

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 36 (2010)

Heft: 1

Artikel: Bilanzierung oder Rechtfertigung? : Was Urteile von Probanden zum
Ausbildungsnutzen bedeuten : eine akteurtheoretische Kritik evaluativer
Berufsbildungsforschung

Autor: Beicht, Ursula / Ulrich, Joachim Gerd

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-814887>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bilanzierung oder Rechtfertigung? Was Urteile von Probanden zum Ausbildungsnutzen bedeuten Eine akteurtheoretische Kritik evaluativer Berufsbildungsforschung

Ursula Beicht und Joachim Gerd Ulrich*

1 Einleitung

Absolventen einer Aus- oder Weiterbildung nach dem Nutzen ihrer Bildungsteilnahme zu befragen, zählt zum Standardprogramm nahezu aller Evaluationsstudien. Die Vorteile für die Forschung sind vor allem praktischer Natur: Indem die Beurteilung der Bildungseffekte an die Probanden delegiert wird, gelingt es, selbst zu komplexen Konstrukten (z. B. fachlicher oder überfachlicher Nutzen) Datenmaterial zu gewinnen, das wiederum mit strukturellen Variablen (z. B. Ausbildungsform) in Beziehung gesetzt werden kann.

Dem häufigen Rückgriff auf subjektive Nutzenurteile steht allerdings ein theoretisches Begründungsdefizit gegenüber. Weitgehend unklar ist bislang, was mit den Nutzenurteilen überhaupt gemessen wird. Dabei stimmt es nachdenklich, dass die Antworten der Untersuchungsteilnehmer stets recht einseitig ausfallen und in den bislang vorliegenden Studien positive Urteile überwiegen. Zudem deuten Untersuchungen, in denen die Nutzenurteile mit intersubjektiv überprüfbaren Wirkungen der Bildungsteilnahme in Verbindung gebracht werden, auf lediglich schwache Zusammenhänge hin.

Nachfolgend wollen wir uns deshalb mit der Situation von Probanden, welche den Nutzen ihrer Bildungsteilnahme beurteilen, näher auseinandersetzen. Wir wählen dabei eine akteurzentrierte Perspektive. Dies mag angesichts der zentralen Bedeutung, die dem Nutzenbegriff im Kontext der Rational-Choice-Theorien zukommt, nicht überraschen. Es wird sich allerdings rasch zeigen, dass eine einfache Übertragung eines ökonomischen Handlungsmodells scheitern muss. Gleichwohl können akteurzentrierte Ansätze – sofern sie sich nicht gewaltsam in das Prokrustesbett des Rational-Choice-Ansatzes hineinpressen lassen – viel zum Verständnis der Nutzenurteile beitragen. Dies ist gerade auch deshalb der Fall, weil sie den Blickwinkel auf die *aktuellen* Handlungsalternativen des Probanden lenken.

Diese beziehen sich nun aber nicht mehr darauf, einen bestimmten Bildungsgang auszuwählen (die Teilnahme ist ja längst erfolgt), sondern auf die durch die Untersuchungsteilnahme bedingte Anforderung, ein Urteil zum Nutzen dieser

* Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Bildungsteilnahme zu fällen. Mit dieser Aufforderung wird ein normativer Rahmen abgesteckt. Er trifft den *Bildungsteilnehmer* zum einen in seiner *Rolle als Probanden* und wird hier von der Erwartung getragen, offen und aufrichtig zu antworten. Zum anderen treffen die Fragen zum Nutzen einer absolvierten Aus- oder Weiterbildung den *Probanden* aber auch in seiner *Rolle als Bildungsteilnehmer*. Es ist somit zu kurz gegriffen, im Probanden allein den homo oeconomicus zu erblicken, der den Nutzen auch in der Retrospektive nüchtern kalkuliert und damit der Bildungsökonomie leicht zu interpretierendes Datenmaterial liefert.

Wir wollen deshalb die Handlungsalternativen des bilanzierenden Bildungsteilnehmers im Spiegel der Frame-Selektionstheorie (Esser, 2005) reflektieren. Denn dieser Ansatz erhebt den Anspruch, ökonomische und soziologische Handlungsmodelle zu integrieren und zugleich Hinweise darüber zu liefern, unter welchen Bedingungen dieser homo socio-oeconomicus welchem Handlungsmodus folgt (Kap. 3). Dabei wird sich zeigen, dass eine konsequente Generierung des Nutzenurteils in enger Orientierung an den «tatsächlichen» Folgen der Bildungsteilnahme einer *spezifischen* Variante *normativ* ausgerichteten Handelns bedarf, nach der man als Proband die Forschung durch ein offenes, unverfälschtes Antwortverhalten zu unterstützen habe. Sie ist somit eigentümlicherweise eher vom homo sociologicus als vom homo oeconomicus zu erwarten.

Der vorherrschende normative Rahmen für Individuen, die ihre bisherige Bildungs- und Berufsbiografie rückblickend bilanzieren, scheint jedoch ein anderer zu sein (Witzel, 2001): Er deutet auf eine fortgeschrittene Individualisierung der Bildungs- und Erwerbsprozesse und auf einen hohen Grad der wahrgenommenen Verantwortlichkeit für die selbst eingeschlagenen Wege und ihrer Folgen hin (Kap. 4). Die Bilanzierungen sind somit identitätsrelevant und werden gegebenenfalls so ausgerichtet, dass sie mit der verinnerlichten Forderung nach einer selbst verantworteten und zugleich erfolgreichen Biografie in Einklang stehen.

Welche Folgen hat dies für die Ausrichtung und Verwertbarkeit von subjektiven Nutzenurteilen im Rahmen von evaluativen Bildungsstudien? Am Beispiel von Berufsausbildungsabsolventen wollen wir zeigen, dass die Nutzenurteile unter bestimmten Rahmenbedingungen so konform ausfallen, dass sich selbst starke institutionelle Effekte der jeweiligen Bildungsform – betrieblich oder schulisch organisierte Ausbildung – nicht mehr in ihnen niederschlagen (Kap. 5). Somit bleibt abschließend zu diskutieren, von welchen Determinanten das Nutzenurteil überhaupt abhängig ist (Kap. 6) und welchen «Nutzen» die Bildungsforschung eigentlich noch davon hat, wenn sie subjektive Urteile zum Bildungsnutzen erhebt (Kap. 7).

2 Der Nutzen der Bildungsteilnahme als Gegenstand von Evaluationsstudien

Nützt es dem Individuum, sich an beruflicher Bildung zu beteiligen? Die Frage klingt einfach, und dennoch zählt ihre Beantwortung zu den schwierigsten Aufgaben der evaluativen Bildungsforschung. Die Probleme resultieren weniger aus der Suche nach den Kriterien, anhand derer der Nutzen zu bestimmen ist. Hier kann sich die Forschung an den Zielen orientieren, auf die das Bildungssystem ausgerichtet ist: Nach dem deutschen Berufsbildungsgesetz (BBiG) z. B. dient die Bildungsteilnahme dazu, «berufliche Handlungsfähigkeit» herzustellen, sie zu erhalten, anzupassen oder zu erweitern. Damit soll dem Individuum «die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt» ermöglicht werden (Lakies und Nehls, 2007, 33). Für das Individuum war die Bildungsteilnahme demnach umso nützlicher, je deutlicher diese Ziele auch erreicht wurden.

Schwierigkeiten bereitet es jedoch, die gesetzlich definierten Ziele beruflicher Bildung in anwendbare Messmodelle des Bildungsnutzens umzuformulieren. Denn die Ziele beziehen sich auf ein komplexes Konstrukt (beruflich verwertbare Handlungsfähigkeit mit verschiedenen fachlichen und überfachlichen Teilkompetenzen), für das bislang keine umfassenden und handhabbaren Messinstrumente vorliegen.¹ Die Berufsbildungsforschung behilft sich zum einen damit, dass sie ersatzweise auf Indikatoren zurückgreift, für die zumindest eine indirekte Verbindung zum Ausmaß der erworbenen Handlungsfähigkeit bzw. zu deren beruflicher Verwertbarkeit vermutet wird. Dazu zählen intersubjektiv überprüfbare Wirkungsindikatoren wie erreichte Abschlüsse, Zeugnisnoten oder der Verbleib nach Beendigung der Berufsbildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 167). Zum anderen werden auch subjektive Urteile der Absolventen zum Nutzen der Bildungsteilnahme abgefragt (Büchel und Pannenberg, 2004; Beicht, Krekel und Walden, 2006; Rosenblatt und Bilger, 2007; Hofmann-Lun und Gaupp, 2008).

Mit der Aufforderung, selbst den Nutzen einzustufen, wird die Messung der Bildungseffekte gleichsam an die Probanden übertragen. Diese stehen damit nicht nur vor der Aufgabe, die Konstrukte (z. B. fachlicher Nutzen) zu «operationalisieren», sondern auch, einen Kausalzusammenhang mit der Bildungsteilnahme herzustellen. Die Abfrage mag dabei von der Hoffnung getragen zu sein, in den Bilanzierungen einen Niederschlag der «tatsächlichen» Effekte vorzufinden, die mit einer Bildungsteilnahme verbunden sind (Kohli, 1982, 47). In diesem Fall könnten die Nutzeneinstufungen der Probanden pragmatisch als Ersatz für bislang fehlende «objektive» Indikatoren Verwendung finden.²

1 Mit dem Nationalen Bildungspanel für Deutschland (NEPS) wird erstmals versucht, berufliche Kompetenzen im Längsschnitt und im Kontext der Bildungs- und Berufskarriere zu erfassen. Allerdings beschränkt sich die Operationalisierung notgedrungen auf wenige Berufsfelder (Blossfeld, Doll und Schneider, 2008).

2 Wir sprechen nachfolgend allgemein von «Wirkungen» bzw. «Erträgen», sofern die Effekte der Bildungsbeteiligung intersubjektiv beobachtbar sind, und vom «Nutzen», sofern sich die

Die bisherigen Erfahrungen sind allerdings eher ernüchternd. Zwar überwiegen in den Untersuchungen zum Bildungsnutzen positive Urteile (Hartmann, 2008). Doch musste Behringer (1999), die auf Basis des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) Weiterbildungseffekte untersuchte, feststellen, dass es zwischen den Nutzeneinstufungen durch die Weiterbildungsteilnehmer und den deutlich stärker streuenden «harten Fakten» (u. a. Veränderungen der beruflichen Position, des Verdienstes, der Arbeitsplatzsicherheit) kaum Bezüge gab; die überwiegend positiven Nutzenurteile standen im offensichtlichen Widerspruch zu den Daten, die auf der Grundlage der objektiven Wirkungsanalysen gewonnen wurden (ebd., 191). Dies war auch dann der Fall, wenn subjektive und objektive Indikatoren bezüglich konkreter Teilaspekte wie z. B. des Verdienstes individuell miteinander verglichen wurden.

Vergleichbare Erfahrungen machten Büchel und Pannenberg (2004). Auch sie kontrastierten im Rahmen des SOEP Urteile von Weiterbildungsteilnehmern («hat sich beruflich ausgezahlt») mit beobachtbaren Indikatoren wie Verbesserungen im Einkommen, der beruflichen Stellung und der Arbeitsplatzsicherheit. Bei den subjektiven Einschätzungen überwogen wiederum die positiven Resultate; den Autoren erschienen deren Anteile angesichts des nur geringen Zeitraums zwischen Weiterbildungsteilnahme und Nutzenabfrage beachtlich hoch (ebd., 109). Bei ostdeutschen Probanden war die Nivellierung der positiven Urteile so stark, dass signifikante Einflussgrößen auf das Nutzenurteil kaum noch auszumachen waren. Allein für Westdeutschland interpretierten die Autoren die Ergebnisse als Beleg für einen auch auf subjektiver Ebene «durchaus messbaren positiven Effekt einer qualifizierten Weiterbildung» (ebd., 110).

Die Urteile der Probanden richten sich offenbar nur bedingt nach dem, was die Forschung als die wesentlichen Effekte der Bildungsbeteiligung definieren mag; ja, sie geraten nicht selten sogar in einen offenkundigen Gegensatz. So äußern Staudt und Kriegesmann (1999) massive Zweifel an der Effizienz seminaristisch organisierter Weiterbildung zum Aufbau von beruflicher Handlungskompetenz und werfen die Frage auf, was eigentlich bemerkenswerter sei, die faktische Nutzlosigkeit der Weiterbildung oder die Nutzenillusion ihrer Absolventen. Vergleichbares lässt sich in Deutschland für das teilqualifizierende «Übergangssystem» beobachten, in dem erfolglose Ausbildungsstellenbewerber aufgefangen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008). Während von Seiten der Fachleute heftige Kritik an der Effizienz der Ausbildungsvorbereitung im «Übergangssystem» geübt wird

Effekte im Erleben des Individuums manifestieren. Dies wird in der deutschsprachigen Berufsbildungsforschung z.T. anders gehandhabt, da hier der Nutzenbegriff auch als ein Synonym für intersubjektiv messbare Erträge (Einkommensvorteile, Gewinne) verwendet wird, die Individuen und Organisationen aus ihrer Bildungsbeteiligung erzielen (Walden und Herget, 2004, 170). Aus akteurtheoretischer Perspektive ist der «Nutzen» allerdings eine rein subjektive Größe, resultierend aus dem erlebten Ausmaß der Zuträglichkeit einer Handlung für die Befriedigung der Bedürfnisse (Esser, 1999, 92; Schimank, 2002, 77). Deshalb kann letztlich auch nur bei Individuen davon die Rede sein, dass Handlungen bzw. Handlungsergebnisse Nutzen stiften (Timmermann, 1998, 81).

(Münk, Rützel und Schmidt, 2008), proklamiert die Mehrheit seiner Absolventen einen signifikanten Nutzen für den Weg in Ausbildung und Arbeit (Hofmann-Lun und Gaupp, 2008, 90 f.; Ulrich, 2008).

3 Bilanzierende Bildungsteilnehmer aus handlungstheoretischer Perspektive

Ungeachtet der regelmäßigen Verwendung von Fragen zum Bildungsnutzen ist bis heute weitgehend ungeklärt, welche Konstrukte mit den entsprechenden Fragen abgebildet werden, was sich also in den Antworten der Probanden «tatsächlich» widerspiegelt. Zwar liegt es nahe, eine Verbindung zur Rational-Choice-Theorie herzustellen, in die der Nutzen als ein zentrales Konzept einfließt und bei der der *homo oeconomicus* mit dem Versprechen winkt, den Bildungsnutzen rational und damit in größtmöglicher Nähe zu den tatsächlichen Verhältnissen zu kalkulieren (Behringer, 1999).

Doch sind die Verhältnisse in dem für Evaluationsstudien typischen Falle einer *rückblickenden* Beurteilung des Bildungsnutzens komplizierter. So ist die Auswahl des entsprechenden Bildungsgangs für den Probanden längst Vergangenheit. Die Theorie der rationalen Wahl ist aber prospektiv ausgerichtet. Damit verbleibt ihr als Gegenstand die Frage, unter welchen Bedingungen und aufgrund welcher Beweggründe sich der Proband dazu entschließt, den Nutzen eines Bildungsgangs als hoch oder niedrig einzustufen. Hierbei sind als *Rahmenbedingungen* allerdings nicht nur die vom Probanden erinnerten Erfahrungen mit der Bildungsteilnahme und ihren bisherigen Auswirkungen zu berücksichtigen. Vielmehr ist auch der soziale Kontext zu beleuchten, innerhalb dessen sich der Proband aktuell bewegt: Dazu zählen die kommunikativen Gestaltungsmerkmale der Untersuchungssituation, aber auch Normen und Rollen, denen sich das Individuum als Bildungsteilnehmer und als Proband verpflichtet fühlt. Diese Rahmenbedingungen sind mit einem Rational-Choice-Ansatz allein nicht abbildbar, und somit sind umfassendere Handlungsmodelle erforderlich, um Nutzenurteile theoretisch zu deuten. Wir wollen deshalb auf einen Ansatz zurückgreifen, der den Anspruch erhebt, ökonomische und soziologische Handlungsmodelle innerhalb eines universellen Erklärungsansatzes zu vereinigen: die Frame-Selektionstheorie von Hartmut Esser (1999, 2001, 2005).³

3 Esser hat seine Theorie kontinuierlich weiterentwickelt. Wir orientieren uns an der jüngeren Modellentwicklung. Dabei geht es uns weniger um eine kritische Auseinandersetzung, als vielmehr darum, über das Modell zu einem Verständnis der spezifischen Situation der Probanden zu gelangen, die den Nutzen ihrer Bildungsteilnahme beurteilen sollen. Ausführlichere Darstellungen Dritter und kritische Auseinandersetzungen mit Essers Theorie finden sich u. a. bei Kronenberg (2005) sowie bei Greshoff und Schimank (2006).

3.1 Die Frame-Selektionstheorie

Essers Modell ist für eine theoretische Einordnung der Nutzenurteile insofern interessant, als dieser zwar einerseits die dominierende Bedeutung der Normen für das Alltagshandeln der Individuen anerkennt, andererseits aber nicht ausschließen möchte, dass Individuen bisweilen die Konsequenzen ihres Handelns im Sinne eines *homo oeconomicus rational* zu kalkulieren versuchen. Esser belässt beiden Typen des Handelns ihre Eigenständigkeit, zeigt sich also weder daran interessiert, normatives Handeln in eine Theorie rationalen Handelns zu überführen, noch daran, rationales Handeln als Sonderfall normativen Handelns zu deuten. Er rechtfertigt diesen Dualismus mit der (psychologischen) Dual-Process-Theorie, die von zwei unterschiedlichen Modi der Informationsverarbeitung ausgeht, und unterscheidet dementsprechend zwischen einem *automatisch-spontanen* und einem *reflexiv-kalkulierenden* (Re-)Aktionsmuster.

Um dennoch zu einer einheitlichen, integrativen Handlungstheorie zu gelangen, muss Esser allerdings erklären können, unter welchen Bedingungen das Individuum welchem der beiden Modi folgt. Der Autor knüpft hier, wie er selbst formuliert, an «die zentrale Besonderheit der genuin soziologischen Handlungstheorien an» (2005, 10), nach der sinngerichtetes individuelles Handeln nur möglich ist, wenn es sich im Rahmen bereits verinnerlichter kultureller, normativer oder sonstiger Orientierungen bewegt. Über diese orientierenden Rahmen – mentale Repräsentationen von typischen Situationen – bildet sich das Individuum eine Vorstellung davon, in welcher Art von Situation es sich gerade befindet. Es deutet also seine gegenwärtige Lage vor dem Spiegel idealtypischer *Situationsmodelle*, die es aus seinem Gedächtnis abruft. Bevorzugt wird dabei jenes Modell aktiviert, das zum gerade Erlebten besonders passend erscheint (hier spielen konkrete Situationsobjekte als Schlüsselsymbole eine wichtige Rolle) und das einen hohen Grad an subjektiver Wertigkeit besitzt (weil es z. B. die Befriedigung eines Bedürfnisses verspricht).⁴

Ob das Individuum automatisch-spontan dem Situationsmodell folgt, hängt davon ab, a) wie stark dieses gegenüber einer alternativen, nächst plausiblen Interpretation hervorsticht und b) von der Wertigkeit, der Erfolgswahrscheinlichkeit und den Kosten einer Neuabschätzung der Situation. Wird das Modell als ausreichend passend erlebt, entfällt der Impuls, über die Eigenheiten der Situation näher nachzudenken. Ist die Passung unzureichend, werden die Eigenheiten der Situation reflektiert, um eine für das Handeln ausreichende Orientierung herzustellen.

Mit der Definition der Situation wird der Rahmen für die möglichen Handlungsalternativen gesetzt (Esser, 2001, 291 ff.). Die Logiken bei der Auswahl der Handlung und des dabei eingesetzten Modus der Informationsverarbeitung

4 Hier ergibt sich eine Analogie zur Werterwartungstheorie, auch wenn Esser betont, dass diese Auswahl keine Folge rationalen Abwägens, sondern von «letztlich *unkontrollierbaren* kognitiv-emotionalen Prozessen der Wahrnehmung, der Mustererkennung und der Informationsverarbeitung» (Esser, 2005) bestimmt wird.

entsprechen den oben skizzierten Mechanismen: Aus dem Gedächtnis wird ein passendes Handlungsmodell abgerufen (ein sog. «Skript» als mentale Repräsentation idealtypischer Handlungsabläufe), um hierüber das Handeln zu steuern. Dies erfolgt wiederum automatisch-spontan; es sei denn, es wird kein passendes Skript gefunden. Nur in diesem Fall wird über das Handeln reflektiert.

Routiniertes, normatives oder *attitüden gesteuertes* Alltagshandeln erweist sich in diesem Sinne als nicht näher hinterfragtes Deuten und Tun, bei dem es sowohl in Hinblick auf die Interpretation der Situation als auch in Hinblick auf das passende Handeln unmittelbar zugängliche mentale Modelle gibt. Das Individuum orientiert sich in diesem Fall an dem, was sich in der *Vergangenheit* bereits als richtig und angebracht erwies und handelt dementsprechend. Beim *reflexiv-kalkulierenden* Deuten und Handeln werden die Gegebenheiten, Zwecke, Mittel und Nebenfolgen verschiedener Deutungs- und Handlungsalternativen dagegen bewusst abgewogen. Hier orientiert sich das Individuum an den Folgen des Handelns und somit an dem, was ihm für die *Zukunft* als richtig und nützlich erscheint.

3.2 Der Prozess der Nutzenurteilsfindung im Lichte der Frame-Selektionstheorie

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich nun für die situative Orientierung und das Handeln eines Untersuchungsteilnehmers, der aufgefordert ist, den Nutzen seiner Bildungsteilnahme rückblickend zu bestimmen? Zunächst ist es wichtig, begriffliche Verwirrungen zu vermeiden. Bei Esser (2005) ist die Nutzenreflexion das Charakteristikum eines bestimmten *Informationsverarbeitungsmodus* (nämlich des reflexiv-kalkulierenden). Die Nutzenfrage an den Probanden berührt dagegen die *inhaltlich-thematische* Definition dessen, um was es gerade gehen soll (nämlich den Nutzen der Bildungsteilnahme zu benennen). Für den Probanden stellt sich dabei zunächst die Aufgabe, ein *Situations- und Handlungsmodell* zu finden, das aus seiner Sicht zur Bewältigung der aktuellen Untersuchungssituation und zur Beantwortung der Nutzenfrage passt. In welchen Informationsverarbeitungsmodus der Proband dabei verfällt, ist zunächst offen, und es ist nicht auszuschließen, dass der Proband alle nachfolgenden Handlungen (und Antworten zum Thema «Nutzen seiner Bildungsteilnahme») automatisch-spontan erzeugt, ohne über irgendetwas näher zu reflektieren.

Doch auch wenn der Proband in den reflexiv-kalkulierenden Informationsverarbeitungsmodus wechseln sollte (etwa weil er über kein ausreichend passfähiges Situations- und Handlungsmodell verfügt, um sich in der Untersuchungssituation orientieren zu können) und somit Nutzenkalküle in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit rücken, beziehen diese sich (zunächst) nicht auf den Nutzen der Bildungsteilnahme. Vielmehr kalkuliert der Proband (zunächst) die Folgen seines aktuellen Handelns, so z. B. den Nutzen, an der Befragung (weiter) teilzunehmen bzw. den Nutzen, der damit verbunden ist, die Wirkungen der Bildungsteilnahme rückblickend als negativ oder positiv einzustufen. Die Sachebene (Nutzen des Bil-

dungsgangs) ist hier also mit der übergeordneten Personenebene (Nutzen für den Probanden, den Nutzen des Bildungsgangs einzustufen) eigentümlich vermengt.

Und dennoch ist es gerade diese Gemengelage, die theoretisch und praktisch bedeutsam ist. Denn aus ihr geht hervor, dass die Benennung des Bildungsnutzens nicht allein von den bisherigen Erfahrungen der Folgen der Bildungsteilnahme abhängig ist, sondern vor allem von den in der Untersuchungssituation aktivierten Situations- und Handlungsmodellen, Informationsverarbeitungsmodi sowie damit verbundenen Einstellungen, Normen und Bedürfnissen. Und sie macht deutlich, dass sich im Rahmen der evaluativen Bildungsforschung der *homo oeconomicus* keinesfalls zwingend als der ideale Proband erweist, der a) bereitwillig die Aufforderung zur Interviewteilnahme bejaht, b) möglichst frei von sozialen Erwünschtheitstendenzen antwortet und sich c) bei der Frage zum Bildungsnutzen in die Rolle des rational kalkulierenden, analytischen Bilanzierers begibt:

- a) Teilnahme am Interview: Da dem *homo oeconomicus* entsprechende normative Orientierungen fehlen, sich der Teilnahme an einem Interview verpflichtet zu fühlen, wird er diese vom Ergebnis seiner Kalkulation abhängig machen, ob sich eine Teilnahme vor dem Hintergrund seiner Bedürfnisse lohnt. Dabei werden die Durchführungsbedingungen des Interviews ein wesentliches Kriterium sein. Dagegen sollte der *homo sociologicus* viel leichter als Interviewpartner zu gewinnen sein. Dies gilt jedenfalls dann, wenn für ihn die Aufforderung zur Befragungsteilnahme in dem Sinne normativ gerahmt ist, dass er sich der Unterstützung der Forschung aus ethischen Gründen verpflichtet fühlt (und in diesem Sinne die Rolle des kooperativen Probanden ausüben möchte) oder er aber schlicht zum Konformismus neigt und er grundsätzlich darum bemüht ist, den von außen an ihn herangetragenen Erwartungen zu entsprechen.
- b) Umgang mit sozialer Erwünschtheit: Probleme entstehen im Interview, wenn die Antwortalternativen der Fragen mit einem unterschiedlichen Ausmaß an sozialer Anerkennung verbunden sind. In diesem Fall ist im selben Ausmaß mit sozial erwünschten Antworten zu rechnen, wie der Proband davon ausgehen kann, dass diese dem Interviewer noch glaubwürdig zu vermitteln sind (Esser, 1986). Gerade der *homo oeconomicus*, der bei jeder Aktion auf seinen größtmöglichen Vorteil bedacht ist, dürfte sich die Chance auf eine günstige Selbstdarstellung und Befriedigung seiner sozialen Bedürfnisse nicht entgehen lassen; schließlich ist der Alltag «voll von Kämpfen, um für das Ich möglichst günstige Zuschreibungen sozialer Identitäten zu ergattern» (Esser, 1999, 55). Beim *homo sociologicus* kommt es dagegen darauf an, unter welcher normativen Rahmenbedingung er sich dem Interview unterzieht. Ist es Konformismus, dürfte er nicht minder im Sinne sozialer Erwünschtheit reagieren als der auf seinen Vorteil bedachte *homo oeconomicus* (auch wenn es ihm «formal» weniger um die Befriedigung seiner Bedürfnisse als um die Erfüllung von Erwartungen geht). Sofern sich der *homo sociologicus* aber in der Rolle eines kooperativen

Probanden wähnt, der die Wissenschaft durch offene, unverfälschte und sachgemäße Antworten zu unterstützen hat, entsteht eine spezifische Rahmung der Interviewsituation, innerhalb derer der Proband seine einzelnen Antworten nicht mehr davon abhängig macht, ob sie sozial erwünscht sind oder nicht. In diesem Fall wird der Proband offen mitteilen, wie er die Dinge tatsächlich sieht. Dies konnte Stocké (2004) unter Bezugnahme auf das Modell der Frame-Selektion bei Befragungsteilnehmern nachweisen, denen er Fragen zur Einstellung gegenüber Ausländern vorlegte.

- c) Reaktion auf die Frage zum Bildungsnutzen: Wie auf die Fragen zum Bildungsnutzen reagiert wird, hängt davon ab, in welchem thematischen Rahmen der Proband bildungs- und berufsbiografische Fragen grundsätzlich verortet. Mit einer nüchternen Bilanzierung in enger Anlehnung an die tatsächlichen Auswirkungen der bisherigen Bildungsteilnahme ist nur dann zu rechnen, wenn die Resultate keine besondere Bedeutung für dessen soziale Identität besitzen. Sieht der Proband dagegen mit den Fragen nicht nur den Bildungsgang, sondern auch sich selbst als Gestalter seiner eigenen Bildungsbiografie auf dem Prüfstand, sind die Nutzenurteile identitätsrelevant und besitzen instrumentellen Charakter gegenüber dem Bedürfnis nach sozialer Anerkennung. Der Proband wird in diesem Fall positive Nutzenurteile bevorzugen (da sie ihm mehr Anerkennung sichern), sei es in seiner Verfasstheit als *homo oeconomicus* oder als *konformistischer homo sociologicus*. Ein differenzierteres, weniger stark von sozialer Erwünschtheit geprägtes Handeln ist allenfalls vom *homo sociologicus* in seiner Rolle als *kooperativer* Proband zu erwarten. Dies setzt allerdings voraus, dass ihm der mögliche Konflikt zwischen seiner Rolle als (womöglich wenig erfolgreicher) Bildungsteilnehmer und als aufrichtiger Proband bewusst wird.⁵

Zusammenfassend zeigt sich somit, dass vom *homo oeconomicus* eine nüchterne Berechnung der Auswirkungen seiner Bildungsteilnahme in der *Retrospektion* keinesfalls häufiger zu erwarten ist als vom *homo sociologicus*, im Gegenteil. Zudem wird deutlich, dass zu klären ist, wie die Probanden Fragen zum Bildungsnutzen interpretieren und in welchem Ausmaß sie die Antworten auch als ein Urteil über ihren Erfolg als Gestalter der eigenen Biografie verstehen. Es gibt zwar nach unserer Kenntnis bislang keine Studien, in denen Probanden unmittelbar darüber befragt wurden. Es liegen aber Hinweise vor, dass retrospektive Bilanzierungen der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie nach Maßgabe verinnerlichter gesellschaftlicher Forderungen vorgenommen werden, für den eigenen Lebensweg selbst verantwortlich zu sein,

5 Dies dürfte umso seltener der Fall sein, je stärker die Nutzenurteile bereits als verfestigte Attitüden im Gedächtnis abgespeichert, von dort automatisch-spontan abgerufen werden können und nicht mehr durch Reflexion erzeugt werden müssen. Auch der kooperative Proband wird in diesem Fall das Gefühl haben, mit den spontan abgerufenen Antworten zu den Nutzenfragen offen und ehrlich reagiert zu haben.

und damit tatsächlich eine besondere Bedeutung für die Identität der Betroffenen besitzen. Hierauf wollen wir nachfolgend näher eingehen.

4 Retrospektive berufs- und bildungsbiografische Bilanzierungen als identitätsrelevante Urteile

Besonders aufschlussreich ist eine Längsschnittstudie, in der die weitere Entwicklung junger Fachkräfte aus Bremen und München untersucht wurde, die 1989 ihre Berufsausbildung beendet hatten (Mönnich und Witzel, 1994; Wahler und Witzel, 1996; Witzel, 2001). Das Längsschnittdesign ermöglichte es, *prospektive* biografische Orientierungen (Ziele, Aspirationen, Pläne) und die späteren *retrospektiven* Bilanzierungen der jungen Fachkräfte miteinander zu vergleichen. Beim Abgleich zeigte sich, dass die Probanden frühere Ziele unter dem Einfluss der tatsächlich eingetretenen beruflichen Veränderungen nachträglich modifizierten, zum Teil, ohne sich dessen bewusst zu werden. Die Handlungsbegründungen wurden «vom Blickwinkel der hergestellten Handlungsergebnisse her so dargestellt, als hätten sie in dieser Form bereits vor den Handlungen existiert» (Witzel, 2001, 351). Somit wurden ex post neue «Vorteilsrechnungen» konstruiert, die einerseits mit den aktuell vorgefundenen beruflichen Möglichkeiten übereinstimmten und andererseits den Anschein erweckten, mit dem Modell einer rationalen Entscheidung vereinbar zu sein.

Die Folge war, dass die faktischen Auswirkungen struktureller Zwänge in Ergebnisse eigener Entscheidungen umgedeutet wurden, die somit in Kongruenz mit den eigenen Interessen und Bedürfnissen standen (Wahler und Witzel, 1996, 25 f.). Demnach bilanzierten die Jugendlichen ihre Lebenslagen nicht ausschließlich auf der Grundlage ihrer bisherigen beruflichen Interessen, sondern passten ihre Ziele und Bewertungskriterien gegebenenfalls an die vorgefundenen Möglichkeiten an. Die Unterschiedlichkeit der Lebenslagen, in denen die Jugendlichen sich gerade befinden, spielte somit für ihr aktuelles Urteil über Sinn und Nutzen ihres bisherigen Lebensweges kaum noch eine Rolle.

Was waren die handlungsleitenden Motive der Anpassung der Bilanzierungskriterien an die aktuellen Gegebenheiten? Nach Witzel (2001, 339) spiegelt sich in ihnen der «Versuch von Akteuren, die ihnen zugeschriebene Rolle als eigenverantwortliche, gestaltende Subjekte ihrer Biografie auszufüllen und Diskrepanzen zwischen institutionellen Vorgaben und Handlungsergebnissen einerseits sowie eigenen Ansprüchen zu versöhnen.» Tatsächlich wurde in der Studie deutlich, dass berufliche Qualifikation und Erwerbstätigkeit ein hohes Identifikationspotential unter den Jugendlichen besitzen, und dass zugleich die Ansprüche einer autonomen Biografiegestaltung weitgehend verinnerlicht wurden. Das Postulat selbstverantworteter Lebensführung wurde selten in Frage gestellt, selbst wenn die Ausbildungs- und

Arbeitsmarktbedingungen massive Anpassungsleistungen erforderlich machen (Wahler und Witzel, 1996, 26).

Damit bestätigten sich auch in dieser Studie individualisierungs- und identitätstheoretische Annahmen, nach denen den Jugendlichen zunehmend die Gestaltung ihres Werdegangs überantwortet wird (Baethge, 1988; Beck und Beck-Gernsheim 1994). Internale Kontrollüberzeugungen, nach denen das individuelle Schicksal selbstbestimmt ist, werden dabei ebenso zur Norm, wie sich Identität nun auch in der Fähigkeit ausdrückt, Ziele herbeiführen und die Abfolge von Ereignissen durch eigenes Handeln beeinflussen zu können (Krahé, 1987, 157). Der berufliche Integrationserfolg gewinnt somit eine zentrale Bedeutung für die soziale Identität der Jugendlichen (Solga, 2005, 156 ff.).

Deshalb beinhalten die Urteile zum Bildungsnutzen nicht nur einen Sachaspekt (bezogen auf den besuchten Bildungsgang), sondern auf einer metakommunikativen Ebene (Watzlawick, Beavin und Jackson, 2000, 55) auch Botschaften zur Person des Bildungsteilnehmers selbst. Mit negativen Urteilen wie «nutzlos» vermag der Proband zwar vielleicht in der Rolle des präzisen Bilanzierers zu reüssieren, gibt damit aber zugleich sein Versagen in seiner Rolle als «erfolgreicher» Gestalter der eigenen Biografie zu. Will er in *beiden* Rollen als erfolgreich gelten, darf er sich somit nicht nur um ein nach außen hin *plausibles* Urteil bemühen (Goffman, 2003, 60); er muss auch um ein für ihn *günstiges* Urteil ringen. Es ist somit der um Anerkennung seiner bisherigen Entscheidungen kämpfende Bildungsteilnehmer, der den typischen Probanden der Studien zum subjektiven Bildungsnutzen stellen dürfte.

Unter diesen Bedingungen ist anzunehmen, dass die retrospektiven Nutzenurteile im Mittel positiv ausfallen und ihre Streuung begrenzt ist. Dies gilt umso mehr, je stärker sich die Bildungsteilnehmer für ihren Werdegang verantwortlich fühlen. Wir wollen dies im nächsten Abschnitt anhand einer Stichprobe von Ausbildungsabsolventen untersuchen, die Fragestellung dabei aber noch um einen für die Evaluationsforschung wesentlichen Aspekt erweitern. Denn ungeachtet aller möglichen Konformität der Nutzenurteile gilt es zu klären, ob die (begrenzt) vorhandene Varianz der Nutzenurteile nicht doch zumindest dafür genutzt werden kann, um strukturelle/institutionelle Bildungseffekte, wie sie z. B. durch unterschiedliche Organisationsformen der Aus- und Weiterbildung entstehen könnten, valide identifizieren zu können.

5 Institutionelle Bildungseffekte und ihr Niederschlag in den Nutzenurteilen

Wir greifen zur Klärung unserer Fragen auf eine Mitte 2006 in Deutschland durchgeführte, repräsentative Befragung von rd. 7 000 Jugendlichen zwischen 18 und 24 Jahren zurück, die retrospektiv über ihre bisherige Bildungs- und Berufsentwicklung berichteten (Beicht, Friedrich und Ulrich, 2008). Dabei konzentrieren wir uns

jedoch auf jene 1 652 Probanden, die entweder eine *betriebliche* Berufsausbildung gemäß Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung ($n = 1\,300$) oder aber eine Berufsausbildung in überwiegend landesrechtlich geregelten *Schulberufen* ($n = 352$) absolviert hatten.

Die beiden Ausbildungsformen führen zu einem Berufsabschluss auf derselben Systemebene (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008, 96). Allerdings ist die Teilnehmerstruktur unterschiedlich: Während die betriebliche Ausbildung zu etwa gleichen Teilen in gewerblichen bzw. Dienstleistungsberufen stattfindet und Frauen rund zwei Fünftel der Absolventen stellen, ist die schulische Variante stark auf den tertiären Sektor (insbesondere Assistenz, Erziehungs- und Gesundheitsberufe) ausgerichtet und wird überwiegend von Frauen absolviert. Die Allgemeinbildung der Schulberufsabsolventen ist im Schnitt höher, da für einen Teil dieser Ausbildungsberufe ein mittlerer Schulabschluss vorausgesetzt wird (Tabelle 1).

Tabelle 1: Merkmale der in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsabsolventen

	Ausbildungsform	
	betrieblich $n = 1\,300$	schulisch $n = 352$
Berufsfeld ***		
gewerblich-technischer Beruf	51%	6%
sonstiger Dienstleistungsberuf	44%	30%
Gesundheits- bzw. Sozialberuf	4%	64%
weibliches Geschlecht ***	40%	74%
Abschluss bei Verlassen der allgemeinbildenden Schule ***		
maximal Hauptschulabschluss	32%	22%
mittlerer Abschluss	61%	69%
Studienberechtigung	7%	9%
Verbleib zum Untersuchungszeitpunkt***		
qualifiziert erwerbstätig	51%	33%
auf sonstige Weise erwerbstätig	17%	16%
erneut im Bildungssystem	15%	25%
außerhalb von Bildung und Beschäftigung	18%	26%

*** Merkmal differiert signifikant ($p < .001$) zwischen den beiden Ausbildungsformen (χ^2 nach Pearson, einseitige Tests)

5.1 Beruflicher Werdegang in Abhängigkeit von schulischer und betrieblicher Berufsausbildung

Ungeachtet der höheren Allgemeinbildung können schulische Absolventen ihre Berufsausbildung oft nicht auf einem entsprechenden Arbeitsplatz verwerten (Fel-

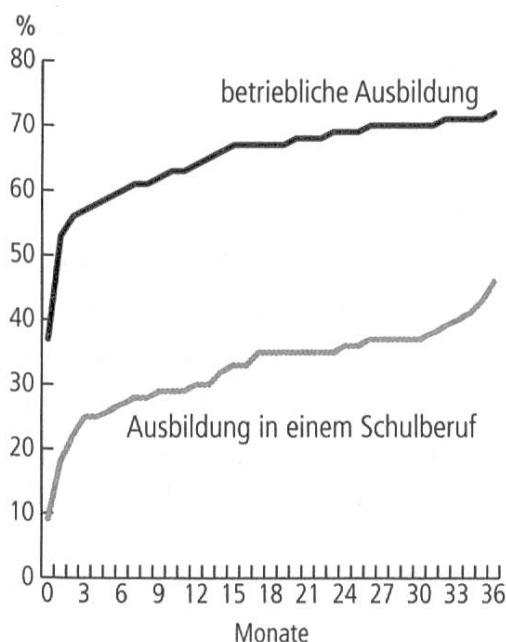
ler, 2005, 19). Dies gilt insbesondere für jene Schulberufe, zu denen es verwandte Berufsbilder innerhalb des dualen Systems gibt. Die Besetzung der entsprechenden Arbeitsplätze erfolgt hier oft über den internen Arbeitsmarkt und somit zu Gunsten der von den Betrieben selbst ausgebildeten Nachwuchskräfte. Den schulischen Ausbildungsabsolventen, verstärkt antizyklisch in Zeiten schwacher Konjunktur ausgebildet (Zöller, 2006), werden von den Betrieben in Deutschland somit oft allenfalls Ausbildungsplätze angeboten (Kramp-Karrenbauer, 2008).

Die beiden Ausbildungsformen sind demnach zumindest in den ersten Jahren mit stark unterschiedlichen Effekten auf den weiteren Werdegang im Anschluss an die Berufsausbildung verbunden (Fertig u. a., 2009). Dies traf auch für unsere Stichprobe zu. Zum Befragungszeitpunkt, im Schnitt knapp zwei Jahre nach Ausbildungsende, war nur ein Drittel der schulischen Absolventen qualifiziert (niveauadäquat) erwerbstätig, ein Viertel befand sich erneut im Bildungssystem (überwiegend in einer weiteren Berufsausbildung), und ein Sechstel arbeitete unterhalb des erreichten Qualifikationsniveaus (vgl. nochmals Tabelle 1). Die Wahrscheinlichkeit, im Laufe der ersten drei Jahre irgendwann einmal in eine qualifizierte Erwerbstätigkeit einzumünden, lag über den gesamten Zeitraum hinweg über 20 Prozentpunkte niedriger als für die betrieblichen Ausbildungsabsolventen (Übersicht 1).

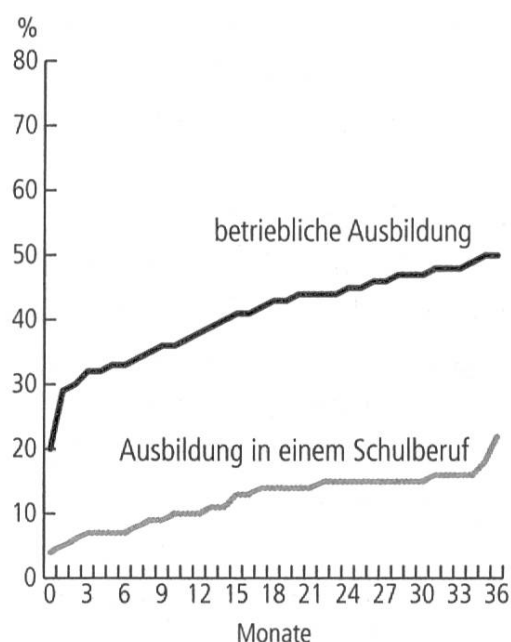
Der Effekt der Ausbildungsform auf die Einmündungswahrscheinlichkeit blieb auch dann nahezu vollständig erhalten, wenn im Rahmen eines semiparametrischen

Übersicht 1 Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine *qualifizierte* Erwerbstätigkeit nach Abschluss einer betrieblichen bzw. schulischen Berufsausbildung (kumulierte Einmündungsfunktionen, Kaplan-Meier-Schätzung)

a) in allen Varianten
(befristet, unbefristet, Vollzeit, Teilzeit)



b) unbefristet und zugleich in Vollzeitform



trischen Modells (Cox-Regression) zugleich das Geschlecht, der allgemeinbildende Schulabschluss und das Berufsfeld kontrolliert wurden. Effekte des Geschlechts waren nicht zu erkennen, die Einflüsse der beiden sonstigen Variablen waren nur zum Teil signifikant (Tabelle 2).⁶

Tabelle 2 Determinanten der Übergangsdauer in *qualifizierte* Erwerbstätigkeit (Cox-Regression)

	in alle Varianten (befristet, unbefristet, Vollzeit, Teilzeit)	unbefristet und in Vollzeitform
	e ^B	e ^B
Allgemeinbildender Schulabschluss (Referenz: max. Hauptschule)		
mittlerer Abschluss	1.141	1.009
Studienberechtigung	1.262 +	.840
Geschlecht (Referenz: männlich)		
weiblich	1.031	1.112
Berufsfeld (Referenz: gewerblich-technischer Beruf)		
Gesundheits- oder Sozialberuf	1.121	.852
sonstiger Beruf des tertiären Sektors	.801 **	.800 *
Ausbildungsform (Referenz: betriebliche Berufsausbildung)		
Ausbildung in einem Schulberuf	.346 ***	.303 ***
n	1 618	1 617
n zensiert	678	1058

χ^2 (df = 6): beide Modelle sind signifikant ($p < .000$)

+ $p < .10$; * $p < .05$ ** $p < .01$; *** $p < .001$ (zweiseitig)

Damit bleibt der Frage nachzugehen, inwieweit sich dieser Unterschied auch in Probandenurteilen zum Nutzen ihrer Bildungsteilnahme widerspiegelte. Denn die Probanden waren gebeten worden, die Auswirkungen der Ausbildung auf ihren weiteren beruflichen Werdegang auch selbst zu qualifizieren (sehr negativ, eher negativ, eher positiv, sehr positiv).

5.2 Rahmung der Urteilsfindung zum Bildungsnutzen

Nach der Frame-Selektionstheorie von Esser (2005) werden die Urteile der Probanden durch die Rahmung der Situation mitbestimmt, in der das Nutzenurteil zu fällen ist. Maßgeblich sind hierbei insbesondere die kommunikativen Gestaltungsmerkmale der Untersuchungssituation und die Wahrnehmungen der Probanden zu ihren Rollen als Untersuchungsteilnehmer bzw. als Gestalter ihrer eigenen Biografie. Im vorliegenden Fall wurden computergestützte Telefoninterviews durchgeführt, so dass

6 Vgl. zu den kurz- und mittelfristigen erwerbsbiografischen Effekten betrieblicher und schulischer Berufsausbildung auch die Beiträge von Sackmann/Ketzmerick und Hall in diesem Heft.

auch die Frage zum Nutzen der Bildungsteilnahme im unmittelbaren Dialog mit dem Interviewer erörtert wurde. Die Situation war also für den Probanden durch die Erwartung vorgeformt, seine Antwort unvermittelt einer weiteren Person mitzuteilen, so dass der Grad der Privatheit bei der Urteilsfindung zum Bildungsnutzen eher gering ausfiel (vgl. auch Stocké, 2004). Diese Bedingungen begünstigten somit eine auch auf soziale Anerkennung hin ausgerichtete Antwort.

Dies galt umso mehr, als den Probanden die Bedeutung des Urteils für den Gestaltungserfolg ihrer eigenen Biografie offenbar bewusst und das Urteil damit auch für ihre eigene Identität von Bedeutung war. Denn fast alle Probanden präsentierten sich an einer anderen Stelle des Interviews mit ihren Antworten auf zwei in Anlehnung an Rotter (1966) formulierte Fragen als Individuen, welche die Normen autonomer Lebensführung verinnerlicht hatten: Rund 96% stimmten der Aussage zumindest eher zu, für Erfolg selbst verantwortlich zu sein, und 99% der Aussage, auch über die Fähigkeit zu verfügen, diese Erfolge herbeizuführen. Da negative Urteile zum Ausbildungsnutzen in Inkonsistenz zu einem solchen Selbstbild stünden, sollten die Probanden eher an gegenteiligen Mitteilungen interessiert gewesen sein.

5.3 Nutzenurteile in Abhängigkeit von der absolvierten Ausbildungsform

Wie Tabelle 3 zeigt, dominierten in beiden Gruppen erwartungsgemäß positive Urteile zum Nutzen der Ausbildung für den weiteren Werdegang. 94% der betrieblich und 95% der schulisch qualifizierten gehen zumindest von «eher positiven Auswirkungen» aus.

Tabelle 3 Die Auswirkungen der Berufsausbildung auf den weiteren beruflichen Werdegang in der Einschätzung von Ausbildungsabsolventen

Gruppe	«Wie schätzen Sie die Auswirkungen dieser Ausbildung auf Ihren weiteren beruflichen Werdegang ein?»				Kendalls tau _c ¹⁾
	sehr negativ (1)	eher negativ (2)	eher positiv (3)	sehr positiv (4)	
betrieblich ausgebildete Absolventen	.6%	5.1%	42.5%	51.8%	.049*
in Schulberufen ausgebildete Absolventen	.0%	5.4%	35.2%	59.4%	

n = 1 300 betrieblich und n = 352 schulisch ausgebildete Absolventen.

1) Zusammenhang zwischen der Gruppenzugehörigkeit und dem Grad des perzipierten Nutzens

*p < .05 (zweiseitig)

Die Konformität der Urteile war so groß, dass sich im bivariaten Zusammenhang kein institutioneller Effekt zu Lasten der schulischen Berufsausbildung erkennen ließ, im Gegenteil. Schulisch Qualifizierte stuften den Nutzen überraschenderweise sogar noch ein wenig höher ein als betrieblich Qualifizierte, da sie sich noch öfter (59% vs. 52%) dazu entschlossen, sogar von «sehr positiven» Auswirkungen zu sprechen.

Die tendenziell positivere Nutzeinstufung auf Seiten der schulischen Ausbildungsabsolventen war selbst bei einem zweiseitigen Test auf dem 5-Prozent-Niveau noch signifikant. Somit spiegelten die Nutzenurteile die faktisch unterschiedlichen Einmündungsquoten in qualifizierte Erwerbsarbeit nicht nur nicht wider, sie bahnten tendenziell sogar gegenteiligen Schlussfolgerungen den Weg.

6 Determinanten der Nutzenurteile

Wie lässt sich eine solche Gleichförmigkeit der Nutzenurteile in den beiden Gruppen deuten? Zwei Erklärungen sind denkbar: Zum einen könnte es sein, dass die Art des Verbleibs bei der Urteilsfindung der Probanden keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielte. Zum anderen ist denkbar, dass die beiden Absolventengruppen verschiedene Verbleibsformen hinsichtlich ihres Nutzens unterschiedlich bewerteten.

6.2 Variation des Nutzenurteils in Abhängigkeit vom tatsächlichen Verbleib

Wir untersuchten zunächst die Variation des Nutzenurteils in Abhängigkeit vom aktuellen Verbleib und von weiteren Variablen, die unterschiedliche Erfahrungen im Zusammenhang mit der absolvierten Ausbildung widerspiegeln und den Werdegang beeinflussen können. Dazu zählen die Prüfungsnote, der gleichzeitige Erwerb eines höheren Schulabschlusses und mögliche Phasen der Arbeitslosigkeit (Konietzka, 2007). Als Kontrollvariablen wurden die Dauer zwischen Ausbildungsende und Befragung sowie das Geschlecht aufgenommen. Tabelle 4 führt in der linken Hälfte die bivariaten Zusammenhänge und in der rechten Hälfte die Ergebnisse zweier binärer Regressionsmodelle auf.⁷

Bei beiden Modellen wurden dieselben Regressoren eingesetzt; die Unterschiede ergaben sich lediglich in Hinblick auf die Schneidung der abhängigen Variablen: In Modell 1 wurde die Chance berechnet, dass der Nutzen *nicht negativ* beurteilt wurde (hier ist die Ausgangswahrscheinlichkeit sehr hoch) und in Modell 2 die Chance, dass ein *sehr großer* Nutzen wahrgenommen wurde (hier ist eine mittlere Ausgangswahrscheinlichkeit gegeben). Die verschiedenen Schneidungen wurden vorgenommen, um zu überprüfen, ob sich die Sensibilität der Nutzenvariablen gegenüber potentiellen Einflussgrößen gegebenenfalls durch Rekodierungen der Ausgangsskala steigern ließ. Denn bisweilen wird das Zielereignis (Proklamation von Nutzen) auf die Auswahl des höchsten Wertes («sehr großer Nutzen») beschränkt. Damit lässt sich die Schiefe der Antwortverteilung weitgehend zugunsten einer größeren Anzahl von Nullmeldungen («kein sehr großer Nutzen») reduzieren.

Was die unterschiedlichen Verbleibsformen betrifft, wählten wir die Ausübung einer unbefristeten qualifizierten Erwerbstätigkeit mit mindestens 35 Wochenar-

⁷ Aufgrund der schwachen Besetzungszahlen in den beiden unteren Kategorien der Nutzenskala wurde auf ein ordinales Regressionsmodell verzichtet.

Tabelle 4 Determinanten des proklamierten Nutzens der Berufsausbildung für den weiteren beruflichen Werdegang

	Auswirkungen der Bildungsteilnahme auf weiteren Werdegang (Antworten in %)				Partielle Effekte im Rahmen von logistischen Regressionsmodellen	
	sehr negativ		sehr positiv		Modell 1 Proklamierung von Nutzen	Modell 2 Proklamierung großen Nutzens
	%	%	%	%	e ^ß	e ^ß
Mit der Berufsausbildung höheren Schulabschluss erworben (Referenz: nein)	.5	5.1	41.5	52.9		
höheren Schulabschluss erworben	.4	5.7	38.1	55.8	1.028	1.227
Note in der Ausbildungsabschlussprüfung (Referenz: sehr gut bis gut)	.5	3.2	35.8	60.5		
befriedigend	.5	6.8	47.4	45.3	.657 *	.572 ***
ausreichend und schlechter	.9	10.3	45.8	43.0	.423 *	.538 **
Dauer zwischen Ausbildungsende und Befragung (Referenz: unter einem Jahr)	.2	2.6	38.5	58.7		
über 1 Jahr	.2	5.6	40.7	53.4	.467 *	.820
über 2 Jahre	.6	6.1	40.6	52.6	.440 *	.846
über 3 Jahre	.9	7.0	44.4	47.7	.341 **	.636 **
Phasen der Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung (Referenz: keine)	.2	3.3	40.1	56.5		
bis zu sechs Monaten insgesamt	1.3	7.8	43.8	47.1	.438 **	.780 *
mehr als sechs Monate	1.4	14.9	42.6	41.2	.307 ***	.681 *
Aktueller Verbleib (Ref.: unbefristete qualifizierte Arbeit mit ≥ 35 Wochenstunden)	.0	2.4	37.4	60.2		
erneute Berufsausbildung	1.3	8.8	43.8	46.3	.272 *	.547 *
Studium	.0	1.8	45.5	52.7	1.123	.658 *
sonstiger Bildungsgang	.0	7.0	38.4	54.7	.296 *	.710
Suchen nach/Warten auf Bildungsmöglichkeit	1.4	4.1	43.2	51.4	.362	.607 *
qualifizierte Arbeit, befristet oder < 35 Wochenstunden	.0	3.2	41.2	55.5	.605	.736 *
sonstige Erwerbstätigkeit	.7	8.2	41.6	49.4	.342 **	.719 *
Arbeitslosigkeit. Maßnahme der Arbeitsverwaltung	1.4	8.3	42.8	47.6	.420 *	.737
sonstiger Verbleib außerhalb von Bildung und Erwerbstätigkeit	2.0	11.8	46.1	40.2	.169 ***	.479 **
Geschlecht (Referenz: männlich)	.5	4.6	43.7	51.2		
weiblich	.5	5.8	37.9	55.8	.709	1.210 *
n = 1.602					R ² = .117	R ² = .035

Regressionen: Beide Modelle sind insgesamt signifikant (χ^2 , df = 17, $p < .000$). R² nach McFadden* $p < .10$; ** $p < .05$; *** $p < .01$; **** $p < .001$ (zweiseitig)

beitsstunden als Referenzkategorie. Sie spiegelt die optimale Verwertungsvariante der Ausbildung im Kontext der Beschäftigung wider. Wie nun Tabelle 4 zeigt, ließen sich signifikante Abweichungen des Nutzenurteils bei alternativen Verbleibsformen nachweisen. Dies galt etwa in Hinblick auf den Beginn einer erneuten Berufsausbildung, die Ausübung einer nicht qualifizierten Arbeit und den Verbleib außerhalb von Bildung und Erwerbstätigkeit. Zudem wurde ein negativer Einfluss von Arbeitslosigkeitserfahrungen sichtbar, und auch mit wachsendem Zeitabstand zum Ausbildungsende wurden positive Urteile signifikant seltener gefällt. Schließlich beeinträchtigte auch eine weniger gute Note in der Abschlussprüfung die Nutzenwahrnehmung. Ein signifikanter Einfluss des Geschlechts unterhalb der 5 %-Schwelle war nicht erkennbar.

Ein Vergleich der beiden Modelle zeigt, dass die Effektkoeffizienten e^B in Modell 1 fast immer stärker vom Referenzwert abweichen und etwas häufiger die Signifikanzschwelle erreichen. Dabei kommt diesem Modell zu Gute, dass die Effektkoeffizienten, welche die «odds ratios» und damit das *Chancenverhältnis* zwischen Ereignis (Wahrnehmung von Nutzen) und Nichtereignis (kein Nutzen) repräsentieren, bei extrem ungleichen Verteilungen der abhängigen Variablen sehr sensibel auf kleinste Verschiebungen zwischen den beiden relativen Anteilswerten reagieren. Da die Probanden fast immer von (eher) positiven Auswirkungen der Bildungsteilnahme sprechen, ist eine solche ungleiche Verteilung der abhängigen Variablen im ersten Modell gegeben.

Die Reagibilität der «odds ratios» bei stark ungleichen Verteilungen in der dichotomen abhängigen Variablen liefert auch eine Erklärung dafür, dass das erste Regressionsmodell dem zweiten Modell überlegen zu sein scheint. Letzteres beschränkte sich auf die Vorhersage einer maximalen Nutzenperzeption («sehr großer Nutzen»). Der damit verbundene Vorteil (in Form einer größeren Varianz und deutlich ausgeglicheneren Verteilung der abhängigen Variablen) führte allerdings zu keinen stärkeren Zusammenhängen mit den Regressoren; der Anteil der aufgeklärten Gesamtvarianz fiel sogar geringer aus. Zu vermuten ist, dass die Wahl zwischen den beiden Antwortalternativen «sehr positive» und «eher positive» Auswirkungen nicht nur durch tatsächliche Unterschiede in der Nutzenwahrnehmung, sondern auch durch interindividuell differierende Antwortstile beeinflusst wurde, die Extremwerte einer Antwortskala zu verwenden oder aber zu meiden. Die Konzentration auf den Höchstwert der Nutzenskala eröffnet offenbar keinen Weg, den Entsprechungsgrad zwischen den objektiven Bildungseffekten und dem subjektivem Nutzen zu erhöhen.

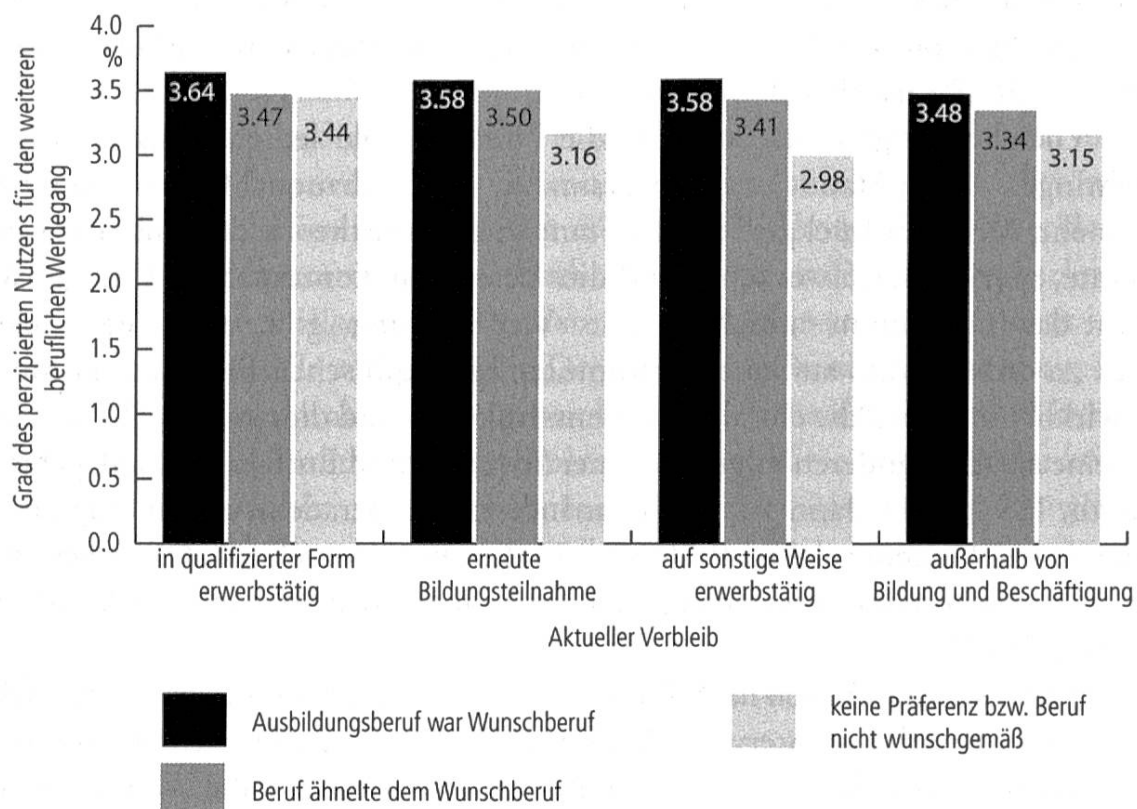
6.3 Unterschiede in den Nutzeneinstufungen bei identischen Verbleiben

Gleichwohl werfen die identifizierbaren Abhängigkeiten des Nutzenurteils von unterschiedlichen Verbleibsformen die Frage auf, weshalb betriebliche und schulische Ausbildungsabsolventen dennoch im Schnitt zu denselben positiven Bewertungen

gelangten. Die Antwort liegt vor allem darin begründet, dass die schulischen Absolventen den Nutzen der Ausbildung bei Verbleib in einer qualifizierten, aber befristeten bzw. teilzeitigen Erwerbstätigkeit positiver beurteilen als betrieblich Qualifizierte ($\tau = +.198$; $n = 308$, $p = .000$); ein ähnlicher Gruppenunterschied in abgeschwächter Form deutet sich bei unbefristeter Vollzeittätigkeit an ($\tau = +.083$; $n = 457$, $p = .072$). Dabei könnte eine Rolle spielen, dass diese Verbleibsformen bei schulischer Berufsausbildung signifikant seltener vorkommen und der subjektive Wert dieser Ereignisse von den Betroffenen entsprechend höher taxiert wird.

Allerdings neigen auch die schulisch Qualifizierten, die zum Befragungszeitpunkt arbeitslos waren bzw. sich in einer Maßnahme der Arbeitsverwaltung befanden, zu positiveren Nutzeneinstufungen ($\tau = +.160$; $n = 145$; $p = .046$). Diese Fachkräfte gaben zugleich signifikant häufiger (65% zu 43%) als betrieblich ausgebildete Arbeitslose an, ihren Wunschberuf erlernt zu haben; und die damit verbundene überdurchschnittliche Identifikation mit dem Ausbildungsberuf liefert eine Erklärung für die deutlich positivere Nutzeneinstufung. Denn sofern der Ausbildungsberuf als Wunschberuf deklariert wird (und damit eine besondere Eigenverantwortlichkeit bei der Auswahl des Berufs offenkundig ist), wird die ohnehin erkennbare Egalisierungstendenz der Nutzenurteile über die verschiedenen Verbleibe hinweg noch

Übersicht 2 Mittlerer Grad des perzipierten Ausbildungsnutzens für den weiteren beruflichen Werdegang in Abhängigkeit vom Verbleib und von der Ähnlichkeit des Ausbildungsberufs mit dem Wunschberuf ($n = 1625$)



einmal verstärkt (vgl. Übersicht 2 mit zusammenfassenden Ergebnissen für vier unterschiedliche Verbleibsformen).

7 Diskussion

Wie sind nun die hier gefundenen Ergebnisse zu interpretieren? Wie erwartet zeichnen sich die Ausbildungsabsolventen verantwortlich für ihre Biografie, und fast alle proklamieren, eine für ihren weiteren beruflichen Werdegang nützliche Ausbildung absolviert zu haben. Die Urteile nivellieren sich auf hohem Niveau. Verbleibe außerhalb qualifizierter Erwerbstätigkeit hinterlassen zwar Spuren im Nutzenurteil. Doch bleiben die Effekte so gering, dass bei allen hier unterscheidbaren Teilgruppen – selbst bei Arbeitslosen – eine asymmetrische, J-förmige Verteilung der Nutzenurteile erhalten bleibt: Wenigen negativen Einschätzungen stehen viele positive Urteile gegenüber.

Solche statistischen Verteilungskurven treten insbesondere dann auf, wenn bei den Probanden Aspekte abgefragt werden, «die gesellschaftlichen Forderungen unterliegen» (Clauß und Ebner, 1979, 67). Und dies scheint bei den Nutzenurteilen der Fall zu sein: Offenbar werden sie durch das Bedürfnis geprägt, Erwartungen nach einer selbst verantworteten und zugleich erfolgreichen Biografie gerecht zu werden. Maßstab der Nutzenbeurteilung ist somit vor allem das Bestreben, den Glauben an die Richtigkeit des eigenen Werdegangs aufrecht zu erhalten und damit zugleich die eigene Kontrollüberzeugung zu stärken, auch in Zukunft das eigene Schicksal beeinflussen zu können (Ehlers, 2007, 198). Dies gilt umso mehr, wenn die Identifikation mit dem absolvierten Beruf besonders stark ausfällt, etwa weil man ihn als «Wunschberuf» erwählt hatte.

Gleichwohl greift es zu kurz, die Nutzenurteile lediglich als «Illusionen» (Behringer, 1999; Staudt und Kriegesmann, 1999) abzuqualifizieren. Sie dienen vielmehr, wie unter Rückgriff auf die Frame-Selektionstheorie demonstriert werden konnte, spezifischen Zwecken – und dies bereits im Kontext ihrer Abfrage. Wenn es für das Individuum tatsächlich eine «Verpflichtung» gibt, «sein Leben teleologisch zu ordnen, d.h. auf einen bestimmten biographischen Fluchtpunkt hin (das verwirklichte Selbst, die entfaltete Lebensstruktur)» und dies in einer Weise, «in der das eine aus dem anderen folgt, also einer Sequenz- und Entfaltungslogik gehorcht» (Kohli, 1994, 221), dann sieht sich das Individuum gerade in einem biographischen Interview auf einem solchen Prüfstand. In diesem Gespräch möchte es bestehen – im Sinne eines gelungenen, stringenten und nach außen vorzeigbaren Werdegangs (Witzel, 2001).

Denn seinen Wunsch nach Anerkennung aktiviert das Individuum zweifelsohne auch im Forschungsinterview. Andernfalls wäre nicht erklärlich, warum es sich unentgeltlich einer viel Zeit kostenden Befragung aussetzen sollte. Von den sozialen

Bedürfnissen des Individuums lebt die Forschungsbranche, da sie die Gespräche mit ihm erst bezahlbar machen. Sie darf nur nicht vergessen, mit wem sie spricht: «Entgegen dem wesentlich normativen Ideal des Positivisten ist die kognitive Orientierung des Menschen sicherlich nicht (...) auf das, was den Maßstäben empirischer Gültigkeit entspricht, beschränkt»; ebenso spielen «Anstrengung in der Erfüllung der normativen Standards, Gespür für Erfolg und Mißerfolg und ein ›Eigeninteresse‹ der individuellen Person an ihrem Zustand, an ihrem ›Glück‹, so sie dessen ermangelt», eine Rolle (Parsons, 1994, 103).

Ungeachtet ihrer Konformität sind die Nutzenurteile nicht unterschiedslos gleich, und wie bei Büchel und Pannenberg (2004) lässt sich auch in unserer Untersuchung die noch vorhandene Streuung plausibel mit unterschiedlichen Verbleibserfahrungen in Verbindung bringen. Dies gilt insbesondere dann, wenn man die Varianz auf die dichotome Beobachtung einengt, ob Nutzen wahrgenommen wird oder nicht. Die Streuung entsteht in diesem Fall ausschließlich durch jene wenigen Probanden, die keinen Nutzen proklamieren wollen, und gerade diese Einengung der Analyse scheint mit einer besonderen Reagibilität des Nutzenurteils gegenüber verschiedenen Einflussgrößen verbunden zu sein. Dagegen lassen sich bei den vielen anderen Probanden, die in ihrem Urteil zwischen «eher positiven Auswirkungen» und «sehr positiven Auswirkungen» schwanken, die Gründe hierfür nicht immer eindeutig ausmachen – womöglich, weil hier individuelle Antwortstile einwirken, die unabhängig von den tatsächlichen Verbleibserfahrungen die Nutzenurteile (mit) beeinflussen.

Offenbar wird der gut interpretierbare Varianzanteil der Nutzenurteile weniger durch jene geprägt, die etwas günstigere oder leicht ungünstigere Verbleibe erfahren, als durch jene, die stark erklärungsbedürftige Verletzungen der Durchschnittsnorm (z. B. längerer Verbleib außerhalb von Bildung und qualifizierter Erwerbstätigkeit) zu verarbeiten haben. In diesem Fall fällt es deutlich schwerer, ein positives Nutzenurteil noch plausibel zu vermitteln, und einige Probanden scheinen in diesem Fall tatsächlich nicht mehr bereit zu sein, dies zu versuchen. Umgekehrt wird erklärlich, warum sich besonders vorteilhafte Verbleibserfahrungen (wie z. B. der gleichzeitige Erwerb eines höheren allgemeinbildenden Schulabschlusses) nur begrenzt in der Varianz der Nutzenurteile widerspiegeln: Der Grund liegt weniger in der mangelnden Sensibilität der Nutzenwahrnehmung bei denjenigen, die diesen Vorteil erzielen, als darin, dass die meisten anderen Absolventen ohne diese positiven Sanktionen darin keinen Anlass sehen, von ihrem eigenen positiven Nutzenurteil abzuweichen (Dahrendorf, 1969, 37). «Nutzen» wird demnach so lange proklamiert, wie sich dieser noch plausibel zu vermitteln scheint (ob er dabei als «eher hoch» oder «sehr hoch» tituiert wird, scheint eher eine Sache des persönlichen Antwortstils zu sein), und lediglich bei gravierenden negativen Verbleibserfahrungen weicht ein kleinerer Teil der davon Betroffenen von dieser Regel ab.

Diese «Abweichler» hinterlassen zwar in Zusammenhangsanalysen statistisch signifikante Spuren, doch sind diese Spuren in *praktischer* Hinsicht, wie nicht zuletzt an den bivariaten Verteilungen in Tabelle 4 ablesbar sind, nur in Maßen bedeutsam: Selbst bei längerer Arbeitslosigkeitserfahrung sprechen immer noch fünf von sechs Probanden von (eher) positiven Auswirkungen der Berufsausbildung auf ihren weiteren beruflichen Werdegang. Gerade in bildungspolitisch motivierten Evaluationsstudien werden Ergebnisse aber vor allem von ihrem absoluten Niveau her interpretiert (vgl. z. B. Rosenblatt und Bilger, 2007), und die Beobachtung, dass in allen Gruppen weitgehende Zufriedenheit herrscht, ist dabei zumeist wichtiger als die Feststellung, dass diese Zufriedenheit auf hohem Niveau mit bestimmten Einflussgrößen statistisch bedeutsam korreliert. Von diesem positiven Ergebnis auf die tatsächlichen Wirkungen der Bildungsteilnahme zu schließen, führt allerdings in die Irre, zumal die geringe Varianz der Nutzenurteile nicht ausreicht, um sicherzustellen, dass sich in ihnen institutionelle Effekte der Bildungsbeteiligung valide widerspiegeln. So blieben die faktischen Differenzen im Werdegang zwischen betrieblichen und schulischen Absolventen in den Nutzenurteilen bei der von uns untersuchten Stichprobe verborgen. Zwar lässt sich die Gleichförmigkeit der Urteile zum Teil anhand von Interaktionseffekten erklären (schulisch Qualifizierte bewerten den Nutzen aus bestimmten Verbleibsformen heraus höher). Doch wird dadurch das grundsätzliche Dilemma nicht gelöst, dass aus Nutzenurteilen kein unmittelbarer Rückschluss auf intersubjektiv messbare Wirkungen ableitbar ist.

Retrospektive Nutzenurteile von Probanden können deshalb nicht als Ersatz für objektive Wirkungsmessungen der Bildungsbeteiligung herhalten. Solange die verschiedenen Teilaspekte der weiteren Entwicklung auf einfache Weise abfragbar und intersubjektiv überprüfbar sind (wie hier z. B. der berufliche Verbleib nach Abschluss der Ausbildung), ist dies weniger problematisch, da die Forschung in diesem Fall die Bildungseffekte selbst überprüfen kann. Schwieriger wird es aber, wenn die Wirkungsindikatoren nur aufwändig zu operationalisieren sind, da sie sich auf komplexe Konstrukte (wie z. B. die Entwicklung der Sozialkompetenz) beziehen. Fehlen zur Operationalisierung Zeit und Mittel, liegt es zwar als Ausweichstrategie nahe, zumindest über die Urteile der Bildungsteilnehmer eine Einschätzung vorzunehmen. Dies gilt insbesondere auch dann, wenn es sich um Auftragsforschung handelt, die gerade bei Evaluationsstudien einen großen Anteil einnehmen dürfte und die zumeist rasch zu Ergebnissen führen muss. Doch sollte in diesem Fall der spezifische Charakter der Nutzenurteile berücksichtigt werden. In vielen Fällen scheinen die Nutzenurteile den bisherigen Bildungsweg weniger zu *bilanzieren*, als dass sie ihn *rechtfertigen*.

8 Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2008. *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, Martin. 1988. *Jugend: Arbeit und Identität: Lebensperspektiven und Interessenorientierungen von Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, Ulrich und Elisabeth Beck-Gernsheim. 1994. «Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie». In Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Eds.), *Risikante Freiheiten – Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse in der Moderne*. (10–39). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Behringer, Friederike. 1999. *Beteiligung an beruflicher Weiterbildung. Humankapitaltheoretische und handlungstheoretische Erklärung und empirische Evidenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beicht, Ursula; Michael Friedrich und Joachim Gerd Ulrich (Eds.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beicht, Ursula; Elisabeth M. Krekel und Günter Walden. 2006. *Berufliche Weiterbildung – Welche Kosten und welchen Nutzen haben die Teilnehmenden?* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Blossfeld, Hans-Peter; Jörg Doll und Thorsten Schneider. 2008. *Grundidee, Konzeption und Design des Nationalen Bildungspanels für Deutschland*. Bamberg: Universität Bamberg.
- Büchel, Felix und Markus Pannenberg. 2004. Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland – Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 37(2): 73–126.
- Clauß, Günter und Heinz Ebner. 1979. *Grundlagen der Statistik*. Thun und Frankfurt/Main: Harri Deutsch.
- Dahrendorf, Ralf. 1969. *Homo sociologicus: ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. Köln [u. a.]: Westdeutscher Verlag.
- Ehlers, Volker. 2007. *Die Identitätskonstruktion von jungen Menschen an Berufsfachschulen unter dem Vorzeichen einer zunächst gescheiterten Integration in den Ausbildungsmarkt*. Bamberg: Universität Bamberg.
- Esser, Hartmut. 1986. Können Befragte lügen? Zum Konzept des „wahren Wertes“ im Rahmen der handlungstheoretischen Erklärung von Situationseinflüssen bei der Befragung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(2): 314–336.
- Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt, New York: Campus.
- Esser, Hartmut. 2001. *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 6: Sinn und Kultur*. Frankfurt, New York: Campus.
- Esser, Hartmut. 2005. *Rationalität und Bindung – das Modell der Frame-Selektion und die Erklärung des normativen Handelns*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Feller, Gisela. 2005. Stellenwert der Berufsfachschulen im neuen Gesetz. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 34(2): 17–22.
- Fertig, Michael; Werner Friedrich; Liane Dolze und Marco Puxi. 2009. *Untersuchung des Verbleibs und der Übergangsprobleme von Absolventen vorberuflicher und beruflicher Bildungsgänge als Beitrag zur Beurteilung der Wirksamkeit verschiedener Unterstützungs- und Ausbildungsprogramme im Freistaat Sachsen*. Berlin: ISG-Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik.
- Goffman, Erving. 2003. *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München, Zürich: Pieper.
- Greshoff, Rainer und Uwe Schimank (Eds.), *Integrative Sozialtheorie? Esser – Luhmann – Weber*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Hartmann, Peter. 2008. *Kosten und Nutzen beruflicher Weiterbildung*. Oldenburg: Igel Verlag.
- Hofmann-Lun, Irene und Nora Gaupp. 2008. «Geplanter Zwischenschritt oder Warteschleife? Zugänge in und Anschlüsse an Berufsvorbereitung». In Brigitte Reißig, Nora Gaupp und Tilly Lex (Eds.), *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt* (82–98). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kohli, Martin. 1982. Antizipation, Bilanzierung, Irreversibilität. Dimensionen der Auseinandersetzung mit beruflichen Problemen im mittleren Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2(1): 39–52.
- Kohli, Martin. 1994. „Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie“. In Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim (Eds.), *Risikante Freiheiten – Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse in der Moderne* (pp. 219–244). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Konietzka, Dirk. 2007. Berufliche Ausbildung und Übergang in den Arbeitsmarkt. In Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 273–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krahé, Barbara. 1987. «Attributionsstrategien und Identitätsdynamik». In Hans-Peter Frey und Karl Haußer (Eds.), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (pp. 151–162). Stuttgart: Enke.
- Kramp-Karrenbauer, Annegret. 2008. Die Bedeutung der schulischen oder dualen beruflichen Bildung im Bildungssystem. *Die berufsbildende Schule*, 60(9): 241–242.
- Kroneberg, Clemens. 2005. Die Definition der Situation und die variable Rationalität der Akteure: Ein allgemeines Modell des Handelns. *Zeitschrift für Soziologie*, 34(5): 344–363.
- Lakies, Thomas und Hermann Nehls. 2007. *Berufsbildungsgesetz. Basiskommentar*. Frankfurt/Main: Bund-Verlag.
- Mönnich, Ingo und Andreas Witzel. 1994. Arbeitsmarkt und Berufsverläufe junger Erwachsener: ein Zwischenergebnis. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14(3): 262–277.
- Münk, Dieter; Josef Rützel und Christian Schmidt (Eds.). 2008. *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Parsons, Talcott. 1994. *Aktor, Situation und normative Muster. Ein Essay zur Theorie sozialen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosenblatt, Bernhard von und Frauke Bilger. 2007. *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007*. München: TNS Infratest.
- Rotter, Julian B. 1966. *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. Washington: American Psychological Association.
- Schimank, Uwe. 2002. *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim und München: Juventa.
- Solga, Heike. 2005. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Staudt, Erich und Bernd Kriegesmann. 1999. *Weiterbildung: Ein Mythos zerbricht. Der Widerspruch zwischen überzogenen Erwartungen und Mißerfolgen der Weiterbildung*. Bochum: Institut für angewandte Innovationsforschung.
- Stocké, Volker. 2004. Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit. Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice Theorie und des Modells der Frame-Selektion. *Zeitschrift für Soziologie*, 33(4): 303–320.
- Timmermann, Dieter. 1998. Nutzen aus Sicht der Wissenschaft. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Ed.), *Nutzen der beruflichen Bildung* (pp. 75–92). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ulrich, Joachim Gerd. 2008. Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. *bwp@, Spezial 4 – HT2008, WS 12*.

- Wahler, Peter und Andreas Witzel. 1996. «Berufswahl – ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur». In Karen Schober und Maria Gaworek (Eds.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (pp. 9–35). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Walden, Günter und Hermann Herget. 2004. «Nutzen der Ausbildung». In Ursula Beicht, Günter Walden und Hermann Herget (Eds.), *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland* (pp. 169–268). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Watzlawick, Paul; Janet H. Beavin und Don D. Jackson. 2000. *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern [u. a.]: Huber.
- Witzel, Andreas. 2001. Prospektion und Retrospektion im Lebenslauf. Ein Konzept zur Rekonstruktion berufs- und bildungsbiographischer Orientierungen und Handlungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(4): 400–416.
- Zöller, Arnulf (Ed.). 2006. *Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems?* Bielefeld: W. Bertelsmann.

