richtung Studium tendieren, auch bei der Prestigedifferenz um 0,1 Einheiten näher am Pol Studium verortet sind. Die separate Betrachtung der Prestigebewertung der Bildungsoptionen spiegelt auch hier das Muster wider, wonach der Zusammenhang insbesondere durch eine niedrigere Bewertung der Ausbildung zustande kommt. Mit 4,2 Prozent Varianzaufklärung erweist sich die Bildungsaspiration, als der im Vergleich der untersuchten Faktoren erklärungskräftigste Prädiktor der Prestigebewertung, wenngleich die Varianzaufklärung auch hier auf einem niedrigen Niveau bleibt.

Abbildung 14: Bivariate Regressionen mit Prestigedifferenz als AV und Bildungsaspiration als UV

Prestige Ausbildung-Studium		Prestige Studium		Prestige Ausbildung	
Intercept	0.18***	Intercept	3.90***	Intercept	3.72***
Bildungs- aspiration	0.10***	Bildungs- aspiration	0.03***	Bildungs- aspiration	-0.07***
Num.Obs.	2282	Num.Obs.	2282	Num.Obs.	2282
R2	0.042	R2	0.005	R2	0.035
R2 Adj.	0.042	R2 Adj.	0.005	R2 Adj.	0.035
F	99.888	F	12.070	F	83.343
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001		+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001		+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001	

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie; eigene Berechnungen und Darstellung; links: AV Prestigedifferenz, mittig: AV Prestigebewertung Studium, rechts: AV Prestigebewertung Ausbildung

7.3. Multiple Regression Prestigebewertung

Nachdem die potenziellen Einflussfaktoren auf die Prestigebewertung der befragten Schüler/-innen jeweils einzeln betrachtet wurden, sollen diese im nächsten Schritt in einem gemeinsamen Modell untersucht werden. Dadurch können die einzelnen Zusammenhänge unter Kontrolle der Wirkungen der anderen Variablen überprüft und die Faktoren untereinander hinsichtlich der Stärke ihres Einflusses verglichen werden. Voraussetzung für die Durchführung und richtige Interpretierbarkeit der (multiplen) Regressionsanalyse ist die Erfüllung einer Reihe von Modellannahmen (vgl. – auch für die folgenden Ausführungen zur Überprüfung der Modellprämissen – Backhaus 2023, 101ff.). Diese wurden vor den Berechnungen aller Regressionen überprüft, worauf an dieser Stelle kurz eingegangen werden soll.

Eine erste Annahme betrifft die Linearität der Modell-Parameter. Da es sich bei der hier angewandten Form der Regressionsanalyse um eine lineare Modellierung handelt, ist es erforderlich, dass die Prädiktoren einen entsprechenden Zusammenhang zum Kriterium der Analyse aufweisen. Anhand von Streudiagrammen lässt sich nachvollziehen, ob die für eine UV aufgetragenen beobachteten Werte der AV eine näherungsweise lineare Verteilung bilden. Dies trifft für die hier verwendeten Prädiktoren zu. Außerdem lässt sich mit Hilfe der Diagramme erkennen, ob die Verteilung Ausreißer beinhaltet, die die Ergebnisse der Regressionsanalyse empfindlich

verzerren können, da die Berechnungen die Quadrierung der Residuen beinhaltet. Im vorliegenden Fall lassen sich keine problematischen Ausreißer feststellen.

Eine weitere Voraussetzung der linearen multiplen Regression ist, dass keine relevanten Einflussvariablen im Modell fehlen. Überprüfen lässt sich dies anhand eines Streudiagramms, in dem die Residuen gegen die geschätzten Werte der AV aufgetragen werden (Turkey-Anscombe-Plot, siehe Anhang B). Eine zufällige und gleichmäßige Streuung der Residuen, wie sie für das hier aufgestellte Modell zutrifft, deutet darauf hin, dass keine Variablen vernachlässigt wurden, die in systematischem Zusammenhang mit dem Fehlerterm stehen und daher zu Verzerrungen der Modellschätzung führen.

Ebenfalls anhand des Turkey-Anscombe-Plots lassen sich die Annahmen der konstanten Varianz (Homoskedastizität) und der Unkorreliertheit der Residuen grafisch überprüfen, deren Verletzung zu Einbußen bei der Präzision der Modellschätzungen führen kann. Sind keine Muster einer systematischen Zu- oder Abnahme der Varianzen erkennbar, kann von Homoskedastizität ausgegangen werden. Das Ausbleiben von Mustern bei der Lage der Residuen benachbarter Werte lässt den Schluss zu, dass keine Korrelation unter den Fehlertermen (Autokorrelation) vorliegt. Beides lässt sich für das hier berechnete Modell bestätigen.

Eine weitere Prämisse, deren Erfüllung für die Gültigkeit von Signifikanztests notwendig ist, betrifft die Normalverteilung der Residuen. Aufschluss darüber gibt ein Histogramm der Residuen, welches für das hier berechnete Modell eine zumindest näherungsweise Normalverteilung der Fehlerterme abbildet (siehe Anhang C).

Eine zu hohe Multikollinearität, bzw. Korrelation von Prädiktoren untereinander, kann die Präzision der Schätzungen eines multiplen Regressionsmodells korrumpieren, weshalb abschließend auch das zu überprüfen ist. Multikollinearität ist nicht per se problembehaftet und wird bei der multiplen Regression auch grundsätzlich vorausgesetzt. Die gleichzeitige Aufnahme verschiedener Prädiktoren in ein gemeinsames Modell hat schließlich auch zum Ziel, Beziehungen zwischen den UV in die Betrachtung einzubeziehen. Um zu gewährleisten, dass die Multikollinearität nicht zu hoch ausfällt, können zunächst alle UV miteinander auf ihre Korrelation untersucht werden. Am höchsten fällt diese für das hier berechnete Modell bei den Variablen *Bildungsaspiration* und *Elternerwartung* aus ($r = 0,7$), während die Korrelationen der anderen Variablen eher im schwachen bis moderaten Bereich liegen. Da jedoch selbst bei eher niedrigen paarweisen Korrelationswerten eine hohe Multikollinearität im Gesamtmodell vorliegen kann, kann zusätzlich der Variance Inflation Factor (VIF) herangezogen werden. Dieser beruht auf der

Regression einer UV auf alle anderen UV, wodurch die Beziehung einer Variablen zu den anderen Variablen in ihrer Vielfalt eingeschätzt werden kann. Je nach Auslegung gelten VIF-Werte größer fünf, mindestens aber größer zehn, als kritisch. Im Fall des hier berechneten Modells liegen alle Werte unterhalb von 2,5.

Nach der erfolgreichen Überprüfung der Modellprämissen, ist davon auszugehen, dass neben den bereits berichteten bivariaten Ergebnissen auch die in Abbildung 15 dargestellten Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse sinnvoll interpretiert werden können. In den Zeilen der UV sind die dazugehörigen standardisierten Regressionskoeffizienten abgebildet. Die letzten Zeilen der Tabelle enthalten neben Informationen zu den Fallzahlen und dem F-Wert, auch den adjustierten R^2 -Wert, welcher bei der multiplen Regression Aufschluss über den Anteil der Varianzaufklärung durch das Modell gibt. Das Signifikanzniveau der Regressionskoeffizienten ist jeweils durch Sternchen gekennzeichnet. Es wurden standardisierte Koeffizienten gewählt, um die Effektstärken der unterschiedlichen Prädiktoren miteinander vergleichen zu können. Eine Regressionstabelle mit unstandardisierten Regressionskoeffizienten ist in Anhang D zu finden. Um das Zusammenspiel der Prädiktoren besser nachvollziehen zu können, wurde das Regressionsmodell gestuft aufgebaut.

Abbildung 15: Stufenweises multiples Regressionsmodell Prestigedifferenz (AV)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Intercept	0.00***	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00+	0.00
Hauptschule	-0.02	-0.02	-0.01	-0.02	-0.01	-0.01	0.00
Realschule	0.02	0.01	0.01	0.01	0.00	0.00	0.00
Gymnasium	0.09***	0.09***	0.08**	0.08**	0.02	0.00	0.03
Matheleistung		0.02	0.02	0.02	0.00	-0.01	-0.02
Deutschleistung		0.04+	0.04+	0.04+	0.02	0.01	0.01
Akademischer Hintergrund			0.04+	0.04+	0.01	0.00	0.00
Migrationshintergrund				0.04+	0.02	0.02	0.02
Elternerwartungen					0.17***	0.08**	0.08**
Bildungsaspiration						0.15***	0.15***
männlich							0.03
8. Klasse							-0.01
10. Klasse							-0.03
Oberstufe							-0.05*
Num.Obs.	2282	2282	2282	2282	2282	2282	2282
R2	0.008	0.011	0.012	0.014	0.035	0.046	0.049
R2 Adj.	0.007	0.008	0.010	0.011	0.032	0.042	0.044
F	6.466	4.859	4.666	4.511	10.436	12.090	8.985

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen; abgebildete Koeffizienten sind standardisierte Regressionskoeffizienten, Referenzkategorien: Schulform – Hauptschule/ Klassenstufe – 9. Klasse

Zunächst (Modell 1) wurde nur die Schulform als UV ins Modell aufgenommen, da es sich hierbei um eine diversen weiteren bekannten Einflüssen unterliegende Variable handelt (vgl. Kap. 4.1.2), für welche in den folgenden Modellstufen kontrolliert werden kann. Die weitere Reihenfolge der Modellierung folgt inhaltlichen Überlegungen. Als zweites wurden mit den Leistungen in Deutsch und Mathematik ebenfalls dem Schulkontext zuzuordnende Prädiktoren hinzugefügt. Es zeigt sich, dass der Zusammenhang von Deutschleistung und Prestigedifferenz unter Kontrolle der Schulform gegenüber dem bivariaten Modell (siehe Abb. 9) noch etwas schwächer wird, während der Schulformeffekt gleich stark und höchstsignifikant bleibt. Auf den nächsten zwei

Modellstufen (Modell 3 und 4) werden mit dem akademischen Hintergrund und dem Migrationshintergrund herkunftsbezogene Variablen aufgenommen. Gegenüber der bivariaten Regression verliert der Prädiktor akademischer Hintergrund an Effektstärke (der unstandardisierte Regressionskoeffizient sinkt von 0,14 auf 0,08 – siehe Abb. 11 und Anhang D) und auch Signifikanz. Er fällt schwächer aus als der Einfluss der Schulform Gymnasium. Auch der Einfluss des Gymnasiums verliert unter Kontrolle des akademischen Hintergrunds an Stärke. Der Koeffizient des Prädiktors Migrationshintergrund wird unter Kontrolle der anderen Faktoren im Vergleich zur bivariaten Modellierung hingegen etwas größer (siehe Abb. 11 und Anhang D).

In Modell fünf wird mit den Elternerwartungen an den beruflichen Bildungsabschluss eine weitere im Umfeld der Schüler/-innen zu verortende Einflussgröße ergänzt. Wie nach den bivariaten Ergebnissen zu erwarten, fällt der Einfluss der Elternerwartung am bislang größten aus. Er bleibt auch unter Kontrolle der anderen Faktoren höchstsignifikant, während die Koeffizienten der übrigen Prädiktoren unter Kontrolle der Elternerwartung nicht länger signifikant sind und deutlich kleiner werden. Betrachtet man den adjustierten R^2 -Wert, so zeigt sich, dass die Varianzaufklärung des Modells nach anfänglich 0,7 Prozent und Erhöhungen um Zehntel-Prozentpunkte auf den nächsten Modellstufen, erstmalig etwas deutlicher um 2,1 Prozentpunkte auf 3,2 Prozent ansteigt.

Die Hinzunahme des letzten Prädiktors (Bildungsaspiration) in Modell sechs führt zu einer weiteren Steigerung der Varianzaufklärung der Prestigedifferenz um einen Prozentpunkt. Der anhand der Korrelation zwischen den Variablen Elternerwartung und Bildungsaspiration nachvollzogene starke Zusammenhang der beiden UV zeichnet sich auch im Regressionsmodell ab. Die Hinzunahme des Prädiktors Bildungsaspiration reduziert die Effektstärke der Elternerwartung deutlich und verringert auch das Signifikanzniveau des Zusammenhangs zwischen der Variable und der Prestigebewertung. Die Bildungsaspiration erweist sich als der stärkste Modellprädiktor und bleibt auch unter Kontrolle der anderen UV höchstsignifikant.

Die in Modell sieben abschließend hinzugefügten Kontrollvariablen Geschlecht und Klassenstufe führen kaum noch zu Veränderungen der übrigen Werte. Für die Oberstufe ergibt sich jedoch ein signifikanter negativer Effekt auf die Prestigebewertung.

Aufgrund des Befunds aus den bivariaten Analysen, wonach die für die Prestigedifferenz feststellbaren Zusammenhänge vor allem auf Muster bei der Prestigebewertung der Ausbildung

zurückführbar scheinen, wurde das Regressionsmodell zum Vergleich auch mit der Einzelvariable *Prestigebewertung Ausbildung* als AV gerechnet. Die Ergebnisse (siehe Abb. 16) fallen erneut etwas differenzierter aus, als im Falle der Prestigedifferenz. Die Prädiktoren Gymnasium, Schulleistungen und Migrationshintergrund weisen nun auch im Gesamtmodell (Modell 7) noch standardisierte Regressionskoeffizienten von 0,05, bzw. 0,04 im Fall der Mathematikleistung, auf. Die Effekte der Deutschleistung, die in einem positiven Zusammenhang zur Prestigebewertung der Ausbildung steht, und des Migrationshintergrunds, für den sich ein negativer Zusammenhang ergibt, bleiben ebenfalls statistisch erkennbar und signifikant. Für Elternerwartung (-0,11***) und Bildungsaspiration (0,13***) lassen sich auch stärkere Effekte beobachten. Sie heben sich jedoch nicht ganz so deutlich von den anderen Prädiktoren ab wie im Modell der Prestigedifferenz und unterscheiden sich in ihrer Effektstärke auch untereinander weniger stark. Auffällig ist zudem, dass mit der Geschlechtsidentifikation als männlich (-0,13***) ein weiterer höchstsignifikanter Faktor mit vergleichbar großer Effektstärke festzustellen ist. Die befragten männlichen Schüler bewerten die Ausbildung somit systematisch schlechter als ihre weiblichen Mitschülerinnen, was zu einer Erhöhung der Varianzaufklärung um 1,5 Prozentpunkte auf 6,4 Prozent für das Gesamtmodell zur Prestigebewertung der Ausbildung führt. Dass für die Geschlechtsidentifikation im Modell der Prestigedifferenz kein Zusammenhang feststellbar ist, liegt daran, dass auch die Prestigebewertung des Studiums bei männlich identifizierten Schülern niedriger ausfällt (vgl. Regressionsmodell *Prestigebewertung Studium* in Anhang E).

Abbildung 16: Stufenweises multiples Regressionsmodell Prestigebewertung Ausbildung (AV)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Intercept	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***
Hauptschule	0.02	0.02	0.02	0.03	0.02	0.01	0.02
Realschule	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.02	0.02
Gymnasium	-0.11***	-0.12***	-0.10***	-0.10***	-0.05+	-0.03	-0.05+
Matheleistung		-0.02	-0.01	-0.01	0.01	0.02	0.04+
Deutschleistung		0.05*	0.05*	0.04*	0.06**	0.07***	0.05*
Akademischer Hintergrund			-0.06**	-0.06**	-0.03	-0.02	-0.01
Migrationshintergrund				-0.07**	-0.04*	-0.04*	-0.05*
Elternerwartungen					-0.17***	-0.11***	-0.11***
Bildungsaspiration						-0.10***	-0.13***
männlich							-0.13***
8. Klasse							-0.02
10. Klasse							0.04
Oberstufe							0.00
Num.Obs.	2282	2282	2282	2282	2282	2282	2282
R2	0.014	0.016	0.020	0.024	0.048	0.053	0.069
R2 Adj.	0.013	0.014	0.017	0.021	0.045	0.049	0.064
F	10.984	7.622	7.694	8.005	14.370	14.117	12.982

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen; abgebildete Koeffizienten sind standardisierte Regressionskoeffizienten, Referenzkategorien: Schulform – Hauptschule/ Klassenstufe – 9. Klasse

7.4. Multiple Regression Bildungsaspiration

Um den Einfluss der Prestigebewertung von Studium und Ausbildung auf die Aspiration der Schüler/-innen bezüglich der beiden untersuchten Bildungsoptionen zu überprüfen, wird ein zweites Regressionsmodell betrachtet, in dem die Differenzvariable zur Bildungsaspiration als AV und die Prestigedifferenz als zusätzliche UV aufgenommen werden. Die im vorherigen Kapitel thematisierten Modellprämissen wurden auch in diesem Fall anhand der beschriebenen Verfahren überprüft und es konnten keine Verletzungen festgestellt werden, die Einschränkungen der

Interpretierbarkeit der Ergebnisse vermuten lassen (siehe Anhang F und G). Da der Einfluss der Prestigebewertung in diesem Modell von besonderem Interesse ist, wird die Prestigedifferenz als erste UV aufgenommen und auf den folgenden Modellstufen kontrolliert, inwieweit der zu beobachtende Effekt durch die anderen Modellvariablen vermittelt ist. Es werden erneut standardisierte Regressionskoeffizienten und ihr Signifikanzniveau ausgewiesen (siehe Abb. 17; für eine Regressionstabelle mit unstandardisierten Koeffizienten siehe Anhang H).

Die bivariate Regression zwischen den Differenzvariablen von Prestigebewertung und Bildungsaspiration (Modell 1) ergibt zunächst einen höchstsignifikanten positiven Zusammenhang. Der unstandardisierte Regressionskoeffizient von 0,43 (siehe Anhang H) bedeutet, dass eine um eine Einheit höhere Bewertung des Studiums gegenüber der Ausbildung zu einer Erhöhung der Aspirationstendenz zum Studium um 0,43 Einheiten auf der Skala der Aspirationsdifferenz führt. Anhand des R^2 -Werts lässt sich ablesen, dass die Prestigedifferenz bivariat 4,2 Prozent der gemessenen Varianz in der Aspirationstendenz erklärt.

Für die in den Modellen zwei bis fünf schrittweise hinzugefügten Prädiktoren lassen sich, mit Ausnahme der Schulform Realschule, durchweg höchstsignifikante Zusammenhänge mit der Bildungsaspirationsdifferenz feststellen, die zum Teil erhebliche Beiträge zur Varianzaufklärung leisten. Die Aufnahme der verschiedenen UV führt bis zu Modell fünf zu einer schrittweisen Reduzierung des standardisierten Regressionskoeffizienten der Prestigedifferenz von 0,2 auf 0,15. Im Vergleich der Effekte erweisen sich der Prädiktor Gymnasium deutlich und der akademische Hintergrund leicht stärker als die Prestigedifferenz. Die Variable *Schulform* erhöht die Varianzaufklärung des Modells auf 20,7 Prozent. Mit Hinzunahme der Schulleistungsvariablen sowie des akademischen Hintergrunds und des Migrationshintergrunds steigt der Anteil der erklärten Varianz weiter auf 28,6 Prozent.

Als mit Abstand stärkster Prädiktor erweist sich die in Modell sechs hinzugefügte Elternerwartung an den beruflichen Bildungsabschluss, welcher die anderen UV um ein Vielfaches in der Effektstärke übersteigt und zu einer Erhöhung der Varianzaufklärung um mehr als 25 Prozentpunkte auf 54,5% führt. Die Aufnahme des Prädiktors führt zu erheblichen Verringerungen der Effektstärken der anderen UV. Mit Ausnahme des Migrationshintergrunds, welcher mit der Aufnahme der Elternerwartung gänzlich an Effektstärke und Signifikanz verliert, sowie der Kategorie Realschule bleiben die Zusammenhänge jedoch erkennbar und höchstsignifikant. Dies ändert sich auch nicht mit der Hinzunahme der Kontrollvariablen, die erneut nur zu geringfügigen

Veränderungen der Koeffizienten der übrigen Modellvariablen führt und den Anteil der durch das Gesamtmodell erklärten Varianz in der Aspirationstendenz zwischen Studium und Ausbildung noch einmal leicht auf 56,1 Prozent erhöht.

Abbildung 17: Stufenweises multiples Regressionsmodell Aspirationsdifferenz (AV)

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Intercept	0.00	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***
Prestigebewertung	0.20***	0.17***	0.16***	0.15***	0.15***	0.07***	0.07***
Hauptschule		-0.08***	-0.08***	-0.07***	-0.08***	-0.06***	-0.07***
Realschule		0.06**	0.06**	0.05**	0.05*	0.01	0.01
Gymnasium		0.39***	0.39***	0.35***	0.35***	0.17***	0.19***
Matheleistung			0.15***	0.13***	0.13***	0.06***	0.08***
Deutschleistung			0.14***	0.14***	0.14***	0.09***	0.06***
Akademischer Hintergrund				0.16***	0.16***	0.07***	0.08***
Migrationshintergrund					0.07***	0.00	-0.01
Elternerwartungen						0.58***	0.57***
männlich							-0.13***
8. Klasse							0.05**
10. Klasse							-0.04*
Oberstufe							-0.03+
Num.Obs.	2282	2282	2282	2282	2282	2282	2282
R2	0.042	0.208	0.257	0.281	0.286	0.546	0.564
R2 Adj.	0.042	0.207	0.255	0.279	0.283	0.545	0.561
F	99.888	149.614	131.232	127.133	113.607	304.046	225.567
+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001							

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen; abgebildete Koeffizienten sind standardisierte Regressionskoeffizienten, Referenzkategorien: Schulform – Hauptschule/ Klassenstufe – 9. Klasse

Mit einem weiterhin höchstsignifikanten standardisierten Regressionskoeffizienten von 0,07 ist die Effektstärke der Prestigedifferenz im Gesamtmodell (Modell 7) vergleichbar mit der der Prädiktoren Hauptschule, Deutsch- und Mathematikleistung sowie akademischer Hintergrund. Sie hat sich im Vergleich zur bivariaten Analyse (Modell 1: 0,2) mehr als halbiert. Als zweitstärkster Prädiktor im Gesamtmodell erweist sich die Schulform Gymnasium (0,19*** - Referenzkategorie

Gesamtschule). Noch etwas stärker als bei den übrigen UV fällt zudem der Effekt der Geschlechtsidentifikation als männlich aus, für die in Referenz zur Identifikation als weiblich ein negativer Zusammenhang mit der Bildungsaspirationsdifferenz festzustellen ist (-0,13***).

8. Diskussion

Welche Erkenntnisse lassen sich aus den geschilderten Auswertungsergebnissen bezüglich der dieser Untersuchung zu Grunde liegenden Fragen nach der Prestigebewertung von Studium und Ausbildung unter Schüler/-innen, deren Bedeutung für Bildungsaspirationen sowie möglicher Einflüsse sozialer Ungleichheitsmerkmale gewinnen? Dies ist im Folgenden vor dem Hintergrund des im ersten Teils dieser Arbeit dargelegten theoretischen und empirischen Forschungsstands und der daraus abgeleiteten Forschungshypothesen zu beantworten. Die Prüfung der Hypothesen erfolgt hinsichtlich systematischer Zusammenhänge innerhalb der Befragungsgruppe, da die Ergebnisse aufgrund des dargelegten Erhebungscharakters nicht auf eine größere Grundgesamtheit übertragbar sind.

H1) Je höher das Prestige einer Bildungsoption (Studium oder Ausbildung) gegenüber der anderen bewertet wird, desto stärker ist die Aspiration diese zukünftig aufzunehmen.

H1 beschäftigt sich mit dem Zusammenhang von Prestigebewertung und Bildungsaspiration, der mit dem zuletzt vorgestellten Regressionsmodell überprüft wurde. Auf der deskriptiven Ebene zeigt sich, dass die Bildungsaspirationen der befragten Schüler/-innen in der Gesamtschau etwas stärker in Richtung Studium tendieren. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die besuchte Schulform im deutschen Bildungssystem die nachschulischen Bildungsoptionen und -chancen entscheidend mitprägt (vgl. Kap. 4.1.2). In Übereinstimmung damit erweist sich die Schulform in Stufe zwei des Regressionsmodells mit einer zusätzlichen Varianzaufklärung von 16,5 Prozent als erklärungskräftig für die Bildungsaspirationstendenz. Die Prestigebewertungsdifferenz trägt mit 4,2 Prozent im bivariaten Modell (Modell 1) deutlich weniger zur Varianzaufklärung bei. Es lässt sich dennoch über alle Modellstufen hinweg ein sich zwar weiter abschwächender, aber überdauernder Effekt auf die Aspirationstendenz auf höchstem Signifikanzniveau beobachten, sodass H1 angenommen wird.

Angesichts der in der Berufswahltheorie (und hier insbesondere in der Eingrenzungs- und Kompromisstheorie Gottfredsons) betonten Relevanz von Prestigevorstellungen (vgl. 1981 sowie

Kapitel 2.3), fallen die Effektstärke und die Erklärungskraft eher schwach aus. Dafür lassen sich unterschiedliche Erklärungen anbringen. So ist Prestige aufgrund seiner in Kapitel 3.2 beschriebenen Multidimensionalität und Komplexität ein schwierig zu erhebendes Konstrukt. Die in der Gesamtbetrachtung nur schwachen Unterschiede in der Prestigebewertung von Ausbildung und Studium können bezugnehmend auf Ziegler und Steinritz (2015, vgl. Kap. 3.3) auch mit dem impliziten Charakter von Prestige zusammenhängen. Implizit vorhandene Prestigeunterschiede könnten demnach in einer expliziten Abfrage nur unzureichend erfasst werden. Dazu beitragen könnte auch sozial erwünschtes Antwortverhalten. Gerade die in direkter Gegenüberstellung erfolgte Abfrage der Prestigeeinschätzung für die zwei Bildungsoptionen mag dazu geführt haben, dass einige Schüler/-innen weniger stark kontrastierende Angaben gemacht haben.

Eine Variable, die gemäß den geschilderten Erkenntnissen der Berufswahlforschung implizit auch Vorstellungen über soziale Anerkennung enthalten könnte, ist die *Elternerwartung* (vgl. Ratschinski 2009; Eberhard et al. 2015; Granato und Ulrich 2020 sowie Kap. 4.2). Diese weist im Regressionsmodell zur Bildungsaspiration den mit Abstand stärksten Effekt sowie eine zusätzliche Varianzaufklärung von über 25 Prozent auf und ist zudem hauptverantwortlich für die Abschwächung des Effekts der UV *Prestigedifferenz* auf die Aspirationsdifferenz. Prestigewissen bzw. die Vorstellung darüber, was als sozial anerkennungswürdig gilt, wird über Sozialisation und somit vor allem auch im Elternhaus vermittelt. Die offensichtlich starke Orientierung der Jugendlichen in ihrer Aspirationstendenz an den wahrgenommenen Erwartungen der Eltern, könnte daher auch mit deren Rolle als Orientierungspunkt bei der Bewertung sozial anerkennungswürdigen Verhaltens in Verbindung stehen und somit auch einen prestigebezogenen Bedeutungsanteil enthalten.

H2) Das Prestige eines Studiums wird insgesamt höher bewertet als das Prestige einer beruflichen Ausbildung.

H2 ist dem Vergleich der Prestigebewertung von Ausbildung und Studium gewidmet. Beide nachschulischen Bildungsoptionen werden mit durchschnittlichen Werten nahe vier auf der fünfstufigen Skala mit eher hohen Prestigebewertungen versehen. Hier könnte die besondere Perspektive der Befragten im Kontrast zu Erwachsenen bedeutsam sein. Für Schüler/-innen stellen die Berufsausbildung oder das Studium zukünftige und nach dem zunächst angestrebten Bildungsabschluss zu verortende Ausbildungsschritte dar. Diese Perspektive könnte eine grundsätzlich bessere Bewertung nachschulischer Bildungsabschlüsse befördern.

Die eher geringen Bewertungsunterschiede zwischen den zwei Bildungsoptionen, welche sich statistisch in der stark in der Mitte konzentrierten Verteilung der Differenzvariable und auch in den nicht weit voneinander abweichenden Mittelwerten der Prestigevariablen für Ausbildung (3,71) und Studium (3,9) ausdrücken, wurden in den Ausführungen zu H1 bereits diskutiert. Nichtsdestotrotz ist eine eindeutige Tendenz in Richtung einer höheren Bewertung des Studiums festzustellen. Immerhin 37 Prozent der Befragten versieht das Studium mit einer besseren Prestigebewertung als die Ausbildung, während die Ausbildung nur in 18 Prozent der Fälle besser bewertet wird.

Dies steht im Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, wonach das Studium als prestigeträchtiger eingeschätzt wird als die Ausbildung. H2 wird somit angenommen.

H3) Je höher das Niveau der besuchten Schulform, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges eines Studiums im Vergleich zur Ausbildung aus.

Obwohl die befragten Schüler/-innen überwiegend nur leichte Unterschiede in der Bewertung des Prestiges von Studium und Ausbildung machen, lassen sich in der nach möglichen Einflussfaktoren (Hypothesen 3-8) differenzierten Betrachtung dennoch Muster ausmachen.

Der in H3 angenommene Zusammenhang betrifft den Einfluss der besuchten Schulform auf die Prestigeeinschätzungen. Das erwartete Muster einer entlang der Hierarchie des Bildungsniveaus ansteigenden Tendenz zur Besserbewertung des Studiums ist in den Ergebnissen der Regressionsanalysen wiederzufinden. Gegenüber der Referenzkategorie Gesamtschule zeichnet sich ein positiver Zusammenhang der Schulform Gymnasium mit der Prestigedifferenz ab, wohingegen der Regressionskoeffizient bei der Hauptschule negativ ausfällt, was auf eine im Vergleich stärker in Richtung Besserbewertung der Ausbildung tendierende Schülerschaft hindeutet. Allerdings erreicht der Effekt sowohl im bivariaten als auch im multivariaten Modell nur im Fall des Gymnasiums eine relevante Stärke und Signifikanz, sodass H3 in der formulierten Form abzulehnen ist.

Ein systematischer Zusammenhang lässt sich in der befragten Gruppe nur für die auf Gymnasien befragten Schüler/-innen beobachten. Es ist jedoch einzuschränken, dass der Effekt im multivariaten Modell nur solange signifikant und markant bleibt, bis die Variable *Elternerwartung* hinzugefügt wird. Die Neigung der befragten Gymnasialschüler/-innen, das Studium im Vergleich zur Ausbildung besser zu bewerten, scheint somit in engem Zusammenhang zu den im Elternhaus wahrgenommenen Erwartungshaltungen zu stehen und unterstreicht daher erneut die

Bedeutung des sozialen und insbesondere familialen Umfelds in der Herausbildung von Prestigevorstellungen

Dass sich im Vergleich der Schulformen vor allem die Prestigebewertungen der Gymnasialschüler/-innen abheben, ist vornehmlich auf die in dieser Gruppe deutlich seltener auftretende Betterbewertung der Ausbildung im Vergleich der zwei Bildungsoptionen zurückzuführen. Bezüglich der Prestigebewertung des Studiums lassen sich hingegen keine vergleichbaren schulformspezifischen Muster feststellen. Das zeichnet sich grafisch bereits in der nach Schulformen gruppierten Darstellung der Verteilung der Differenzvariable (siehe Abb. 7) ab und findet auch in den Ergebnissen der separat für Studiums- und Ausbildungsprestige berechneten Regressionsmodelle Bestätigung. Nennenswerte Effekte der Schulform (Gymnasium) auf die Prestigebewertung sind bivariat wie multivariat nur für die Ausbildung, nicht jedoch das Studium, auszumachen. Es zeichnet sich somit ab, dass das Prestige eines Studiums über alle Schulformen hinweg mit der ähnlichen, im Vergleich zur Ausbildung etwas besseren, Tendenz eingeschätzt wird. Dies kann als Widerspiegelung der empirisch beobachtbaren gesamtgesellschaftlichen Höherbewertung des Studiums in den Einstellungen der befragten Schüler/-innen gedeutet werden.

Bezugnehmend auf den dargelegten Forschungsstand lassen sich die Muster bei den Prestigebewertungen auf dem Gymnasium mit der dort vorherrschenden starken Orientierung in Richtung Studium erklären. Diese kann auf unterschiedlichen Ebenen Wirkung entfalten. So ist in diesem Zusammenhang an die schulformspezifische Ausgestaltung der Berufs- bzw. Studienorientierung am Gymnasium zu erinnern. (vgl. Borchers et al. 2017; Brändle und Grundmann 2020; Kracke et al. 2020 sowie Kap. 4.1.2).

Das in der Regel mit dem Besuch des Gymnasiums angestrebte Abitur geht außerdem im Umfeld der Schüler/-innen und bei ihnen selbst mit einer von Anfang an in Richtung Studium zielenden Erwartungshaltung einher. Für das Elternhaus lässt sich dies, wie geschildert, anhand der vorgenommenen Datenauswertungen beobachten. Darüber hinaus könnten auch Peer-Group-Effekte eine Rolle spielen (vgl. Richter 2016 sowie Kap. 4.1.2). Die Auswirkungen auf die Prestigeeinschätzungen wären in der Folge damit zu erklären, dass sich die Schüler/-innen auf dem Gymnasium oftmals schon als zukünftige Studierende sehen, was zu Ankereffekten bei der Bewertung führt. Die Einschätzungen würden demnach aus der Perspektive einer antizipierten sozialen Position vorgenommen, die der von Studierenden oder studierten Menschen entspricht.

Die beschriebene Antizipation einer sozialen Position als Akademiker/-in könnte zudem dazu führen, dass eine Ausbildung als sozialer Abstieg interpretiert wird. Ein damit einhergehendes Streben nach dem Erhalt des (antizipierten) sozialen Status (vgl. Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996 sowie Kap. 4.1.1), liefert auch eine Erklärung dafür, weshalb die starke Orientierung in Richtung Studium nicht zu einer höheren Prestigebewertung des Studiums, wohl aber zu einer geringeren Bewertung des Ausbildungsprestiges führt. Das Studium würde aus dieser Perspektive nicht als Hervorhebungsmerkmal empfunden. Die Ausbildung bzw. Ausbildungsberufe würden die Mindestanforderungen an das Prestige, wie sie Gottfredson in ihrem Schema beschreibt (vgl. 1981 sowie Kap. 2.3), jedoch nicht erfüllen und in der Wahrnehmung entsprechend abgewertet.

H4) Je stärker die schulischen Leistungen eingeschätzt werden, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges eines Studiums im Vergleich zur Ausbildung aus.

In Hypothese vier wird davon ausgegangen, dass schulische Leistungen über ihre Bedeutung für Bildungsübergänge hinaus Einfluss auf Prestigeeinschätzungen von nachschulischen Bildungsoptionen nehmen, weil sie bildungsbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und somit die individuelle Vorstellung von erreichbaren Bildungszielen mitbestimmen. Der vor diesem Hintergrund erwartete Zusammenhang einer in Relation zur Ausbildung besseren Bewertung des Studiums bei besser eingeschätzten schulischen Leistungen lässt sich in der befragten Gruppe jedoch nicht beobachten. Bivariat ergibt sich zwar für das Schulfach Deutsch ein schwacher und signifikanter Zusammenhang, der in die erwartete Richtung deutet. Für Mathematik tritt dieser jedoch nicht auf und im multivariaten Modell ist auch der Effekt der Deutschleistung bei Kontrolle der Schulform nicht länger signifikant bzw. verschwindet im Gesamtmodell fast gänzlich. Dass sich im separaten Regressionsmodell für das Ausbildungsprestige auch ein positiver Effekt der Deutschleistung zeigt und bessere Leistungen in dem Fach somit auch eher mit einer Neubewertung der Ausbildung einhergehen, spricht ebenfalls gegen den angenommenen Zusammenhang. H4 ist somit abzulehnen.

H5) Je höher der sozioökonomische Status des Elternhauses, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges eines Studiums im Vergleich zur Ausbildung aus.

Hypothese fünf geht vom Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler/-innen aus, welcher in den durchgeführten Auswertungen anhand des Vorliegens eines akademischen Hintergrunds im Elternhaus (mindestens ein Elternteil mit akademischem Abschluss) überprüft

wurde. Bivariat lässt sich der erwartete Zusammenhang, demzufolge das Vorliegen eines akademischen Hintergrunds mit besseren Bewertungen des Studiums im Vergleich zur Ausbildung einhergeht, eindeutig beobachten. Inhaltlich lässt sich das Statuserhaltungsmotiv (vgl. Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996 sowie Kap. 4.1.1) hinter diesem Zusammenhang vermuten, welches in die Erwartung, den Bildungsstand der Eltern mindestens zu halten, mündet und somit für Jugendliche mit akademischem Elternhaus eine Tendenz zur Abwertung der Ausbildung begründet. Dafür sprechen auch die Ergebnisse des separaten Regressionsmodells, aus denen ein negativer Effekt des akademischen Hintergrunds auf die Prestigebewertung der Ausbildung hervorgeht. Auch der Befund, wonach höher gebildete Menschen stärker dazu neigen, sich bei Prestigeeinschätzungen am erforderlichen Bildungsniveau zu orientieren (vgl. Lynn und Ellerbach 2017 sowie Kap. 4.2), lässt sich damit vereinbaren.

Da es sich um ein Merkmal des Elternhauses handelt, liegt es nahe, dass der Effekt des akademischen Hintergrunds hauptsächlich durch die Erwartungen der Eltern an den beruflichen Bildungsabschluss vermittelt ist. Dies zeigt sich darin, dass bei Aufnahme der Variable *Elternerwartung* in das gestufte Regressionsmodell Effektstärke und auch Signifikanz schwinden. Der akademische Hintergrund lässt sich somit als ein den Elternerwartungen zu Grunde liegender Aspekt verstehen, der über diese indirekt auf die Prestigebewertung einwirkt. Ein Teil des bivariat beobachtenden Einflusses des akademischen Hintergrunds auf die Prestigedifferenz ist zudem auch über die Schulform vermittelt. Dadurch fällt der Effekt des akademischen Hintergrunds bereits bei Aufnahme in das multivariate Modell schwächer und weniger signifikant aus als bei der bivariaten Regression. Dies lässt sich mit den Herkunftseffekten auf die Schulformzugehörigkeit erklären, die unter anderem dazu führen, dass Kinder aus akademischen Haushalten überdurchschnittlich oft höhere Schulformen besuchen (vgl. Lämmchen et al. 2022; Maaz et al. 2010 sowie Kap. 4.1.2).

Da der Effekt des akademischen Hintergrunds im Gesamtmodell kaum noch existent und nicht mehr signifikant ist, ist H5 abzulehnen und kann somit für die hier befragte Gruppe nicht aufrechterhalten werden. Dass der zunächst beobachtete Effekt im Einfluss der Elternerwartungen aufgeht, spricht jedoch nicht zwingend gegen einen Einfluss des Bildungshintergrunds der Eltern auf die Prestigebewertung, legt jedoch nahe, dass dieser, eher indirekt zum Tragen kommt.

H6) Das Vorliegen eines Migrationshintergrunds führt zu einer höheren Prestigebewertung des Studiums im Vergleich zur Ausbildung.

In H6 wurde eine im Vergleich zur Ausbildung bessere Prestigebewertung des Studiums bei Vorliegen eines Migrationshintergrunds angenommen. Bei der Interpretation der Auswertungsergebnisse ist einordnend zu beachten, dass den Daten keine differenzierte Erfassung des Migrationshintergrunds der Schüler/-innen, sondern eine auf die im Elternhaus gesprochene Sprache fokussierte Operationalisierung zu Grunde liegt.

Dass die als Befragte mit Migrationshintergrund eingeordneten Schüler/-innen insgesamt deutlichere Unterschiede zwischen dem Prestige einer Ausbildung und eines Studiums machen, könnte eine Erklärung in der besonderen Bedeutung finden, die Bildung und Bildungsaufstieg in migrantischen Familien vor dem Hintergrund des *immigrant optimism* und der *blocked opportunities*-These zukommt (vgl. Kao und Tienda 1995, 1998; Becker 2010 sowie Kap. 4.1.1). Wie auch in den in Kapitel 4.2 zitierten Studien zu Berufs- und Bildungsprestigeeinschätzungen von Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Abrassart et al. 2020; Busemeyer und Jensen 2012), ergibt sich jedoch in den hier durchgeführten Auswertungen keine klare Tendenz bei der Kontrastierung der Bewertungen der zwei Bildungsoptionen. Schon in der bivariaten Regression ist kein signifikanter Effekt auf die Prestigedifferenz festzustellen. Multivariat fällt der Effekt bei Aufnahme des Migrationshintergrunds auf Modellstufe vier sogar etwas stärker aus. Eine mögliche Erklärung hierfür liegt in der Kontrolle für die Schulform, schulische Leistungen und den akademischen Hintergrund, deren Einflüsse den reinen Effekt des Migrationshintergrunds verschleiern könnten. Mit den in diesen Variablen (indirekt) enthaltenen soziostrukturellen Merkmalen wird auch für die strukturelle Benachteiligung im Bildungskontext kontrolliert, von welcher Jugendliche aus migrantischen Familien überdurchschnittlich häufig betroffen sind (vgl. Granato 2020; Astleithner et al. 2021 sowie Kap. 4.1.1). Unterstützung für diese These erwächst auch aus den Ergebnissen des Regressionsmodells, das separat für die Prestigebewertung der Ausbildung gerechnet wurde. Der dort zu beobachtende negative Effekt auf die Bewertung des Ausbildungsprestiges, der auch im Gesamtmodell signifikant bleibt, wirkt tatsächlich entgegen der Effektrichtungen von Merkmalen der Bildungsbenachteiligung, wie etwa einer schwächeren Präsenz an Gymnasien.

Trotz verhaltener Hinweise auf ein spezifisches Bewertungsmuster innerhalb der hier als solche definierten Gruppe der Schüler/-innen aus migrantischen Familien, sind die beobachteten Zusammenhänge in der Gesamtwürdigung nicht eindeutig und stark genug, um H6 anzunehmen. Wie bei den anderen bisher diskutierten Modellvariablen weisen zudem auch die für den Migrationshintergrund in beiden Prestige-Modellen erkennbaren Effekte eine starke Vermittlung

über die Elternerwartungen auf. Vor dem Hintergrund der oben bereits aufgegriffenen besonderen Bedeutung von Bildung in migrantischen Familien ist auch dies plausibel.

H7) Je stärker die wahrgenommene Erwartungshaltung der Eltern zur Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung tendiert, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges dieser Bildungsoption im Vergleich zur jeweils anderen aus.

H7 beschäftigt sich mit dem bereits mehrfach thematisierten Einfluss der Elternerwartungen auf die Prestigebewertungen der Schüler/-innen. Die Elternerwartung erweist sich nicht nur als eine der zwei Modellvariablen mit dem größten Einfluss auf die Prestigebewertung, sie scheint auch den Großteil der bisher diskutierten Effekte zu medieren. Mit einem R^2 -Wert von 3,4 Prozent im bivariaten Modell ordnet sich allerdings auch dieser Effekt in den Rahmen einer insgesamt schwachen Varianzaufklärung ein. Wie bereits angedeutet, ist die Komplexität und Multidimensionalität des Konstrukts Prestiges, die dessen Operationalisierung und auch die Modellierung relevanter Zusammenhänge erschwert, eine mögliche Erklärung hierfür.

Dass die wahrgenommene Elternerwartung als Mediatorvariable für die übrigen untersuchten Einflussfaktoren fungiert, ist inhaltlich durchaus plausibel. Die Schulform, welche den weiteren Bildungsweg entscheidend vorstrukturiert, und auch die Schulleistungen haben Einfluss auf den bildungsbezogenen Möglichkeitshorizont. Merkmale wie der Bildungshintergrund oder ein Migrationshintergrund nehmen darüber hinaus als sekundäre Herkunftseffekte Einfluss auf bildungsbezogene Einstellungen und Entscheidungen (vgl. Hillmert 2017; Boudon 1974; Maaz et al. 2010; Mentges 2019 sowie Kap. 4.1-4.1.2). Dieser Möglichkeits- und Entscheidungshorizont prägt die Erwartungshaltungen der Schüler/-innen wie auch die ihres Umfelds. Die Ergebnisse des multivariaten Regressionsmodells lassen sich vor diesem Hintergrund als auf zwei Ebenen wirkend deuten. Soziodemografische Merkmale wirken sich auf die Erwartungshaltungen und Aspirationen im familialen Umfeld, aber auch bei den Individuen selbst, aus. Die feststellbaren Effekte auf die Prestigebewertung wirken dann in erster Linie über diese geformten Erwartungshaltungen und Aspirationen. H7 kann daher angenommen werden.

Auch bei der Untersuchung der Elternerwartung ist zu beobachten, dass sich der Faktor vor allem auf die Prestigebewertung der Ausbildung auswirkt. Dies geht sowohl aus dem Vergleich der bivariaten Regressionen von Ausbildung- und Studiumsprestige als auch aus der Gegenüberstellung der multivariaten Modelle zur Differenzvariable und zur Prestigebewertung der Ausbildung hervor, in denen sich der negative Effekt auf die Ausbildungsbewertung jeweils als stärker

erweist. Stärker in Richtung Studium tendierende Erwartungshaltungen wirken somit deutlicher negativ auf die Bewertung der Ausbildung, als dass sie zu einer noch positiveren Einschätzung des Prestiges eines Studiums führten. Erneut offenbart sich somit ein Bewertungsmuster, das stärker in Richtung der Abwertung einer nicht als adäquat empfundenen Option (im konkreten Fall der Ausbildung), denn in Richtung der Hervorhebung des Mehrwerts der anderen Option (Studium) tendiert. Dieser Befund ist anschlussfähig an die auf Gottfredson (1981) zurückgehende Annahme, dass Prestigevorstellungen in der Berufs- und Bildungswahl vor allem in Form einer Mindestgrenze Bedeutung haben, sowie an daran anknüpfende Studien, wie die von Matthes (2019), die Prestigevorstellungen vor allem eine Wirkung als Aversionsfaktoren in der Berufswahl zuschreiben (vgl. Kap 2.3).

H8) Je stärker die Aspiration zu einer der Bildungsoptionen (Studium oder Ausbildung) tendiert, desto höher fällt die Bewertung des Prestiges dieser Bildungsoption aus.

Die in H8 erwartete Wirkung der Aspiration zur zukünftigen Aufnahme eines Studiums oder einer Ausbildung auf die Prestigebewertung der jeweiligen Option wurde insbesondere in den Ausführungen zum Einfluss der Elternerwartungen bereits andiskutiert. Letztlich erweist sich die Bildungsaspiration sowohl in der bivariaten als auch der multivariaten Betrachtung als stärkster Prädiktor der Prestigebewertung von Studium und Ausbildung. Auch H8 wird daher angenommen.

Es zeigt sich zudem, dass ein großer Teil des Effekts der Elternerwartungen im Effekt der Aspirationsdifferenz auf die Prestigedifferenz aufgeht. Vor dem Hintergrund des starken Zusammenhangs von Elternerwartung und Bildungsaspiration ist dies nicht überraschend. Dieser Zusammenhang kommt neben der bivariaten Korrelation ($r = 0,7$) auch im Regressionsmodell zur Bildungsaspirationsdifferenz zum Ausdruck, in welchem die Elternerwartung den deutlich stärksten Prädiktor ausmacht und über 25 Prozent der Varianz in der Bildungsaspirationstendenz erklären kann. Inhaltlich lässt sich dies als weitere Mediationsebene im Modell interpretieren. Die Wirkung der Elternerwartung auf die Prestigebewertung entfaltet sich demnach teilweise auch über ihren Einfluss auf die Bildungsaspiration der Schüler/-innen.

Sowohl die statistischen Ergebnisse als auch aus Theorie und Forschungsstand resultierende inhaltliche Überlegungen, machen jedoch deutlich, dass nur ein Teil der Wirkungen der zwei Prädiktoren miteinander zusammenhängen. Wie aus der Prüfung der Modellprämissen hervorgeht, kann trotz der hohen Korrelation nicht annähernd von einer perfekten Multikollinearität

gesprochen werden, was letztlich auch zu der Entscheidung geführt hat, beide Variablen ins Modell aufzunehmen. Die Ergebnisse des Regressionsmodells zur Bildungsaspirationsdifferenz zeigen zwar, dass die Elternerwartungen einen großen Einfluss auf die Aspirationstendenz der Schüler/-innen haben, machen gleichzeitig aber auch deutlich, dass es weitere Erklärungsfaktoren gibt.

Auch inhaltlich ist zwischen Umfeldervartungen und Bildungsaspirationen zu unterscheiden. Was die Auswirkungen auf die Prestigebewertung betrifft, so lässt sich die Aspirationstendenz bezüglich Studium und Ausbildung abermals als antizipierte Positionierung in der Sozialhierarchie interpretieren, von der ausgehend Prestigebewertungen vorgenommen werden. Die Bewertungen können somit Ankereffekten unterliegen und selbstwertdienliche Funktionen erfüllen. Es lassen sich dahinter folglich ähnliche Einflüsse vermuten, wie sie Ratschinski (2009) im Falle der Besserbewertung von Wunschberufen gegenüber anderen Berufen beobachten konnte oder wie sie im Konzept des *beruflichen Egozentrismus* zum Ausdruck kommen, mit welchem die höhere Prestigeeinschätzung der eigenen (in dem Fall beruflichen) Position beschrieben wird (vgl. Kap. 4.2).

Kontrollvariablen

Die auf der letzten Stufe vorgenommene Aufnahme der Kontrollvariablen führt in keinem der gerechneten Regressionsmodelle zu nennenswerten Veränderungen der Effekte der Modellprädiktoren. Bei alleiniger Betrachtung der Kontrollvariablen fallen jedoch zwei Aspekte auf.

Die in Kapitel 4.2 kurz geschilderte Befundlage zu Geschlechtsmustern in der Prestigebewertung von Berufen und Bildungsoptionen erwies sich als uneindeutig. Dazu passend ist im multivariaten Regressionsmodell zur Prestigedifferenz auch kein nennenswerter Effekt der Geschlechtsidentifikation als männlich oder weiblich festzustellen. Die ergänzenden Berechnungen der separaten Regressionsmodelle für Ausbildungs- und Studiumsprestige ergeben jedoch ein eindeutiges Muster, wonach männlich identifizierte Schüler beide Bildungsoptionen mit niedrigerem Prestige versehen als ihre weiblich identifizierten Mitschülerinnen. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Differenzierung des Prestiges von Studium und Ausbildung lassen sich hingegen nicht beobachten, was die unauffälligen Ergebnisse für die AV *Prestigedifferenz* erklärt.

Interessant ist auch der sich im Gesamtmodell abzeichnende negative Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zur Oberstufe (Referenzkategorie 9. Klasse) und der Verortung auf der Prestigedifferenzskala. Demnach wird das Prestige des Studiums von Schüler/-innen in der Oberstufe

schlechter bewertet als in der neunten Klasse, obwohl diese Gruppe deutlich wahrscheinlicher in Zukunft ein Studium aufnehmen wird. Dasselbe Bild ergibt sich auch im separaten Regressionsmodell für das Studiumsprestige (siehe Anhang E). Allerdings sind auch diese Effekte nicht besonders ausgeprägt und zudem nochmal vorsichtiger zu interpretieren, da die Kategorie Oberstufe mit drei Prozent aller Fälle schwach besetzt ist.

Eine mögliche Erklärung könnte auch an dieser Stelle darin liegen, dass Oberstufenschüler/-innen sich in einem Umfeld bewegen, in dem das Studium die dominante Zukunftsperspektive ausmacht, wodurch es als weniger besonders empfunden und daher auch bezüglich des Prestiges weniger hoch eingeschätzt wird als in anderen Klassenstufen.

Den Ergebnissen des Regressionsmodells zur Bildungsaspirationsdifferenz lassen sich jedoch auch Hinweise auf eine leicht abnehmende Studiumstendenz bei höheren Klassenstufen entnehmen. Dahinter lässt sich ein Effekt eines altersbedingt realistischeren Blicks auf den eigenen zukünftigen Bildungsweg vermuten, der über die antizipierte soziale Positionierung auch auf die Prestigebewertung einwirken könnte. Wie Gottfredson in ihrer Berufswahltheorie postuliert, findet ein Abgleich persönlicher Wunschvorstellungen mit realistischen Szenarien erst relativ spät im Berufswahlprozess statt (vgl. 1981, 2002 sowie Kap. 2.3). Zwar ist die Realisierbarkeit eines Studiums in der Oberstufe grundsätzlich höher einzuschätzen als in niedrigeren Klassenstufen. Dies hängt aber eng mit der Schulform zusammen, für die im Modell neben anderen in diesem Kontext potenziell relevanten Faktoren kontrolliert wird. Im Gesamtmodell könnte der Effekt der Klassenstufe somit vorrangig auf einem Einfluss des Alters beruhen.

9. Schlussbetrachtung

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung standen Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern bezüglich des Prestiges der nachschulischen Bildungsgänge Studium und berufliche Ausbildung. In Ergänzung zahlreicher Studien, die sich mit den direkten Einflussfaktoren auf Berufs- und Bildungsaspirationen sowie -entscheidungen befassen, setzte diese Untersuchung eine Ebene tiefer an und versuchte, die Hintergründe einer dieser Faktoren, den Prestigevorstellungen, zu ergründen. Untersucht wurde dabei sowohl, ob sich die Bewertungen von Ausbildungs- und Studiumsprestige unterscheiden und welche Implikationen dies für die Aspiration bezüglich der zwei Bildungsoptionen hat, als insbesondere auch, ob sich in den Prestigebewertungen Einflüsse sozialer Ungleichheitsmerkmale abzeichnen. Damit wurde das Ziel verfolgt, einen Beitrag zum vertieften Verständnis des Zustandekommens von Berufs- und Bildungswahl zu leisten.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung konnte die auf Grundlage des bisherigen Forschungsstands erwartete höhere Prestigebewertung eines Studiums gegenüber einer Berufsausbildung (H2) für die Gruppe der befragten Schüler/-innen bestätigt werden. Auch der in der Berufs- und Bildungswahlforschung identifizierte positive Zusammenhang zwischen Prestigeeinschätzungen und Bildungsaspirationen (H1) war bezüglich der untersuchten nachschulischen Bildungsoptionen in den ausgewerteten Befragungsdaten zu beobachten. Andere Faktoren, vor allem die Elternerwartungen, erwiesen sich jedoch als einflussreicher.

In der Überprüfung von Einflussfaktoren auf die Prestigebewertung von Studium und Ausbildung zeichneten sich - wenn auch bei insgesamt sehr schwacher Varianzaufklärung - ebenfalls die erwarteten Zusammenhangsmuster ab. Allerdings blieben lediglich die Einflüsse der Elternerwartungen und der Bildungsaspiration (H7 und H8) im multivariaten Gesamtmodell substanziell und signifikant. Die beiden Variablen erwiesen sich als starke vermittelnde Faktoren in den zuvor beobachteten Zusammenhängen der anderen Modellvariablen mit der Prestigebewertung. Die bezüglich der Faktoren Schulform, schulische Leistungen, sozioökonomischer Hintergrund und Migrationshintergrund formulierten Forschungshypothesen (H3-H6) waren daher abzulehnen. Nichtsdestotrotz konnten auch bezüglich dieser Faktoren in bivariaten Analysen und insbesondere auch in der Analyse der Veränderung der Koeffizienten entlang der Modellstufen Beobachtungen gemacht werden, die sich gut in den bisherigen Forschungsstand einfügen und Anlass für eine fokussierte Fortsetzung der Erforschung ihres Einflusses auf Prestigebewertungen geben.

Eine weitere Untersuchung wird auch deshalb als lohnenswert erachtet, da die durchgeführte Untersuchung einigen Limitationen unterliegt. So ließen sich die Einflussfaktoren *sozioökonomischer Hintergrund* und *Migrationshintergrund* differenzierter operationalisieren, als es auf Grundlage der in dieser Untersuchung verwendeten Daten möglich war. Zudem ist es aufgrund des nicht zufälligen Samplings nicht möglich, die gewonnenen Ergebnisse über die Gruppe der Befragten hinaus zu interpretieren und gültige Aussagen über eine größere Grundgesamtheit zu treffen.

Auch sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund der insgesamt niedrigen Modellgüte bei der Modellierung der Prestigebewertung einzuordnen. Bei einer Varianzaufklärung zwischen vier und sieben Prozent (je nach Betrachtung der Differenz- oder der Einzelvariablen) ist das Modell statistisch kaum bedeutend für die Erklärung von Unterschieden in der Prestigebewertung. Mögliche methodische Erklärungen für die geringe Aufklärungsrate, wie die Komplexität und der

implizite Charakter der Kategorie *Prestige*, wurden diskutiert. Letztlich können die Ergebnisse dieser Untersuchung als vorsichtige Hinweise auf Bewertungsmuster in der befragten Gruppe gedeutet werden, die, ob ihrer überwiegenden Übereinstimmung mit den aus Theorie und Forschungsstand abgeleiteten Annahmen, plausibel sind.

Es zeichnen sich vor allem drei übergeordnete Muster ab, die an dieser Stelle noch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die BO-Praxis und vor dem Hintergrund des Diskurses um die Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Bildung kontextualisiert werden sollen.

Erstens bestehen merkmalspezifische Unterschiede in der Prestigebewertung der befragten Schüler/-innen vor allem auf Seiten der beruflichen Ausbildung. Während sich die Befragten in der Bewertung des Studiumsprestiges vergleichsweise einig sind, unterliegen die Einschätzungen des Ausbildungsprestiges eher Einflüssen der sozialen Herkunft und der Positionierung im Bildungssystem. Wenn der von Honneth (vgl. 2012) formulierte *Kampf um Anerkennung* in den Reihen der befragten Schüler/-innen auch um nachschulische Bildungsoptionen geführt wird, dann also vor allem bezüglich der Anerkennung der Ausbildung. Darin lässt sich eine Parallele zu den Diskursen um die Gleichwertigkeit von beruflicher Ausbildung und akademischer Bildung erkennen, die vor allem eine Aufwertung der Ausbildung zum Gegenstand haben (vgl. Esser 2023; Bergerhoff et al. 2017).

Als zweites übergeordnetes Muster treten verschiedene Wirkungsebenen auf die Prestigebewertung hervor. Eine direkte Wirkung auf Prestigeeinschätzungen ist demnach in erster Linie für die Erwartungen der Eltern und die individuellen Bildungsaspirationen der Schüler/-innen festzustellen. Weitere Merkmale, wie der Bildungshintergrund oder die besuchte Schulform, wirken ihrerseits zunächst auf Elternerwartungen und Aspirationen und erst darüber auf die Prestigebewertungen. Dies steht im Einklang mit dem Stand der Forschung, in dem die Bedeutung von Sozialisationsprozessen im Umfeld von Jugendlichen für die Herausbildung von Vorstellungen über die Anerkennungswürdigkeit von bildungs- und berufsbezogenem Handeln hervorgehoben wird. Da Bildungsaspirationen, wie auch in dieser Untersuchung gezeigt, ihrerseits stark von Elternerwartungen geprägt werden, lässt sich schlussfolgern, dass neben der Aufklärung von Schüler/-innen auch die Ansprache der Eltern einen wirkungsvollen Ansatzpunkt darstellt, um mehr Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu erreichen. Für die Berufsorientierungspraxis bedeutet dies, dass nicht nur Schüler/-innen, sondern auch deren familiales Umfeld wirkungsvolle Adressaten für die Aufklärung

über die Potenziale der beruflichen Ausbildung sind. Ein realistischeres Bild von den bestehenden Potenzialen könnte auch zu einer Steigerung des Ausbildungsprestiges auf gesamtgesellschaftlicher Ebene beitragen.

Das dritte Muster betrifft die Schulform Gymnasium. Es zeigt sich, dass die befragten Gymnasiastinnen und Gymnasiasten verglichen mit Schülerinnen und Schülern auf anderen Schulformen besonders stark dazu neigen, das Ausbildungsprestige schwächer einzuschätzen. Dass die berufliche Ausbildung im gymnasialen Milieu und auch in der schulformspezifischen BO-Praxis eine nachgeordnete Option darstellt, ist bekannt. Eine stärkere Motivation in Richtung Studium ist natürlich auch nicht grundsätzlich als problematisch einzuschätzen. Sie sollte jedoch persönlichen Interessen und Fähigkeitskonzepten folgen und nicht von sozialen Ausschlussmechanismen, die auf unvollständigen Informationen fußen, dominiert sein. Der soziale Hintergrund und vor allem Umfelderwartungen sind gemäß der Auswertungen auch in diesem Zusammenhang entscheidende Faktoren. Schüler/-innen und Eltern auf Gymnasien könnten daher einen besonders wertvollen Adressatenkreis im Kontext der Aufwertung der Berufsausbildung darstellen. Wie auch die beschriebene Interventionsstudie an Gymnasien in NRW (vgl. Erdmann et al. 2022 sowie Kap. 4.1.2) zeigt, könnte eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Option Ausbildung auf dem Gymnasium den Kreis der Anwärter/-innen auf eine berufliche Ausbildung erhöhen. Eine stärkere Beteiligung der schulischen *Bildungselite* am beruflichen Ausbildungssystem könnte sich zudem auch positiv auf das Prestige dieser Bildungsoption auswirken.

Eine stärkere Ausbildungsbeteiligung von Studienberechtigten, wie sie angesichts der hohen Zahlen von Abiturientinnen und Abiturienten in Deutschland schon seit Längerem zu beobachten ist, führt innerhalb des Ausbildungsmarkts zu Veränderungsdynamiken, die auch in Binnenhierarchien von Prestige resultieren können (vgl. Dohmen et al. 2023; Kroll et al. 2016). Diese innerhalb der Berufsausbildung und zwischen Berufen differenzierende Perspektive wurde in dieser Arbeit, deren Fokus auf der Kontrastierung von Studium und Ausbildung lag, nicht eingenommen. Sie wäre jedoch anschlussfähig an bereits bestehende Forschungsvorhaben, die etwa die „Berufliche Segmentierung in der Ausbildung“ (vgl. BIBB 2024b) untersuchen.

Ein weiteres konkretes Forschungsdesiderat ergibt sich im Hinblick auf die potenziell wirkungsvolle Ansprache von Eltern im Rahmen der Berufsorientierung ihrer Kinder. Vor diesem Hintergrund wäre es interessant, bestehende oder neu entwickelte Maßnahmen der *Elternorientierung* im Zuge von Interventionsstudien auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen.

10. Quellen- und Literaturverzeichnis

Abrams, Dominic; Hogg, Michael A. (1990): An introduction to the social identity approach. In: Dominic Abrams und Michael A. Hogg (Hg.): *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. Hemel Hempstead, S. 1–9.

Abrassart, Aurélien; Busemeyer, Marius R.; Cattaneo, Maria Alejandra; Wolter, Stefan C. (2020): Do adult foreign residents prefer academic to vocational education? Evidence from a survey of public opinion in Switzerland. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies* 46 (15), S. 3314–3334.

Abrassart, Aurélien; Wolter, Stefan C. (2020): Investigating the image deficit of vocational education and training: Occupational prestige ranking depending on the educational requirements and the skill content of occupations. In: *Journal of European Social Policy* 30 (2), S. 221–236.

Alexander, C. Norman (1972): Status Perceptions. In: *American Sociological Review* 37 (6), S. 767–773.

Astleithner, Franz; Vogl, Susanne; Parzer, Michael (2021): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft, Migration und Bildungsaspirationen. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 46 (3), S. 233–256.

Athanasiadi, Ermioni; Schare, Teresa; Ulrich, Joachim G. (2020): Ausbildungsbotschafterbesuche als Instrument der Berufsorientierung. Wege zum Beruf aufzeigen, Identifikationspotenziale erschließen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 49 (4), S. 40–44.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld.

Bachsleitner, Anna; Lämmchen, Ronja; Lühe, Josefine; Karl, Julia; Maaz, Kai (2022): Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs in der beruflichen Bildung. In: Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen und Kai Maaz (Hg.): *Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA*. Münster, S. 141–158.

Backhaus, Klaus; Erichson, Bernd; Gensler, Sonja; Weiber, Rolf; Weiber, Thomas (2023): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. 17. aktualisierte Aufl. Wiesbaden.

Bandura, Albert; Adams, Nancy E.; Beyer, Janice (1977): Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. In: *Social Psychology* 35 (3), S. 125–139.

Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, S. 95–188.

Beck, Ulrich (1996): Risk society. Towards a new modernity. London.

Becker, Birgit (2010): Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere - Working Papers, 137). Mannheim.

Becker, Dominik; Birkelbach, Klaus (2017): Bildungsungleichheit durch Schul- und Schulklasseneffekte. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 179–210.

Becker, Gary S. (1993): Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior. In: *Journal of Political Economy* 101 (3), S. 385-409.

Becker, Michael; Tetzner, Julia; Baumert, Jürgen (2020): Schulformen und sozioökonomischer Erfolg im jungen Erwachsenenalter: Werden unterschiedliche Ausbildungswege auf dem Arbeitsmarkt gleich honoriert? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 23 (5), S. 979–1017.

Becker, Rolf (2017a): Ausgewählte Klassiker der Bildungssoziologie. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 511–560.

Becker, Rolf (2017b): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 89–150.

Becker, Rolf; Hecken, Anna E. (2007): Studium oder Berufsausbildung. Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: *Zeitschrift für Soziologie* 36 (2), S. 100-117.

Beckmann, Jürgen; Heckhausen, Heinz (2018): Motivation durch Erwartung und Anreiz. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): Motivation und Handeln. 5. Aufl., Berlin, S. 119-162.

Beicht, Ursula; Walden, Günter (2018): Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung. Analysen auf Basis des Nationalen Bildungspanels unter besonderer Berücksichtigung von Zuwanderungsgeneration und Schulabschlussniveau. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (BIBB Report, 6). Bonn.

- Bergerhoff, Jan N.; Hemkes, Barbara; Seegers, Philipp K.; Wiesner, Kim-Maureen (2017): Attraktivität der beruflichen Bildung bei Studierenden: Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 183). Bonn.
- Blasius, Jörg; Baur, Nina (2014): Multivariate Datenanalyse, in: Jörg Blasius und Nina Baur (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 997-1016.
- 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* 9 (4), S. 531–543.
- Borchers, Andreas; Rödiger, Lena; Seidel, Sabine; Oschmiansky, Frank; Ebach, Mareike (2017): Bedarfe und Verbesserungspotentiale der Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien. Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover (ies); Zentrum für Evaluation und Politikberatung (ZEP). Hannover/ Berlin.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society. New York/London/Sydney/Toronto.
- Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Brändle, Tobias; Grundmann, Matthias (2020): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Tim Brüggemann und Sylvia Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 83–96.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. In: *Rationality and Society* 9 (3), S. 275-305.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2024a): BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie. In: <https://www.bibb.de/de/119273.php>. Abgerufen am 24.05.2024.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2024b): Berufliche Segmentierung in der Ausbildung – Merkmale und Funktionsweisen. In: <https://www.bibb.de/de/119944.php>. Angerufen am 08.07.2024

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2023): Berufsbildungsbericht 2023 – Kabinettsfassung. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/berufsbildungsbericht-2023-kabinettsfassung.html>

Busch, Anne (2013): Die berufliche Geschlechtersegregation in Deutschland. Ursachen, Reproduktion, Folgen. Wiesbaden.

Busemeyer, Marius R.; Jensen, Carsten (2012): The impact of economic coordination and educational institutions on individual-level preferences for academic and vocational education. In: *Socioeconomic Review* 10 (3), S. 525–547.

Bußhoff, Ludger (1984): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart.

Daniel, Annabell; Watermann, Rainer (2018): The Role of Perceived Benefits, Costs, and Probability of Success in Students' Plans for Higher Education. A Quasi-experimental Test of Rational Choice Theory. In: *European Sociological Review* 34 (5), S. 539–553.

Davis, Kingsley; Moore, Wilbert E. (1945): Some Principles of Stratification. In: *American Sociological Review* 10 (2), S. 242–249.

Dickinson, Julie (1990): Adolescent representations of socio-economic status. In: *British Journal of Developmental Psychology* 8 (4), S. 351–371.

Dietrich, Hans; Abraham, Martin (2018): Übergänge in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In: Martin Abraham und Thomas Hinz (Hg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme Theorien empirische Befunde. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 77–116.

Ditton, Hartmut (2017): Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 257–279.

Dohmen, Dieter; Bayreuther, Tamara; Sandau, Matthias (2023): Monitor Ausbildungschancen 2023. Gesamtbericht Deutschland. 3. korrigierte Auflage. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Dollmann, Jörg (2021): Ethnic inequality in choice- and performance-driven education systems: A longitudinal study of educational choices in England, Germany, the Netherlands, and Sweden. In: *The British Journal of Sociology* 72 (4), S. 974–991.

Dombrowski, Rosine (2015): Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher: Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Bielefeld.

Ebbinghaus, Margit (2022): Pflege? Damit kann ich mich (nicht) sehen lassen. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.

Eberhard, Verena; Matthes, Stephanie; Ulrich, Joachim Gerd (2015): The Need for Social Approval and the Choice of Gender-Typed Occupations. In: Christian Imdorf, Kristinn Hegna und Liza Reisel (Hg.): Gender Segregation in Vocational Education, Bd. 31. Bingley, S. 205–235.

Eberhard, Verena; Scholz, Selina; Ulrich, Joachim Gerd (2009): Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 38 (3), S. 9–13.

Ebner, Christian; Krüger, Sabine; Rohrbach-Schmidt, Daniela (2023): Der materielle und symbolische Wert von Berufen unterschiedlicher Anforderungsniveaus. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 52 (1), S. 27–31.

Ebner, Christian; Rohrbach-Schmidt, Daniela (2021): Das gesellschaftliche Ansehen von Berufen – Konstruktion einer neuen beruflichen Ansehensskala und empirische Befunde für Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie* 50 (6), S. 349–372.

Eccles, Jacquelynne (2009): Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. In: *Educational Psychologist* 44 (2), S. 78-89.

Eccles, Jacquelynne S.; Wigfield, Allan (2002): Motivational beliefs, values, and goals. In: *Annual Review of Psychology* 53, S. 109-132.

Eccles, Jacquelynne; Adler, Terry F.; Futterman, Robert; Goff, Susan B.; Kaczala, Caroline M.; Meece, Judith L.; Midgley, Carol (1982): Expectancies, Values, and Academic Behaviours. In: Janet T. Spence (Hg.): Achievement and Achievement Motives. Psychological and Sociological Approaches. San Francisco, S. 75-146.

Erdmann, Melinda; Pietrzyk, Irena; Schneider, Juliana; Helbig, Marcel; Jacob, Marita; Allmendinger, Jutta (2022): Bildungsungleichheit nach der Hochschulreife – das lässt sich ändern. Eine Untersuchung der Wirksamkeit eines intensiven Beratungsprogramms 1,5 Jahre nach dem Abitur. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. Berlin

Erikson, Robert; Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.): Can Education Be Equalized. The Swedish Case in Comparative Perspective, Boulder, CO/ Oxford, S. 1-64.

Esser, Friedrich Hubert (2023): Mehr Gleichwertigkeit tut not! Ein Plädoyer für die Verrechtlichung des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 52 (1), S. 10–11.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt am Main/ New York.

Festinger, Leon (1954): A Theory of Social Comparison Processes. In: *Human Relations* 7 (2), S. 117–140.

Festinger, Leon (1957): A theory of cognitive dissonance. Stanford.

Fischer-Browne, Melanie (2022): Pushing Higher or Lower? Divergent Parental Expectations and Compromises in Occupational Choice. In: *Social Inclusion* 10 (2), S. 240–251.

Frey, Hans-Peter; Haußer, Karl (1987): Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung. In Hans-Peter Frey und Karl Haußer (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart, S. 3-26.

Ganzeboom, Harry B.G.; Graaf, Paul M. de; Treiman, Donald J. (1992): A standard international socio-economic index of occupational status. In: *Social Science Research* 21 (1), S. 1–56.

Gerstl, Joel E.; Cohen, Lois K. (1964): Dissensus, Situs and Egocentrism in Occupational Ranking. In: *The British Journal of Sociology* 15 (3), S. 254.

Gildemeister, Regine; Robert, Günther (1987): Probleme beruflicher Identität in professionalisierten Berufen. In Hans-Peter Frey und Karl Haußer (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart, S. 71–87.

Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. In: *Journal of Counseling Psychology* 28 (6), S. 545–579.

Gottfredson, Linda S. (2002): Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In: Duane Brown (Hg.): Career Choice and Development. 4. Auflage. New York, NY, S. 85–148.

Gottfredson, Linda S. (2005): Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In: Steven D. Brown und Robert W. Lent (Hg.): Career Development And Counseling. Putting Theory and Research to Work. Hoboken, NJ, S. 71–100.

Granato, Mona (2020): Bildungs- und Berufsorientierung junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Tim Brüggemann und Sylvia Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 209–224.

Granato, Mona; Matthes, Stephanie; Schnitzler, Annalisa; Ulrich, Joachim Gerd; Weiß, Ursula (2016): Warum nicht „Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk“ anstelle von „Kaufmann/-frau im Einzelhandel“? Berufsorientierung von Jugendlichen am Beispiel zweier verwandter und dennoch unterschiedlich nachgefragter Berufe. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.

Granato, Mona; Ulrich, Joachim Gerd (2020): Berufsorientierung von Jugendlichen unter den Bedingungen eines Ausbildungsmarktes: Welche Sicht haben Jugendliche auf Berufe? In: Tim Brüggemann und Sylvia Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 157–177.

Hall, Anja; Rohrbach-Schmidt, Daniela; Schnepf, Timo; Ebner, Christian (2021): Ansehen und Beschäftigungsbedingungen in der Kranken- und Altenpflege: Stimmen die Berufsbilder in der Bevölkerung mit der Realität überein? Version 1.0. Bonn. Online verfügbar unter: https://data-pool-bibb.bibb.de/pdfs/hall_rohrbach-schmidt_schnepf_ebner_pflegeberufe.pdf.

Helson, Harry (1947): Adaptation-Level as Frame of Reference for Prediction of Psychophysical Data. In: *The American Journal of Psychology* 60 (1), S. 1–29.

Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hannover.

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schmelzer, Robert (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. DZHW BRIEF 05/2022. Hannover.

Hillmert, Steffen (2017): Bildung und Lebensverlauf – Bildung im Lebensverlauf. In: Rolf Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Aufl. Wiesbaden, S. 233–256.

Hoffmeyer-Zlotnik, Jürgen H. P.; Geis, Alfons J. (2003): Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/ Prestige. In: *ZUMA Nachrichten* 27 (52), S. 125–138.

Holland, John L. (1973): Making vocational choices. A theory of careers. Englewood Cliffs, NJ.

Honneth, Axel (2008): Arbeit und Anerkennung. Versuch einer Neubestimmung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 56 (3), S. 327–342.

Honneth, Axel (2012): Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main.

Honneth, Axel (2013): Verwilderungen des sozialen Konflikts. Anerkennungskämpfe zu Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Axel Honneth, Ophelia Lindemann und Stephan Voswinkel (Hg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt am Main, S. 17–40.

Imdorf, Christian; Hegna, Kristinn; Eberhard, Verena (2016): Geschlechtersegregation im Bildungssystem – Welche Rolle spielt die Berufsbildung? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45 (2), S. 23–27.

Kao, Grace; Tienda, Marta (1995): Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. In: *Social Science Quarterly* 76 (1), S. 1–19.

Kao, Grace; Tienda, Marta (1998): Educational Aspirations of Minority Youth. In: *American Journal of Education* 106 (3), S. 349–384.

Kracke, Bärbel; Hany, Ernst; Driesel-Lange, Katja; Kunz, Nicola (2020): Studien- und Berufsorientierung von Jugendlichen mit Hochschulzugangsberechtigung. In: Tim Brüggemann und Sylvia Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 225–237.

Kroll, Stephan; Lohmüller, Lydia; Ulrich, Joachim Gerd (2016): Erstmalig mehr Ausbildungsinteressierte mit Studienberechtigung als mit Hauptschulabschluss. Wachsendes Interesse von Studienberechtigten an dualer Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.

Krueger, Sabine; Ebner, Christian; Rohrbach-Schmidt, Daniela (2024): Gender Composition and the Symbolic Value of Occupations: New Evidence of a U-shaped Relationship between Gender and Occupational Prestige Based on German Microdata. In: *Work, Employment and Society* 38 (1), S. 242–261.

Krüger, Sabine; Rohrbach-Schmidt, Daniela; Ebner, Christian (2020): Ansehen von Bildungabschlüssen – geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 49 (4), S. 52–55.

Krumboltz, John D.; Mitchell, Anita M.; Jones, G. Brian (1976): A Social Learning Theory of Career Selection. In: *The Counseling Psychologist* 6 (1), S. 71–81.

Kuhnke, Ralf (2006): Indikatoren zur Erfassung des Migrationshintergrundes. Arbeitsbericht im Rahmen der Dokumentationsreihe: Methodische Erträge aus dem "DJI-Übergangspanel". Deutsches Jugendinstitut e. V. Halle. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/416_6764_erfassung_migrationshintergrund.pdf.

Lämmchen, Ronja; Bachsleitner, Anna; Lühe, Josefine; Maaz, Kai (2022): Synthese der Ergebnisse. Soziale Ungleichheiten von der Vorschule bis zur Hochschule. In: Anna Bachsleitner, Ronja Lämmchen und Kai Maaz (Hg.): Soziale Ungleichheit des Bildungserwerbs von der Vorschule bis zur Hochschule. Eine Forschungssynthese zwei Jahrzehnte nach PISA. Münster, S. 191–209.

Leary, Mark R. (2007): Motivational and emotional aspects of the self. In: *Annual Review of Psychology* 58, S. 317–344.

Lörz, Markus (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 302–324.

Lynn, Freda B.; Ellerbach, George (2017): A Position with a View: Educational Status and the Construction of the Occupational Hierarchy. In: *American Sociol Review* 82 (1), S. 32–58.

Maaz, Kai (2006): Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem. Wiesbaden.

Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 69–102.

MacKinnon, Neil J.; Langford, Tom (1994): The Meaning of Occupational Prestige Scores: A Social Psychological Analysis and Interpretation. In: *The Sociological Quarterly* 35 (2), S. 215–245.

Maehler, Débora B.; Teltemann, Janna; Rauch, Dominique P.; Hachfeld, Axinja (2016): Die Operationalisierung des Migrationshintergrundes. In: Débora B. Maehler und Heinz Ulrich Brinkmann (Hg.): Methoden der Migrationsforschung. Ein interdisziplinärer Forschungsleitfaden. Wiesbaden, S. 263–282.

Maslow, Abraham H. (1943): A Theory of Human Motivation. In: *Psychological Review* 50 (4), S. 370–396.

Matthes, Stephanie (2019): Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung. Leverkusen.

Mead, George H. (1934): Mind, self and society. Chicago/London.

Mentges, Hanna (2019): Studium oder Berufsausbildung? Migrationsspezifische Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. In: *Soziale Welt* 70 (4), S. 403–434.

Mentges, Hanna; Renneberg, Ann-Christin; Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2018): Der nachschulische Werdegang von Studienberechtigten. Ergebnisse des DZHW-Studienberechtigtenpanels. Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn, S. 262-269.

Multrus, Frank; Majer, Sandra; Bargel, Tino; Schmidt, Monika (2016): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Berlin.

Mummendey Hans D.; Bolten Heinz-Gerd (1993): Die Impression-Management-Theorie. In: Dieter Frey und Martin Irle (Hg.): Theorien der Sozialpsychologie. Band 3: Motivations- und Informationsverarbeitungstheorien. Bern, S. 57-77.

OECD (2006): Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. OECD. Paris.

Oeynhausen, Stephanie; Mutlu, Sevil (2022): Berufsorientierungsangebote „anererkennungssensibel“ gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzepts. Version 1.0. Bonn. Online verfügbar unter: https://res.bibb.de/vet-repository_780204.

Oeynhausen, Stephanie; Ulrich, Joachim Gerd (2020): Das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung bei der Berufswahl von Jugendlichen. In: Tim Brüggemann und Sylvia Rahn (Hg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster, S. 97–108.

Parsons, Frank (1909): Choosing a vocation. Boston.

Pietrzyk, Irena; Jacob, Marita; Erdmann, Melinda (2023): Who Benefits from Guidance Counseling? Insights into Native and Immigrant Students of Low Social Origin. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 75, S. 395–417.

Quast, Heiko; Mentges, Hanna; Bundesinstitut für Berufsbildung (2021): Der nachschulische Werdegang von Studienberechtigten – Ergebnisse des DZHW-Studienberechtigtenpanels. Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn, S. 217-223.

Quast, Heiko; Scheller, Percy; Lörz, Markus (2014): Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss. In: *Forum Hochschule* 9. Hannover.

Ratschinski, Günter (2009): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster.

Ratschinski, Günter (2011): Die Bedeutung der Übergangsphase für die Entwicklung des Selbstkonzepts. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (Spezial 5), S. 1–10.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32, (4), S. 282-301.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin.

Relikowski, Ilona; Yilmaz, Erbil; Blossfeld, Hans-Peter (2012): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods-Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): *Soziologische Bildungsforschung* (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte, 52), S. 111–136.

Richter, Maria (2016): Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern Peers und ethnischer Herkunft. Wiesbaden.

Ridgeway, Cecilia L. (2014): Why Status Matters for Inequality. In: *American Social Review* 79 (1), S. 1–16.

Rommes, Els; Overbeek, Geertjan; Scholte, Ron; Engels, Rutger; Kemp, Raymond de (2007): 'I'm Not Interested In Computers': Gender-based occupational choices of adolescents. In: *Information, Communication & Society* 10 (3), S. 299–319.

Schmude, Corinna (2011): Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter. Habilitationsschrift zur Erlangung der Lehrbefähigung im Fach Erziehungswissenschaften. Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/14626>.

Schneider, Heidrun; Franke, Barbara (2014): Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. In: *Forum Hochschule* 6. Hannover.

- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Aufl. Berlin/Boston.
- Schnitzler, Annalisa (2019): Abi und dann? Was Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zur Aufnahme einer beruflichen Ausbildung bewegt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 48 (1), S. 15–19.
- Spangenberg, Heike; Quast, Heiko; Franke, Barbara (2017): Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten. In: *DDS – Die Deutsche Schule* 109 (4), S. 334–352.
- Stabbert, Rebecca; Schröder, Rudolf (2015): Veränderungen des Gymnasiums und deren Bedeutung für die Berufs- und Studienorientierung. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung* (3), S. 32–55.
- Stehr, Nico (1974): Consensus and Dissensus in Occupational Prestige. In: *The British Journal of Sociology* 25 (4), S. 410–427.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim; Otterpohl, Nantje (2018): Motivation in Schule und Hochschule. In: Jutta Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): *Motivation und Handeln*. 5. Aufl., Berlin, S. 569–592.
- Stoetzer, Matthias W. (2017): Regressionsanalyse in der empirischen Wirtschafts- und Sozialforschung Band 1. Berlin.
- Super, Donald E (1957): *The psychology of careers: an introduction to vocational development*. New York.
- Tajfel, Henri; Billig, M. G.; Bundy, R. P.; Flament, Claude (1971): Social categorization and inter-group behaviour. In: *European Journal of Social Psychology* 1 (2), S. 149–178.
- Tjaden, Jasper Dag; Hunkler, Christian (2017): The optimism trap: Migrants' educational choices in stratified education systems. In: *Social Science Research* 67, S. 213–228.
- Tomasik, Martin J.; Heckhausen, Jutta (2006): Sozialprestige von Ausbildungsberufen aus der Sicht von Realschüler/-innen. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 37 (4), S. 259–273.
- Treimann, Donald J. (1977): *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York.
- Uhly, Alexandra; Neises, Frank (2023): Vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung. Aktuelle empirische Befunde der Berufsbildungsstatistik und Maßnahmen - Ein Überblick. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.

Ulfsson, Eriksson, Ylva; Nordlander, Erica (2023): On the Discrepancy of Descriptive Facts and Normative Values in Perceptions of Occupational Prestige. In: *Sociological Research Online* 28 (3), S. 716–735.

Ulrich, Joachim Gerd (2018): Eine Reflexion zur Stellung des Handwerks aus spinozistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114 (2), S. 296–311.

Valentino, Lauren (2020): The Segregation Premium: How Gender Shapes the Symbolic Valuation Process of Occupational Prestige Judgments. In: *Social Forces* 99 (1), S. 31–58.

Valentino, Lauren (2021): The Hierarchy of Occupational Status: Evidence for Diverse Logics of Prestige in the United States. In: *Sociological Forum* 36 (S1), S. 1395–1418.

Wegener, Bernd (1985): Gibt es Sozialprestige? In: *Zeitschrift für Soziologie* 14 (3), S. 209–235.

Wolter, Andrä (2022): Führt die Hochschulexpansion zur Erosion der beruflichen Bildung? In: Sylvia Annen und Tobias Maier (Hg.): *Akademisierung, Hybridqualifikationen und Fachkräftebedarf. Ist die Konkurrenz zwischen akademisch und beruflich Qualifizierten Mythos oder Realität?* Bonn, S. 43-71.

Zhou, Xueguang (2005): The Institutional Logic of Occupational Prestige Ranking: Reconceptualization and Reanalyses. In: *American Journal of Sociology* 111 (1), S. 90–140.

Ziegler, Birgit; Steinritz, Gaby (2015): „Mama, welche Schule muss ich besuchen, wenn ich Chef werden will?“ – Berufe als individuelle Leitkategorie für Bildungsprozesse. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (29).

11. Anhang

Anhang A: Abbildung 18 - Auszüge aus dem Fragebogen

2. Ausbildung oder Studium – was kommt für dich in Frage?

Wie gut kannst du dir vorstellen,	gar nicht gut	eher nicht gut	teils/teils	eher gut	sehr gut
... eine berufliche Ausbildung zu machen?	☐	☐	☐	☐	☐
... zu studieren?	☐	☐	☐	☐	☐

5. Was meinst du: Wie viel haben diese Personen in ihrem Leben erreicht?

	sehr wenig	wenig	etwas	viel	sehr viel
■ Eine Person, die ein Studium abgeschlossen hat	☐	☐	☐	☐	☐
■ Eine Person, die eine Berufsausbildung abgeschlossen hat	☐	☐	☐	☐	☐
■ „b1s“	☐	☐	☐	☐	☐
■ „b2s“	☐	☐	☐	☐	☐

17. Was denkst du: Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen?

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	teils/ teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
■ Meine Mutter erwartet, dass ich eine berufliche Ausbildung mache.	☐	☐	☐	☐	☐
■ Mein Vater erwartet, dass ich eine berufliche Ausbildung mache.	☐	☐	☐	☐	☐
■ Meine Mutter erwartet, dass ich studiere.	☐	☐	☐	☐	☐
■ Mein Vater erwartet, dass ich studiere.	☐	☐	☐	☐	☐
■ Meine Eltern haben genaue Vorstellungen, welchen Beruf ich einmal machen soll.	☐	☐	☐	☐	☐
■ Meine Eltern würden jede Berufswahl von mir unterstützen – Hauptsache ich bin zufrieden.	☐	☐	☐	☐	☐

18. Wie sind deine Noten in Mathe und Deutsch?

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	teils/ teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
■ In Mathe bekomme ich gute Noten.	☐	☐	☐	☐	☐
■ In Deutsch bekomme ich gute Noten.	☐	☐	☐	☐	☐

19. Welche Sprache hast du als Kind in deiner Familie gelernt?

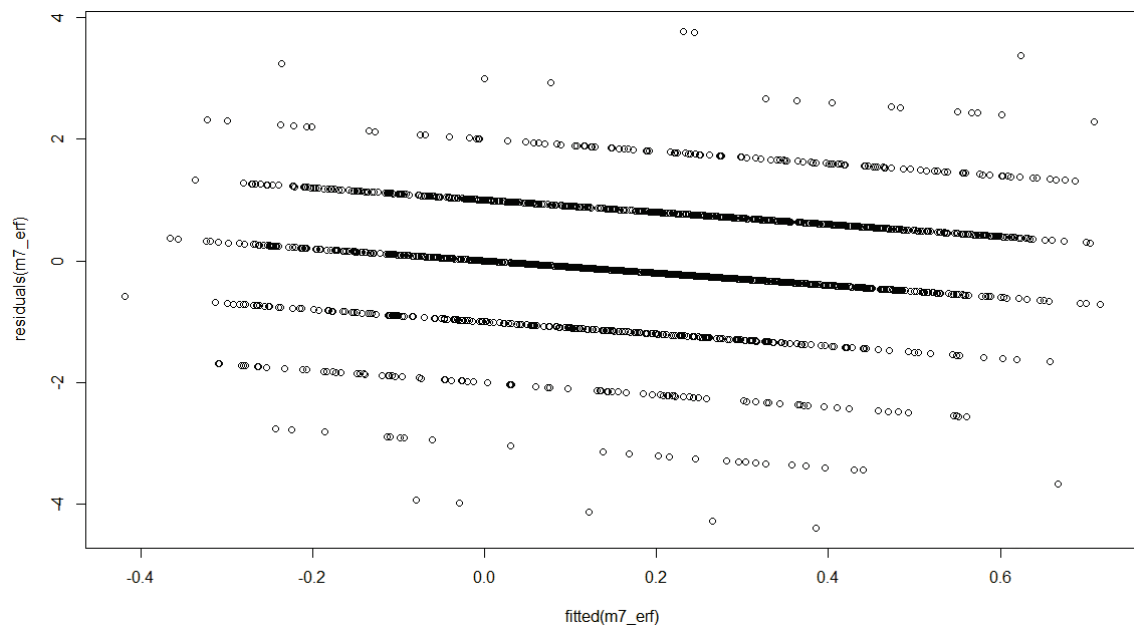
☐ nur Deutsch
☐ Deutsch und eine (oder mehrere) andere Sprachen
☐ eine oder mehrere andere Sprachen, aber nicht Deutsch

22. Was denkst du: Welchen Berufsabschluss haben deine Eltern?

Meine Mutter	Mein Vater
☐ eine abgeschlossene Berufsausbildung	☐ eine abgeschlossene Berufsausbildung
☐ ein abgeschlossenes Studium	☐ ein abgeschlossenes Studium
☐ keinen Berufsabschluss	☐ keinen Berufsabschluss
☐ Ich weiß es nicht	☐ Ich weiß es nicht

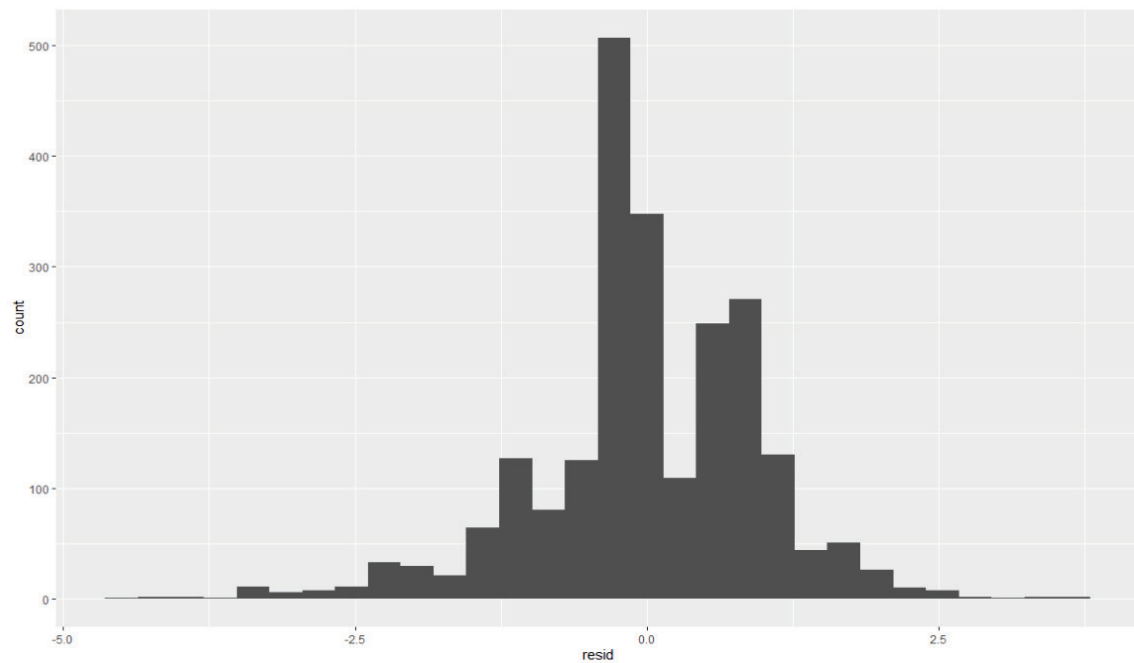
Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie

Anhang B: Abbildung 19 – Turkey-Anscombe-Plot zum multiplen Regressionsmodell Prestigebewertung



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen;
X-Achse: Geschätzte Y-Werte der AV, Y-Achse: Residuen

Anhang C: Abbildung 20 - Residuen-Histogramm multiples Regressionsmodell Prestigebewertung



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen;
X-Achse: Residuen, Y-Achse: absolute Häufigkeiten

Anhang D: Abbildung 21 – Stufenweises multiples Regressionsmodell Prestigedifferenz mit unstandardisierten Koeffizienten

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Intercept	0.13***	-0.07	-0.09	-0.10	0.08	0.18+	0.16
Hauptschule	-0.05	-0.05	-0.04	-0.06	-0.04	-0.02	0.00
Realschule	0.04	0.04	0.03	0.03	0.00	0.00	0.00
Gymnasium	0.19***	0.18***	0.16**	0.16**	0.05	0.00	0.06
Matheleistung		0.02	0.02	0.01	0.00	-0.01	-0.02
Deutschleistung		0.04+	0.04+	0.04+	0.02	0.01	0.01
Akademischer Hintergrund			0.08+	0.08+	0.02	0.00	0.00
Migrationshintergrund				0.14+	0.07	0.07	0.07
Elternerwartungen					0.04***	0.02**	0.02**
Bildungsaspiration						0.07***	0.07***
männlich							0.06
8. Klasse							-0.04
10. Klasse							-0.07
Oberstufe							-0.27*
Num.Obs.	2282	2282	2282	2282	2282	2282	2282
R2	0.008	0.011	0.012	0.014	0.035	0.046	0.049
R2 Adj.	0.007	0.008	0.010	0.011	0.032	0.042	0.044
F	6.466	4.859	4.666	4.511	10.436	12.090	8.985

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen; abgebildete Koeffizienten sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Referenzkategorien: Schulform – Hauptschule/ Klassenstufe – 9. Klasse

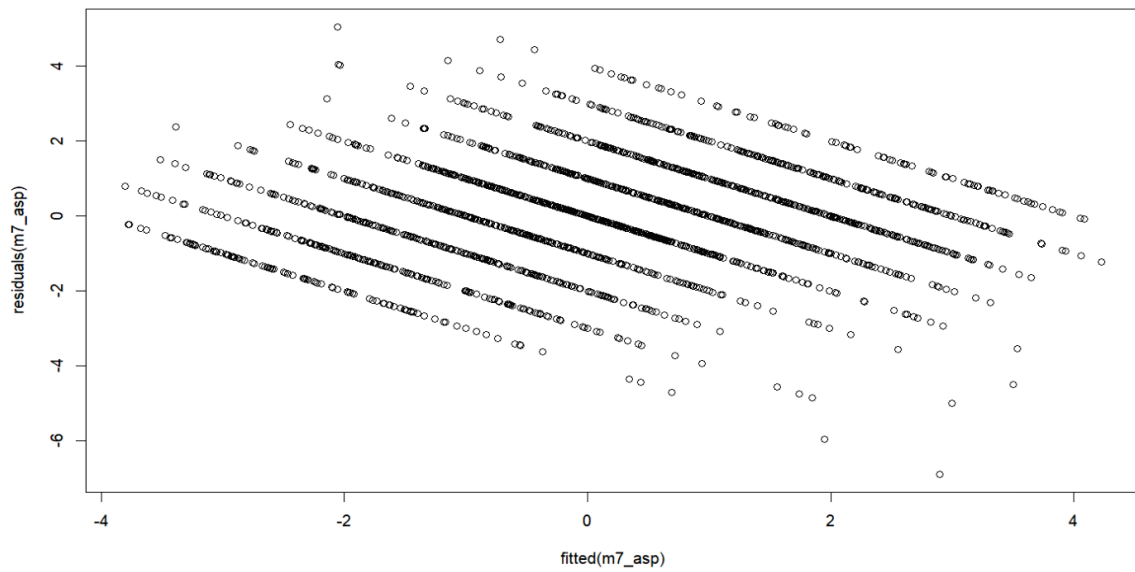
Anhang E: Abbildung 22 – Stufenweises multiples Regressionsmodell Prestigebewertung Studium mit standardisierten Koeffizienten

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Intercept	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***	0.00***
Hauptschule	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02
Realschule	0.01	0.01	0.01	0.02	0.01	0.01	0.01
Gymnasium	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.01	-0.03	-0.01
Matheleistung		0.01	0.01	0.01	0.01	0.00	0.01
Deutschleistung		0.08***	0.08***	0.08***	0.08***	0.07**	0.06*
Akademischer Hintergrund			0.00	0.00	-0.01	-0.02	-0.01
Migrationshintergrund				-0.01	-0.02	-0.02	-0.02
Elternerwartungen					0.04+	-0.01	0.00
Bildungsaspiration						0.08**	0.07*
männlich							-0.07**
8. Klasse							-0.03
10. Klasse							0.00
Oberstufe							-0.06**
Num.Obs.	2282	2282	2282	2282	2282	2282	2282
R2	0.000	0.007	0.007	0.008	0.009	0.012	0.020
R2 Adj.	-0.001	0.005	0.005	0.005	0.005	0.008	0.015
F	0.161	3.406	2.845	2.474	2.519	3.046	3.602

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

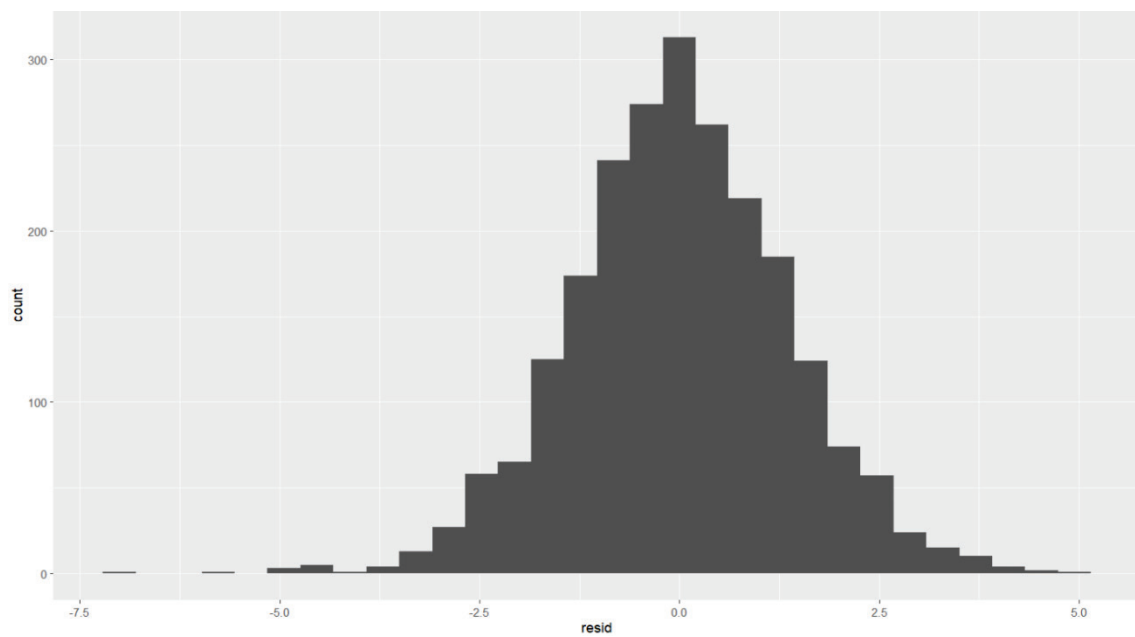
Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen; abgebildete Koeffizienten sind standardisierte Regressionskoeffizienten, Referenzkategorien: Schulform – Hauptschule/ Klassenstufe – 9. Klasse

Anhang F: Abbildung 23 - Turkey-Anscombe-Plot zum multiplen Regressionsmodell Bildungsaspiration



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen;
X-Achse: Geschätzte Y-Werte der AV, Y-Achse: Residuen

Anhang G: Abbildung 24 - Residuen-Histogramm zum multiplen Regressionsmodell Bildungsaspiration



Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen;
X-Achse: Residuen, Y-Achse: absolute Häufigkeiten

Anhang H: Abbildung 25 – Stufenweises multiples Regressionsmodell Aspirationsdifferenz mit unstandardisierten Koeffizienten

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6	Modell 7
Intercept	0.04	-0.51***	-2.46***	-2.61***	-2.67***	-1.37***	-0.96***
Prestigebewertung	0.43***	0.35***	0.33***	0.31***	0.31***	0.15***	0.15***
Hauptschule		-0.47***	-0.48***	-0.42***	-0.48***	-0.35***	-0.41***
Realschule		0.30**	0.29**	0.27**	0.24*	0.06	0.05
Gymnasium		1.73***	1.71***	1.52***	1.53***	0.75***	0.85***
Matheleistung			0.25***	0.23***	0.23***	0.11***	0.14***
Deutschleistung			0.31***	0.30***	0.31***	0.19***	0.13***
Akademischer Hintergrund				0.67***	0.66***	0.28***	0.31***
Migrationshintergrund					0.48***	-0.01	-0.07
Elternerwartungen						0.32***	0.32***
männlich							-0.52***
8. Klasse							0.56**
10. Klasse							-0.17*
Oberstufe							-0.34+
Num.Obs.	2282	2282	2282	2282	2282	2282	2282
R2	0.042	0.208	0.257	0.281	0.286	0.546	0.564
R2 Adj.	0.042	0.207	0.255	0.279	0.283	0.545	0.561
F	99.888	149.614	131.232	127.133	113.607	304.046	225.567

+ p < 0.1, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001

Quelle: BIBB-TUDa-Berufsorientierungsstudie, eigene Darstellung und Berechnungen; abgebildete Koeffizienten sind unstandardisierte Regressionskoeffizienten, Referenzkategorien: Schulform – Hauptschule/ Klassenstufe – 9. Klasse