

Kirstin Müller

Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib



Kirstin Müller

Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib

mit CD-ROM

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1106-6



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: www.wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.004

© 2008 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1106-6

Gedruckt auf Recyclingpapier, hergestellt aus 100% Altpapier

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Problemstellung	11
1.2	Zielsetzung	23
1.3	Forschungsmethodik	27
1.4	Aufbau der Arbeit	30
2	Beruflicher Verbleib und seine Prädiktoren	31
2.1	Kennzeichnung des Forschungsfeldes „Berufliche Verbleibsforschung“	33
2.2	Deskriptive Studien	44
2.2.1	Subjektorientierte Studien	45
2.2.2	Objektorientierte Studien	46
2.2.2.1	Studien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Bundesinstituts für Berufsbildung	47
2.2.2.2	SOEP-basierte Studien	48
2.3	Evaluative Studien	49
2.4	Explikative Studien	56
2.4.1	Explikative Studien zum Verbleibsbegriff	57
2.4.1.1	Das Konzept der „beruflichen und sozialen Integration“ von Plath, König und Jungkunst (1996)	57
2.4.1.2	Die Theorie der beruflichen Eingliederung nach Zimmermann	59
2.4.2	Explikative Studien und Modelle zur Erklärung des beruflichen Verbleibs	61
2.4.2.1	Studien des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung	61
2.4.2.2	Arbeitsmarkttheoretisch basierte Studien	63
2.4.2.3	Studien des Sonderforschungsbereichs 186	67
2.4.2.3.1	Das Konzept „Berufsbiographische Gestaltungsprinzipien“	68

2.4.2.3.2	Das Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität	69
2.4.2.4	Berufspsychologische Modelle	71
2.4.2.4.1	Das Rahmenmodell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben von Abele	74
2.4.2.4.2	Das Rahmenmodell für die Entwicklung beruflicher Interessen und Erfolge von Schmitt-Rodermund	76
2.4.2.4.3	Das erweiterte Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität von Lipowsky	78
2.5	Verbleibskriterien	80
2.6	Prädiktoren des beruflichen Verbleibs	86
2.6.1	Traditionelle Prädiktoren	89
2.6.2	Persönlichkeitsbezogene Prädiktoren	90
2.6.2.1	Selbstwirksamkeitserwartungen	90
2.6.2.2	Ziele	92
2.6.2.3	Selbstkonzept	94
2.6.2.4	Selbstwertgefühl	96
2.6.2.5	Persönlichkeitseigenschaften	97
2.6.2.6	Kontrollüberzeugungen	101
2.6.2.7	Resümee	103
2.6.3	Schlüsselkompetenzen als weitere Prädiktoren des beruflichen Verbleibs	105
2.6.3.1	Der Ansatz von Mertens	106
2.6.3.2	Beispiele für die Rezeption des Ansatzes von Mertens	111
2.6.3.2.1	Vorbemerkungen	111
2.6.3.2.2	Beispiele für die Rezeption des Ansatzes im Beschäftigungssystem	114
2.6.3.2.3	Beispiele für die Rezeption des Ansatzes im Bildungssystem	118
2.6.3.2.4	Beispiele für die Rezeption des Ansatzes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	123

2.6.3.2.5	Schlüsselkompetenzen international – das OECD-Projekt „Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“	130
2.6.3.3	Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit	135
3	Design der empirischen Untersuchung	139
3.1	Vorüberlegungen zum Untersuchungsdesign	139
3.2	Untersuchungsverlauf	142
3.2.1	Erste Erhebungswelle	142
3.2.2	Zweite Erhebungswelle	145
3.3	Vorstellung der Ausbildungsgänge	148
3.3.1	Physiotherapeut/-in und Wirtschaftsassistent/-in, Fachrichtung Informationsverarbeitung als berufsfachschulische Ausbildungs- gänge	150
3.3.1.1	Berufsfachschulische Ausbildung im Freistaat Sachsen	150
3.3.1.2	Physiotherapeuten	153
3.3.1.3	Wirtschaftsassistenten, Fachrichtung Informationsverarbeitung	157
3.3.2	Bürokaufmann/-frau als dualer Ausbildungsgang	160
3.4	Erhebung der Schlüsselkompetenzen und weiterer vermuteter Prädiktoren des beruflichen Verbleibs	164
3.4.1	Vorbemerkungen	165
3.4.2	Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit	168
3.4.3	Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen	179
3.4.4	Leistungsmotivation	191
3.4.5	Selbstkompetenz	205
3.4.6	Weitere vermutete Prädiktoren	213
3.4.7	Aufbau des Fragebogens	222
3.5	Erhebung der Verbleibskriterien	222
3.5.1	Status, Eingliederungs- und Erwerbsverlauf	222
3.5.2	Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	224

3.5.3	Einkommen	226
3.5.4	Berufliche Stellung	227
3.5.5	Platzierung in Arbeitsmarktsegmenten	228
3.5.6	Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung	230
3.5.7	Subjektive Bewertung des beruflichen Verbleibs	232
3.5.8	Organisationale Verbundenheit und Identifikation mit der Arbeit	233
3.5.9	Weitere Verbleibskriterien	236
3.5.10	Aufbau des Fragebogens	236
4	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	239
4.1	Prädiktoren des beruflichen Verbleibs	239
4.1.1	Soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen	240
4.1.2	Schlüsselkompetenzen	244
4.1.2.1	Einführung und methodische Vorbemerkungen	244
4.1.2.2	Aspekte von Kommunikation und Kooperation	251
4.1.2.3	Aspekte selbstregulierten Lernens	254
4.1.2.4	Aspekte der Leistungsmotivation	261
4.1.2.5	Aspekte der Selbstkompetenz	263
4.2	Eingliederungs- und Erwerbsverlauf	268
4.2.1	Methodische Vorbemerkungen	268
4.2.1.1	Sequenzanalyse	269
4.2.1.2	Logistische Regression	270
4.2.1.3	Lineare Regression	275
4.2.1.4	Ereignisanalyse	277
4.2.2	Ergebnisse zu Verlaufsmustern	280
4.2.2.1	Einführung	280
4.2.2.2	Verlaufsmuster	281
4.2.2.2.1	Verlaufsmuster 1	284
4.2.2.2.2	Verlaufsmuster 2	300

4.2.2.2.3	Verlaufsmuster 3	308
4.2.2.2.4	Verlaufsmuster 4	314
4.2.2.2.5	Zusammenfassung	319
4.2.3	Weitere Ergebnisse	323
4.2.3.1	Beschäftigungswahrscheinlichkeit	324
4.2.3.2	Arbeitslosigkeitsrisiko nach der ersten Beschäftigung nach Ausbildungsende	328
4.2.3.3	Kumulation von Arbeitslosigkeit	333
4.2.3.4	Abbau von Arbeitslosigkeit	337
4.2.3.5	Zusammenfassung	341
4.3	Merkmale beruflichen Verbleibs im Beschäftigungsverhältnis	346
4.3.1	Vorbemerkungen	346
4.3.2	Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	351
4.3.2.1	Objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	351
4.3.2.2	Wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	351
4.3.3	Beschäftigungssicherheit	355
4.3.4	Beschäftigungsumfang	361
4.3.5	Einkommen	362
4.3.6	Prestige der Tätigkeit	365
4.3.7	Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes	367
4.3.7.1	Vorbemerkungen	367
4.3.7.2	Wahrgenommene Aufstiegsmöglichkeiten	368
4.3.7.3	Erleben von Autonomie	370
4.3.7.4	Erleben von Kompetenz	374
4.3.8	Organisationales Commitment	377
4.3.9	Identifikation mit der Arbeit	382
4.3.10	Zufriedenheit mit dem beruflichen Verbleib	387
4.3.10.1	Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil	389
4.3.10.2	Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung	394

4.3.10.3	Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum	395
4.3.10.4	Zufriedenheit mit der Anwendung der Qualifikationen	399
4.3.10.5	Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt	401
4.3.11	Zusammenfassung	402
4.4	Zusammengefasste Betrachtung von Verbleibsmerkmalen	404
4.4.1	Vorüberlegungen	404
4.4.2	Ergebnisse zu den Verbleibsgruppen	414
4.4.3	Qualität des Beschäftigungsverhältnisses nach vorheriger Arbeitslosigkeit	415
5	Zusammenfassung und Ausblick	427
Quellen	.....	441
Abkürzungsverzeichnis	.....	488
Abbildungsverzeichnis	.....	489
Tabellenverzeichnis	.....	492
Anhang	.....	499

Vorwort

Die berufliche Verbleibsforschung als ein bedeutsamer Gegenstand der Berufsbildungsforschung hat seit den 1980er-Jahren am Bundesinstitut für Berufsbildung Tradition. Basierend auf dem vom früheren Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Dieter Mertens, entwickelten Zwei-Schwellen-Modell entstanden, zum Teil in Zusammenarbeit mit diesem Institut, zahlreiche Verbleibsuntersuchungen in Form von Einzelstudien und Großprojekten. Bis heute hat die berufliche Verbleibsforschung am BIBB nicht an Bedeutsamkeit verloren. Dies unterstreicht die Einbeziehung des Forschungsschwerpunktes *Ausbildungsmarkt und Beschäftigungssystem* in die Forschungsprogramme von 2006 und 2007. Sein Ziel es ist, Übergänge an der sog. ersten und zweiten Schwelle zu erforschen. Die vorliegende Arbeit, in der erstmals systematisch untersucht wird, inwieweit ausgewählte Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib von Absolventen beeinflussen, ordnet sich in diesen Forschungsbereich ein. Sie basiert auf einer Längsschnittuntersuchung der Ausbildungsgänge Bürokaufmann/-frau (N = 411), Wirtschaftsassistent/-in, Fachrichtung Informationsverarbeitung (N = 223) sowie Physiotherapeut/-in (N = 263) im Freistaat Sachsen.

Die Arbeit liefert zunächst differenzierte Output-Indikatoren in Form von Schlüsselkompetenzprofilen und Outcome-Indikatoren, wie z. B. Zugänge in Arbeitslosigkeit beziehungsweise ausbildungsadäquate Beschäftigung, jeweils differenziert nach Berufen im Zeitverlauf. Ausgewählte Ergebnisse zu den Output-Indikatoren veröffentlichte das BIBB bereits in seinen Wissenschaftlichen Diskussionspapieren (Heft 80, 2006). Daten zu Schlüsselkompetenzen, die hinsichtlich ihres Differenzierungsgrades und der behandelten Klientel mit den dort vorgelegten vergleichbar wären, sind in Deutschland bislang nicht veröffentlicht worden.

Im Hinblick auf die Wirkungsweisen der Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib geht die Studie über viele bisherige Verbleibsstudien hinaus, die zwar Verbleibspänomene mittels Matrizen und Zeitreihen beschrieben, sie aber – wenn überhaupt ein explikativer Anspruch verfolgt wurde – zumeist lediglich mittels solcher für die soziologische Forschung typischen Faktoren wie Schulbildung, Geschlecht, soziale Herkunft und regionale ökonomische Rahmenbedingungen zu erklären suchten. Dies sind aber Faktoren, die beispielsweise im Gegensatz zu Schlüsselkompetenzen durch die Berufsausbildung nicht gefördert werden können. Die Fokussierung auf Schlüsselkompetenzen ist darüber hinaus der hohen Bedeutung geschuldet, die ihnen im Allgemeinen und mit Blick auf eine künftige Erwerbstätigkeit im Besonderen angesichts der aktuellen „Megatrends“ von Vertretern der Politik, der Wirtschaft und des Bildungswesens beigemessen wird. Auch in Forschungsprojekten und Modellversuchen stehen sie häufig im Mittelpunkt des Interesses, wobei

dabei bislang überwiegend Fragen ihrer Förderung nachgegangen wurde. Dabei wird die Relevanz der dort behandelten Schlüsselkompetenzen üblicherweise implizit vorausgesetzt, und dies, obwohl kaum systematische Studien zu ihrer Bedeutsamkeit, speziell für den beruflichen Verbleib, vorliegen und die wenigen existierenden, üblicherweise querschnittlich angelegten Arbeiten eine systematische Erhebung der Schlüsselkompetenzen mithilfe erprobter Instrumentarien vermissen lassen.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich der üblicherweise implizit vorausgesetzte Zusammenhang zwischen den Schlüsselkompetenzen und dem beruflichen Verbleib der Absolventen keineswegs so eindeutig darstellt, wie es der derzeitige Diskussions- und Forschungsstand erwarten lässt. Wenngleich dies nicht den Schluss zulässt, dass die Schlüsselkompetenzen für den beruflichen Verbleib der Absolventen vollständig irrelevant sind, unterstreichen die differenzierten Befunde, wie riskant es ist, pauschale Aussagen über die Wirksamkeit von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib zu treffen.

Die Veröffentlichung lag der Fakultät Wirtschaftswissenschaften der Technischen Universität Dresden als Dissertation vor.

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Jugendliche in Deutschland stehen in der heutigen Zeit beim Übergang von der Berufsausbildung in Arbeit vor großen Herausforderungen. So ist auf der einen Seite ein gelungener Wechsel von der Ausbildung in den Beruf für den Lebensverlauf von großer Bedeutung, da der Beruf u. a. das physische und psychische Wohlbefinden, die Lebenszufriedenheit und den Sozialstatus beeinflusst und zudem Benachteiligungen bei diesem Übergang, insbesondere Phasen der Arbeitslosigkeit, in späteren Lebensphasen kaum mehr ausgeglichen werden können (Blossfeld 1985, S. 194; Büchtemann & Rosenblatt 1983; Frühstück, Pichelmann & Wagner 1988, S. 253 ff.; Hoff 1985, S. 16 ff.; Murphy & Athanasou 1999, S. 84 ff.; Semmer & Udris 2004, S. 159 f.; Vondracek 1998, S. 1; Warr 1999, S. 392), auf der anderen Seite hat sich seit Beginn der 1990er-Jahre die Lage auf dem Arbeitsmarkt kontinuierlich verschlechtert. Sofern diese negative Entwicklung überhaupt eindeutig begründet werden kann, sind als Ursachen die in eine Strukturkrise gemündete ökonomische Entwicklung, ein gesättigter Arbeitsmarkt, die Globalisierung der Wirtschaft und der daraus resultierende verschärfte Wettbewerb sowie der Einzug der lean production und der modernen Informationstechniken zu nennen (Schäfer 1998, S. 14 f.; von Rosenstiel & Nerdinger 1998, S. 15 ff.). Speziell für die neuen Länder sind daneben weitere Faktoren relevant: der durch die Wiedervereinigung bedingte Transformationsprozess von der Plan- zur Marktwirtschaft, die damit einhergegangene Abwicklung vieler Großbetriebe und die Kumulation von Arbeitsplatzaltbewerbern, die aufgrund misslungener Übergänge in die Erwerbstätigkeit häufig zunächst weitere Ausbildungen aufnehmen, bevor sie erneut auf den Arbeitsmarkt streben (Hartung 1992; Schäfer 1998, S. 15). Diese vor allem in den neuen Ländern problematische Arbeitsmarktsituation, angesichts derer Absolventen beruflicher Bildungsgänge Schwierigkeiten bei der Einmündung in ein Beschäftigungsverhältnis haben dürften, sei im Folgenden anhand ausgewählter Daten der Arbeitsmarktstatistik für Ost- und Westdeutschland sowie – wenn verfügbar – für den Freistaat Sachsen dokumentiert.

Betrachtet man beispielsweise die Anzahl Arbeitsloser bis unter 25 Jahren im Freistaat Sachsen im Jahresdurchschnitt, fällt auf, dass diese von 37.564 im Jahr 1991 bis 1995 zwar auf 28.939 zurückging, danach aber kontinuierlich bis auf 48.011 im Jahr 2002 gestiegen ist. In den darauffolgenden zwei Jahren sank die Anzahl auf 44.722 in 2003 beziehungsweise 44.042 in 2004, wobei sie damit noch immer deutlich über der von 1995 lag, bevor sie 2005 ihren Höhepunkt mit 51.261 erreichte (Tab. A.1.1.1). Wie aus Tab. A.1.1.1 hervorgeht, rührt die Jugendarbeitslosigkeit in Sachsen dabei überwiegend aus Problemen an der sog. zweiten Schwel-

le, d. h. dem Übergang von der Berufsausbildung in die Beschäftigung (Mertens & Parmentier 1988, S. 468). So waren in Sachsen im Jahr 2005 im Durchschnitt 8.737 unter 20-Jährige, aber 42.524 Personen im Alter von 20 bis unter 25 Jahren arbeitslos gemeldet. Zudem hat sich die Anzahl der Arbeitslosen unter 20 Jahren ausgehend von dem mit Ausnahme des Jahres 1991 erreichten Höchststand im Jahr 2002 mit 9.547 bis zum Jahr 2004 um fast ein Drittel auf 6.527 und bis zum Jahr 2005 um 8,5% auf 8.737 verringert, während in diesem Zeitraum die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen im Alter von 20 bis unter 25 Jahren von 38.464 auf 37.515, d. h. um lediglich 2,5%, abgenommen hat und ausgehend von 2002 bis zum Jahr 2005 sogar um 10,5% auf 42.524 gestiegen ist (Auskunft des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen vom 19.01.2006). Dass Jugendarbeitslosigkeit in Sachsen speziell ein Problem der zweiten Schwelle ist, zeigt auch ein Befund des Dresdner Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (ISG). So hatten zum Stichtag des 30.09.2003 etwa 25% aller Arbeitslosen unter 25 Jahren in Sachsen keine Ausbildung absolviert (ISG Dresden 2004, S. 75), während in Gesamtdeutschland zu diesem Zeitpunkt ca. 42% dieser Gruppe über keine abgeschlossene Berufsausbildung verfügten (Bundesagentur für Arbeit [BA] 2003, S. 17). Somit ist Arbeitslosigkeit bei sächsischen Jugendlichen nur bedingt auf das Fehlen einer Berufsqualifikation zurückzuführen. Bei der Betrachtung der Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit in Sachsen darf nicht vergessen werden, dass die Zahl der Arbeitslosen wesentlich größer sein dürfte, wenn es nicht vielen Jugendlichen gelungen wäre, in den alten Ländern eine Ausbildungs- beziehungsweise Arbeitsstelle zu finden. Wie aus Tab. A.1.1.2 deutlich wird, beläuft sich der im Zeitraum von 1990 bis 2005 kumulierte negative Wanderungssaldo (Zuzüge aus den alten Ländern und Berlin nach Sachsen abzüglich Fortzüge aus Sachsen in diese Regionen) der 18- bis unter 25-Jährigen auf 129.266, wobei mit 77.563 überwiegend Frauen abgewandert sind. Der Wanderungssaldo lag 1990 auf einem sehr hohen Niveau von 28.200 und erreichte seinen Tiefpunkt mit 1.831 im Jahr 1994, stieg danach aber wieder kontinuierlich auf 11.826 im Jahr 2001 an. Seit diesem Jahr verringerte sich der Saldo zwar bis auf 4.706 im Jahr 2005, lag aber damit noch immer über den Saldi aus der Mitte der 1990er-Jahre. Wenngleich der Grund für die Abwanderung nicht aus den Angaben der amtlichen Statistik hervorgeht, dürfte anzunehmen sein, dass ein wesentlicher Teil der Abgewanderten aus beruflichen Beweggründen die Heimat verließ. Daneben existiert eine Vielzahl von sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, die zwar ihren Wohnort in Sachsen haben, aber in anderen Bundesländern tätig sind. Mit Stand zum 30.06.2003 arbeiteten beispielsweise 71.582 Sachsen in den alten Ländern, die Mehrheit von 32.976 in Bayern, gefolgt von 12.282 Werkträgern in Baden-Württemberg und 9.392 in Nordrhein-Westfalen (BA o. J., S. 1). Wenngleich diese Zahlen nicht getrennt nach Altersgruppen vorliegen,

so deuten sie dennoch auf die Schwierigkeiten hin, die Absolventen bei der Arbeitsplatzsuche speziell in den neuen Ländern erwarten dürften. Diese Vermutung wird auch von der rückläufigen Entwicklung der Anzahl der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten unter 25 Jahren gestützt. Während in Ostdeutschland von Juni 1996 bis Dezember 2004 diese Anzahl von 750.497 um 13,1 % auf 651.869 sank, fiel der Rückgang in Westdeutschland mit 1,6%, d. h. von 2.753.692 auf 2.711.002 Beschäftigte, wesentlich schwächer aus (BA 2004a, S. 16 ff.). Betrachtet man lediglich die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten unter 20 Jahren, so ist im o.g. Zeitraum diese Zahl in Westdeutschland um 7,6% von 766.270 auf 824.198 gestiegen, während sie in Ostdeutschland um 13,8% von 276.600 auf 238.365 gesunken ist (BA 2004a, S. 19 ff.).

Ungünstige ökonomische Rahmenbedingungen führen neben einem geringeren Potenzial der Unternehmer zu Übernahme und Neueinstellung auch zu einer tendenziellen Entkopplung von Ausbildung und Beschäftigung, d. h. einer nachlassenden Strukturierung des Übergangs von der schulischen Ausbildung in die Berufsausbildung und von da in den Beruf, die ihrerseits wiederum das Risiko erhöht, nach absolvierter Ausbildung keine geeignete Beschäftigung zu finden. Diese Entkopplung ist vor allem in den neuen Ländern präsent, wo die Transformation des sozialistischen Beschäftigungssystems in ein marktwirtschaftliches mit dem weitgehenden Verlust bisheriger Ausbildungskapazitäten einherging (Blum, Witt, Vogler-Ludwig, Scharfe, Schneider, Wittreck & Munz 2000). Da das Ausbildungsangebot des dualen Systems, dem Kernstück der Berufsausbildung, vor allem dort zu einer knappen Ressource geworden ist und die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe, u. a. messbar durch die Ausbildungsbetriebsquoten, auch mehr als zehn Jahre nach der Wiedervereinigung nicht an die der alten Länder heranreicht (Blickwede, Raitelhuber, Seifert & Thierling 2003, S. 12; BMBF 2005, S. 122; ISG 2004, S. 44), wurden in beträchtlichem Umfang subventionierte außerbetriebliche Ausbildungsmöglichkeiten geschaffen sowie das berufsfachschulische Bildungsangebot erweitert, was zu einer zunehmenden Differenzierung des Systems beruflicher Ausbildung führte. So stieg in Sachsen über alle Schuljahre betrachtet die Zahl der Berufsfachschüler vom Schuljahr 1992/1993 bis zum Schuljahr 2004/2005 von 7.932 auf 39.967, während die Zahl der Schüler an den Berufsschulen vom Schuljahr 1992/1993 bis zum Schuljahr 1998/1999 zwar von 91.441 auf 106.667 stieg, dann aber kontinuierlich auf 84.027 bis zum Schuljahr 2004/2005 sank (Auskunft des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen vom 30.09.2005; vgl. Tab. A.1.1.3). In den zuletzt aufgeführten Zahlen sind auch die von der sächsischen Berufsbildungsstatistik nicht gesondert erfassten außerbetrieblich Ausgebildeten enthalten, deren Anteil durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) seit 1999 im Ost-West-Vergleich und seit 2001 länderspezifisch geschätzt wird. Danach ergibt sich für Sachsen eine Entwicklung

von 27.325 außerbetrieblich und 74.771 betrieblich ausgebildeten Jugendlichen für 2001, 25.544 außerbetrieblich und 63.308 betrieblich ausgebildeten Jugendlichen für 2002, 26.416 außerbetrieblich und 63.580 betrieblich ausgebildeten Jugendlichen für 2003, 25.694 außerbetrieblich und 62.722 betrieblich ausgebildeten Jugendlichen für 2004 bis hin zu 23.677 außerbetrieblich und 63.115 betrieblich ausgebildeten Jugendlichen für 2005 (Schätzung des Standes jeweils zum Jahresende für alle Schuljahre). Folglich schwanken die Anteile der Auszubildenden, die außerbetrieblich ausgebildet werden, in diesem Zeitraum zwischen 26,8% und 29,1% und liegen damit deutlich über den Quoten der alten Länder, von denen Bremen als das Bundesland mit den in diesem Zeitraum höchsten Quoten ein Maximum von 8,1% im Jahr 2001 aufweist (BMBF 2003, S. 92; BMBF 2004, S. 84; BMBF 2005, S. 120).¹ Wie aus diesen Zahlen ersichtlich, hat sich das duale Ausbildungsangebot verringert, während sich die außerbetriebliche Ausbildung, die ursprünglich lediglich als kompensatorische Maßnahme für Lernschwache, sozial Benachteiligte und Behinderte konzipiert war, fest etabliert hat, indem sie auch sog. „Marktbenachteiligte“, d. h. Jugendliche, die trotz entsprechender sozialer Voraussetzungen und Lernleistungen keinen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten, „auffängt“. Obzwar mit diesen Zahlen keineswegs eine Aussage über die didaktische Qualität der verschiedenen Ausbildungsformen verbunden werden soll, spiegeln sie dennoch eine zunehmende Trennung von Ausbildung und Beschäftigung wider, die es den Absolventen nicht-betrieblicher Ausbildungsgänge erschweren dürfte, nach Ausbildungsende erwerbstätig zu werden. Dies dürfte weniger für Berufsfachschüler gelten, die eine Ausbildung in einem Gesundheitsfachberuf oder einem nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) beziehungsweise Handwerksordnung (HwO) anerkannten Ausbildungsberuf durchlaufen, sondern vielmehr für diejenigen, die in den sog. „Assistentenberufen“ oder außerbetrieblich ausgebildet werden, da mit ihnen kein betrieblicher Ausbildungsvertrag geschlossen wird, der eine Beschäftigung nach Ausbildungsende erleichtern sollte (Ulrich 1995, S. 26). Damit ergibt sich eine für die Jugendlichen in den neuen Ländern, vor allem den strukturschwachen Regionen, problematische Situation, die Arnold wie folgt beschreibt: „In den neuen Bundesländern (...) wird der Ausbildungsnotstand verstärkt durch außerbetriebliche Einrichtungen aufgefangen. Geradezu zwangsläufig münden diese ausbildungspolitisch zwar durchaus richtigen und angesichts der sich weiter verstetigenden Lehrstellenknappheit unverzichtbaren Bemühungen in einen Stau an der zweiten Schwelle. Hier tritt zutage, dass nicht nur Ausbildungsstellen, sondern ebenso Arbeitsplätze fehlen.“ (Arnold 2002, S. 227; vgl. auch Mayer 1996, S. 127). Es gibt also nur Hoffnung, aber keine Sicherheit auf einen Arbeitsplatz nach

1 Abweichungen der Angaben des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen von denen des BIBB bezüglich der Anzahl der Auszubildenden resultieren aus den unterschiedlichen Stichtagen der Erfassung.

einer erfolgreich absolvierten Berufsausbildung, wobei dies insbesondere junge Menschen in den neuen Ländern und, davon abgesehen, vor allem Frauen, Absolventen aus ländlichen Regionen, Personen mit niedrigem oder keinem Schulabschluss und Absolventen außerbetrieblicher Ausbildungen zu spüren bekommen (Preiß 2003, S. 56 ff.; Schäfer 1998, S. 15; Westhoff & Ulrich 1998, S. 38 ff.).

Das bereits erwähnte erhöhte Risiko, nach Ausbildungsabschluss keine Beschäftigung zu finden, hat seit den 1990er- im Vergleich zu den 1970er- und 1980er-Jahren zu verlängerten und variantenreicheren Übergangsphasen bis zum Eintritt in den Beruf geführt (Hillmert 2001, S. 155 ff.; Müller, Gangl & Scherer 2002, S. 39). Aber auch das ausbildungsadäquate unbefristete Vollzeitbeschäftigungsverhältnis, das neben einem direkten und friktionslosen Übergang von der allgemeinen Schul- in die Berufsbildung und von da in die Erwerbstätigkeit für die bis in die 1970er-Jahre vorherrschende sog. Normalbiographie kennzeichnend war (Osterland 1990, S. 351), ist seit Ende der 1970er-Jahre nicht mehr für alle Bevölkerungsgruppen charakteristisch und bis heute im Allgemeinen seltener geworden (Heinz 1995, S. 185 ff.; Walther 2003, S. 32). So stieg von Juni 1996 bis Dezember 2004 die Anzahl der sozialversicherungspflichtigen Teilzeitbeschäftigten in der Bundesrepublik Deutschland von 3.573.569 um 20,8 % auf 4.316.028, wobei der Anstieg in Westdeutschland in diesem Zeitraum mit 23,0 % (von 2.872.484 auf 3.534.383) stärker war als der Anstieg in Ostdeutschland mit 11,5 % (von 701.085 auf 781.645) (BA 2004a, S. 17 ff.). Auch die Anzahl der ausschließlich geringfügig entlohten Beschäftigten² ist seit Juni 1999 bis Dezember 2004 in der Bundesrepublik Deutschland von 3.658.212 um ein Drittel auf 4.891.002 gestiegen. Hierbei wuchs die Anzahl in Ostdeutschland mit 59,7 % überdurchschnittlich von 436.745 auf 697.740, in Westdeutschland vergrößerte sich die Anzahl der sog. Mini-Jobber von 3.221.467 auf 4.193.262 um 30,2%. Speziell in Sachsen lag in diesem Zeitraum eine Zunahme von 53,1% vor (von 126.418 auf 193.547) (BA 2004b, S. 16 ff.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die insbesondere konjunkturell und strukturell bedingten Ungleichgewichte auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu wachsenden Gruppen von jungen Menschen geführt haben, die – die Diskrepanz zwischen ihren Erwartungen und ihren beruflichen Möglichkeiten durch kurz- oder auch langfristige Umorientierungen ausbalancierend (Heinz 1988, S. 10) – ungewollt in eine außerbetriebliche oder berufsfachschulische Ausbildung ausweichen (BMBF 2005, S. 78; BMBF 2004, S. 61) und für die sich nach Ausbildungsende häufig keine Nor-

2 Eine ausschließlich geringfügig entlohnte Beschäftigung liegt nach § 8 Abs. 1 Nr. 1 Sozialgesetzbuch IV vor, wenn das aus dieser Beschäftigung erzielte Arbeitsentgelt 400 Euro pro Monat nicht überschreitet. Bis Ende März 2003 lag die Obergrenze bei 325 Euro pro Monat. Zudem durfte die Beschäftigung nur weniger als 15 Stunden pro Woche ausgeübt werden.

malerwerbsbiographie anschließt (Ermischer & Neufeldt 2004; Feller 2001; Neufeldt 2000; Steiner 2000, S. 92 ff.). Letzteres gilt dabei zunehmend auch für betriebliche Auszubildende (BMBF 2001, S. 194 ff.). Kohli spricht in diesem Zusammenhang von einer „Destandardisierung“ (Kohli 2003, S. 532) des Lebenslaufs, Kell beschreibt die gewandelten Biographien als „Patchwork-Biographien“ (Kell 2000, S. 233 f.). Da den Jugendlichen zunehmend weniger standardisierte Übergangsmuster zur Verfügung stehen und das „Übergangssystem“ für die Jugendlichen intransparenter geworden ist, sind die Planung von Berufsverläufen und der Übergang selbst nunmehr individualisierte, mit Unsicherheit behaftete, risikoanfällige Vorhaben, die das Individuum selbstverantwortlich planen und realisieren muss (Heinz 1988, S. 11; Kruse & Paul-Kohlhoff 1987, S. 121; Mayer 1996, S. 119; Raab & Rademacker 1996, S. 27; Weymann 1987, S. 7). Die Bedeutung, die die unsichere Arbeitsplatzaussicht für die Jugendlichen hat, unterstreicht beispielsweise die 12. Shell Jugendstudie (Jugendwerk 1997), nach der dieses Problem dasjenige ist, von dem sich die Jugendlichen am meisten betroffen fühlen und das sich auf ihre Lebenslage am deutlichsten auswirkt.

Was beeinflusst aber bei gegebener Arbeitsmarktlage das Gelingen des Übergangs von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit? Es ist bekannt, dass ein erfolgreicher Berufsabschluss für den Berufseinstieg zwar eine notwendige, aufgrund des sog. Qualifikationsparadoxons, d. h. der Entwertung der erworbenen Zertifikate wegen des weit verbreiteten Strebens nach höheren Zertifikaten, aber keine hinreichende Voraussetzung mehr ist (Hurrelmann 2003, S. 118; Kell 2000, S. 233 f.; Kutscha 1991, S. 127). Sind aber der Schulabschluss, die soziale Herkunft oder das Geschlecht bei der Stellenvergabe entscheidend? Sicher entfaltet jeder dieser Faktoren eine Wirkung, doch offenbar gibt es daneben weitere Einflussfaktoren, denn Alltagsbeobachtungen zeigen, dass Absolventen gleicher Ausbildungsberufe und gleichen Geschlechts, die sich in Regionen mit ähnlichen ökonomischen Rahmenbedingungen bewerben und gleiche formale Voraussetzungen haben, der Einstieg in das Berufsleben unterschiedlich gut gelingt. Dies könnte daran liegen, dass bei einem aufgrund schlechterer Arbeitsmarktchancen zunehmenden Wettbewerb um Arbeitsplätze unter den Absolventen mit gleichen formalen Voraussetzungen weitere Selektionskriterien, wie Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften, an Bedeutung gewinnen (Brock 1991, S. 3; Mayer 1996, S. 118) – eine Annahme, die auch der Soziologe und Philosoph Karl Mannheim unterstützt haben dürfte, stellte er doch schon Ende der 1920er-Jahre die These auf, dass Erfolg „eine Art Verwirklichung im Gebiete des Sozialen“ (Mannheim 1930, S. 458) sei. Danach liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere individuelle Eigenschaften und Kompetenzen, vor allem soziale Kompetenzen, für den beruflichen Verbleib entscheidend sind. Gerade angesichts der skizzierten Unsicherheit bezüglich der Erwerbsverläufe ist es aber wichtig zu wissen, ob es wirklich soziale Kompetenzen sind, die den Jugendlichen helfen,

den Berufseinstieg erfolgreich zu bewältigen und eine erfolgreiche berufliche Entwicklung zu nehmen beziehungsweise welche anderen Eigenschaften und Kompetenzen diesbezüglich ausschlaggebend sind.

Eine Antwort darauf könnte die berufliche Verbleibsforschung liefern. Fasst man sie eng und subsumiert darunter einzig die der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zugehörige berufliche Verbleibsforschung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), des BIBB und des Max-Planck-Instituts (MPI) für Bildungsforschung, ist festzustellen, dass bislang den Beziehungen zwischen individuellen Kompetenzen und Eigenschaften und dem beruflichen Verbleib kaum eine Bedeutung beigemessen worden ist. Dies liegt nach Blaschke (1987, S. 12) darin begründet, dass sich die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung hauptsächlich aus den Disziplinen der Nationalökonomie und Soziologie entwickelt hat, in denen das Individuum als Person mit unterscheidbaren Eigenschaften nur eine untergeordnete Rolle spielt. Der Arbeitsmarkt- und Berufsforscher verstehe sich eher als „Strukturforscher“, d. h. sein Forschungsgegenstand sei nicht der einzelne Mensch, sondern statistisch eindeutig abgrenzbare „Gruppen“, die mit Bevölkerungsumfragen untersucht werden können, ohne dass auf den Einzelnen als Person zielende Fragen aufgenommen werden müssten. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind neben der Explikation des Verbleibsbegriffs von Zimmermann (1999) ohnehin nur wenige Beiträge zur Verbleibsforschung entstanden, z. B. die Studien von Kutscha, Reif und Weiß (1988) sowie Zabeck und Zimmermann (1995). Die letztgenannte Studie wendet sich dabei aber nicht an Absolventen einer Berufsausbildung, sondern der Berufsakademie, und Zusammenhänge zwischen individuellen Kompetenzen oder Eigenschaften und dem beruflichen Verbleib wurden nicht untersucht, obgleich beispielsweise in der letztgenannten Arbeit Kompetenzprofile am Ende des Studiums erhoben wurden.

Weder die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung noch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sind folglich über eine Beschreibung von Verbleibspänomenen mittels Matrizen und Zeitreihen hinausgekommen, und selbst der Begriff des beruflichen Verbleibs ist uneindeutig geblieben. Wenn Hypothesen über die Ursachen der Verbleibspänomene entwickelt und überprüft wurden, bezogen sich diese vor allem auf für die soziologische Forschung typischen Faktoren, wie Schulbildung, Geschlecht, soziale Herkunft, Ausbildungsberuf und regionale ökonomische Rahmenbedingungen. Die wenigen bislang vorliegenden Studien zur Bedeutsamkeit ausgewählter Kompetenzen und Eigenschaften für den Berufseinstieg und die Berufsausübung widmen sich ausgewählten Schlüsselkompetenzen, richten sich aber nur selten an die im Übergang begriffenen Personen selbst (Krempkow & Popp 2003), sondern entweder an Arbeitgeber (Chaberny, Parmentier & Schnur 1991; Spreter-Müller 1988; Teichler, Butgereit & Holtkamp 1984), an bereits Beschäftigte (Blaschke 1986) oder an beide Gruppen gleichzeitig (Kemmet, Linke & Wolf 1982). Zudem handelt

es sich stets um Querschnittuntersuchungen, in denen die Schlüsselkompetenzen und der berufliche Verbleib gleichzeitig erfasst wurden. Darüber hinaus wurden die Kompetenzen nicht systematisch durch erprobte Instrumentarien, sondern lediglich global und durch retrospektive Selbsteinschätzung der Personalexperten oder Beschäftigten erhoben, wobei man entweder die von den Befragten für Schlüsselkompetenzen befundenen und damit auch genannten Schlüsselkompetenzen nachträglich kategorisierte oder Schemata zur Erhebung derselben vorgab. Selbst in dem von Edinsel (1994) vorgeschlagenen Design zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen sozialen Kompetenzen und Berufserfolg, dem allerdings keine Untersuchung folgte, sollte die soziale Kompetenz nicht vor Eintritt in die Berufstätigkeit, sondern nur bei Beschäftigten gemessen werden.

Insbesondere aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist der Mangel an Arbeiten zu den Beziehungen zwischen individuellen Kompetenzen sowie Eigenschaften und dem beruflichen Verbleib angesichts der berufs- und wirtschaftspädagogischen Bedeutung dieser Fragestellung überraschend, wie im Folgenden in Anlehnung an die Ausführungen von Zimmermann (1999, S. 4 f.) zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Bedeutung der Erforschung des Zusammenhangs zwischen Bildungsmaßnahmen und dem beruflichen Verbleib skizziert wird. Ausgehend davon, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin (Zabeck 1992) den Erkenntnisaspekt der Erziehungswissenschaft, der im Individuum, speziell in der Entfaltung der Persönlichkeit, liegt (Zabeck 1992, S. 116), auf die Gebiete der Berufsausbildung und -ausübung überträgt, ist berufliche Arbeit üblicherweise eine Voraussetzung für die Persönlichkeitsentfaltung und ein selbstständiges Leben und darüber hinaus für die Konstruktion und Stabilisierung der persönlichen Identität essenziell. Deshalb ist es Aufgabe der beruflichen Bildung, die Schüler so auszubilden, dass ihnen der Einstieg in das Beschäftigungssystem gelingt, sie sich dort bewähren und ihre Persönlichkeit entfalten können (Zabeck 1992, S. 29 ff.). Die Frage, ob und unter welchen Bedingungen die aus der Berufsausbildung entlassenen Absolventen in diesem Sinn verbleiben und wie die Berufsbildung dies fördern kann, zählt demnach zu den Kernfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Zum zweiten unterstreichen aktuelle Entwicklungstendenzen die Bedeutsamkeit einer auf die Zusammenhänge zwischen individuellen Kompetenzen und Eigenschaften einerseits und beruflichem Verbleib andererseits gerichteten Verbleibsforschung. Dazu zählen die eingangs beschriebenen und durch verschiedene Indikatoren, wie Jugendarbeitslosigkeit, Beschäftigung und Abwanderung, abbildbaren zunehmend unsicheren Übergänge an der zweiten Schwelle und die stärker werdende Erosion der Normalerwerbsbiographie.

Die unzureichende Behandlung von Verbleibsfragen ist gerade wegen der skizzierten berufs- und wirtschaftspädagogischen Bedeutsamkeit bislang mehrfach be-

mängelt worden (Zimmermann 1999, S. 8). So wies bereits 1984 Stratmann (1984, S. 676 ff.) auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Bildung – Beruf – Arbeitslosigkeit“ darauf hin, dass es der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht egal sein könne, in welche Qualität von Arbeit Absolventen einmünden. Doch offenbar entwickelten sich die Forschungsaktivitäten nicht in dem Maße, wie es erforderlich gewesen wäre, sodass Pütz fast 20 Jahre später erneut forderte, „die Bewährung von Bildungsgängen und Bildungsabschlüssen in der Berufstätigkeit und auf dem Arbeitsmarkt“ (Pütz 2002, S. 4) zu prüfen. Auch Kell betonte in seinem Vortrag anlässlich des 15. DGfE-Kongresses die gewachsene Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Eingliederungsproblemen und verwies darüber hinaus mit Nachdruck darauf, dass entsprechende Forschungsaktivitäten „nicht politisch oder ökonomisch, sondern erziehungswissenschaftlich begründet sein (sollten), d. h. erziehungstheoretisch und empirisch fundiert“ (Kell 1996, S. 48). Damit unterstrich er die bereits 1990 laut gewordene Forderung der Senatskommission der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG 1990, S. 4) nach einer pädagogisch akzentuierten Verbleibsforschung, der Zimmermann (1999) als Erster mit der Explikation eines erziehungswissenschaftlichen Verbleibsbegriffes nachgekommen ist, wobei keine weiteren damit vergleichbaren Arbeiten folgten.

Geht man über die Beiträge der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinaus und subsumiert – der stark interdisziplinären Orientierung der beruflichen Verbleibsforschung seit den 1990er-Jahren (Kutscha 1991, S. 114) Rechnung tragend – unter beruflicher Verbleibsforschung alle Arbeiten, die sich mit der Beschreibung und Erklärung von Phänomenen beruflichen Verbleibs beschäftigen, unabhängig davon, aus welcher Disziplin sie stammen, muss vor dem Hintergrund dieses weit gefassten Begriffs die Frage nach bisher vorliegenden Studien zum Zusammenhang zwischen individuellen Kompetenzen und Eigenschaften und dem beruflichen Verbleib differenzierter beantwortet werden. So existieren beispielsweise in der Psychologie einzelne Arbeiten zum o. g. Zusammenhang, was nicht verwundert, ist doch das Verhalten, Erleben, Bewusstsein und die Entwicklung des Menschen sowie deren individuelle und äußere Bedingungen und Ursachen ihr Gegenstand (Zimbardo 1988, S. 4). Speziell die Berufspsychologie – synonym wird zum Teil „Psychologie beruflicher Entwicklung“ (Stief 2001, S. 15) oder „Psychologische Berufslaufbahnforschung“ (Abele 2002, S. 110) gebraucht – widmet sich neben der Analyse der Beziehungen zwischen dem Individuum und seinem Beruf auch der Untersuchung der individuellen beruflichen Entwicklung und des Berufsfindungsprozesses, insbesondere der Entwicklung beruflicher Interessen, und damit verbunden der Entwicklung von Berufswahltheorien (Bußhoff 1989; Seifert 1977, S. 20 f.; Stern 1961). In psychologischen Studien wurde beispielsweise die Wirkung

von Persönlichkeitseigenschaften, wie den Dimensionen des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit (Big Five) (für einen Überblick siehe Rammstedt, Koch, Borg & Reitz 2004, S. 8), sowie von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und persönlichen Zielen auf den beruflichen Verbleib untersucht (z. B. Abele 2002; Bandura 1997; Kanfer & Hulin 1985; Kanfer, Weinberg & Kantrowitz 2001; Lent, Brown & Hackett 1994; McDonald & Siegall 1992; Saks 1994, 1995; Stief 2001). Die Studien stammen jedoch fast ausschließlich aus dem englischsprachigen Raum und wenden sich häufig nicht an Absolventen beruflicher Ausbildungsgänge, sondern an Hochschulabsolventen. Zudem sind sie meist querschnittlich angelegt. Handelt es sich um Längsschnittstudien, werden in der Regel wenige Verbleibskriterien erhoben. Unabhängig vom zeitlichen Horizont der Studien gilt, dass meist nur wenige Prädiktorvariablen gleichzeitig betrachtet werden und sich häufig nur geringe Korrelationen, zum Teil auch widersprüchliche Befunde zeigen. Zudem muss beachtet werden, dass den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und beruflichen Zielen teilweise eine intervenierende Wirkung zugesprochen wird, indem sie als ausschlaggebend dafür angesehen werden, ob eine Person bestimmte Kompetenzen tatsächlich in Handlungen umsetzt, die ihren beruflichen Verbleib begünstigen (Abele 2002, S. 111): So könne – wie von Rosen (2004, S. 4) ausgeführt – ein Individuum beispielsweise über den beruflichen Verbleib begünstigende soziale Kompetenzen verfügen und dennoch aufgrund mangelnden Vertrauens in diese, d. h. geringen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen, beziehungsweise aufgrund der Einschätzung, dass berufliche Ziele für das eigene Leben unwichtig sind, sein Potenzial mit Blick auf den beruflichen Erfolg nicht ausschöpfen. Bemerkenswert ist diesbezüglich jedoch, dass die Annahme, dass bestimmte Kompetenzen, wie soziale Kompetenzen, erfolgsförderlich sind, bislang keineswegs als bestätigt angesehen werden kann, da mit Ausnahme ausgewählter Kompetenzen ihr Einfluss auf den beruflichen Verbleib bislang auch in der Psychologie nicht untersucht worden ist.³ Auch andere in der Berufspsychologie favorisierte und von Seifert (1992, S. 188 f.) zum Teil unter Rückgriff auf die von Super (1981, S. 36) erstellte Klassifikation der Einflussfaktoren von Übergangsprozessen in einem

3 Zu diesen Kompetenzen zählen zum einen die als intrapersonale Kompetenz bezeichnete Selbstwirksamkeit, zu deren Zusammenhang mit dem beruflichen Verbleib wie demonstriert bereits Studien vorliegen (Abele 2004, S. 65). Zum anderen wird unter Bezug auf die Metaanalyse von Scholz und Schuler (1993) teilweise argumentiert, dass es in der psychologischen beruflichen Berufseignungsdiagnostik, deren Ziel es ist, Zusammenhänge zwischen individuellen Merkmalen und dem Berufserfolg zu ermitteln (Schuler 2000, S. 5), gut belegt sei, dass allgemeine Intelligenz, Leistungsmotivation und soziale Kompetenz den Berufserfolg begünstigen (Rosen 2004, S. 11; Schuler & Höft 2004, S. 291). Diesbezüglich muss jedoch bemerkt werden, dass in den aufgeführten Studien nur indirekt auf beruflichen Erfolg geschlossen werden kann, da einzig die Gesamtbewertung im Assessment Center als abhängige Größe fungiert und dass die Metaanalyse von Scholz und Schuler (1993) der erste Versuch ist, die Zusammenhänge zwischen den o. g. Merkmalen und der Gesamtbewertung im Assessment Center zu untersuchen.

sog. Rahmenmodell zusammengefasste Einflussfaktoren des Berufswahlprozesses⁴ wurden in der Psychologie kaum im Hinblick auf den beruflichen Verbleib untersucht und haben auch in die berufliche Verbleibsforschung im engeren Sinne keinen Eingang gefunden.

Obwohl der Bedeutung individueller Kompetenzen für den beruflichen Verbleib bislang in der beruflichen Verbleibsforschung nicht systematisch nachgegangen worden ist, ist diese Thematik in der öffentlichen Diskussion angekommen, wie aus den intensiven Disputen über die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens in Deutschland und in anderen Ländern deutlich wird. Die Kritik am deutschen Bildungswesen (z. B. OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] 2004; Prognos AG Basel 2004) fokussiert gerade Übergangsprobleme, wobei die vorherrschende Meinung ist, dass junge Menschen aufgrund mangelnder Kompetenzen bei ihrem Einstieg in das Erwerbsleben gefährdet sind und gegebenenfalls in kein geeignetes Beschäftigungsverhältnis einmünden können. Dies wirke sich sowohl auf den Einzelnen als auch – insbesondere mit Blick auf die Sicherung der nationalen Wettbewerbsfähigkeit – auf die Gesellschaft als Ganzes nachteilig aus. Häufig wird in diesem Zusammenhang auch von den unbefriedigenden Ergebnissen bei den PISA- und TIMS-Studien auf ähnliche Defizite in der Berufsausbildung geschlossen (BDA 2003). Humankapital wird folglich als wichtiger Standortfaktor angesehen, dessen Bedeutung nach allgemeiner Auffassung angesichts der „Megatrends“ (Baethge, Buss & Lanfer 2003, S. 19 f.), wie der Tertiarisierung, dem Übergang zur ‚Wissengesellschaft‘, der Globalisierung und der Individualisierung der Gesellschaft, wachse (BMBF 2005, S. 22, 270; Buttler & Tessaring 1993; DFG 1990, S. 1; Enquete-Kommission 2002, S. 250; OECD 1995).

Die zunehmende Bedeutung des Bildungswesens und die damit verbundene Diskussion um dessen Zukunftsfähigkeit haben zu vielen Reformvorschlägen seitens der Wissenschaft und Praxis geführt, die zum Teil auch realisiert wurden. Sie betreffen – wie Zimmermann (1999, S. 1) heraushebt – sowohl die Mikroebene des Lehrens und Lernens, z. B. in Form veränderter Ausbildungsziele, -inhalte und Lehr-Lern-Methoden, als auch die Makroebene des Bildungsangebots auf institutioneller Ebene, z. B. in Form neu konzipierter Ausbildungsgänge (Euler 1998; Greinert 1994; Kell 1996; Krekel 2004; OECD 1989; Thomas 2000). Unzureichend geklärt ist jedoch, was solche Reformansätze im Hinblick auf den beruflichen Verbleib nützen, d. h. in welchem Maße und unter welchen Voraussetzungen diese den beruflichen Verbleib überhaupt zu beeinflussen vermögen und welche Mechanismen dafür ausschlaggebend sind (Zim-

4 Dazu zählen u. a. das berufliche Selbstkonzept, Interessen, Werthaltungen, Selbstwertgefühl sowie Berufskonzepte, d. h. den durch die soziale Herkunft sowie Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten beeinflussten Vorstellungen der Heranwachsenden hinsichtlich bestimmter Berufe.

mermann 1999, S. 3 f.) oder anders formuliert, ob die angesichts der insbesondere im Hinblick auf Übergangsprobleme angezweifelten Leistungsfähigkeit des Bildungswesens entwickelten Reformvorschläge überhaupt nutzbringend sein können. Es liegen zwar Untersuchungen zur Wirkungsweise verschiedener Bildungsmaßnahmen, insbesondere von Lehr-Lernmethoden, auf den individuellen Kompetenzzuwachs vor (z. B. Beck 2000 für das DFG-Schwerpunktprogramm zur kaufmännischen Erstausbildung), woran es aber fehlt, sind – wie oben erläutert – wissenschaftlich gesicherte empirische Erkenntnisse über die Wirkungen und Wirkungsweisen von Kompetenzen auf den Übergang in den Beruf. Dennoch wird zum Teil in nationalen und internationalen Studien direkt vom beruflichen Verbleib auf die Güte beziehungsweise Effektivität von Bildungssystemen, Institutionen, Ausbildungsgängen und Bildungsmaßnahmen, die an der Schnittstelle zum Beschäftigungswesen liegen, zu schließen versucht (Zimmermann 1999, S. 3 und die dort zitierte Literatur: z. B. Schomburg 1995; Zabeck & Zimmermann 1995; kritisch dazu Schneider & Pilz 2001).

Gerade weil weitgehend Unkenntnis hinsichtlich der Wirkung von Kompetenzen auf den beruflichen Verbleib besteht beziehungsweise die entstandenen Ergebnisse forschungsmethodische Defizite aufweisen, diese Frage aber wie oben gezeigt eine der Kernfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, muss ihr verstärkt nachgegangen werden. Dies impliziert eine entgegen ihrer bisherigen Ausrichtung pädagogische Orientierung der beruflichen Verbleibsforschung, d. h. der berufliche Verbleib wird durch Kompetenzen zu erklären versucht, die in der Berufsausbildung gefördert werden können, wobei ein pädagogisch orientierter Verbleibsbegriff verwendet werden sollte. Ziel einer solchen Verbleibsforschung muss die Entwicklung einer Verbleibstheorie sein, die nach Zimmermann beschreiben müsste, „welche (berufs-)erzieherischen Maßnahmen bei wem, unter welchen Rahmenbedingungen und vermittelt durch welche Kompetenzen zu einem berufspädagogisch ‚gelungenen‘ beruflichen Verbleib führen“ (Zimmermann 1999, S. 229). Kompetenzen fungieren damit als Bindeglied zwischen den (berufs-)erzieherischen Maßnahmen und dem beruflichen Verbleib, weshalb es zunächst gilt herauszufinden, welche den beruflichen Verbleib begünstigen und anschließend die Maßnahmen zu benennen, die diese am besten fördern können, und nicht ohne Kenntnis verbleibsfördernder Kompetenzen auf verbleibsfördernde Bildungsmaßnahmen zu schließen.

Welche Kompetenzen könnten es aber sein, die den beruflichen Verbleib junger Menschen im Beschäftigungssystem begünstigen und die damit für deren erfolgreiche Teilnahme am gesellschaftlichen Leben gegenwärtig erforderlich sind? Als eine der Antworten auf die Frage werden seit den 1970er-Jahren die sog. Schlüsselkompetenzen (Mertens 1974) ins Spiel gebracht. Sie werden in der heutigen Zeit als besonders relevant im Allgemeinen und mit Blick auf eine künftige Erwerbstätigkeit im Besonderen öffentlich diskutiert (z. B. Forum Bildung 2001), Vertreter

der Politik, der Wirtschaft und des Bildungswesens sind sich einig, dass angesichts der aktuellen „Megatrends“ (Baethge, Buss & Lanfer 2003, S. 19 ff.) Arbeitnehmer über sie verfügen müssen und empirischen Untersuchungen zufolge haben sie sich bereits als Berufsanforderungen unabhängig von Geschlecht und Beruf etabliert (z. B. Dietzen 1999). Auch in der Wissenschaft stehen sowohl in Modellversuchen (z. B. BLK-Modellversuchsprogramm „Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung“ [BLK 2004] und BLK-Modellversuchsprogramm „Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“) [BLK 2005]) als auch in Projekten, wie dem DFG-Schwerpunktprogramm zur kaufmännischen Erstausbildung (Beck & Krumm 2001), neben den Fachkompetenzen Schlüsselkompetenzen, wie Methoden- und Lernkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz und Motivation, im Mittelpunkt des Interesses, wobei dabei überwiegend der Frage nachgegangen wurde, wie diese gefördert werden könnten. Schließlich wird auf globaler Ebene ihre Bedeutung zunehmend häufig unterstrichen, zuletzt mit dem durch die OECD initiierten INES (Indicators of Education Systems)-Projekt DeSeCo („Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations“) (Rychen 2002, S. 8). Angesichts der Aufmerksamkeit, die den Schlüsselkompetenzen bislang zuteil wurde, ist es verwunderlich, dass keine systematischen Untersuchungen zu ihrer Wirkung auf den beruflichen Verbleib existieren und dass Schlüsselkompetenzen bei jungen Erwachsenen am Übergang von der Berufsausbildung in eine etwaige Beschäftigung noch nicht einmal erhoben worden sind.⁵ Trotz dieser Wissenslücke geht man in den genannten Beiträgen stets implizit von der Erforderlichkeit der dort behandelten Schlüsselkompetenzen aus.

1.2 Zielsetzung

Die vorliegende Arbeit knüpft an die skizzierten Forschungsdefizite an. Ziel des Forschungsvorhabens ist es zu untersuchen, inwieweit ausgewählte Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib von Absolventen bestimmter Ausbildungsgänge beeinflussen. Damit wird erstmalig der Frage nachgegangen, ob die behauptete Relevanz der Schlüsselkompetenzen für den Eintritt und die Bewährung in der Arbeitswelt begründet oder bloße Vermutung ist.

5 So wurden bislang in Deutschland ausgewählte Schlüsselkompetenzen lediglich im Rahmen der PISA-Studien von 2000 (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß 2001) und 2003 (PISA-Konsortium Deutschland 2005) systematisch gemessen. Diese als unzureichend zu beurteilende Datenlage steht im Gegensatz beispielsweise zur Schweiz, wo entsprechende Erhebungen bereits am Ende der Berufsausbildung vorgenommen wurden, wengleich Untersuchungen zum Zusammenhang mit dem beruflichen Verbleib ebenso ausblieben (Bieri Buschor & Forrer 2005 aufbauend auf Grob & Maag Merki 2001).

Als Ausbildungsgänge werden mit Bürokaufmann/-frau ein dualer und mit Wirtschaftsassistent/-in, Fachrichtung Informationsverarbeitung sowie Physiotherapeut/-in zwei berufsfachschulische Ausbildungsgänge ausgewählt.⁶ Da keine zur Beantwortung dieser Frage geeigneten Daten vorliegen und damit sekundärstatistische Auswertungen unmöglich sind, erfolgt eine entsprechende Datenerhebung für den Freistaat Sachsen.⁷

Mit dieser Zielsetzung kommt die Arbeit mehreren Forschungsdesiderata nach:

Zunächst soll ein Beitrag zur Schaffung einer berufspädagogischen Verbleibstheorie geleistet werden. Sie ermöglicht die Kenntnis und damit gezielte Förderung der den beruflichen Verbleib begünstigenden Kompetenzen, aber auch die Einschätzung der Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen auf den beruflichen Verbleib. Ihr ist damit angesichts der zunehmenden Wichtigkeit der Outcome-Evaluation (Dubs 1998, S. 21; Zimmermann 1998, 1999, S. 2) eine große Bedeutung zuzuschreiben. Wenngleich aufgrund der gegenwärtigen Erkenntnislage das Verfügen über eine pädagogisch akzentuierte Verbleibstheorie als Fernziel erachtet werden muss (Zimmermann 1999, S. 229) und aufgrund dessen, dass sich die Arbeitsmarktlage als Rahmenbedingung dieser Problematik einer pädagogischen Einflussnahme entzieht (Schäfer 1998, S. 20), sich darüber hinaus die Übergangsprobleme an der zweiten Schwelle mit den aus einer solchen Theorie abgeleiteten Bildungsmaßnahmen nur punktuell lösen lassen, sind hier bereits geringe Erkenntnisfortschritte, vor allem hinsichtlich der Optimierung des Übergangsprozesses wertvoll.

Ein weiterer Nutzen der Arbeit ergibt sich aus den laufenden Voruntersuchungen zur Entwicklung konzeptueller Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht (Baethge, Buss & Lanfer 2003). Danach sollen bei der künftigen Bildungsberichterstattung nicht mehr (nur) „inputs“ maßgeblich sein, sondern auf kompetenztheoretischer Basis definierte und valide messbar gemachte Bildungsergebnisse. Baethge, Buss und Lanfer (2003, S. 79 ff.) fordern in diesem Zusammenhang u. a. Daten zu Merkmalen der Selbstkompetenz und Motivation sowie zum Verbleib nach

6 Es war zunächst erwogen worden, auf der Grundlage der amtlichen Schülerstatistik eine nach Ausbildungsform und -beruf repräsentative Zufallsstichprobe zu konstruieren. Jedoch musste von dieser Möglichkeit Abstand genommen werden, weil unlösbare Organisationsprobleme absehbar wurden. Es wäre außerdem mit späteren Auswertungsproblemen zu rechnen gewesen, weil sich für viele Ausbildungsberufe zu geringe Absolventenzahlen ergeben hätten. Alternativ dazu schien es sinnvoller zu sein, eine Begrenzung auf drei oder vier relativ stark besetzte Ausbildungsberufe vorzunehmen, in diesen Ausbildungsgängen aber alle Absolventen eines Ausbildungsjahres in die Erhebung einzubeziehen und dabei einerseits die Unterscheidung von dualer und berufsfachschulischer Ausbildung und andererseits die Unterscheidung von Berufsfeldern zumindest ansatzweise zu realisieren (für die Anzahl der Absolventen in den drei ausgewählten Ausbildungsgängen siehe Tab. A.1.2.1).

7 Die vorliegende Arbeit, die im Rahmen des von Oktober 1999 bis Dezember 2005 laufenden Projektes zur Stärkung der regionalen Leistungsfähigkeit bei der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen in Sachsen (Regionalprojekt) entstanden ist, wurde aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Freistaats Sachsen gefördert (Projektnummer: 33.06-D-02/015544).

abgeschlossener Berufsausbildung, da die derzeit verfügbaren Datenbestände der amtlichen Statistik ein so hohes Aggregationsniveau zeigen, dass sie für differenzierte Untersuchungen ungeeignet sind. Das Gleiche trifft auf die strukturbezogenen Untersuchungen des MPI für Bildungsforschung zu, die basierend auf den Daten der Lebensverlaufsstudie im Kohortenvergleich zwar Trend-, nicht aber differenzierte Aussagen für einzelne Ausbildungsberufe treffen können.⁸ Die vorliegende Arbeit kann aber solche von Baethge, Buss und Lanfer (2003, S. 79) geforderten Beiträge leisten durch die Bereitstellung differenzierter Indikatoren für Kompetenzprofile (Output-Indikatoren) und für Übergänge in den Beruf (Outcome-Indikatoren), wie z. B. Übernahmequoten und Zugänge in Arbeitslosigkeit beziehungsweise ausbildungsadäquate Beschäftigung jeweils differenziert nach Berufen im Zeitverlauf. Die Tatsache, dass diese Indikatoren in der vorliegenden Arbeit regionalspezifisch sind, erhöht deren Bedeutsamkeit zusätzlich, denn wenn sie für die Bildungs- und Beschäftigungspolitik relevant sein sollen, müssen sie aufgrund der als bedeutsam einzustufenden räumlichen Unterschiede bezüglich der Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten ein solches Differenzierungsniveau aufweisen (Kutscha 1987b, S. 22). Die Einbeziehung von Berufsfachschülern ist ebenso besonders wichtig, bedenkt man, dass diese Klientel mit Ausnahme der von Feller (1996, 1999, 2000a) in mehreren Bundesländern sowie von Müller (2002) und vom Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz (WISOC 2004) in Sachsen durchgeführten Untersuchungen bislang kaum Gegenstand der Berufsbildungsforschung, speziell der beruflichen Verbleibsforschung, gewesen ist und keine Daten der amtlichen Statistik zu ihrem beruflichen Verbleib vorliegen (Baethge, Buss & Lanfer 2003, S. 47; Zlatkin-Troitschanskaia 2005, S. 255). Selbst wenn man den Verbleib der Absolventen außer Acht lässt und lediglich die Berufsfachschulausbildung betrachtet, ist verglichen mit dem Dualen System die Datenlage der amtlichen Statistik schlechter, was u. a. an der Heterogenität der Ausbildung hinsichtlich der Zuständigkeiten und der curricularen Rahmenvorgaben sowie an der unzureichenden Berücksichtigung der Besonderheiten der Schulberufe liegt (Baethge, Buss & Lanfer 2003, S. 47). So unterschied das Statistische Bundesamt bis zum Ende der 1990er-Jahre nicht zwischen berufsqualifizierenden und berufsvorbereitenden berufsfachschulischen Bildungsgängen, bis heute liegt die genaue Anzahl der Schulberufe im Unklaren und es fehlen Angaben zum Umfang dieser Ausbildungsgänge, zum Verhältnis zwischen

8 So konnte z. B. für Absolventen einer betrieblichen Ausbildung festgestellt werden, dass der größte Teil von ihnen in ein Beschäftigungsverhältnis einmündet, wengleich dieser Anteil in den jüngeren Kohorten und vor allem bei Absolventen aus strukturschwachen Regionen abgenommen hat (Blossfeld 1990, S. 124; Falk, Sackmann, Struck, Weymann, Windzio & Wingsens 2000; Mowitz-Lambert 2001, S. 213; Steinmann 2000, S. 112) und dass die Verbleibsdauer in der ersten Berufstätigkeit im Zeitverlauf kürzer geworden ist (Konietzka 1999, S. 187 ff.).

Angebot und Nachfrage, zur Finanzierung sowie zu Qualitätsstandards (Baethge, Buss & Lanfer 2003, S. 54 f.). Dieses Informationsdefizit ist besonders gravierend, da aufgrund dessen, dass vollzeitschulische Ausbildungsgänge vor allem dort angeboten werden, wo der Arbeitsmarkt nur in geringem Maße aufnahmefähig ist (BMBF 2004, S. 34 ff.), die Schülerzahlen an Berufsfachschulen stetig gestiegen und die Übergänge angesichts der losen Verzahnung der Ausbildung mit dem Arbeitsmarkt nicht institutionell gewährleistet sind.

Nicht zuletzt sei erwähnt, dass die Frage nach der Bedeutsamkeit von Schlüsselkompetenzen für den beruflichen Verbleib auch im Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung enthalten ist, das im Auftrag der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft entwickelt wurde (Arnold, Faulstich, Mader, Nuissl von Rein, Schlutz 2003, S. 51).

Die Analyse der Wirkungsweisen von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib erfordert die Auseinandersetzung mit mehreren komplexen Fragestellungen:

So ist zunächst weder der Begriff des beruflichen Verbleibs, noch der aus der Berufspsychologie stammende Begriff des Berufserfolgs hinreichend geklärt (Brasher & Chen 1999; Dette, Abele & Renner 2004, S. 171). Die Schwierigkeit besteht somit in der Definition von Kriterien für einen abgeschlossenen Übergang von der Berufsausbildung in die Beschäftigung. Bei der Zusammenstellung von Verbleibskriterien stößt man wiederum auf das Problem der äußerst heterogenen Forschungslage der beruflichen Verbleibsforschung und der zumeist auf Plausibilitätsüberlegungen basierenden und durch praktische Verwertungsinteressen und den Datenzugang bestimmten Auswahl, Konzeptualisierung und Operationalisierung der Verbleibskriterien.

Außerdem ist der „Stand der Diskussion“ bezüglich der Schlüsselkompetenzen äußerst umfangreich und verzweigt. So wird darunter eine sehr heterogene Gruppe von Kompetenzen zusammengefasst, die ihrerseits in vielen Fällen nur unklar definiert und kaum im Sinne von Messverfahren operationalisiert sind.

Hinsichtlich der Untersuchung der Wirkungsweisen der Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib kommt hinzu, dass der Zusammenhang zwischen ihnen und dem beruflichen Verbleib in Abhängigkeit von Fallgruppen variieren könnte. Schließlich muss berücksichtigt werden, dass sie sich auf einzelne Facetten des beruflichen Verbleibs unterschiedlich auswirken könnten.

Ferner muss beachtet werden, dass mit der vorliegenden Arbeit lediglich ein Ausschnitt eines komplexen Gebiets erforscht werden kann. Schlüsselkompetenzen stellen nur eine Gruppe möglicher Einflussfaktoren auf den beruflichen Verbleib dar. Ob tatsächlich jemand nach absolvierter Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis mündet, dürfte nicht nur von dessen Kompetenzprofil abhängen; vielmehr müsste die Erklärung beruflicher Verbleibspänomene auf mehreren Ebenen ansetzen (Mül-

ler, Gangl & Scherer 2002, S. 46 ff.): der Mikroebene der handelnden Akteure (z. B. Rekrutierungsstrategien der Unternehmen, Strategien der Bewerber und ihre Personenmerkmale), der Mesoebene der institutionellen Rahmenbedingungen (z. B. Ausgestaltung der Bildungseinrichtungen, institutionelle Regelungen der Arbeitsmärkte) und der Makroebene gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen (z. B. strukturelle oder konjunkturelle Arbeitsmarkt-[un]gleichgewichte sowie gesamtgesellschaftliche Bildungsbeteiligung), wobei die Bedingungen der Meso- und Makroebene die Handlungsentscheidungen der Individuen strukturieren. Eine solche dreidimensionale Betrachtung kann in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden. Deshalb soll zunächst der Fokus auf der Mikroebene der handelnden Akteure, jedoch nicht den Unternehmen, sondern ausschließlich den Absolventen mit ihren Kompetenzprofilen und weiteren Personenmerkmalen liegen. Aspekte der Meso- und Makroebene dienen allein als Interpretationsrahmen. Dies erscheint legitim, denn obzwar es keineswegs allein eine Frage des Kompetenzprofils sein dürfte, ob eine gelungene berufliche Eingliederung gelingt, müssten sich zumindest bei der separaten Analyse einzelner Ausbildungsgänge messbare Effekte zeigen.

1.3 Forschungsmethodik

Für die Arbeit wird ein quantitatives Vorgehen gewählt, das den Kern des hypothetisch-deduktiven Paradigmas sozialwissenschaftlicher Forschung darstellt. Die Entscheidung für dieses und damit gegen ein interpretatives qualitatives Vorgehen sei im Folgenden begründet. Dazu werden zunächst beide Vorgehensweisen in ihren Grundzügen präsentiert, bevor sie schließlich vergleichend gegenübergestellt und Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit gezogen werden.

Die Basis des die sozialwissenschaftliche empirische Forschung dominierenden hypothetisch-deduktiven Paradigmas ist der von Sir Karl Popper begründete Kritische Rationalismus. Ausgangspunkt ist die Ablehnung der den Klassischen Empirismus kennzeichnenden induktiven Methode zugunsten der deduktiven Überprüfung von Theorien, da induktive Schlüsse, d. h. Schlüsse von besonderen, beispielsweise Beobachtungen beschreibenden, auf allgemeine Sätze nicht zu logisch gültigen wissenschaftlichen Ergebnissen führten (Popper 2005, S. 3 ff.). Die deduktive Überprüfung von Theorien impliziert, dass unter Verwendung bislang anerkannter Sätze eines Systems empirisch möglichst leicht überprüfbar, falsifizierbar, d. h. an der Erfahrung scheitern könnende (Popper 2005, S. 17) Hypothesen deduziert werden (Popper 2005, S. 9). Diese werden nachfolgend in der „praktischen Anwendung“ (Popper 2005, S. 9) überprüft. Werden die Hypothesen falsifiziert, führt dies zu einer Konsolidierung ihres Wahrheitsgehaltes. Kann die wissenschaftliche Forschung die Hypothesen nicht falsifizieren, hat das System die Prüfung jedoch lediglich vorläu-

fig bestanden, denn durch spätere Falsifizierungen kann es immer noch „gestürzt“ werden. Solange folglich ein System strengen deduktiven Nachprüfungen standhält und durch den wissenschaftlichen Fortschritt nicht überholt wird, bewährt es sich (Popper 2005, S. 9). Folglich haben auch gut bewährte Theorien nur den Status von Hypothesen: sie können nur so lange als gültig erachtet werden, wie sie nicht widerlegt sind. Theorien sind nie empirisch verifizierbar, sie können einzig den Anspruch auf empirische Bewährtheit erheben (Popper 2005, S. 17). Darüber hinaus muss die Voraussetzung erfüllt sein, dass die Realität korrekt erfasst wurde, d. h. die Indikatoren geeignet gewählt sind und keine Messfehler bei der Erhebung vorliegen, wobei die Güte der Messinstrumente durch die Kriterien Validität, Reliabilität und Objektivität beschrieben wird. Da das hypothetisch-deduktive Paradigma standardisierte Erhebungsmethoden und quantitative Auswertungsstrategien erfordert, ist der Kern dieses Paradigmas quantitativen Charakters.

Demgegenüber ist der Kern des interpretativen Paradigmas, dessen Grundgedanke das Thomas-Theorem („If men define situations as real, they are real in their consequences.“ [Thomas & Thomas 1970, S. 572] oder anders formuliert: Menschen handeln so, wie es ihrer Interpretation einer Situation entspricht [Erzberger 1998, S. 37]) bildet, als qualitativ zu bezeichnen. Ein allgemein anerkanntes Forschungsvorgehen lässt sich hierbei allerdings nicht beschreiben, denn dieses Paradigma beinhaltet verschiedene wissenschaftstheoretische Begründungen und methodische Ansätze, denen einzig die Ablehnung des dem hypothetisch-deduktiven Paradigma entsprechenden Vorgehens gemein ist.

Der Vergleich beider Paradigmen ergibt zunächst, dass die Bedeutung der Sozialwissenschaften jeweils unterschiedlich bewertet wird (Erzberger 1998, S. 68). So unterscheidet das hypothetisch-deduktive Paradigma nicht zwischen Wissenschaftsdisziplinen: Das methodische Vorgehen wird als gegenstandunabhängig aufgefasst. Demgegenüber wird aus der Perspektive des interpretativen Paradigmas die spezielle Rolle der Sozialwissenschaften unterstrichen, die darin besteht, dass sich das Verhalten der Untersuchungsobjekte nicht notwendigerweise an der „Objektivität“ einer Situation“ (Erzberger 1998, S. 68) orientiert und Gegenstand der Analysen demnach die Konstruktionen von Realität durch die Individuen sind. Darauf aufbauend steht bei der dem hypothetisch-deduktiven Paradigma folgenden Forschung die Überprüfung von Theorien beziehungsweise Hypothesen im Zentrum, während bei der interpretativen Forschung Hypothesen das Ergebnis des Forschungsprozesses sind. Die Datenerhebung erfolgt bei der hypothetisch-deduktiven Forschung standardisiert, sodass mithilfe mathematischer Verfahren gearbeitet werden kann, während für das interpretative Paradigma unstandardisierte Verfahren typisch sind, die für die Entdeckung von „Neuem“ als erforderlich angesehen werden. Die Unterschiede beider Paradigmen wurden vielfach unter Verwendung von Gegensatz-

paaren veranschaulicht. Mohler (1981, S. 726) beispielsweise charakterisiert quantitative Forschung als partikulär, objektiv, Hypothesen testend, generalisierbare Ergebnisse erzeugend, Statik abbildend und durch eine Ferne zum Forschungsobjekt gekennzeichnet, während er qualitative Forschung mit den Attributen holistisch, subjektiv, explorierend, keine generalisierbaren Ergebnisse erzeugend, Dynamik abbildend und durch eine Nähe zum Forschungsobjekt gekennzeichnet beschreibt. Gleichzeitig verdeutlicht Mohler, dass solche Etiketten relativiert werden müssen, da qualitative und quantitative Forschung auch Eigenschaften des anderen Paradigmas annehmen kann.

Eine Forschungsmethode kann gegenüber der anderen nicht ohne Weiteres bevorzugt werden. Die Entscheidung ist vielmehr abhängig von der Fragestellung. Auch kann diese die Kombination qualitativer und quantitativer Methoden erfordern – ein Verfahren, das wie in zahlreichen Studien des Sonderforschungsbereiches (Sfb) 186 demonstriert und von Erzberger (1998) methodisch fundiert, den Vorteil hat, dass nicht nur korrelative Zusammenhänge zwischen Merkmalen erkannt, sondern auch die Handlungsbedingungen und -gründe angemessen rekonstruiert werden können, was den Bedeutungsgehalt der quantitativen Daten erhöht.

Ausgehend von dem Ziel der vorliegenden Arbeit, der Erforschung des Zusammenhangs zwischen Schlüsselkompetenzen und dem beruflichen Verbleib bei drei Ausbildungsgängen, erscheint zunächst ein qualitativer Zugang geeignet, da es sich um die Exploration eines Gegenstandsbereiches handelt (Lamnek 1993, S. 233): Der Forschungsgegenstand ist nicht klar umrissen, und es können keine Hypothesen im Vorfeld der Untersuchung generiert werden, da bislang keine vergleichbaren Untersuchungen existieren. Dennoch wird in der vorliegenden Arbeit ein quantitatives Design unter Verwendung einer schriftlichen Befragung gewählt. In deren Vorfeld wird jedoch keine Hypothese, sondern lediglich eine Forschungsfrage abgeleitet, die aber mit Hypothesen prüfenden Verfahren beantwortet wird. Die Entscheidung für ein quantitatives Design hat folgende Gründe: (1) Basierend auf einer ausreichend großen Anzahl von Probanden sollen verallgemeinerte, über den Einzelfall hinausgehende Aussagen über Personengruppen bezüglich ihres Überganges vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem formuliert werden; (2) Die eingesetzten Instrumente sind zu umfassend, als dass sie in einer qualitativen Erhebung verwendet werden könnten; (3) die Auswertungen bedürfen einer entsprechenden Ökonomie; (4) Die mit einem quantitativen Design verbundene Anonymität ist vor allem bei den in der vorliegenden Arbeit eine große Rolle spielenden persönlichkeitsbezogenen Fragen für die Antwortbereitschaft und -güte wichtig (Bortz & Döring 1995, S. 273). Eine Kombination quantitativer und qualitativer Methoden, beispielsweise in Form sich an die quantitative Studie anschließender Interviews bei einem qualitativen Sample, würde zwar zu zusätzlichen Erkenntnissen führen, war allerdings aus

Kapazitätsgründen nicht möglich, zumal die Prüfung korrelativer Zusammenhänge für die vorliegende Arbeit als bedeutsamer erachtet wurde und die üblicherweise aufgrund der ausschließlichen Betrachtung sozialstruktureller Bedingungen der Übergangsprozesse hervorgebrachte Kritik an quantitativen Studien für die vorliegende Arbeit nicht haltbar ist, fokussiert sie doch gerade individuelle Faktoren beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem.

1.4 Aufbau der Arbeit

Um die o. g. Zielsetzung der Arbeit zu erfüllen, wird wie folgt vorgegangen: In Kapitel 2 wird das Kriterium des beruflichen Verbleibs erörtert, und es wird dargelegt, durch welche Prädiktoren beruflicher Verbleib bislang erklärt wurde. Dies erfolgt unter Rückgriff auf bisher durchgeführte Verbleibsuntersuchungen und die im Rahmen dieser oder unabhängig davon entwickelten Modelle zur Erklärung des beruflichen Verbleibs. Eine Explikation des Verbleibsbegriffs ist nicht Gegenstand des Kapitels. Darauf aufbauend wird anschließend dargestellt, was unter Schlüsselkompetenzen verstanden wird, welche Kompetenzen man darunter subsumiert und welche Schlüsselkompetenzen für die vorliegende Untersuchung ausgewählt werden. Danach wird die Forschungsfrage formuliert.

In Kapitel 3 wird das Untersuchungsdesign vorgestellt. Zunächst wird der Untersuchungsverlauf beschrieben. Anschließend erfolgt die Vorstellung der in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsgänge einschließlich der bislang vorliegenden Verbleibsdaten. Danach werden die für die vorliegende Arbeit ausgewählten Schlüsselkompetenzen und die entsprechenden Messinstrumente beschrieben, und es wird aufgezeigt, wie die Erhebung der Verbleibskriterien erfolgt. Dabei werden jeweils die statistischen Kennwerte der in der empirischen Untersuchung verwendeten Skalen angegeben.

Kapitel 4 ist der Datenauswertung gewidmet. Zunächst wird der Stand der Schlüsselkompetenzen kurz vor Ausbildungsende dargestellt. Anschließend steht der berufliche Verbleib in Form des Erwerbsverlaufes und der Merkmale der Beschäftigungsverhältnisse im Mittelpunkt. Dabei wird die in Kapitel 2 generierte Forschungsfrage beantwortet. Es kommen Auswertungsmethoden der deskriptiven und induktiven Statistik – realisiert mittels „SPSS für Windows (12.0)“ – zur Anwendung.

In Kapitel 5 werden die wesentlichen Untersuchungsergebnisse zusammengefasst, und es wird weiterer Forschungsbedarf angeführt.

2 Beruflicher Verbleib und seine Prädiktoren

Ziel des folgenden Kapitels ist es, das für die Untersuchung zentrale Kriterium „beruflicher Verbleib“ zu bestimmen und aufzuzeigen, durch welche Prädiktoren es bislang erklärt wurde. Dies erfolgt unter Rückgriff auf bisher durchgeführte Verbleibsuntersuchungen und die im Rahmen dieser oder unabhängig davon entwickelten Modelle zur Erklärung des beruflichen Verbleibs. Aufgrund der stark interdisziplinären Orientierung der beruflichen Verbleibsforschung (Kutscha 1991, S. 114) werden in der vorliegenden Arbeit darunter nicht nur die der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zuordenbaren Arbeiten subsumiert, sondern alle diejenigen, die sich mit der Beschreibung und Erklärung von Phänomenen beruflichen Verbleibs beschäftigen, unabhängig davon, aus welcher Disziplin sie stammen. Der Terminus „beruflicher Verbleib“ wird dabei weit gefasst, und die in einigen Studien verwendeten Begriffe, wie „Berufserfolg“ und „Arbeitsmarkterfolg“, werden unter Ausgrenzung der ihnen immanenten normativen Dimension synonym verwendet.

Im Abschnitt 2.1 wird ein Überblick über die berufliche Verbleibsforschung gegeben einschließlich ihrer geschichtlichen Entwicklung, der forschenden Institutionen, der theoretischen Bezüge und der vorherrschenden Forschungsdesigns. Anschließend werden exemplarisch in Deutschland entstandene Verbleibsstudien in deskriptive (2.2), evaluative (2.3) und explikative (2.4) Arbeiten klassifiziert. Es wird gezeigt, welche Kriterien zur Beurteilung des beruflichen Verbleibs verwendet wurden (Verbleibskriterien), welche Einflussgrößen berücksichtigt und welche Einflüsse bisher nachgewiesen wurden. Diese Verbleibskriterien werden in Abschnitt 2.5 zusammengefasst, und es wird verdeutlicht, welche in der vorliegenden Arbeit herangezogen werden. Die Prädiktoren beruflichen Verbleibs stehen im Mittelpunkt des Abschnittes 2.6. Hinsichtlich der Prädiktoren zeigen die aufgeführten Verbleibsstudien, dass in den meisten deskriptiven und evaluativen Untersuchungen bislang häufig lediglich Merkmale wie Schulbildung, Geschlecht, soziale Herkunft, Ausbildungsberuf und regionale ökonomische Rahmenbedingungen berücksichtigt wurden. Solche „traditionellen“ Prädiktoren werden in Abschnitt 2.6.1 aufgeführt.⁹ Explikative Studien sind bislang kaum vorhanden; allerdings wird bei einigen von ihnen die Tendenz der Einbeziehung von Einflussfaktoren deutlich, die in der Psychologie beheimatet sind und als persönlichkeitsbezogene Prädiktoren

9 Obgleich im Gegensatz zu explikativen Verbleibsstudien in vielen deskriptiven und evaluativen Studien die Einflussgrößen nicht theoretisch hergeleitet und in einigen Fällen lediglich bivariate Zusammenhänge ermittelt werden, werden auch bei deskriptiven und evaluativen und nicht nur bei explikativen Studien die Begriffe „Prädiktor“, „unabhängige Variable“ beziehungsweise „Einflussgröße“ verwendet.

bezeichnet werden können (2.6.2). Dazu zählen u. a. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Ziele und Werthaltungen, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, Kontrollüberzeugungen sowie die Big Five Persönlichkeitsdimensionen. Es fällt allerdings auf, dass nicht alle dieser individuellen Einflussfaktoren des beruflichen Verbleibs bei den explikativen Studien theoretisch begründet berücksichtigt wurden. Deshalb werden sie in den Abschnitten 2.6.2.1 bis 2.6.2.6 theoretisch eingeordnet, und es wird unter Rückgriff auf empirische Studien aufgezeigt, zu welchen Facetten des beruflichen Verbleibs sie in Zusammenhang stehen. Da in Deutschland kaum entsprechende Arbeiten entstanden sind, werden diesbezüglich auch Untersuchungen aus dem englischsprachigen Raum berücksichtigt. Dabei wird ersichtlich, dass viele der in den berufspsychologischen Modellen vermuteten Zusammenhänge mit dem beruflichen Verbleib bislang kaum in zufriedenstellender Weise empirisch belegt worden sind.

Der unzureichenden Berücksichtigung von Kompetenzen als mögliche Prädiktoren des beruflichen Verbleibs soll mit der vorliegenden Arbeit begegnet werden. Speziell geht es um die Beantwortung der Frage, ob die üblicherweise unter dem Terminus Schlüsselqualifikationen beziehungsweise Schlüsselkompetenzen¹⁰ subsumierten Kompetenzen – wie gemeinhin angenommen – tatsächlich Prädiktoren des beruflichen Verbleibs sind. Die Fokussierung der Schlüsselkompetenzen als potenzielle Prädiktoren wird im Abschnitt 2.6.3 begründet. Dazu wird zunächst der Ausgangspunkt der Schlüsselqualifikationsdebatte, der Ansatz von Mertens, erläutert (2.6.3.1). Im Abschnitt 2.6.3.2 wird exemplarisch aufgezeigt, wie dieser Ansatz im Beschäftigungs- und Bildungssystem sowie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rezipiert wurde, welche Bedeutung den Schlüsselkompetenzen von diesen Seiten für den beruflichen Verbleib beigemessen wird, und es wird verdeutlicht, dass Schlüsselkompetenzen selbst international als relevant für den beruflichen Verbleib diskutiert werden. Neben der Begründung der Fokussierung der Schlüsselkompetenzen ist es Ziel dieser Darstellungen abzuleiten, was unter ihnen verstanden wird, welche Kompetenzen darunter subsumiert werden und schließlich – vor dem Hintergrund, von welchen Schlüsselkompetenzen die größte Wirkung auf den beruflichen Verbleib nach Stand der Literatur zu erwarten ist –, welche für die vorliegende Untersuchung geeignet sind. Im Abschnitt 2.6.3.3 werden Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit gezogen, und es wird die Forschungsfrage formuliert.

10 Die Begriffe der „Schlüsselqualifikation“ und der seit Mitte der 1990er-Jahre im Rahmen der sog. kompetenzorientierten Wende vor allem von Erpenbeck (1996, S. 9), Albrecht, Arnold, Bernien, Drexel, Erpenbeck, Faulstich, Leuschner, Reuther und Wollert (1997) und Weinberg (1996) geforderte Begriff der „Schlüsselkompetenz“ werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

2.1 Kennzeichnung des Forschungsfeldes „Berufliche Verbleibsforschung“

Die vorliegende Arbeit ist der „beruflichen ‚Verbleibsforschung‘“ (Alex 1996, S. 71) zuzuordnen als dem Teil der Übergangsforschung, der sich dem Übergang von der beruflichen Ausbildung in das Erwerbsleben beziehungsweise dem Zusammenhang zwischen Strukturen und Elementen des Bildungswesens und dem beruflichen Verbleib widmet (Zimmermann 1999, S. 7). Wenngleich man aufgrund der seit Anfang der 1980er-Jahre zunehmend differenzierter werdenden Übergangsprozesse seit Mitte der 1990er-Jahre statt von beruflicher Verbleibsforschung häufig von Übergangsforschung spricht (Alex 1996, S. 72; Schober 1995, S. 71), wird in der vorliegenden Arbeit der Terminus „berufliche Verbleibsforschung“ verwendet. Dies soll jedoch nicht die Annahme implizieren, dass die Normalerwerbsbiographie wieder zur Regel geworden wäre, sondern vielmehr verdeutlichen, dass einzig der Übergang von der Berufsausbildung in eine Beschäftigung im Mittelpunkt der Arbeit steht. Bei gemeinsamer Betrachtung sowohl des Übergangs von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung als auch des Übergangs von der Berufsausbildung in eine potenzielle Beschäftigung wird der Terminus „Übergangsforschung“ verwendet.

Im Folgenden sei die Entwicklung der beruflichen Verbleibsforschung in Deutschland skizziert. Dabei wird nicht von dem Zeitpunkt Ende der 1980er-Jahre ausgegangen, zu dem sie sich zu einem „Forschungsbereich mit einem eigenen ‚Selbstbeschreibungsprogramm‘“ (Kutscha 1991, S. 113) entwickelt hat, das im Wesentlichen den Schriften von Heinz (1988) und Kutscha (1991) zu entnehmen ist, sondern es werden auch die früher erschienenen Studien zur Problematik der Übergänge in das Beschäftigungssystem unter dem Terminus der beruflichen Verbleibsforschung subsumiert.

Kutscha beschreibt die Übergangsforschung als die der beruflichen Verbleibsforschung übergeordnete Forschungsrichtung als „eine spezifische Art, Phänomene der menschlichen Entwicklung unter dem Aspekt des Wechsels zwischen unterschiedlichen und den Individuen je nach sozialer Herkunft, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit u. a. ungleich zugänglichen Lebensbereichen zu untersuchen“ (Kutscha 1991, S. 116 f.). Es geht damit nicht um den einzelnen Status, sondern um „Strukturen und Prozesse des Übergangs von einem zum anderen Status“ (Kutscha 1991, S.117), wobei Übergänge als „Schnittstellen individueller biographischer Verläufe und sozialer Strukturen, Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen“ (Kutscha 1991, S. 113) aufgefasst werden. „Sie markieren Brüche, die es zu überbrücken gilt, sie sind das Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg, aber auch Stationen des Scheiterns und Misserfolgs.“ (Kutscha 1991, S. 113). Brock (1991, S. 1) legt eine ähnliche Beschreibung der Übergangsforschung als eine Forschungsrichtung vor, die auf

die Untersuchung des Übergangs Jugendlicher von der Ausbildung im allgemeinbildenden Schulwesen in das Beschäftigungssystem abzielt, d. h. es werden sowohl die Übergänge an der ersten als auch an der zweiten Schwelle betrachtet. Gegenstand der Forschung sind die mit dieser Phase verbundenen unmittelbaren und künftigen Probleme, die üblicherweise im Zusammenhang mit strukturellen Veränderungen analysiert werden (Brock 1991, S. 1).

In der Bundesrepublik Deutschland gehen die ersten Aktivitäten zur empirischen Untersuchung von Übergängen bis in die Mitte der 1960er-Jahre zurück. Zunächst galt die Aufmerksamkeit dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I und der damit in Verbindung stehenden Debatte um ungleiche Bildungschancen und die Selektivität des Bildungswesens (Kutscha 1991, S. 113), weshalb die Übergangsforschung zu Beginn eher objekt- als subjektbezogen war (Mönnich 1993, S. 5).¹¹

Im Verlauf der 1970er-Jahre stand der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die duale Berufsausbildung im Zentrum. Dies lag darin begründet, dass aufgrund der gestiegenen Anzahl der Schulabgänger, des veränderten Übergangsverhaltens der Schüler, das vor allem in dem Streben derer mit Hochschulreife in eine duale Berufsausbildung und in einer zunehmenden beruflichen Orientierung junger Frauen zum Ausdruck kam, des Ausbildungsplatzdefizits und des veränderten Einstellungsverhaltens der Betriebe die Übergänge an dieser Schwelle an Dynamik gewonnen hatten (Kutscha 1991, S. 122). Mit der Ende der 1960er-Jahre einsetzenden, sich ausdifferenzierenden und sich selbst tragenden empirischen (Berufs-)Bildungsforschung (DFG 1990, S. 12; Fend 1990, S. 690), die sich u. a. in der Gründung des IAB 1967 manifestierte, und dem Beginn des Ausbaus der Hochschulforschung (Teichler 1988, S. 450) wurde die Übergangsforschung auch auf die Übergänge nach der Berufsausbildung ausgedehnt. Im Zuge dessen konstituierte sich schließlich die berufliche Verbleibsforschung (Alex 1996, S. 71). Das gestiegene Interesse an der Analyse des beruflichen Verbleibs ist vor allem auf die in der Mitte der 1950er-Jahre aufkommende Bildungsökonomie und die die 1960er-Jahre bestimmende Bildungsreformdiskussion im Zusammenhang mit den an die Leistungsfähigkeit der Wissenschaft gestellten hohen Erwartungen hinsichtlich der Überprüfung der Reformen und der Bildungsplanung zurückzuführen (Alex 1996, S. 71 ff.; Teichler 1988, S. 450 ff.). Aber auch die mit der Bildungsexpansion verknüpfte Debatte um

11 Objekt- beziehungsweise strukturbezogene Übergangsforschung hebt aufgrund der Annahme, dass vornehmlich die Institutionalisierung der Übergänge diese beeinflussen, auf „die mit bestimmten Institutionen verbundenen sozialen Normierungen und Steuerungsmechanismen als Auslöser von Übergangsproblemen“ (Kutscha 1991, S. 117) ab und betrachtet deshalb Personengruppen und Gesellschaftsstrukturen. Subjektbezogene Ansätze dagegen rücken das Übergangsverhalten und die Probleme einzelner Personen sowie die von ihnen angewendeten Bewältigungsformen, insbesondere hinsichtlich der Anpassung an neue Gegebenheiten und der Entwicklung von neuen Bestandteilen der Identität, ins Zentrum der Betrachtung (Kutscha 1991, S. 117).

die „Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (Timmermann 1988, S. 25) trug zur Initiierung und Intensivierung der beruflichen Verbleibsforschung bei. Während zu Beginn Hochschulabsolventen im Mittelpunkt standen, wurden seit den 1970er-Jahren angesichts der Probleme der Jugendarbeitslosigkeit und der angenommenen Verdrängungseffekte im Beschäftigungssystem (z. B. Blossfeld 1983) sowie aufgrund der Kritik an der Fehlstrukturierung des Dualen Systems (Sinnhold 1990) ebenso Absolventen anderer Bildungsinstitutionen betrachtet.

Seit den 1970er-Jahren wurde die berufliche Verbleibsforschung auch auf die Jugendforschung bezogen, wodurch eine Vielzahl subjektorientierter Arbeiten entstand. Auch auf sozioökonomischem und soziologischem Gebiet wurden die Aktivitäten hinsichtlich der Erforschung der Zusammenhänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem ab Beginn der 1970er-Jahre vor allem mit der Mikrozensus-Zusatzerhebung von 1971 verstärkt (Blossfeld 1990, S. 127; Helberger, Bellmann & Blaschke 1991, S. 9 ff.).

In den 1980er-Jahren blieb das Interesse an der Untersuchung der Übergänge vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem bestehen, weil infolge der demographischen und wirtschaftlichen Entwicklung ein stärkerer Verdrängungswettbewerb um Arbeitsplätze eingesetzt hatte und vielen Jugendlichen der Eintritt in ein adäquates Arbeitsverhältnis nach der Lehre verwehrt geblieben war (Brock 1991, S. 3). So stiegen die Arbeitslosenquoten dual Ausgebildeter, Maßnahmekarrieren, inadäquate und prekäre Beschäftigungsverhältnisse traten häufiger auf, zunehmend mehr Personen begannen nach Abschluss der Lehre eine Weiterbildung oder ein Studium (Westhoff & Bolder 1991) oder nahmen neu geschaffene Bildungsangebote wahr, die das früher klar gegliederte Bildungssystem zu zersetzen begannen (Brock 1991, S. 3). Diese Entwicklung zu Anfang der 1980er-Jahre ist in enger Verbindung zu einer sozialstrukturellen Veränderung zu sehen, die von Beck als das „Ende der klassischen Industriegesellschaft“ (Beck 1986, S. 10) beschrieben wurde. Konnten während des Wirtschaftswachstums in den 1950er- und 1960er-Jahren die Individuen ihre beruflichen und an der Normalerwerbsbiographie orientierten Pläne vergleichsweise unproblematisch umsetzen, war es unter den neuen wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen schwierig geworden, eine kontinuierliche Biographie aufzuweisen (Mönnich 1993, S. 6). Eine erfolgreiche Berufsausbildung galt nicht mehr als Garant für einen unmittelbaren Einstieg in das Beschäftigungssystem; vielmehr schienen die beruflichen Möglichkeiten z. B. von regionalen Disparitäten, Qualifikationen und Persönlichkeitseigenschaften bestimmt zu sein (Brock 1991, S. 3). Der Übergang in den Beruf war reversibel geworden und bedurfte häufig der Korrektur über verschiedene berufliche Bildungsmaßnahmen, was eine größere Eigenverantwortlichkeit des Menschen für die Gestaltung seines Lebens implizierte (Mönnich 1993, S. 6). Während der 1980er-Jahre entwickelte sich aufgrund der angeführten

Gründe ein allgemeines und umfassendes interdisziplinäres Interesse an der Übergangsforschung insgesamt, vor allem aber an der beruflichen Verbleibsforschung (Brock 1991). Sie sollte die sozialen Folgen der für die Absolventen schwieriger gewordenen Übergänge in das Beschäftigungssystem analysieren, die damit einhergehenden individuellen und gesellschaftlichen Folgeprobleme herausarbeiten und nach Lösungsmöglichkeiten suchen (Brock 1991, S. 1). Dieses gestiegene Interesse äußerte sich zum einen in einer Fülle von entstandenen Verbleibsstudien, in der Gründung des Arbeitskreises „Übergangsforschung“ in Verbindung zu dem am Deutschen Jugendinstitut (DJI) angesiedelten Projekt „Jugend und Arbeit“ (Deutsches Jugendinstitut 1988) sowie in gemeinsamen Arbeitstagen von Vertretern verschiedener mit Übergangsforschung vertrauter Institutionen und den darin betonten Interessen zur Kooperation und Koordinierung der Aktivitäten. Zum anderen manifestierte es sich in der durch die Schriften von Kutscha (1991) und Heinz (1988) begründeten Formierung der Übergangsforschung zu einem „neuen Forschungsbereich“ (Kutscha 1991) mit eigener Programmatik und Methodologie, wie er durch die Einrichtung des interdisziplinär angelegten Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ (Dressel 1990) im Jahr 1988 begründet worden war. Die im Sfb 186 betriebene differenzielle Übergangsforschung stellt die Verbindung von den zu Beginn der Übergangsforschung dominanten objektbezogenen und den vorliegenden subjektbezogenen Ansätzen der Übergangsforschung her.

Seit den 1990er-Jahren wurde die „Qualität des beruflichen Verbleibs“ (Zimmermann 1999, S. 68) national und international im Kontext der Effizienzmessung (z. B. Büchel & Weißhuhn 1997c), des Qualitätsausweises und der Qualitätsverbesserung des Bildungswesens und einzelner Bildungsinstitutionen (z. B. Teichler 1992a; Witte & Kalleberg 1992; Zabeck & Zimmermann 1995) sowie der Bildungsplanung (z. B. Tessaring 1993) genannt, und bis heute besteht die Diskussion um die „Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem“ als Katalysator der beruflichen Verbleibsforschung fort. Wie bereits Ende der 1980er-Jahre angedeutet, ist die Übergangsforschung bis heute noch immer zunehmend durch Interdisziplinarität gekennzeichnet. Sie äußert sich in der Verwendung von Theoremen und Ergebnissen aus der Bildungssoziologie, der Arbeitsmarkt- und Berufs(bildungs-)Forschung (z. B. Alex 1996; Blossfeld 1990), der beruflichen Sozialisationsforschung, der Lebensverlaufs- und Biographieforschung (Heinz 1995; Mayer 1991; Meulemann 1990; Tippelt 1995), der sozialen Ungleichheitsforschung (Brock, Hantsche, Kühnlein, Meulemann & Schober 1991), der Sozial- sowie der Arbeits- und Organisationspsychologie (Abele, Andrä & Schute 1999; Rosenstiel, Nerdinger & Spieß 1998) und der Pädagogik. Diese ineinandergreifenden oder interdisziplinär angelegten Forschungszweige befassen sich bis heute mit Grundlagen- und Anwendungsfragen bezüglich der Platzierung der Absolventen im Beschäftigungssystem, den Mechanismen dieser

Allokation, den Einfluss nehmenden sozio-strukturellen und individuellen Faktoren sowie den dabei stattfindenden Verarbeitungsprozessen und Handlungsweisen der Individuen.

Institutionen

Auf internationaler Ebene und unter ökonomischer Perspektive der Effizienz des Bildungswesens beschäftigt sich die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) mit Verbleibsfragen (OECD 1995). Auch die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit führte Absolventenstudien im Rahmen von Entwicklungshilfeprojekten im Bereich der (Berufs-)Bildungsforschung durch (Kohlheyer 1995; Schomburg 1995). In Deutschland wird die berufliche Verbleibsforschung primär von Forschungsinstituten vorangetrieben, die zum Teil unterschiedliche Ziele verfolgen und aus unterschiedlichen Perspektiven arbeiten. Als führend sind das IAB sowie das BIBB zu betrachten. Beide konzentrieren sich vor allem auf Absolventen des Dualen Systems. Eben diese Personengruppe sowie sog. Problemgruppen stehen auch im Mittelpunkt der Forschung des DJI. Mit dem Verbleib von Hochschulabsolventen beschäftigen sich insbesondere das Hochschul-Informationssystem GmbH in Hannover (HIS), das Kasseler Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, das Institut der deutschen Wirtschaft sowie zahlreiche Hochschulen. Verbleibsstudien entstehen ferner im Rahmen der Lebensverlaufsstudien am MPI für Bildungsforschung in Berlin und unter Bezugnahme auf das am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) angesiedelte Sozio-ökonomische Panel (SOEP). Auch der Sfb 186 in Bremen, dessen 14-jähriger Forschungsrahmen bis 2001 reichte, publizierte zahlreiche Verbleibsstudien. Neben diesen vergleichsweise großen Institutionen führen viele kleinere Forschungseinrichtungen oder Träger einzelner Bildungsinstitutionen Verbleibsstudien durch.

Theoretische Grundlagen

Vielen Verbleibsstudien fehlt eine theoretische Grundlage. Sofern theoretische Bezüge hinsichtlich des Forschungsgegenstandes oder der Analyse von Variablenbeziehungen feststellbar sind, basierten sie bis Ende der 1980er-Jahre in der Regel auf dem Zwei-Schwellen-Modell, und auch heute noch bildet dieses häufig den Referenzrahmen von Untersuchungen. Seit Mitte der 1980er-Jahre entstand mit der Entwicklung der differenziellen Übergangsforschung eine weitere theoretische Grundlage von Verbleibsstudien: die Statuspassage, die bereits in den 1970er-Jahren von Glaser und Strauss (1971) entwickelt worden war. Daneben basieren einige Arbeiten auf der Humankapitaltheorie (z. B. Sinnhold 1990), der Theorie der Arbeitsmarktsegmentation (z. B. Lex 1997) und auf Persönlichkeits- und Identitätstheorien (Baethge, Hantsche, Pelull & Voskamp 1988; Kupka 1993; Plath, König & Jungkunst 1996). Im

Folgenden werden die beiden erstgenannten Konzepte näher beleuchtet, da sie am häufigsten als theoretische Grundlage herangezogen werden.

Das Zwei-Schwellen-Modell (Mertens 1976; Mertens & Parmentier 1988, 470 ff.)¹² entstand, als es aufgrund der fortschreitenden Entwicklung der Übergangsforschung in den 1970er-Jahren unumgänglich wurde, die Forschungsaufgaben an den Übergängen von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu konkretisieren und begriffliche Klarheit für die an diesen Schnittstellen auftretenden Abstimmungsprobleme zu schaffen. Da nach Mertens (1976, S. 69) unvollständige Abläufe, beispielsweise eine Berufsausbildung ohne anschließende Erwerbstätigkeit, nur bei einer Minderheit von Personen beobachtet werden konnten, orientierte er sich bei seiner Modellkonzeption an der sog. Standard- beziehungsweise Normalerwerbsbiographie. Mertens (1976, S. 72 ff.) schlägt vor, für Diskussionen, die auf die Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem abzielen, zwei Übergangsschwellen und vier Abstimmungsphasen, folglich acht Problembereiche, zu unterscheiden. Bei den zwei Übergangsschwellen handelt es sich zum einen um den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine berufliche Ausbildung (erste Schwelle) und zum anderen um den Übergang von der beruflichen Ausbildung in die Erwerbstätigkeit (zweite Schwelle). Weitere Übergänge finden entweder in einem dieser drei Teilsysteme (allgemeinbildende Schule, berufsbildende Schule, Arbeitsplatz) statt, oder sie beschreiben eine „alternierende Biographie“, d. h. eine „Ablaufwiederholung innerhalb eines Arbeitslebens“ (Mertens 1976, S. 69).

Die genannten zwei Schwellen charakterisiert, dass das Individuum und die Gesellschaft als Ganzes mit Abstimmungsaufgaben konfrontiert sind. So ist es die Aufgabe des Einzelnen, nach Beendigung der allgemeinen Schulbildung eine Berufsausbildung beziehungsweise ein Studium zu wählen und nach Absolvierung derselben eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen, während sich die gesellschaftlichen Abstimmungsaufgaben in je vier artgleichen Dimensionen (globale, vertikale, horizontale und qualitative Abstimmung) an den beiden Übergangsschwellen entfalten. An der zweiten Schwelle stehen die quantitative und qualitative Deckung des im Bildungssystem entstandenen Qualifikationsangebots und der vom Beschäftigungssystem nachgefragten Qualifikationen im Mittelpunkt. Die Deckung ist optimal, wenn die Gesamtanzahl der Absolventen mit der Gesamtanzahl der angebotenen Arbeitsplätze übereinstimmt (globale Abstimmung), wenn die Verteilung des Ausbildungsniveaus der Absolventen gleich dem Anforderungsniveau der angebotenen Arbeitsplätze ist (vertikale Abstimmung), wenn die Struktur der Fachrichtungen so verteilt ist wie das Angebot an Arbeitsplätzen (horizontale Abstimmung) und wenn die Qualifikationen

12 Da die Beiträge von Mertens (1976) und Mertens & Parmentier (1988) inhaltlich nur unwesentlich voneinander abweichen, wird im Folgenden lediglich nach Mertens (1976) zitiert.

der Absolventen den im Beschäftigungssystem geforderten entsprechen (qualitative Abstimmung). Kritisch zu sehen sind die mangelnde theoretische Fruchtbarkeit des Modells, die einseitig auf die Befriedigung von Deckungszielen gerichtete Sichtweise, die Vernachlässigung individueller Handlungsweisen und Erlebniswelten, die Anknüpfung an die Normalerwerbsbiographie sowie die zeitlich begrenzte Betrachtung des Übergangs vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem (Kutscha 1991, S. 126 f.; Zimmermann 1999, S. 72 unter Bezugnahme auf Timmermann 1988, S. 31 ff.). Angesichts der zunehmenden Auflösung der Normalerwerbsbiographie und der damit verbundenen Individualisierung der Übergänge sowie neuen Risikolagen ist das Zwei-Schwellen-Modell als Referenzrahmen für die Untersuchung von Übergangsprozessen kaum mehr geeignet, wenn man mit ihm genau abgrenzbare und zeitlich eng gehaltene Schnittstellen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und zwischen beruflicher Bildung und dem Beschäftigungssystem verbindet.

Aus diesem Grunde wurde seit Ende der 1980er-Jahre versucht, die Übergangsforschung auf ein neues theoretisches Fundament mit einer adäquaten Methodologie zu stellen. Ziel war es, ein Konzept zu entwickeln, das die vielfältigen Übergangswege erschließen kann und zwar unter Beachtung neuer Risiken und der Beziehung zwischen der Selbstorganisation des Individuums und der institutionellen Steuerung bei der Bewältigung der Übergänge (Kutscha 1991, S. 128). Heinz (1988) überschrieb diese „neuere“, als Mittler zwischen den oben erwähnten subjekt- und objektorientierten Ansätzen fungierende Übergangsforschung mit dem Terminus „differentielle Übergangsforschung“. Mit den Schriften von Kutscha (1991) und Heinz (1988) zu ihrer Programmatik und Methodologie, die das Erfordernis betonen, den Übergang prozesshaft, d. h. unter gleichzeitiger Berücksichtigung institutioneller und struktureller Rahmenbedingungen und individuellen Handlungsstrategien, zu konzipieren, profilierte sich die Übergangsforschung als eigenständiger Forschungsbereich. Um die Interaktion zwischen Institutionen und dem Individuum zu untersuchen, wurden die Konzepte des Lebenslaufs und der Statuspassage als geeignet angesehen. So sind – wie von Kudera (1983) gezeigt – Lebensläufe als Ergebnisse sozialer Gegebenheiten und individuellen Handelns auf einer konzeptionellen Ebene geeignet, Institutionen und Individuum zu verbinden, während mithilfe des Konzepts der Statuspassage der Übergangsprozess einer empirischen Untersuchung zugänglich gemacht werden kann (Mönnich 1993, S. 7 f.). Das Konzept der Statuspassage geht auf Glaser und Strauss (1971) zurück und beschreibt „für die Individuen verbindliche, sozial organisierte Mobilitätsprozesse, in denen der zeitliche Ablauf und die Abfolge von Übergängen von einem Sozialstatus in den anderen geregelt ist“ (Dressel 1990, S. 13). Während Institutionen die Beratung, Begleitung und Kontrolle von Statuspassagen in Form der Ausbildungs- und Beschäftigungspolitik von Unternehmen sowie der Arbeits-, Familien- und Arbeitsmarktpolitik des Staates übernehmen

und die Individuen mit Ressourcen ausstatten, sie in Berechtigungs- und Anforderungsstrukturen einbeziehen und den Zugang zu Statuspassagen an die Erfüllung von qualifikatorischen und normativen Kriterien knüpfen, ist das Individuum für die Organisation derselben verantwortlich (Dressel 1990, S. 13 f.). Dieser klassische, vor dem Hintergrund eines vornehmlich institutionalisierten und damit „normalen“ Übergangs entwickelte Ansatz der Statuspassage erhält durch die Adaption auf die differenzielle Übergangsforschung neue Akzente, die für die Analyse von Übergängen in weniger strukturierte Verbleibsfelder, wie Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigungsverhältnisse wichtig sind (Kutscha 1991, S. 130). Im Mittelpunkt der Analyse der Statuspassagen steht das Verhältnis zwischen Institutionen und Individuum, speziell die Art des Einflusses der Institutionen bei der Gestaltung von Statuspassagen und die Bewältigungsstrategien der Individuen.

Die vorliegende Arbeit, die wie in Kap. 1.3 begründet, quantitativ ausgelegt sein muss, orientiert sich am Zwei-Schwellen-Modell. Angesichts der Auflösung der Normalerwerbsbiographie und der damit verbundenen Individualisierung der Übergänge und neuen Risikolagen ist es als Referenzrahmen für eine Untersuchung von Übergangsprozessen zwar kaum mehr geeignet, wenn man unter ihm genau abgrenzbare und zeitlich eng gehaltene Schnittstellen zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und von da in das Beschäftigungssystem versteht und man annimmt, dass das berufliche Schicksal des Individuums und ganzer Geburtskohorten vornehmlich durch bestimmte Angebots-Nachfrage-Beziehungen auf dem Arbeitsmarkt geprägt sind. Sinnvoll ist dieses Konzept aber noch immer, wenn man (a) es in seiner ursprünglichen Tragweite relativiert und vor dem Hintergrund einer erodierenden Normalerwerbsbiographie und neben den Arbeitsmarktbedingungen zusätzlicher Einflussgrößen auf den Berufseinstieg lediglich als zeitliche Gliederung für den Untersuchungszeitraum heranzieht und (b) die am Zwei-Schwellen-Modell ausgerichtete Übergangsbetrachtung von einem Status zum anderen durch verlaufsorientierte Ansätze ersetzt. Dies wird in der vorliegenden Arbeit durch die Bildung von Verlaufsmustern erreicht (vgl. Kap. 4.2.2.2). Außerdem ist die vorliegende Untersuchung im Gegensatz zu den üblicherweise auf dem Zwei-Schwellen-Modell basierenden Untersuchungen nicht an den strukturbedingten Schwierigkeiten an beiden Schwellen orientiert; vielmehr wird der in den bisherigen Studien üblicherweise vernachlässigte Einfluss des Individuums in Form der vorhandenen Schlüsselkompetenzen in den Vordergrund gerückt.

Thematisches Spektrum, Datenbasis, Forschungsdesign

Das thematische Spektrum der Verbleibsstudien reicht im Hinblick auf die Untersuchungsobjekte von Studien zu Absolventen von Bildungssystemen (OECD 1995), einzelner Bildungsformen (für das Duale System z. B. Beicht, Berger, Herget & Kre-

kel 1997; Tessaring 1993), Ausbildungsgängen und Fachrichtungen (z. B. Becker & Meifort 1998; Jansen, Kammerer & Häbler 1991; Konegen-Grenier, von Landsberg & Severin 1988; Lipowsky 2003) bis zu besonderen Klientelen, wie Absolventen des Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahres (BGJ und BVJ) (Engelbrech 1983; Kohlheyer & Westhoff 1983; Mollwo 1980; Westhoff 1983), außerbetrieblich Ausgebildeten (Schober & Rauch 1995), ausländischen (Herrmann 1998; Jankowski 1999; Schober 1983) und behinderten Jugendlichen (z. B. Blaschke 1990; Hülsmann, Kloas & Neumann 1984; Janssen 2004; Kloas 1982; Mühling 2000; Spiess 2004; Stegmann & Kraft 1988). Im Hinblick auf das Untersuchungsobjekt steht meist der berufliche Verbleib in Verbindung mit soziodemographischen Merkmalen im Zentrum der Analysen. Es existieren daneben aber auch Studien, die sich dem Begriff „beruflicher Verbleib“ zuwenden (Zimmermann 1999). Darüber hinaus liegen Arbeiten vor, in denen regionale Indikatoren bezüglich der Übergänge Jugendlicher entwickelt und abgebildet werden. In diesem Zusammenhang sei die seit Mitte der 1980er-Jahre von dem Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung an der Universität Duisburg vorangetriebene Entwicklung regionaler Berufsbildungsinformationssysteme für die Stadt Duisburg genannt (Kutscha 1987a, 1987b, 1990, 1998; Kutscha & Stender 1986; Stender 1987). Diese erfolgte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Beratung eines der in zehn Staaten der damaligen Europäischen Gemeinschaft durchgeführten und von 1983 bis 1987 reichenden 30 „EG-Modellversuche zur Verbesserung des Übergangs von der Schule in das Erwachsenenleben und in die Erwerbstätigkeit“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1987). Im Zentrum steht dabei eine Input-Output-Matrix, die auf Seiten des Inputs alle potenziellen Ausbildungsplatznachfrager und auf der des Outputs alle erfassbaren Übergänge in die in der Region angebotenen Ausbildungsgänge, in ein Studium, in den Wehr- beziehungsweise Zivildienst und in überregionale Ausbildungsgänge enthält, die der Inputseite eindeutig zugeordnet werden können (Kutscha 1991, S. 132 f.). Vorteil einer solchen Matrix ist, dass das Übergangssystem der Region in Strömungsgrößen abgebildet werden kann (Kutscha 1991, S. 135). Mit einer solchen Matrix wird nicht nur das Ziel verfolgt, Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung zu identifizieren, sondern mittels spezieller Auswertungen, z. B. bei Kammern und Schulverwaltungsämtern, auch die strukturelle Zusammensetzung dieser Gruppe festzustellen (Kutscha 1987b, S. 17). Wie die Erwerbsbiographie daraufhin weiter verläuft, kann mithilfe einer solchen Matrix aus erhebungstechnischen Gründen nicht beantwortet werden. Zu diesem Zweck wurden aber durch das o. g. Fachgebiet umfangreiche Befragungen bei einer repräsentativen Stichprobe von 5.000 Personen durchgeführt (z. B. Reif 1987; Weiß 1987).

Angesichts des thematischen Spektrums ist es nicht verwunderlich, dass die den Untersuchungen zugrunde liegende Datenbasis sehr unterschiedlich ist. Viele Studien fußen auf eigenen Erhebungen, bei denen auf der Grundlage von Mikroanalysen

die Übergänge von Absolventen des Berufsbildungssystems unter Berücksichtigung verschiedener Einflussfaktoren analysiert werden (Weißhuhn 1992). Dabei handelt es sich um solche wie bei den in den 1980er- und 1990er-Jahren in einer Vielzahl durchgeführten, groß angelegten Querschnitt- und Längsschnittstudien, deren Daten zum Teil repräsentativ für Teile der Gesamtbevölkerung oder Teilpopulationen (Hochschulabsolventen, Absolventen des Dualen Systems etc.) sind beziehungsweise um kleine regional- und populationspezifisch eingegrenzte Studien (vgl. Kap. 2.2, 2.3, 2.4). Die Notwendigkeit der Durchführung solcher Erhebungen ergab sich daraus, dass die Daten der amtlichen Statistik häufig auf zu hohem Niveau aggregiert sind. So sind globale beziehungsweise gruppenspezifische Quoten zwar wichtig für das Erkennen einer Gesamtentwicklung, sie lassen aber die Beantwortung differenzierter Forschungsfragen nicht zu. Nichtsdestotrotz werden auch auf Basis dieser Daten, wie z. B. Mikrozensus-Erhebungen des Statistischen Bundesamtes, der Beschäftigtendatei der BA (z. B. Buttler & Tessaring 1993; Hofbauer & Nagel 1987) oder der auf Grundlage der Daten der amtlichen Statistik vom IAB durchgeführten Bildungsgesamtrechnung (BGR), bei der mittels eines Kontensystems für Einzelbereiche des Bildungssystems und für Zielzustände nach Abschluss der beruflichen Bildung quantitativ Zu- und Abgangsbewegungen ermittelt werden (Blien, Reinberg & Tessaring 1990; Reinberg & Hummel 2002; Tessaring, Blien, Fischer, Hofmann, Reinberg 1990), Aussagen zum beruflichen Verbleib von Absolventen getroffen. Die daraus ableitbaren quantitativen Indikatoren, wie beispielsweise die Arbeitslosenquote von Personen mit abgeschlossener dualer Berufsausbildung, sind allerdings in ihrer Aussagefähigkeit beschränkt und geben nur ein unvollständiges Bild von der Situation nach Ausbildungsende ab. So werden u. a. lediglich gemeldete arbeitslose Jugendliche erfasst, nicht aber solche, die zwar eine Beschäftigung suchen, sich aber aufgrund nicht vorhandener Beschäftigungsmöglichkeiten für eine weitere Ausbildung entschlossen haben. Die vom IAB betriebene BGR erlaubt im Vergleich zu den beiden anderen Quellen eine umfassendere Darstellung der Übergangsströme zwischen Bildungs- und Erwerbssystem basierend auf der Analyse von Kohorten, leidet aber an mangelnder Aktualität, da die Berechnungen erst nach Vorliegen der letzten Informationen der amtlichen Statistik erfolgen können. Im Gegensatz zu den Mikrozensus-Erhebungen fehlt es ihr zudem an einer Disaggregation der Daten nach soziodemographischen Merkmalen. Nicht zuletzt wurde bereits die Validität dieser Rechnung aufgrund der unterschiedlichen Erfassungstichtage, kategorialer Abgrenzungen, Erfassungslücken und Stichprobenfehler infrage gestellt (Baethge, Buss & Lanfer 2003, S. 54).

Hinsichtlich des Untersuchungszeitraumes fällt auf, dass schwerpunktmäßig der unmittelbare Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem, aber nicht die spätere berufliche Entwicklung betrachtet wird. Ursächlich dafür sind die forschungsmethodischen Schwierigkeiten, die vielen Arbeiten zugrunde liegende Vor-

stellung vom Zwei-Schwellen-Modell sowie die weit verbreitete Annahme, dass der Berufsstart für den Verlauf der Erwerbskarriere maßgeblich bedeutsam sei (z. B. Blossfeld 1990, S. 128 ff.).

Bezogen auf die Erhebungsfrequenz wurden die Studien sowohl als Längs- als auch als Querschnitt angelegt, wobei bei der Mehrzahl der Querschnittsuntersuchungen der Lebensverlauf seit Ende der Berufsausbildung häufig retrospektiv erfasst wird. Bei den Längsschnittstudien überwiegt ebenso die Verlaufsuntersuchung im Retrospektivverfahren gegenüber der Längsschnittuntersuchung im Panelverfahren, wie sie beispielsweise in der Untersuchung des IAB „Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem“ (Stegmann & Kraft 1987, 1988) und in der Studie des BIBB „Übergang der Jugendlichen nach Abschluß der betrieblichen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem“ (1.5001) (Herget, Schöngen & Westhoff 1987) angewandt wurde. Für die auf die Untersuchung der Interaktionen zwischen Individuum und Institutionen zielende differenzielle Übergangsforschung sind qualitative, an den Wendepunkten oder Verzweigungen des Übergangsprozesses ansetzende Längsschnittstudien erforderlich, die wiederholte themen- und problemzentrierte Befragungen und qualitative Fallstudien kombinieren (Heinz 1988, S. 16) und Strukturanalysen der verschiedenen Übergangsformen (duale Berufsausbildung, Berufsfachschule etc.) in den jeweiligen Regionen und den Arbeitsmarktchancen beinhalten. Auf diese Weise konnten quantitative Strukturdaten über Statuspassagen von Kohorten sowie qualitative Daten über individuelle Strategien bezüglich der Organisation von Statuspassagen und über die institutionalisierte Steuerung von Statuspassagen erhoben werden (Heinz & Behrens 1991, S. 133).

Klassifizierung von Verbleibsstudien

Die Vielzahl der seit den 1970er-Jahren erschienenen Verbleibsstudien ist kaum überschaubar. Obschon eine eindeutige Gruppierung nicht in jedem Fall möglich ist, können nach Zimmermann (1999, S. 70 f.) drei Typen von Arbeiten unterschieden werden: deskriptive, evaluative und explikative Studien. Den überwiegenden Teil der Verbleibsforschung machen deskriptive Studien aus, die sich auf Verbleibssituationen sowie Integrationsverläufe in eine Beschäftigung konzentrieren und im Wesentlichen durch das BIBB und IAB durchgeführt werden. Sie liefern Antworten auf „Was ist der Fall“-Fragen und umfassen Beschreibungen singulärer Ereignisse und Verläufe. Abgebildet werden diese als Häufigkeitsverteilungen oder als Zusammenhänge auf beobachtungssprachlicher Ebene. Evaluationsstudien fokussieren Bewertungsfragen und zielen darauf ab, Rückmeldungen über das Befinden der Absolventen und deren Beurteilung der Ausbildung zu erhalten, um die Ausbildungen ggf. zu verbessern. Mittels Befragungen von Absolventen oder Arbeitgebern wird der Nutzen der Ausbildung, zum Teil in Form der Arbeitsmarktakzeptanz, ermittelt und

gegebenenfalls mit dem anderer Institutionen verglichen. Evaluationsstudien kommen vor allem bei Hochschulabsolventen zur Anwendung und sind dort als sog. „tracer studies“ bekannt geworden. Ob jedoch die zu evaluierende Institution tatsächlich ursächlich für die Situation der Absolventen ist, bleibt in diesen Untersuchungen indessen ungeklärt (Zimmermann 1999, S. 71).

Über eine Beschreibung der Bestände und Verläufe, ggf. verknüpft mit Bewertungen, ist die Verbleibsforschung bislang kaum hinausgekommen. Explikative Studien, die sich mit der Prüfung theoretisch abgeleiteter Zusammenhänge beziehungsweise der Theoriebildung selbst widmen, kommen – wie Kutscha (1991, S. 128 ff.) schon zu Beginn der 1990er-Jahre bedauerte – bis heute sehr selten vor. Theoriebildend arbeitet vor allem das MPI für Bildungsforschung, das sich Fragen der historisch-strukturellen Bedingtheit von Bildungs- und Karriereverläufen widmet. Ähnliches gilt für den Sfb 186, der im Vergleich dazu stärker die Zusammenhänge zwischen individuellen Handlungsmustern und sozio-ökonomischen Strukturbedingungen betont. Zu den wenigen explikativen Arbeiten gehören außerdem die bildungsökonomischen und -soziologischen Untersuchungen, die sich auf die Humankapitaltheorie (Sinnhold 1990) oder auf die Theorie der Arbeitsmarktsegmentation (Lex 1997) beziehen sowie einige Untersuchungen aus der Psychologie (Abele 2002; Schmitt-Rodermund 2003).

Im Folgenden werden exemplarisch deskriptive, evaluative und explikative Untersuchungen aufgeführt. Der Zielrichtung der vorliegenden Arbeit folgend, werden nur solche Studien berücksichtigt, die den Übergang von der Berufsausbildung beziehungsweise einem Studium in das Beschäftigungssystem thematisieren, wobei das Hauptaugenmerk auf Studien liegt, die sich an Absolventen einer dualen Ausbildung oder einer Berufsfachschule wenden. Bei der zusammenfassenden Darstellung der wichtigsten Ergebnisse sind die Erwerbsquoten weniger interessant. Es stehen vielmehr Verbleibskriterien, untersuchte Einflussgrößen auf den beruflichen Verbleib und nachgewiesene Einflüsse im Vordergrund.

2.2 Deskriptive Studien

Die meisten Verbleibsstudien sind deskriptiver Natur. Typisch dafür sind die im BIBB, IAB und DJI entstandenen Studien. Sie können zusätzlich nach den von Kutscha (1991) beschriebenen Forschungssträngen in subjekt- und objektorientierte Arbeiten differenziert werden. Während sich die qualitativen Studien des DJI, die typisch für die subjektorientierte Forschung sind, auf den Zusammenhang zwischen den Erfahrungskontexten der jungen Erwachsenen, ihren Entscheidungsstrategien, Handlungsschritten, individuellen Begründungen und der Verarbeitung des Übergangs in den Arbeitsmarkt konzentrieren, wird in den der objektorientierten For-

schung zugehörigen quantitativen Studien des BIBB und des IAB der Übergang von Personengruppen und teilweise ganzer Kohorten untersucht.

2.2.1 Subjektorientierte Studien

Subjektorientierte Übergangsforschung wird hauptsächlich vom DJI betrieben. Das DJI widmet sich der Analyse von Übergangsbioographien Jugendlicher, insbesondere jugendlicher Problemgruppen, wobei die Übergänge sowohl an der ersten (Bertram, Bien, Gericke, Höckner, Lappe & Schröpfer 1994) als auch an der zweiten Schwelle (Sardei-Biermann 1984; Papenbreer 1987; Raab 1997; Lex 1997) untersucht werden. Der 1998 eingeführte Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“, in dem die Übergänge in Ausbildung und Beschäftigung benachteiligter Jugendlicher und Migranten analysiert werden, steht in dieser Tradition (Bendit, Keimeleider & Werner 2000; Braun, Lex & Rademacker 1999; Lappe 2003). In dessen Rahmen startete 2004 die an Hauptschüler gerichtete Längsschnittstudie „Schule – und dann?“, von der bislang lediglich die ersten Ergebnisse der Erstbefragung vorliegen (DJI 2004). Abgeschlossene Studien, bei denen der Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit im Mittelpunkt stand, sind die Leipziger Schüler- und Jugendstudie sowie das Projekt „Jugend und Arbeit“.

Bei der Leipziger Untersuchung (Bertram & Schröpfer 1997; Bien 1999; Gericke, Höckner, Karig, & Schröpfer 1996) handelt es sich um eine mit 1.400 Schülern der sechsten Klasse aus dem Jahr 1985 am Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig angelegte Längsschnittstudie, die von 1991 bis 1996 vom DJI weitergeführt wurde. Untersucht wurde die Entscheidung für bestimmte Ausbildungs- und Berufswege in Abhängigkeit von ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen. Dabei war die Quantifizierung der erfolgreichen Schwellenbewältigungen sekundär; wichtiger war, ob unter den komplizierten Zugangsbedingungen zu beruflicher Ausbildung Jugendliche mit unterschiedlich ausgeprägten Persönlichkeitsmerkmalen analoge Erfolge bei den notwendig gewordenen Orientierungs- und Anpassungsprozessen erzielen oder ob die gegebenen Strukturen unterschiedliche Persönlichkeitsstrukturen egalieren. Es zeigte sich, dass Flexibilität, Leistungs- und Mobilitätsbereitschaft, Eigenverantwortung, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen sowie Kontrollbewusstsein den Übergang in eine Erwerbstätigkeit erleichtern.

Bei dem Projekt „Jugend und Arbeit“ (Raab 1995, 1996a, 1996b, 1997; Winzen 1997) handelt es sich um eine regionalvergleichende Längsschnittstudie mit drei Befragungen mittels qualitativer Interviews. Die ersten beiden Befragungen fanden während der Ausbildung bei je 150 Jugendlichen in den Regionen München und Duisburg statt, die letzte Welle mit 95 Probanden wurde nach Ausbildungsende 1991/92 durchgeführt. Befragt wurden Jugendliche aus Benachteiligungsprogrammen, dem BVJ und

BGJ, ausbildungsbegleitenden Maßnahmen der Arbeitsverwaltung, Berufsfachschüler sowie Auszubildende aus dem gewerblich-technischen und kaufmännischen Bereich. Untersuchungsgegenstand waren die subjektiven Erfahrungen bei den Übergängen in die Berufsausbildung und in das Erwerbsleben unter besonderer Berücksichtigung regionaler Rahmenbedingungen für individuelle Handlungsstrategien und Berufsvorstellungen sowie der Entwicklung von Berufs- und Arbeitsorientierungen. Es wurde ersichtlich, dass sich die unterschiedlichen regionalen ökonomischen Rahmenbedingungen, die Vorbereitung des Elternhauses und der Schule, die Schulbildung und das Geschlecht auf die Übergangsverläufe auswirken (Preiß 1996, S. 47, Raab 1996b, S. 91 ff.). Ein weiteres zentrales Ergebnis dieses Projektes war eine detaillierte Typologie von Übergangsmustern in das Beschäftigungssystem (Raab 1995, 1996a, 1996b), die drei Formen der Normalbiographie umfasst (Normalbiographie mit Direkteinstieg, die durch ausbildungsbegleitende Hilfen unterstützte Normalbiographie und die durch die Aufnahme verschiedener Ausbildungen verlängerte Normalbiographie) sowie Übergänge in eine berufsfremde Arbeit, in ein einschlägiges oder fachfremdes Studium, in eine ungelernte Beschäftigung ohne vorherige Ausbildung, durch verschiedene Ausbildungsversuche begleitete Maßnahmenkarrieren und schließlich reine Maßnahmenkarrieren. Im Gegensatz zu Mönnich und Witzel (1994), die im Rahmen der Arbeit des Sfb 186 separate Übergangsverlaufsmuster an erster und zweiter Schwelle beschrieben, wurden in diesem Projekt beide Schwellen integrierende Muster der beruflichen Einmündungsverläufe dargestellt (Raab 1996a, S. 34).

Verbleibskriterien und Einflussgrößen

Das in beiden Studien herangezogene, einzige Verbleibskriterium für den beruflichen Verbleib ist der Erwerbsstatus. Als Einflussgrößen auf den Erwerbsstatus werden Persönlichkeitsmerkmale, regionale ökonomische Rahmenbedingungen, die Vorbereitung des Elternhauses und der Schule auf den Übergangsprozess sowie die Schulbildung und das Geschlecht untersucht. Als Persönlichkeitsmerkmale stehen Leistungs-, Flexibilitäts-, Mobilitätsbereitschaft, Eigenverantwortung, Durchsetzungsfähigkeit, Selbstbestimmung, Selbstvertrauen sowie Kontrollbewusstsein im Mittelpunkt. Allerdings werden diese Merkmale nicht durch erprobte Messinstrumente erhoben, sondern durch ein oder sehr wenige den Autoren plausibel erscheinende/s Item/s.

2.2.2 Objektorientierte Studien

Zu den deskriptiven objektorientierten Studien zählen die meisten vom BIBB und IAB angefertigten Studien, aber auch viele der auf Basis des am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung beheimateten SOEP entstandenen Arbeiten.

2.2.2.1 Studien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Bundesinstituts für Berufsbildung

Den Auftakt zur beruflichen Verbleibsforschung des IAB, dessen Arbeiten auf dem „Zwei-Schwellen-Modell“ basieren, stellte die Längsschnittstudie bei Schulabgängern des Schuljahres 1976/77 dar (Saterdag & Stegmann 1980). Besonders viele empirische Untersuchungen zu den Übergangsproblemen wurden bis Mitte der 1980er-Jahre durchgeführt, deren wesentliche Befunde beim Forschungstreffen des IAB 1985 vorgetragen wurden (Kaiser 1985). Bis heute stehen in der beruflichen Verbleibsforschung des IAB Absolventen des Dualen Systems im Mittelpunkt (Hofbauer 1978a, 1978b, 1983; Schwerdt & Bender 2003; Stegmann & Kraft 1974, 1987), aber auch außerberuflich ausgebildete Jugendliche und jugendliche Rehabilitanden wurden bereits zu ihrem beruflichen Verbleib befragt (Dietrich 2001; Plath, König & Jungkunst 1996; Schober & Rauch 1995).

In Zusammenarbeit mit dem BIBB hat das IAB seit 1979 zudem vier, die erwerbstätige Bevölkerung in Deutschland repräsentativ abbildende, querschnittlich angelegte Erwerbstätigenbefragungen (BIBB/IAB-Erhebungen) mit jeweils eigenem Schwerpunkt durchgeführt (Dostal & Jansen 2002; Parmentier & Dostal 2002). Ziel der letzten Erhebung von 1998/99 war es, den strukturellen Wandel der Arbeitswelt und seine Auswirkungen zu untersuchen, wobei auch Daten zum beruflichen Werdegang erhoben wurden. Die Analyse ergab, dass Frauen schlechtere Übernahmekancen als Männer haben, weniger verdienen und seltener Vorgesetztenpositionen bekleiden (BMBF 2003, S. 188 f.). Unter Bezugnahme auf die Daten der BIBB/IAB-Erhebung von 1991/92 wurde jedoch deutlich, dass das Einmünden in eine ausbildungsadäquate Tätigkeit weder vom Geschlecht noch von der Nationalität abhängt, wohl aber von der Schulbildung und der Art der beruflichen Ausbildung (Büchel & Neubäumer 2001).

Ferner kann das IAB-Betriebspanel, in dessen Rahmen Betriebe regelmäßig Auskunft darüber geben, wie viele ihrer Auszubildenden ihre Lehre erfolgreich beendeten und wie viele derer übernommen wurden, Informationen zum beruflichen Verbleib von Absolventen liefern.

Das BIBB führte (zum Teil in Kooperation mit dem IAB) mehrere Großprojekte und viele Einzelstudien zum beruflichen Verbleib von Absolventen durch, wobei sich der Großteil an Absolventen des dualen Systems richtete. Tabelle 2.1 stellt exemplarisch grundlegende Studien des IAB und des BIBB sowie deren Ergebnisse im Überblick dar. Untersuchungen, in die zwar Berufsfachschüler integriert waren, aber gleichzeitig andere Absolventen schulischer, aber nicht-berufsfachschulischer Ausbildungsgänge, wie das BGJ und BVJ, berücksichtigt und Berufsfachschulabsolventen nicht separat ausgewiesen wurden (z. B. Westhoff 1980), wurden ausgeschlossen. In der Spalte „Ausgewählte Ergebnisse“ sind in Klammern all die Verbleibskriterien

angegeben, die zwar untersucht wurden, aber nicht als abhängige Variable fungierten. Handelt es sich um Längsschnittstudien, bei denen der berufliche Verbleib mehrfach erhoben wurde, beziehen sich die dargestellten Ergebnisse – wenn nicht anders angegeben – auf die zuletzt durchgeführte Erhebungswelle.

Verbleibskriterien und Einflussgrößen

Die Analyse der für den beruflichen Verbleib herangezogenen Verbleibskriterien in den ausgewählten BIBB- und IAB-Studien ergibt eine Konzentration auf die Merkmale Erwerbsstatus, Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, Beschäftigungssicherheit sowie die Zufriedenheit mit der Berufsausbildung und der beruflichen Tätigkeit. Berücksichtigt – allerdings in einem viel geringeren Maße – werden ferner Weiterbildungsaktivitäten und das erzielte Einkommen. In früheren Studien galt ebenso die Verweildauer im Ausbildungsbetrieb als Verbleibskriterium. Allein die Kriterien Erwerbsstatus und Beschäftigungssicherheit werden im Hinblick auf ihre Abhängigkeit von bestimmten Einflussgrößen untersucht. Wie aus Tabelle 2.1 hervorgeht, sind die Befunde jedoch uneinheitlich. So wurde zwar stets nachgewiesen, dass die Wahrscheinlichkeit arbeitslos zu werden umso höher ist, je geringer das Niveau der Schulbildung ist, und auch die regionale Arbeitsmarktlage und der Ausbildungsberuf wurden übereinstimmend als wesentliche Einflussfaktoren benannt, uneindeutige Befunde ergaben sich aber hinsichtlich des Geschlechts. Die divergierenden Aussagen könnten darin begründet liegen, dass Zusammenhänge im Wesentlichen bivariat analysiert werden. Besonders deutlich wird dies in der Untersuchung von Dietrich (2001) zum Verbleib von Teilnehmern des Jugendsofortprogramms in den Förderjahrgängen 1999 und 2000. Während den bivariaten Auswertungen zufolge Geschlecht, Nationalität und regionale Herkunft die Wahrscheinlichkeit nach Ausbildungsende arbeitslos zu werden beeinflussen, ergeben sich unter Anwendung von Logit-Modellen keine Effekte.

2.2.2.2 SOEP – basierte Studien

Auch auf Grundlage des am DIW angesiedelten SOEP sind einschlägige objektorientierte Verbleibsstudien entstanden. Beim SOEP handelt es sich um eine in der BRD seit 1984 durchgeführte repräsentative Längsschnittstudie, die sowohl Daten zu Erwerbsbiographie und Einkommensverläufen als auch Merkmale, die zur Erklärung der Übergänge an erster und zweiter Schwelle beitragen können, enthält. Einige auf dem SOEP basierende Untersuchungen, wie die von Ludwig-Mayerhofer (1992) und Winkelmann (1996), fokussieren die Beschäftigungschancen betrieblich und berufsfachschulisch ausgebildeter Jugendlicher im Vergleich. Daneben existieren viele Studien, die lediglich die Übergangschancen dual ausgebildeter Jugendlicher betrachten. Die Studien unterscheiden sich im Hinblick auf die herangezogenen Panel-Wellen und berücksichtigten Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit des

Übergangs in eine Berufstätigkeit gegenüber dem Übergang in die Arbeitslosigkeit beziehungsweise Nicht-Erwerbstätigkeit. Zum Teil werden die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung und das Einkommen als abhängige Variablen berücksichtigt. Ausgewählte Ergebnisse von ausgesuchten Studien, die den unmittelbaren Übergang von der Berufsausbildung in eine etwaige Beschäftigung betrachten und weder den langfristigen Verbleib nach der Ausbildung, wie beispielsweise in der Untersuchung von Walden (1997), noch die Veränderung der beruflichen Eintrittschancen und des Zusammenhangs zwischen Berufseintritt und -verlauf für unterschiedliche Kohorten, wie bei Blossfeld (1989, 1990), Lautermann und Sacher (2001) oder Sacher (1998) untersuchen, sind in Tab. 2.2 enthalten.

Verbleibskriterien und Einflussgrößen

Da sich die Befragungsbögen des SOEP im Zeitverlauf nur unwesentlich verändert haben, steht stets ein gleicher Pool von möglichen Verbleibskriterien zur Verfügung. Üblicherweise wurden der Erwerbsstatus, die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die berufliche Position und das Einkommen verwendet. Als Einflussgrößen fungierten der Ausbildungsgang, die Ausbildungsform, das Geschlecht, die Nationalität, die Schulbildung, das Alter, der Familienstand, die regionale Arbeitsmarktsituation sowie die Unternehmens- und Wohnortgröße.

2.3 Evaluative Studien

Evaluativ angelegte Absolventenbefragungen, sog. „tracer studies“, werden vor allem im Hochschulbereich durchgeführt und reichen bis an das Ende der 1970er-Jahre zurück. Ziel ist, die Hochschulausbildung auf Grundlage des Verbleibs der Absolventen zu evaluieren (Teichler & Schomburg 1997). Die Studien resultieren primär aus den dezentralen Bemühungen vieler Hochschulen, zum Teil werden sie auch von außeruniversitären oder universitätsübergreifenden Stellen, wie HIS oder dem Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel (WZ I), durchgeführt (für die Kasseler Hochschulabsolventenverlaufsstudie siehe Teichler & Buttgerit 1992). Bei fast allen Absolventenstudien handelt es sich um einmalige schriftliche Befragungen oder – allerdings zu einem sehr geringen Teil – um (Telefon-) Interviews. Panelbefragungen sind hauptsächlich durch das WZ I und HIS durchgeführt worden. Erhoben werden üblicherweise der Studienverlauf, der Übergang in die Beschäftigung, die Berufsbiographie, berufliche Aufgaben und deren Bewältigung sowie die beruflichen Auswirkungen des Studiums. Studien, in denen der Einfluss von soziobiographischen Faktoren, Studienangeboten und -bedingungen beziehungsweise den im Studium erlangten Kompetenzen auf Berufsweg und -tätigkeit systematisch untersucht werden, sind nicht vorhanden.

Tabelle 2.1: Überblick über Verbleibsstudien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Bundesinstituts für Berufsbildung

Studie / Autoren	Datenbasis	Population	Methode	Ausgewählte Ergebnisse
IAB Berufsverläufe bei betrieblich ausgebildeten Männern (Hofbauer & Kraft 1974)	Untersuchung des IAB über Berufsverläufe	0,5 % aller männlichen Erwerbspersonen von 1970, die ihre betriebliche Ausbildung 1964 und früher abgeschlossen hatten	Prozentverteilungen, bivariat	Verweildauer im Ausbildungsbetrieb <i>Wirtschaftsberufe/ Ausbildungsberufe</i> : Absolventen, die in Betrieben des öffentlichen Dienstes ausgebildet werden, zeigen längere Verweildauer <i>Berufsberufe</i> : Absolventen, die in Großbetrieben ausgebildet werden, zeigen längere Verweildauer Arbeitslosigkeit <i>Bildung</i> : höheres Risiko für Absolventen ohne Ausbildungsabschluss
Berufsverläufe bei Frauen (Hofbauer 1978a, b)	Untersuchung des IAB über Berufsverläufe	0,05 % der weiblichen deutschen (Nicht-Erwerbspersonen von 1977 mit Berufsabschluss spätestens 1971, die mind. 1x erwerbstätig waren	Prozentverteilungen, bivariat	Verweildauer im Ausbildungsbetrieb <i>Wirtschaftsberufe/ Berufsberufe</i> : Absolventen, die in Großbetrieben der Industrie, der Banken und des öffentlichen Dienstes ausgebildet werden, zeigen längere Verweildauer Objektive Ausbildungsadquanz der Beschäftigung: <i>Größe des Ausbildungsbetriebs</i> : kein Einfluss
Berufsverläufe nach Abschluss der betrieblichen Berufsausbildung (Hofbauer 1983)	Beschäftigungsdaten	Absolventen, die 1975 beziehungsweise 1984 ihre Berufsausbildung beendet hatten	Prozentverteilungen, bivariat	Arbeitslosigkeit <i>Geschlecht</i> : höheres Risiko für Frauen <i>Nationalität</i> : höheres Risiko für Ausländer <i>regionaler Arbeitsmarkt</i> : höheres Risiko für Absolventen aus Regionen mit hoher Arbeitslosenquote <i>Ausbildungsberufe</i> : höheres Risiko für Absolventen in Handwerksberufen als für Absolventen in kaufmännischen Berufen
Jugendliche beim Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem (Stegmann & Kraft 1987, 1988; Stegmann 1985)	IAB-Längsschnittstudie (Ersterhebung 1977/78, Wiederholungshebungen 1980 und 1985)	Jugendliche am Ende der Sekundarstufen I und II des Enlassungsjahrganges 1976	Prozentverteilungen, bivariat	Arbeitslosigkeit <i>Schulabschluss</i> : höheres Risiko für Hauptschüler ohne Abschluss, Sonderschüler und Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung <i>Geschlecht</i> : höheres Risiko für Männer <i>Ausbildungsberufe</i> : Frauen sind in Angestelltenberufen häufiger betroffen als in Arbeiterberufen, bei Männern ist es umgekehrt <i>Betriebsgröße</i> : höheres Risiko für Absolventen aus kleinen und mittleren Betrieben
Ausbeitsverlauf und berufliche Integration von Auszubildenden einer Berufsausbildung in einer überbetrieblichen Einrichtung (Büf) nach §40e AfG in den neuen Ländern (Schober & Rauch 1995)	IAB-Verbleibsumersuchung	Überbetrieblich Ausgebildete, die 1993 beziehungsweise 1994 ihre Ausbildung erfolgreich in 12 ausgewählten Arbeitsamtsbezirken in den neuen Ländern beendeten	Prozentverteilungen, bivariat	(objektive Ausbildungsadquanz der Beschäftigung, objektives Einkommen, Zufriedenheit mit dem Beruf) Arbeitslosigkeit <i>Schulabschluss</i> : höheres Risiko für Hauptschüler ohne Abschluss, Sonderschüler und Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung <i>Geschlecht</i> : höheres Risiko für Männer <i>Ausbildungsberufe</i> : Frauen sind in Angestelltenberufen häufiger betroffen als in Arbeiterberufen, bei Männern ist es umgekehrt <i>Betriebsgröße</i> : höheres Risiko für Absolventen aus kleinen und mittleren Betrieben (objektive Beschäftigungssicherheit, objektives Einkommen, berufliche Stellung, Zufriedenheit mit dem Beruf) Arbeitslosigkeit <i>Geschlecht</i> : höheres Risiko für Frauen (Zufriedenheit mit der Ausbildung und dem Beruf)

<p>FUMP, das Jugendsozialprogramm. Unterschiede in den Förderjahrgängen 1999 und 2000 und Verbleib der Teilnehmer nach Maßnahmenende (Dierrich 2001)</p>	<p>LAB-Y-erlebensuntersuchung</p>	<p>etwa 5000 Maßnahmennehmer aus den alten und neuen Ländern</p>	<p>bivariat, multinominal als Logit-Modelle</p>	<p>Arbeitslosigkeit a) bivariate Auswertungen Region: höheres Risiko für Absolventen aus den neuen Ländern Geschlecht: höheres Risiko mit steigendem Alter Nationalität: höheres Risiko für Frauen Berufliche Stellung der Eltern: höheres Risiko bei Absolventen, deren Eltern erwerbslos sind b) Logit-Modelle Schulabschluss, berufliche Stellung der Eltern und Region: Einfluss Geschlecht, Nationalität und regionale Herkunft: kein Einfluss (objektive Beschäftigungssicherheit)</p>
<p>BIBB: Duale Ausbildung</p>				
<p>Übergang der Jugendlichen nach Abschluss der betrieblichen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem (1.5001) (Herget, Schöbgen & Westhoff 1987; Schöbgen & Westhoff 1992)</p>	<p>BIBB-Längsschnittstudie: erste Befragung 1984 als Kurzbefragung, Hauptbefragungen 1984/85, 1987, 1989</p>	<p>Absolventen der Berufsfelder Metall- und Elektrotechnik sowie Wirtschaft und Verwaltung in 37 Berufen des Dualen Systems, die ihre Ausbildung 1984 beendet hatten</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p>Arbeitslosigkeit Berücksichtigt: höheres Risiko für Absolventen aus Kleinbetrieben Geschlecht: höheres Risiko für Männer Schulabschluss: höheres Risiko für Personen mit niedrigerem Schulabschluss Ausbildungsberuf: höheres Risiko für Absolventen aus Metall- und Elektroberufen als für Absolventen aus kaufmännisch-verwaltenden Berufen (Bewertung der Ausbildung, berufliche Zufriedenheit, Weiterbildungsaktivitäten)</p>
<p>Ausbildung, berufliche Integration und Weiterqualifizierung von Berufsauffägern; BIBB-Panel: Absolventen 1990-1992 des dualen Systems (1.5008) (Stöfgen 1995)</p>	<p>BIBB-Panel 1993 und 1995, wobei ausschließlich 40 Interviews geführt wurden</p>	<p>Absolventen der Berufsfelder Metall-, Elektrotechnik, kaufmännisch und Büroberufe, die ihre Ausbildung 1990 bis 1992 beendet hatten</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p>Für die Erhebung von 1993: Arbeitslosigkeit Ausbildungsberuf: höheres Risiko für Absolventen aus Metall- und Elektroberufen als für Absolventen aus kaufmännischen Berufen Schulabschluss: höheres Risiko für Absolventen mit niedrigerem Schulabschluss (objektive Beschäftigungssicherheit, Weiterbildungsaktivitäten, Bewertung der Ausbildung und des Berufsverlaufs)</p>
<p>Jugend und Berufsausbildung in Deutschland (1.5009) (BMBF 1998b, Kap. 3.4.7)</p>	<p>BIBB-Längsschnittstudie mit vier Wellen: 1992/93, 1993/94, 1994/95, 1996</p>	<p>Jugendliche, die 1992 die Sekundarstufe I verlassen haben</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p>Arbeitslosigkeit Region: höheres Risiko für Absolventen aus den neuen Ländern (objektive Beschäftigungssicherheit, Bewertung der Ausbildung und des Berufsverlaufs)</p>
<p>Ausbildung, berufliche Integration und Weiterqualifizierung von Berufsauffägern in den neuen Bundesländern und in Berlin (Ost); Paneluntersuchung von 1993-1997 (1.5010) (Ulrich 1996)</p>	<p>BIBB-Längsschnittstudie mit drei Wellen: 1993, 1995, 1997</p>	<p>Jugendliche, die zwischen 1989 und 1991 ihre Berufsausbildung in den Berufsgruppen Metall- und Elektro- sowie Dienstleistungsberufe begonnen hatten</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p>Für die Befragung von 1995 (Personen mit Ausbildungsbeginn in 1991): Arbeitslosigkeit Ausbildungsberuf, Ausbildungsform, Geschlecht, Übernahmangebot: Frauen tragen höheres Risiko als Männer, weil sie häufig in eine außerbetriebliche Ausbildung beziehungsweise in solche Berufe einmünden, in denen die Beschäftigungschancen unterdurchschnittlich sind. Auch betrieblich ausgebildete Frauen haben größere Schwierigkeiten bei der Einmündung in den Beruf als Männer, weil sie größere Schwierigkeiten haben, bei einem ausbleibenden Übernahmangebot einen alternativen Beschäftigungsbetrieb zu finden. (objektive Beschäftigungssicherheit, Bewertung des Verbleibs)</p>

<p>Verbleib junger Fachkräfte an der zweiten Schwelle (1.0001) (BMBF 2001, Kap. 4.5; BMBF 2002, Kap. 4.4; Granato & Ulrich 2000)</p>	<p>BIBB-Querschnittstudie</p>	<p>Absolventen der Sommerprüfung 1999 und Winterprüfung 2000 aus 11 Bundesländern in kaufmännischen, freien und sonstigen Berufen</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat, logistische Regression</p>	<p>Übernahmensektor a) bivariate Verteilungen: <i>Ausbildungsform</i>: größere Chance für betrieblich Ausgebildete als für außerbetrieblich Ausgebildete <i>Ausbildungsort</i>: größere Chance für Auszubildende in kaufmännischen und technischen Berufen als für Auszubildende in Verkäufer- und Hauswirtschaftsberufen <i>Größe des Ausbildungsbetriebs</i>: größere Chance für Auszubildende aus Großbetrieben <i>Note der Ausbildungsbewertungsprüfung</i>: größere Chance für Auszubildende mit besserem Noten <i>Schulabschluss</i>: größere Chance für Auszubildende mit höherem Schulabschluss <i>Geschlecht</i>: größere Chance für Männer b) Logistische Regression: <i>Ausbildungsform</i>: <i>Ausbildungsberuf</i>: <i>Größe des Ausbildungsbetriebs</i>, <i>Note der Ausbildungsbewertungsprüfung</i>, <i>Wohnort</i>, <i>berufliche Zukunftspläne</i>: Mit Ausnahme des Geschlechts haben alle Größen einen signifikanten Einfluss, wobei die nicht signifikante Wirkung des Geschlechts darauf hindeutet, dass die schlechteren Chancen der Frauen damit zusammenhängen, dass sie in wenig „abgeleitete“ Ausbildungsberufe einmünden und häufig außerbetrieblich ausgebildet werden. Besonders gewichtig waren die Art der Ausbildung, die Größe des Ausbildungsbetriebs, die Abschlussnote und die beruflichen Zukunftspläne.</p>
BIBB: Vollzeitschulische Ausbildung				
<p>Ausbildung und Berufseinstimmung von Berufsfachschülern (Alex 1982)</p>	<p>BIBB-Befragung 1981</p>	<p>Berufsfachschüler, die 1979 ihre Ausbildung beendet hatten</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p><i>Arbeitslosigkeit</i> <i>Ausbildungsberuf</i>: höheres Risiko für Absolventen gewerblich-technischer, sozialpflegerischer und hauswirtschaftlicher Fachrichtung als für Absolventen kaufmännischer Fachrichtung</p>
<p>Ausbildung und Berufserwerbssünder (Alex 1982)</p>	<p>BIBB/IAB – Befragung von Erwerbssündern von 1979</p>	<p>Erwerbssünder, die eine mehrjährige BFS besucht hatten</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p>Von den erwerbssünder BFS-Absolventen hatten 60 % einen 1- und 20 % einen weiterführenden Abschluss. Zu Beginn der Erwerbssünder sind Erwerbssünder, die nur einen BFS-Abschluss haben, hinsichtlich ihrer beruflichen Stellung im Nachteil gegenüber denen, die zusätzlich eine Lehre absolviert hatten, wobei dieser Unterschied in der späteren Erwerbssünder ausgeglichen wird.</p>
<p>Ausbildung und Berufserwerbssünder (Alex 1989)</p>	<p>BIBB/IAB-Befragung von Erwerbssündern von 1985/86</p>	<p>Erwerbssünder, die eine mehrjährige BFS besucht hatten</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p>59 % der erwerbssünder BFS-Absolventen hatten zusätzlich eine Lehre absolviert 19 % der erwerbssünder BFS-Absolventen haben sowohl eine Lehre als auch ein Studium absolviert</p>
<p>Gegenüberstellung schulischer und dualer Berufe (BMBF 1988)</p>	<p>BIBB-Längsschnittstudie mit zwei Wellen: 1986 (vor Ausbildungsende) und 1987</p>	<p>Absolventen vollberuflicher Ausbildungsgänge und Absolventen betrieblicher Ausbildungsgänge als Kontrollgruppe</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p><i>Arbeitslosigkeit</i> <i>Ausbildungsform</i>: höheres Risiko für BFS-Absolventen als für Absolventen des Dualen Systems <i>Objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung</i> <i>Ausbildungsform</i>: größere Chance für Absolventen des Dualen Systems als für BFS-Absolventen <i>subjektive Bewertung der beruflichen Situation (Zufriedenheit mit beruflicher Situation)</i> <i>Ausbildungsform</i>: größere Chance für Absolventen des Dualen Systems als für BFS-Absolventen</p>
<p>Wege von Berufsfachschülern mit Ausbildungsabschluss, Bestandsaufnahme nach Berufsbereiten (1.1007) (Feller 2001)</p>	<p>BIBB-Längsschnittstudie mit vier Wellen (1995, 1999; 1995/96, 2000; Interviews)</p>	<p>Absolventen aus technischer Assistenz, Wirtschaftsassistenz, personalbezogener Dienstleistung, die 1998 ihre Ausbildung beendet hatten</p>	<p>Prozentverteilungen, bivariat</p>	<p><i>Erwerbssünder</i> <i>Ausbildungsberuf</i>: größere Chance für Absolventen der technischen Assistenz und personalbezogenen Dienstleistung als für Absolventen der Wirtschaftsassistenz <i>Objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung</i> <i>Geschlecht</i>: größere Chance für Frauen <i>Objektive Beschäftigungsstabilität (Vollzeittätigkeit)</i> <i>Geschlecht</i>: größere Chance für Männer (Bewertung der Ausbildung)</p>

Da bislang kein standardisiertes Erhebungsverfahren für Absolventenstudien im Hochschulbereich existiert, sind die Untersuchungen hinsichtlich ihrer Ergebnisse schwer vergleichbar. Generalisierende Aussagen über Unterschiede in den Beschäftigungschancen nach Hochschulart oder Fachrichtung können kaum getroffen werden. Möglich ist es nach Teichler (2002) aber, drei Typen der Beziehungen zwischen Fachrichtung und Berufseinmündung abzubilden: (a) Vorbereitung auf herausragende Professionen, (b) Vorbereitung auf die höheren Ränge einer feingliedrigen beruflichen Hierarchie sowie (c) offene Beziehung von Studium und Beruf. So hängt die Arbeitsmarktlage der Absolventen der zu (a) gehörigen Fächer, wie Medizin oder Lehrerbildung, weitgehend davon ab, ob die Anzahl der Absolventen dem Arbeitskräftebedarf entspricht. Bei den unter (b) fallenden Studiengängen, die nicht notwendigerweise für einen bestimmten Beruf, sondern eher für ein Berufsfeld qualifizieren, treten Übergangsprobleme auf, wenn sich im gesamten Beschäftigungsbereich die Stellenangebote verringern. Ansonsten können Prozesse der vertikalen Substitution bei großem Absolventenangebot wie bei den Wirtschaftswissenschaften sehr leicht, bei den Ingenieurwissenschaften mit gewissen Komplikationen und bei den Rechts- und Verwaltungswissenschaften mit großen Schwierigkeiten erfolgen. Studierende der zu (c) gehörigen Fächer (v. a. Geisteswissenschaften) haben üblicherweise Schwierigkeiten beim Übergang in das Beschäftigungssystem. Angesichts der mangelnden Vergleichbarkeit und der Vielzahl bislang erschienener Studien sowie der Nicht-Übereinstimmung der untersuchten Personengruppen mit der in der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehenden Klientel interessieren im Folgenden lediglich die Verbleibskriterien und die Einflussgrößen; von einer Ergebnisübersicht wird abgesehen.¹³ Außerdem wird bei den evaluativen Studien nicht zwischen objekt- und subjektorientierten Studien unterschieden, da sie ausschließlich objektorientiert sind.

Weitere evaluative Studien zum Absolventenverbleib wurden von Zabeck und Zimmermann (1995), Lewin, Minks und Uhde (1996) und Bausch (1997) vorgelegt. In der Studie von Zabeck und Zimmermann war der Evaluationsgegenstand die Berufsakademie Baden-Württemberg, die hinsichtlich ihrer internen Funktionalität, d. h. der Ausbildungsgestaltung, und externen Funktionalität, d. h. der Kompetenzprofile der Absolventen, der Übergänge in den Beruf und des weiteren Berufsverlaufs, überprüft wurde. Dazu wurde auch eine Verbleibsstudie von Absolventen der Berufsakademie durchgeführt. In den Studien von Lewin, Minks und Uhde sowie Bausch ist die Doppelqualifizierung (Abitur, Berufsausbildung, Studium) das Evaluationsobjekt. Die Arbeit von Bausch basiert auf einer BIBB-/IAB-Erwerbstätigenbefragung. Lewin, Minks und Uhde beziehen sich auf verschiedene Datenquellen des HIS.

13 Für eine Auswertung von 157 Einzelstudien, die von Ende der 1980er-Jahre bis 1998 durchgeführt wurden, siehe Burkhardt, Schomburg und Teichler (2000).

Tabelle 2.2: Überblick über Verbleibsstudien, die auf dem SOEP basieren

Studie / Autoren	Datenbasis	Population	Methode	Ausgewählte Ergebnisse
Palamidis und Schwarze (1989)	SOEP 1984-1985	Haupt- und Real- schüler, die 1984/85 eine duale Aus- bildung abge- schlossen hatten	Logit- Analyse	Erwerbsfähigkeit <i>Geschlecht, Nationalität, Bildung, Alter, Familienstand</i> : kein signifikanter Einfluss <i>regionale Arbeitsmarktsituation</i> : größere Chance für Absolventen aus Regionen mit niedriger Arbeitslosenquote <i>Unternehmensgröße</i> : größere Chance für Absolventen aus Großbetrieben <i>Wohnortgröße</i> : größere Chance für Absolventen aus Großstädten
Wiefhuth (1992)	SOEP 1984-1989	Personen, die eine duale Ausbildung abgeschlossen hatten	Logit- Analyse, Ereignis- analyse	Erwerbsfähigkeit <i>Geschlecht, Nationalität, Alter bei Berufabschluss, Schulabschluss, soziale Herkunft</i> : kein signifikanter Einfluss <i>regionale Arbeitsmarktsituation</i> : größere Chance für Absolventen aus Regionen mit niedriger Arbeitslosenquote <i>Wohnortgröße</i> : größere Chance für Absolventen aus kleineren und größeren Orten als für Absolventen aus Orten mittlerer Größe Dauer bis zum Eintritt in die Beschäftigung <i>Geschlecht, Alter bei Berufabschluss, Schulabschluss, soziale Herkunft</i> : kein signifikanter Einfluss <i>Nationalität</i> : längere Wartezeit bei Ausländern <i>regionale Arbeitsmarktsituation</i> : mit steigender Arbeitslosenquote verlängert sich die Wartezeit bis zum Eintritt in Beschäftigung Abbruch des Beschäftigungsverhältnisses: (Beschäftigungsstabilität nach sechs Monaten nach Antritt des Beschäftigungsverhältnisses; Logit-Analyse) <i>Geschlecht, Nationalität, Alter bei Berufabschluss, Schulabschluss, soziale Herkunft, objektives Einkommen, objektive Ausbildungsduanz der Beschäftigung</i> : kein signifikanter Einfluss <i>Branchenzugehörigkeit</i> : geringere Wahrscheinlichkeit für Absolventen, die im produzierenden Bereich beschäftigt sind <i>Größe des Wohnortes</i> : geringere Wahrscheinlichkeit für Absolventen aus größeren Orten <i>regionale Arbeitsmarktsituation</i> : geringere Wahrscheinlichkeit für Absolventen aus Regionen mit niedrigen Arbeitslosenquoten Abbruch des Beschäftigungsverhältnisses: (Beschäftigungsstabilität bis zu sechs Monaten nach Antritt des Beschäftigungsverhältnisses; Wahrscheinlichkeit, die Arbeitsstelle nach sechs Monaten wieder zu verlassen; Ereignisanalyse) <i>Alter bei Berufabschluss, Schulabschluss, soziale Herkunft, objektives Einkommen</i> : kein signifikanter Einfluss <i>Geschlecht</i> : geringere Wahrscheinlichkeit für Frauen <i>Nationalität</i> : größere Wahrscheinlichkeit für Ausländer <i>Einkommen</i> : geringere Wahrscheinlichkeit für Personen mit höherem Einkommen <i>Branche</i> : geringere Wahrscheinlichkeit für Personen, die im Dienstleistungsbereich beschäftigt sind <i>Objektive Ausbildungsduanz der Beschäftigung</i> : geringere Wahrscheinlichkeit für Absolventen, deren ausgebildet dem erlernten Beruf entspricht
Helberger, Rendtel und Schwarze (1992)	SOEP 1984-1990	Reit- und Haarpsschüler	Probit- Modell	Erwerbsfähigkeit <i>Geschlecht, Nationalität, Schulbildung</i> : kein signifikanter Einfluss <i>regionale Arbeitsmarktsituation</i> : größere Chance für Absolventen aus Regionen mit niedriger Arbeitslosenquote (bedeutsamster Einfluss) <i>Ausbildungsbetrieb</i> : größere Chance für Absolventen aus Betrieben des öffentlichen Dienstes Objektives Einkommen <i>soziale Herkunft, Nationalität, Schulabschluss</i> : kein Einfluss <i>Alter</i> : größere Chance für ältere Absolventen <i>Geschlecht</i> : größere Chance für Männer <i>regionale Arbeitsmarktsituation</i> : größere Chance für Absolventen aus Gebieten mit geringer regionaler Arbeitslosenquote <i>Betriebsgröße</i> : größere Chance für Absolventen aus größeren Betrieben <i>Betriebswechsel</i> : größere Chance für Absolventen, die den Betrieb gewechselt haben

Ludwig-Mayerhofer (1992)	SOEP 1984-1990	Personen, die eine duale Ausbildung abgeschlossen hatten	Prozentverteilungen, bivariat	Arbeitslosigkeit <i>Ausbildungsberuf, Geschlecht, Nationalität</i> ; kein signifikanter Einfluss
Büchel und Wegfluh (1995)	SOEP 1984-1992	Haupt- und Realschüler, teilweise Abiturienten	Probit-Modell	Erwerbsfähigkeit <i>Schulabschluss</i> : keine Unterschiede zwischen Haupt- und Realschülern, Abiturienten haben deutliche Vorteile <i>Geschlecht, Nationalität, Fachrichtung des Ausbildungsberufs</i> : kein signifikanter Einfluss <i>regionale Arbeitsmarktsituation</i> : größere Chance für Absolventen aus Regionen mit geringer Arbeitslosenquote
Witte und Kalleberg (1995)	SOEP 1984-1990	keine Einschränkung nach Vorbildung	Logistische Regression	Objektive Ausbildungsadquanz der Beschäftigung <i>Schulabschluss</i> : größere Chance für Absolventen mit Realschulabschluss als mit Hauptschulabschluss; kein Effekt des Abiturs <i>Ausbildungsform</i> : geringere Chance für Absolventen einer Lehre als für Absolventen einer schulischer Berufsausbildung <i>Betriebsgröße</i> : geringere Chance für Absolventen aus Großbetrieben
Winkelmann (1996)	SOEP 1984-1990	keine Einschränkung nach Vorbildung	Probit-Modell	Erwerbsfähigkeit <i>Ausbildungsform</i> : größere Chance für Absolventen einer Lehre als für Absolventen einer schulischen Berufsausbildung <i>Geschlecht</i> : größere Chance für Männer <i>Nationalität</i> : größere Chance für Ausländer
Büchel und Wegfluh (1997a, b, c, 1998)	SOEP 1984, 1991, 1993, 1995	keine Einschränkung nach Vorbildung	Probit-Modell	Objektive Ausbildungsadquanz der Beschäftigung <i>Ausbildungsform</i> : größere Chance für Absolventen schulischer Ausbildungsgänge

Verbleibskriterien und Einflussgrößen

Nach Teichler kennzeichnen in den Hochschulabsolventenstudien folgende Kriterien den Berufserfolg: „eine geringe Arbeitslosenquote, ein relativ glatter Übergang in das Beschäftigungssystem (relativ geringer Aufwand bei der Suche, kurze Dauer der Suche, baldige Aufnahme einer ersten regulären Beschäftigung), ein seltenes Auftreten problematischer Beschäftigungsbedingungen (Übernahme von Gelegenheitsarbeit, unfreiwillige Teilzeitbeschäftigung, Kurzfristigkeit des Vertrages u. Ä.), ein wünschenswerter beruflicher Erfolg in ‚vertikaler‘ Hinsicht (hoher Status, hohe Position, hohes Einkommen, lohnende Verzinsung der Bildungsinvestitionen, perzipierte Ausbildungsadäquatheit der Beschäftigung), eine enge Beziehung von Studium und Beruf in ‚horizontaler‘ Hinsicht (Übernahme eines studienfach-affinen Berufs, weitgehende Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen)“ (Teichler 2002, S. 13). Als Einflussgrößen werden in der Regel die Merkmale Studiengang, besuchte Hochschule, Geschlecht, Studienleistungen, Studienzeit, Praxiserfahrungen vor und während des Studiums sowie erworbene Zusatzqualifikationen herangezogen. Bezogen auf einzelne Fachrichtungen herrscht weitgehend Einigkeit über die Zusammenhänge, lediglich die Stärke der Zusammenhänge variiert. Zwischen den Fachrichtungen unterscheiden sich die Zusammenhänge hingegen stark.

In den erwähnten drei Evaluationsstudien, die sich auf die Berufsakademie beziehungsweise Doppelqualifizierung beziehen, werden der Erwerbsstatus, die berufliche Position, die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, das Einkommen, die Beschäftigungssicherheit sowie berufliche Zufriedenheit und die Einschätzung des Studiums herangezogen. Als Einflussgrößen dienen die Vorbildung und die Studienrichtung.

2.4 Explikative Studien

Wie bereits erwähnt, gibt es im Vergleich zu der Vielzahl deskriptiver und evaluativer Studien wenige explikative Studien. Unter ihnen werden sowohl Arbeiten subsumiert, die etwaige Unterschiede im beruflichen Verbleib zwischen Personengruppen nicht nur beschreiben, sondern auch erklären und die potenziellen Einflussgrößen theoretisch herleiten, als auch Arbeiten, die sich auf der Ebene der Theoriebildung oder -prüfung mit dem Verbleibsbegriff beschäftigen. Zu den letztgenannten zählen die Studien von Plath, König und Jungkunst (1996) sowie Zimmermann (1999). Untersuchungen, die beruflichen Verbleib nicht nur abzubilden sondern auch zu erklären intendieren, entstanden z. B. im Forschungsbereich „Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung“ des MPI für Bildungsforschung, dessen Arbeiten theoriebildend auf die Verbindung zwischen individuellen Lebensverläufen und gesellschaftlichem soziostrukturellen Wandel angelegt sind. Außerdem wurden mit den

Arbeiten von Lex (1997) und Sinnhold (1990) zwei auf arbeitsmarkttheoretischen Ansätzen basierende explikative Studien vorgelegt. Aber auch in einigen Studien des Sfb 186 wurde angestrebt, eine Theorie zu entwickeln, die den beruflichen Verbleib, speziell die Pluralisierung der Übergangswege, unter Berücksichtigung neuerer Risiken und des Verhältnisses von individueller Selbstorganisation und institutioneller Steuerung bei der Bearbeitung von Übergangsproblemen erklärt. Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang das Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität. Mit der Konzeption von Modellen zur Erklärung beruflicher Verbleibsprozesse beschäftigen sich zudem die Erlanger Forschungsgruppe um Abele und einzelne Forscher, wie Schmitt-Rodermund und Lipowsky, wobei diese Modelle berufspsychologischer Natur sind. Alle genannten Arbeiten werden im Folgenden unter den Aspekten der verwendeten Verbleibskriterien und Einflussgrößen vorgestellt.¹⁴ Es wird nicht zwischen objekt- und subjektorientierten sowie Studien unterschieden, die der differenziellen Übergangsforschung zugehörig sind; im Hinblick auf das mittels des Kapitels intendierte Ziel erscheint es wichtiger, zwischen Studien zu differenzieren, die sich dem Verbleibsbegriff widmen, und denen, die den beruflichen Verbleib zu erklären beabsichtigen.

2.4.1 Explikative Studien zum Verbleibsbegriff

2.4.1.1 Das Konzept der „beruflichen und sozialen Integration“ von Plath, König und Jungkunst (1996)

Das Konzept der „beruflichen und sozialen Integration“ von Plath, König und Jungkunst (1996) ist ein zumindest „im Ansatz einer pädagogischen Perspektive verpflichtetes und theoretisch umfassend begründetes Konzept zur Bestimmung der Qualität des beruflichen Verbleibs“ (Zimmermann 1999, S. 82).¹⁵ Obgleich sie ihr Konzept für jugendliche Rehabilitanden entwickelt haben, schreiben sie ihm eine generelle Anwendbarkeit zu. Die Konzeption geht vom Begriff der Integration aus, der auf die „Einbindung von Menschen in die Struktur bestimmter Systeme“ (Plath, König & Jungkunst 1996, S. 247) abhebt und in dessen Anwendung die Autoren zwischen dem beruflichen und dem sozialen Aspekt der Integration beziehungsweise dem Integrationserfolg differenzieren.

14 Auch die Münchner Forschungsgruppe um von Rosenstiel beschäftigte sich theoriegeleitet mit dem beruflichen Verbleib und seinen Einflussfaktoren, wie z. B. beruflichen Zielen und Werthaltungen. Da im Rahmen ihrer Forschungstätigkeit keine Modelle entstanden sind, werden die Befunde nicht an dieser Stelle, sondern integriert in Abschnitt 2.6 dargestellt.

15 Die Studie von Plath, König und Jungkunst (1996) ist eigentlich evaluativ angelegt. Da aber für die vorliegende Arbeit die in der Studie vorgenommene Begriffsbildung den größeren Stellenwert hat, wird die Studie den explikativen Studien zugeordnet.

Berufliche Integration meint ein „Geschehen am Arbeitsmarkt (...), bei dem es allgemein um die Eingliederung in Arbeit, speziell aber um die – das Individuum als Subjekt der Arbeit beachtenden – Eingliederung in berufliche Tätigkeit geht“ (ebd., S. 266; Herv. i. Orig.). Zur Beurteilung des beruflichen Eingliederungserfolgs genügen jedoch das Verfügen über eine Erwerbstätigkeit beziehungsweise Dauerarbeitsstelle nicht; vielmehr müssen weitere Kriterien ergänzt werden, die sich auf die „Bewältigung von Tätigkeitsanforderungen“ (ebd., S. 266) beziehen. In Anbetracht der existierenden Literatur könne „davon ausgegangen werden, dass Personen generell selbst steigende Anforderungen belastungsgünstig und ergebnis- beziehungsweise erwartungsgerecht realisieren können, wenn sie auf bereits erlernte sowie bedingungsabhängig übertragbare und daher auch sicher abrufbare Bewältigungs- beziehungsweise Arbeitsweisen zurückgreifen können“ (ebd., S. 266). *Soziale Integration* umfasst die soziale Einbindung des Individuums in soziale Strukturen inner- und außerhalb der Arbeit (ebd., S. 266). Entscheidend sind in diesem Bezug „die Einbindung in soziale Netze in und außerhalb der Arbeit, Partnerschaft (soziale ‚Statusfaktoren‘), Selbständigkeit beziehungsweise Eigenständigkeit der Lebensführung (einschließlich erforderlicher finanzieller Voraussetzungen) sowie Anerkennung und Bestätigung“ (ebd., S. 266). Nach den Autoren können diese Sachverhalte „als Basis für die Operationalisierung einer Reihe wesentlicher (...) Kriterien beruflicher und sozialer Integration“ (ebd., S. 267) verwendet werden. Abbildung 2.1 zeigt die Operationalisierung des Integrationserfolgs, der gemäß dem Prinzip der „Kriterienaufschaltung“ (ebd., S. 267) umso größer ist, je mehr der Kriterien gleichzeitig zutreffen. Die in Abbildung 2.1 verdeutlichten Aspekte sind im Kontext der vorliegenden Arbeit als *Verbleibskriterien* zu verstehen.

Abbildung 2.1: Das Konzept der beruflichen und sozialen Integration von Plath, König und Jungkunst (1996, S. 267)

Form der Integration		
Überwiegend berufliche Integration	Überwiegend „betriebliche“ (arbeitsbezogene) soziale Integration	Überwiegend „außerbetriebliche“ soziale Integration
Kriterien		
<ul style="list-style-type: none"> • In Arbeit (Erwerbstätigkeit) • Dauerarbeitsstelle • Berufstätigkeit ist gleich oder ähnlich dem Ausbildungsberuf • Verwertung des in der Ausbildung Gelernten (sehr viel oder ziemlich viel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung persönlicher Belange im Betrieb • Anerkennung durch die Arbeitskollegen (voll und ganz oder im Allgemeinen schon) • Zufriedenheit mit der Arbeitsstelle (sehr oder ziemlich) • Finanzielle Grundlagen (Persönliches monatliches Netto-Einkommen; 2.000 DM und mehr) 	<ul style="list-style-type: none"> • Freizeitgestaltung mit gleichaltrigen Freunden und Bekannten (sehr oft oder häufig) • Selbstständiges Wohnen (Mietwohnung beziehungsweise Untermiete oder Eigentumswohnung beziehungsweise eigenes Haus od. Wohngemeinschaft) • Partnerschaft (Verheiratet und mit Ehepartner zusammenlebend oder ledig, aber mit einem Lebenspartner zusammen)
<ul style="list-style-type: none"> • Zurechtkommen mit den alltäglichen Belastungen (sehr gut oder im Großen und Ganzen) • Keine Beeinträchtigung durch (zusätzliche) gesundheitliche Beschwerden • Zufriedenheit mit dem Leben (sehr oder im Großen und Ganzen) 		

2.4.1.2 Die Theorie der beruflichen Eingliederung nach Zimmermann

Eine weitere explikative Arbeit zum Verbleibsbegriff legte Zimmermann (1999) vor mit dem Bestreben, einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Theoriebildung beziehungsweise -überprüfung in der Verbleibsforschung zu leisten. Sein Ausgangspunkt ist, dass der berufliche Verbleib ein für die Erziehungswissenschaft, vor allem für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als ihre Teildisziplin, bedeutungsvoller Forschungsgegenstand ist, der eben aus dieser Perspektive – und nicht wie für Verbleibsstudien üblich aus bildungsökonomischer beziehungsweise -soziologischer Perspektive – beleuchtet werden sollte (Zimmermann 1999, S. 70). Davon ausgehend, beschäftigt sich Zimmermann mit der Frage, was aus erziehungswissenschaftlicher Sicht unter einem gelungenen beruflichen Verbleib zu verstehen ist und ob herkömmliche Verbleibskriterien beruflichen Verbleibs, die aufgrund mangelnder theoretischer Befunde aus der Erziehungswissenschaft aus anderen Disziplinen, beispielsweise der Soziologie oder der Bildungsökonomie, herangezogen wurden, berufspädagogisch im Hinblick auf den beruflichen Verbleib relevant sind. Abbildung 2.2 verdeutlicht Zimmermanns Vorschlag für einen berufspädagogischen Verbleibsbegriff, den Begriff „berufliche Eingliederung“, dessen Bedeutungsraum in

facettentheoretischer Darstellungsweise (Borg 1992) abgebildet ist. Wie daraus ersichtlich, stellt der Begriff einzig auf berufspädagogisch relevante Verbleibskriterien ab: die Tatsache, ob dem Individuum die Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit gelingt und, falls das Individuum beruflich tätig ist, die Möglichkeit, sich im jeweiligen Arbeitskontext persönlich weiterzuentwickeln (Zimmermann 1999, S. 32). Während die erste Bedeutungsdimension des Begriffs, der Erwerbsstatus, zwischen Erwerbstätigen, unfreiwillig Nichterwerbstätigen und freiwillig Nichterwerbstätigen differenziert, erfolgt die Bestimmung der Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitskontext unter Bezugnahme auf die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (Deci & Ryan 1985, 1993). Danach sind drei universelle, angeborene psychische Grundbedürfnisse für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam: das Bedürfnis nach Autonomie (DeCharms 1968, zit. nach Deci & Ryan 1993, S. 229), nach Kompetenzerfahrung (White 1959, zit. nach Deci & Ryan 1993, S. 229) sowie nach sozialer Eingebundenheit (Harlow 1958, zit. nach Deci & Ryan 1993, S. 229). Zimmermann stützt seine Annahmen zur Relevanz der Erlebnisfaktoren für die Beschreibung des beruflichen Verbleibs auf eine Verbleibsuntersuchung bei Absolventen der Berufsakademie. Seine positiven Befunde wurden durch die von Müller (2002) vorgelegte Replikationsstudie auch bei Berufsfachschulabsolventen bestätigt.

Abbildung 2.2: Begriff „Berufliche Eingliederung“ (Zimmermann 1999, S. 49)

Person p ist (zum Zeitpunkt/im Zeitraum t)

Erwerbsstatus

(a₁: **nicht erwerbstätig, nicht erwerbssuchend**)

(a₂: **nicht erwerbstätig, erwerbssuchend**)

(a₃: **erwerbstätig**, und sie erlebt sich mit Blick auf ihren Arbeitskontext

Entwicklungsmöglichkeiten im Arbeitskontext („Innensicht“)

A_{3A}: Autonomieerleben

A_{3B}: Kompetenzerleben

A_{3C}: Erleben sozialer Einbindung

(a_{3A1}: **autonom**)

(a_{3B1}: **kompetent**)

(a_{3C1}: **sozial eingebunden**)

...

...

...

(a_{3A0}: **kontrolliert**)

(a_{3B0}: **inkompetent**)

(a_{3C0}: **sozial isoliert**)

i. S. der Selbstbestimmungstheorie).

Verbleibskriterien

Nach Zimmermann sind vor dem Hintergrund einer berufspädagogischen Verbleibstheorie neben der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung Verbleibskriterien. Als Verbleibskriterien, die nach seinem Ermessen für erziehungswissenschaftliche Verbleibsuntersuchungen nicht geeignet sind, führt er das Vorliegen einer Normalerwerbsbiographie, die Plat-

zierung in Arbeitsmarktsegmenten, das Berufsprestige, die berufliche Position, die Aufstiegsmöglichkeiten, das Einkommen, die Arbeitsplatzsicherheit und die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung an.

2.4.2 Explikative Studien und Modelle zur Erklärung des beruflichen Verbleibs

Mit der theoretischen Ableitung beziehungsweise empirischen Überprüfung der Einflussfaktoren beruflichen Verbleibs beschäftigen sich das MPI für Bildungsforschung und ihre Arbeiten arbeitsmarkttheoretisch fundierende einzelne Forscher, die beide gesellschaftliche Einflussfaktoren fokussieren, sowie der Sfb 186, die Gruppe um Abele-Brehm und von Rosenstiel wie auch einzelne Forscher, wie Lipowsky, die sich tendenziell auf individuelle Faktoren konzentrieren.

2.4.2.1 Studien des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

Im MPI für Bildungsforschung untersucht der Forschungsbereich „Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung“ Übergänge in Lebensverläufen. Die soziologische quantitative Lebensverlaufsforschung¹⁶, die seit 20 Jahren am Institut Tradition hat, zielt unter Rückgriff auf lebenslauf- und arbeitsmarktsoziologische Ansätze und ausgehend von der gesellschaftlichen Prägung des Lebensverlaufs darauf ab zu verdeutlichen, inwieweit individuelle Lebensverläufe, d. h. beispielsweise Erwerbsbiographien, Familienentwicklung, Einkommens- und Karriereverläufe, Persönlichkeitsentwicklung, sowie deren Verteilung, Ungleichheit und Veränderung historisch-strukturell bedingt sind (Becker 1991; Blossfeld 1989; Mayer 1990, 1991, 1996; Sackmann & Wingers 2001).

Dazu werden Analysen von Lebensverläufen Einzelner mit Analysen des gesellschaftlichen soziostrukturellen Wandels verknüpft, was eine entscheidende Neuerung bezüglich der Methodologie im Vergleich zu bisherigen sozialwissenschaftlichen Forschungsdesigns darstellt. So war es vor dem Begründen der quantitativen Lebensverlaufsforschung üblich, die Designs u. a. hinsichtlich der Untersuchungsobjekte danach zu unterscheiden, ob sie sich auf einzelne Individuen oder Gesellschaften beziehen, wobei der erste Zugriff beinhaltete, dass die Lebensgeschichten von einzelnen Personen mittels qualitativer Fallbiographien sehr differenziert erhoben und Gesellschaften in Zeitreihen oder im Querschnitt unter Berücksichtigung weniger sozialstatistischer Merkmale beschrieben wurden (Mayer 1991, S. 314). Die quantitative Lebensverlaufsforschung verbindet beide Ansätze, indem repräsentative Stichproben

16 Der Terminus „Lebensverlauf“ geht auf Kohli (1978) zurück, der zwischen „Biographie“ als subjektiv ge deutete Lebensgeschichte und „Lebenslauf“ als objektive Ereignisgeschichte unterscheidet. Um den Begriff „Lebenslauf“ von der alltagssprachlichen Bedeutung abzugrenzen und stärker den Verlaufscharakter hervorzuheben, wurde der Begriff „Lebensverlauf“ von K. U. Mayer 1978 eingeführt.

von quantifizierbaren Lebensverläufen Einzelner die Basis für die strukturelle Analyse von Gesellschaften bilden, wobei durch die zusätzliche Differenzierung von Kohorten die Dynamik der Lebensverläufe Einzelner mit der Dynamik von Gesellschaften verbunden werden. Die Lebensverlaufsforschung basiert auf retrospektiven Längsschnittstudien, wobei sich der Verlaufscharakter im ereignisorientierten Erhebungsdesign wiederfindet. So werden im Interview rückblickend die wesentlichen, objektiv erfassbaren Ereignisse in den Lebensbereichen Arbeit und Beruf mit den genauen Zeitpunkten der Veränderung erhoben, sodass ein lückenlos rekonstruierbarer Bildungs- und Berufsverlauf entsteht (Blossfeld 1989, S. 55; Blossfeld, Hamerle & Mayer 1986). Um Effekte aus anderen Lebensbereichen auf die Berufsverläufe zu analysieren, werden darüber hinaus Daten zu sozialer Herkunft und Familiengeschichte erhoben.

Exemplarisch für die Arbeit des MPI sei die Deutsche Lebensverlaufsstudie genannt. Diese Studie, die auch unter dem Titel „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ bekannt ist, umfasst neun für die alten und neuen Länder repräsentative Befragungen und enthält detaillierte quantitative Lebensverlaufsdaten von sechs Geburtskohorten. Die Befragungen begannen 1981 im DFG-Sfb 3 und wurden durch das MPI bis 1989 weitergeführt. Einige der in diesem Bereich entstandenen Studien widmen sich speziell dem Übergang von der Schule in den Beruf. Dazu zählen u. a. die Arbeiten von Konietzka (1999), Corsten und Hillmert (2001) und Hillmert (2001, 2002).

Konietzka (1999) untersuchte Ausbildungs-, Berufszugangs- und Mobilitätsmuster von Personen aus sechs verschiedenen, zwischen 1919 und 1921 und 1959 und 1961 geborenen Kohorten. Dabei stellte er eine zunehmende Heterogenisierung der Muster der beruflichen Ausbildung, des Berufszugangs und des frühen Berufsverlaufs fest. So zeigten die jüngeren Kohorten längere, weniger geradlinige Wege durch das berufliche Ausbildungssystem, nahmen verstärkt mehrere Ausbildungen auf, brachen diese jedoch auch in großem Maße ab oder wählten Teilausbildungen ohne vollständige fachliche Qualifikation. Infolge der verlängerten Ausbildungswege, vor allem für Frauen mit berufsfachschulischer Ausbildung, verschob sich der Berufsstart von Kohorte zu Kohorte auf einen späteren Lebenszeitpunkt. Auch war der erste Beruf instabiler geworden, d. h. die frühe Berufsphase glich einer Suchphase im Arbeitsmarkt mit Jobwechseln, bevor der Zugang zu einer relativ dauerhaften Tätigkeit gefunden wurde.

Corsten und Hillmert (2001) analysierten in einer Teilstudie der Deutschen Lebensverlaufsstudie die „Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland“ – ein Projekt, das sich mit der Verknüpfung von Bildungs- und Beschäftigungssystem im Kontext der sich auch in individuellen Ausbildungs- und Erwerbsverläufen ausdrückenden gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklungen der 1980/90er-Jahre beschäftigt. Die in Zusammenarbeit mit dem

IAB durchgeführte Teilstudie liefert Daten zu Bildungs- und Erwerbsverläufen der o. g. Kohorten bis Ende der 1990er-Jahre. Eines der zentralen Ergebnisse der auf der Datenerhebung von 1998/99 basierenden Studie ist, dass der Erwerbsverlauf stärker durch die Sequenz von Situationen im eigenen Lebensverlauf geprägt wird als durch die soziale Herkunft.

Hillmert (2002) stellte auf Basis seiner Analyse der Kohorten 1964 und 1971 sowie 1954 bis 1956 und 1959 bis 1961 fest, dass das Alter beim Erwerbseinstieg kontinuierlich um etwa sechs Monate pro Kohortenabstand unabhängig vom Geschlecht angestiegen ist. Die kürzesten Übergangsphasen zwischen der allgemeinbildenden Schule und der ersten Erwerbstätigkeit zeigen Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung. Längere Übergangszeiten sind charakteristisch für Hochschulabsolventen, die längsten Übergangszeiten zeigen Unqualifizierte.

Verbleibskriterien und Einflussfaktoren

Alle hier erwähnten Arbeiten des MPI beziehen sich auf die Daten der Deutschen Lebensverlaufsstudie, deren Datenbasis nur eine beschränkte Anzahl von Verbleibskriterien zulässt. Üblicherweise werden die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit und die Suchdauer bis zur Aufnahme einer regulären Beschäftigung als Verbleibskriterien ausgewählt. In den benannten Studien wurden zwar keine Modelle zu Erklärungsfaktoren beruflicher Verbleibsprozesse aufgestellt, erkennbar sind aber die soziale Herkunft, die Familiengeschichte, die Art der beruflichen Qualifizierung und das Geschlecht, wobei bezüglich seiner Wirkung die Ergebnisse uneindeutig sind.

2.4.2.2 Arbeitsmarkttheoretisch basierte Studien

In den bislang dargestellten Arbeiten blieb die Sicht der Arbeitgeber bei der Einstellung neuen Personals weitgehend unberücksichtigt. Die Analyse von Mechanismen und Mustern der Zuweisung von Personen mit bestimmten Qualifikationen auf Arbeitsplätze ist Gegenstand der Arbeitsmarktforschung. Zentrale arbeitsmarkttheoretische Ansätze, die Erklärungen von Arbeitsmarktchancen anbieten, sind die Humankapitaltheorie sowie segmentationstheoretische Ansätze. Während Erstere „individualistisch“ argumentiert, d. h. individuelle Merkmale und ihre Passung zu den Anforderungen des Arbeitsmarktes beziehungsweise eines bestimmten Betriebes als zentrale Determinanten der Erwerbschancen ansieht, zählen Theorien der Arbeitsmarktsegmentation zu den „strukturalistisch“ verankerten Modellen (Bender, Konietzka & Sopp 2000, S. 476). Diese betonen, dass die (Dis-)Kontinuität von Erwerbsverläufen nicht ausschließlich von individuellen Faktoren abhängt, sondern ebenso von den durch die Personen eingenommenen Positionen im Betrieb sowie von der Zugehörigkeit zu verschiedenen Arbeitsmärkten und den für sie typischen Zugangsbedingungen (Lutz & Sengenberger 1974). Im Folgenden werden

diese Ansätze vorgestellt, und es wird exemplarisch je eine darauf basierende Verbleibsstudie angeführt.

Humankapitaltheorie

Grundaussage der von der Chicagooer Schule (Mincer 1974) entwickelten Humankapitaltheorie ist, dass Investitionen in die Erlangung von Qualifikationen, d. h. der Ausbildungsaufwand sowie die durch die Ausbildung entgangenen Einkommen, im Berufsleben durch die „Return to Education“ in Form besserer Berufschancen und höherer Einkommen kompensiert werden. Die individuellen Investitionen hängen dabei nicht von den Neigungen des Einzelnen für eine bestimmte Ausbildung, sondern von der mit der Investition verbundenen Ertragsrate ab, wobei angenommen wird, dass mit einem höheren Bildungsniveau eine höhere Produktivität der Arbeitskraft einhergeht, die schließlich angemessen auf dem Arbeitsmarkt entlohnt wird (Helberger & Palamidis 1989; Sinnhold 1990, S. 170 ff.; Rumberger 1994). Investiert wird so lange, wie die im künftigen Erwerbsleben zu erwartenden Erträge das durch die Ausbildung entgangene Einkommen und die Ausbildungskosten der individuellen Diskontrate entsprechend übersteigen. Ungleichheiten im Lebenseinkommen und dem beruflichen Status sind nach dieser Theorie die Folge ungleicher Investitionen in das Humankapital. Sowohl das erreichte Einkommen als auch der erlangte berufliche Status sind an die Berufserfahrung und Bildung gekoppelt. Da mit zunehmendem Lebensalter die Bildungsinvestitionen abnehmen, werden die Einkommensverläufe im Lebensverlauf flacher. Hauptkritikpunkt an diesem Ansatz ist die Annahme, dass die Arbeitsproduktivität mit der Höhe der Humankapitalinvestitionen wächst. Außerdem gilt die Vernachlässigung struktureller Faktoren und des Einflusses der Nachfrageseite als kritisch (für eine ausführlichere Kritik siehe Doré & Clar 1997, S. 163 f.).

Eine Studie, die sich auf die Humankapitaltheorie bezieht, um die Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Jugendarbeitslosigkeit zu untersuchen, ist die Arbeit von Sinnhold (1990). Theoriegeleitet mutmaßt er, dass die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen mit abgeschlossener Berufsausbildung im Vergleich zu denen ohne abgeschlossene Berufsausbildung niedriger ist, dass bei zurückgehender Gesamt-arbeitslosigkeit ausgebildete Jugendliche vermehrt eingestellt werden und bei steigender Arbeitslosigkeit ungelernete Jugendliche stärker von Entlassungen betroffen sind. Außerdem nimmt er an, dass die Ausbildung das individuelle und betriebliche Weiterbildungsverhalten positiv beeinflusst und dass bestimmte Ausbildungsberufe eine höhere Arbeitslosigkeit ihrer Absolventen aufweisen als andere. Zur Überprüfung seiner Hypothesen betrachtet er alle Jugendlichen der BRD im Zeitraum von 1976 bis 1985. Die aufgestellten Hypothesen kann Sinnhold bestätigen.

Theorie der Arbeitsmarktsegmentation

Die Theorie der Arbeitsmarktsegmentation ist kein geschlossenes Theoriegebilde, sondern ein Zusammenschluss soziologisch akzentuierter Ansätze. Die ersten Überlegungen gingen in den 1960er-Jahren angesichts ungleicher Arbeitsmarktchancen in Abhängigkeit von ethnischer Zugehörigkeit, sozialer Herkunft, Beruf, Branche und Unternehmensgröße von amerikanischen Arbeitsökonomen aus. Hervorgehoben sei in diesem Zusammenhang das Konzept des Internen und Externen Arbeitsmarktes von Doeringer und Piore (Doeringer 1967; Doeringer & Piore 1971; zusammenfassende Darstellung bei Biehler & Brandes 1981). Lutz und Sengenberger (1974) griffen die amerikanischen Ansätze auf und entwickelten für den Arbeitsmarkt der BRD parallel zu den amerikanischen Ansätzen ein eigenes Konzept der Arbeitsmarktsegmentierung. Sie gehen im Unterschied zu neoklassischen Modellen, in denen der Gesamtarbeitsmarkt als ein geschlossenes Gebilde aufgefasst wird, davon aus, dass dieser Markt in Teilarbeitsmärkte zerfällt. Die Ursachen für deren Entstehung liegen dabei in den von den Betrieben angewandten Rekrutierungs- und Beschäftigungsstrategien sowie Personalpolitiken zur Sicherung des Ertrags von Investitionen in das Humankapital (Sengenberger 1978, S. 16). Die Teilmärkte sind nicht allen Arbeitskräften in gleicher Weise zugänglich und durch unterschiedliche Arbeitsbedingungen, beispielsweise bezüglich des Anforderungsniveaus, der Aufstiegsmöglichkeiten sowie des Einkommens gekennzeichnet (Sengenberger 1978, 1979). Die Spaltung des Gesamtarbeitsmarktes ist nicht temporär, sondern wird aufgrund weiterer, neben dem Marktmechanismus wirkenden sozialen Allokationsprinzipien, z. B. Senioritätsregime, dauerhaft stabilisiert. Lutz und Sengenberger gehen für die BRD von einer Dreiteilung des Arbeitsmarktes in einen betriebsinternen, einen (berufs-)fachlichen und einen Jedermann-Arbeitsmarkt aus (Sengenberger 1978; 1987), die durch folgende Merkmale gekennzeichnet sind (Blossfeld & Mayer 1988, S. 262 ff.; Georg & Sattel 1995, S. 127 ff.; Sengenberger 1987, S. 117 ff.; Szydlik 1990, S. 19 ff.):

Der *betriebsinterne Teilarbeitsmarkt (primäres Segment)* zeichnet sich durch eine wechselseitige Bindung zwischen dem Betrieb und dem Arbeitnehmer aus, die insbesondere durch die Spezialisierung des Arbeitsvermögens auf betriebliche Qualifikationen entsteht. Die in diesem Segment beschäftigten Arbeitnehmer genießen eine relative Beschäftigungssicherheit, und zur Motivations- und Loyalitätsförderung werden ihnen Möglichkeiten der vertikalen Mobilität eröffnet. Nach Erfahrungen und Leistung im Betrieb steigen die Arbeitskräfte zu Stellen mit anspruchsvolleren Aufgaben höheren Einkommens und höheren Status auf. Dieses Segment kommt vor allem in Großbetrieben mit einem vergleichsweise stabilen Angebots-Nachfrage-Verhältnis auf dem Absatzmarkt vor. In ihm finden sich vor allem solche Mitarbeiter, die in Bildung investiert haben, die über betriebsspezifische Qualifikationen verfügen

und die am externen Arbeitsmarkt schwer beschaffbar sind. Die zugehörigen Arbeitnehmer stellen die Stammebelegschaft dar, auf die Betriebe auch in wirtschaftlich schwächeren Zeiten nicht verzichten können.

Der *(berufs-)fachliche Arbeitsmarkt* ist eine speziell deutsche Erscheinung, deren Entstehung in der Existenz des am Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems orientierten beruflichen Bildungssystems begründet liegt. Typisch für dieses Segment sind Qualifikationsanforderungen, die für bestimmte Branchen oder Berufe typisch sind. Im (berufs-)fachlichen Arbeitsmarkt sind Arbeitskräfte beschäftigt, die Qualifikationen haben, welche nur für bestimmte Berufe beziehungsweise Branchen kennzeichnend sind, die als Zutrittsvoraussetzungen in diesen Teilarbeitsmarkt gelten und in standardisierten Ausbildungsgängen erlangt werden können. Berufsfachliche Arbeitsplätze finden sich traditionell in Handwerksbetrieben. Nach Heinz (1995, S. 34) können aber auch Ärzte, Juristen und Lehrer als eine Form dieses Teilarbeitsmarktes angesehen werden, wobei bei ihnen die entsprechende akademische Ausbildung als Zutrittsvoraussetzung gilt. Den Arbeitnehmern ermöglichen (berufs-)fachliche Arbeitsmärkte einen relativ problemlosen Wechsel zwischen Betrieben. Den Betrieben wiederum gestatten sie einen unkomplizierten Zugriff auf einen Typus von Arbeitnehmern, dessen flexible Einsetzbarkeit Gestaltungsspielräume in der Arbeitsorganisation gewährleistet.

Im *Jedermann-Arbeitsmarkt (unstrukturiertes Segment)* sind die Arbeitskräfte tätig, die zu den beiden anderen Teilarbeitsmärkten keinen Zugang finden konnten und typischerweise Gelegenheitsarbeiten ausführen. Die Arbeitskräfte sind sofort einsatzfähig und hochgradig austauschbar, da die Qualifikationsanforderungen niedrig sind. Es herrschen geringe Betriebsbindungen, hohe Fluktuationen, instabile Beschäftigungsverhältnisse und geringe Aufstiegsmöglichkeiten vor. Häufig sind in diesem Teilarbeitsmarkt an- und ungelernte Arbeitskräfte beschäftigt, aber auch Jugendliche ohne abgeschlossene Berufsausbildung, wobei infolge sich verschärfender Arbeitsmarktbedingungen zunehmend ebenso (freigesetzte) Arbeitskräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung in diesem Teilarbeitsmarkt Beschäftigung finden werden.

Eine Verbleibsstudie, die sich auf die Theorie der Arbeitsmarktsegmentation stützt, ist die Arbeit von Lex (1997). Im Unterschied zu einigen Segmentations-theoretikern, für die der Eintritt in den internen Arbeitsmarkt erst nach Beendigung der Berufsausbildung vollzogen wird, nimmt sie in Anlehnung an Strikker (1990, S. 97) an, dass die Entscheidung über den Zugang zu „entry positions“ (d. h. den betriebsinternen Arbeitsmarkt) in einigen Bereichen schon im Auswahlverfahren zur Einstellung von Auszubildenden getroffen wird. Dem Ausbildungssystem kommt nach Lex (1997, S. 47) eine Filterfunktion zu: das künftig benötigte Arbeitskräftepotenzial für unterschiedliche Einsatzbereiche soll im Vorfeld ausgewählt werden.

Lex zeigt, dass nicht nur der Arbeits-, sondern auch der Ausbildungsmarkt in Teilmärkte zerfällt. Die Segmentierung des Ausbildungsmarktes in Teilausbildungsmärkte mit unterschiedlichen Qualitätsstandards führt zu ungleichen Chancen beim Zugang zur Ausbildung, zu einer Spaltung der Qualifizierungschancen der Jugendlichen und schließlich zu ungleichen Chancen hinsichtlich der weiteren Berufswege (Lex 1997, S. 60). Die Merkmale Geschlecht, Nationalität, Schulbildung und Alter haben einen wesentlichen Einfluss darauf, ob die Jugendlichen in das Segment beruflicher Vollqualifizierung oder minderqualifizierender Teilausbildung gelangen (Lex 1997, S. 311). Um ihre Segmentationsannahmen zu stützen, zieht sie Daten aus der Untersuchung über prekäre Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von jungen Erwachsenen heran, bei der 2.230 Personen aus der Jugendberufshilfe befragt wurden (Lex 1995, 1997), und bestätigt empirisch ihre Annahmen über eine Segmentierung des Ausbildungsmarktes. So haben dual ausgebildete Absolventen einen Arbeitsmarktvorteil gegenüber Jugendlichen, die andere voll- oder teilqualifizierende Ausbildungsgänge abgeschlossen haben. Die besten Arbeitsmarktchancen haben dabei männliche, deutsche Jugendliche, die im Segment beruflicher Vollqualifizierung ausgebildet wurden.

Verbleibskriterien und Einflussgrößen

Als Verbleibskriterien werden in den Arbeiten von Sinnhold (1990) und Lex (1997) der Erwerbsstatus und bei Sinnhold zusätzlich Weiterbildungsmaßnahmen berücksichtigt. Als Einflussgrößen beziehen beide den Ausbildungsberuf und die Tatsache ein, ob die Ausbildung abgeschlossen wurde. Lex (1997) beachtet zudem die Merkmale Geschlecht und Nationalität.

2.4.2.3 Studien des Sonderforschungsbereichs 186

Ziel des von 1988 bis 2001 in Bremen angesiedelten Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ war es, die gesellschaftliche Organisation von Lebensverläufen und die individuelle Koordination von Lebensbereichen und biographischen Übergängen zu analysieren (Heinz & Behrens 1991; Heinz 1993; Mönich & Witzel 1994; vgl. auch Kap. 2.1). Dieser sog. differenziellen Übergangsforschung lagen die Annahmen zugrunde, dass sich der Wandel in Lebenslaufmustern seit den 1970er-Jahren beschleunigt hat und dass die Pluralisierung von Lebenslaufmustern am besten auf der Ebene von Statuspassagen, in denen Übergänge zwischen Lebensbereichen und -abschnitten stattfinden, erfasst werden können (Heinz 1993, S. 11). Um dem Konzept der Statuspassage zu entsprechen, wurde vornehmlich mit qualitativen, an den Wendepunkten oder Verzweigungen des Übergangsprozesses ansetzenden Längsschnittstudien gearbeitet, die wiederholte themen- und problemzentrierte Befragungen und qualitative Fallstudien kombinieren (Heinz 1988, S. 16).

Ergänzt werden diese durch Strukturanalysen der verschiedenen Übergangsformen (duale Berufsausbildung, Berufsfachschule etc.) in den jeweiligen Regionen und der Arbeitsmarktchancen. Der Übergang von der Ausbildung in eine Beschäftigung ist *eine* Statuspassage, die vom Sfb 186 in den Teilprojekten A1 „Statuspassagen in die Erwerbstätigkeit an der ‚zweiten Schwelle‘“ und A4 „Berufliche Verläufe im Transformationsprozeß“¹⁷ untersucht wurde. Im Rahmen des Teilprojektes A1 entstand das Konzept „Berufsbiographische Gestaltungsprinzipien“, im Teilprojekt A4 das „Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität“. Sie werden in den nachfolgenden Abschnitten erläutert.

2.4.2.3.1 Das Konzept „Berufsbiographische Gestaltungsprinzipien“

Im Rahmen des Teilprojektes A1 wurde das theoretische Konzept „Berufsbiographische Gestaltungsprinzipien“ zur Erklärung von beruflichen Verlaufsmustern aus der Perspektive der Akteure entwickelt (Kock & Witzel 1993, Mönnich & Witzel 1994; Witzel 1993; Witzel & Mönnich 1995). Bei diesem Teilprojekt handelt es sich um eine 1989 begonnene Längsschnittstudie zum Übergang von der Schule in den Beruf, die sich an junge Erwachsene aus München und Bremen wandte, die 1985/86 ihre Ausbildung in sechs ausgewählten Ausbildungsberufen begonnen hatten und sich 1988/89 an der zweiten Schwelle befanden. Die Befragungen fanden kurz vor und etwa ein Jahr nach der Abschlussprüfung statt. Der Fokus lag auf den subjektiven Gestaltungsprinzipien und typischen Verlaufsmustern der Übergangsprozesse an der ersten und zweiten Schwelle. Es ergaben sich sieben Verlaufsmuster (direkter Übergang, Studium, Wehr-/Zivildienst, Berufswechsel, Erhöhung der schulischen Qualifikation, Einmündungsprobleme und regelloser Verlauf), wobei jene der ersten und der zweiten Schwelle in der Form zusammenhängen, dass die unterschiedlichen Erfahrungen und Ressourcen, die die Jugendlichen in die Ausbildung einbringen, in der Berufsausbildung an- beziehungsweise ausgeglichen werden. Die Wahrscheinlichkeit, direkt in einen Beruf einzumünden, ist dabei abhängig von dem Ausbildungsberuf, dem Geschlecht und der Region. Da sich nicht alle Variationen in den Daten zum Übergang an der zweiten Schwelle durch die Berücksichtigung dieser Faktoren erklären ließen, wurden mittels Interviews Daten aus der Akteursperspektive erhoben und damit das theoretische Konzept „Berufsbiogra-

17 Ergänzend sei bemerkt, dass im Rahmen des Teilprojektes A4 auch die seit 1992 durchgeführte Berufsverlaufsstudie Ostdeutschland entstand. Dabei handelt es sich um eine Längsschnittstudie bei Lehr- und Hochschulabsolventen der Abschlussjahre 1985, 1990 und 1995, bei der u. a. der Einfluss der Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende auf die Beschäftigungsstabilität eine Rolle spielte (Falk, Sackmann, Struck, Weymann, Windzio & Wings 2000). Zentrales Ergebnis war, dass Personen, die nach Ausbildungsende länger als drei Monate arbeitslos waren, im Beschäftigungsverlauf eine geringere Beschäftigungsstabilität zeigen. Da aber daraus kein Modell zur Erklärung beruflichen Verbleibs entstand, bleibt diese Studie im Folgenden unberücksichtigt.

phische Gestaltungsprinzipien“ – auch Gestaltungsmodi genannt – entwickelt mit den acht Gestaltungsprinzipien Delegation, Selbstbeschränkung, Statusverbesserung, Orientierungssuche, Habitus, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstbehauptung und berufsinhaltliche Interessenverfolgung (vgl. ausführlich Kock & Witzel 1993, Mönnich & Witzel 1994). Diese Typisierung basiert auf den Dimensionen Personen-, Institutionen- und Berufsbezug, wobei sich der Personenbezug auf das individuelle berufliche Handeln auf dem Weg in den Beruf, der Berufsbezug auf die Bedeutung, die die Individuen ihren beruflichen Optionen beimessen, und der Institutionenbezug auf das Verhältnis der Individuen zum Aufforderungscharakter der Arbeitsmarktinstitutionen bezieht (Mönnich & Witzel 1994, S. 273). Jedes der Gestaltungsprinzipien ist charakterisiert durch eine spezifische Form dieser Bezüge (für eine nähere Charakterisierung der Prinzipien siehe Mönnich & Witzel 1994, S. 273 ff.). Die Entwicklung des Konzeptes erfolgte aus der Erfahrung heraus, dass die Handlungsweisen junger Absolventen nicht allein durch gesellschaftliche Bedingungen, situative Umstände und die Lebensgeschichte des Individuums bedingt sind: Selbstsozialisation und -reflexivität sind die den berufsbiographischen Gestaltungsprinzipien zugrunde liegenden Leitgedanken. So entwickeln die biographischen Akteure bedingt durch die Tatsache, dass die langfristigen Folgen ihrer Entscheidungen über Bildungs- und Berufswege unsicher sind, durch Selbstsozialisationsprozesse und unter Rückgriff auf ihr Erfahrungswissen realitätsnahe Übergangshandlungen und Gestaltungsmodi, um den Anforderungen, die sich aus den Übergängen im Lebenslauf ergeben, gemäß ihren Interessen eigenständig und wirksam zu begegnen (Heinz 2000, S. 177 ff.; Heinz & Witzel 1995, S. 101).

Ergänzend sei bemerkt, dass unter Bezugnahme auf die im o. g. Teilprojekt erhobenen Verbleibsdaten zu Bank- und Einzelhandelskaufleuten eine weitere Verbleibsstudie von Zinn (1999) entstand. Sie hatte zum Ziel zu zeigen, ob und wie sich die Berufsverläufe bis zu acht Jahre nach Ausbildungsabschluss unterscheiden und wie sich die Risiken verteilen, einmal oder öfter arbeitslos zu werden. Das Risiko, zu verschiedenen Zeitpunkten erwerbslos zu werden, besteht nach der Studie v. a. für Einzelhandelskaufleute, insbesondere für Männer. Der Ausbildungsberuf, das Geschlecht und die Tatsache, ob ein betriebliches Übernahmeangebot vorliegt, sind nach einer binären Logitanalyse Einflussfaktoren auf die Wahrscheinlichkeit, in den ersten acht Berufsjahren erwerbslos zu sein. Die Region und der Schulabschluss haben dagegen keinen Effekt.

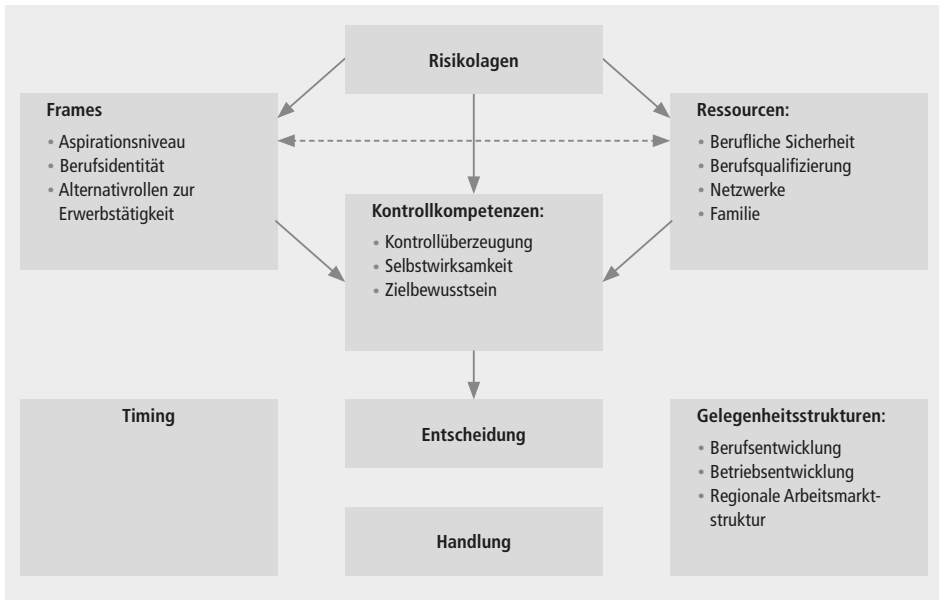
2.4.2.3.2 Das Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität

Das Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität ist im Rahmen des Teilprojektes A4 „Berufliche Verläufe im Transformationsprozess“ entstanden, das berufliche Verläufe im Kontext des Transformationsprozesses in Ost-

deutschland in den Mittelpunkt rückte und dabei einen besonderen Schwerpunkt auf die Phase des Berufseinstiegs legte (Struck-Möbbeck, Rasztar, Sackmann, Weymann & Wingers 1996). Grundlage des sozialisations- und handlungstheoretisch basierten Bremer Modells sind 47 Interviews mit Absolventen von Hochschulen und Berufsschulen, die 1985 oder 1990 ihren Abschluss erworben hatten. Die Bewältigungsstrategien der Absolventen bezüglich beruflicher Diskontinuität sind nach dem Modell durch ein komplexes Zusammenspiel von Frames, Ressourcen und Kontrollkompetenzen erklärbar (Struck-Möbbeck et al. 1996, S. 3) (Abb. 2.3).

Unter Frames werden in Anlehnung an Esser „Vereinfachungen in der vom Akteur zu berücksichtigenden Ziel-Struktur“ (Esser 1991, S. 238) verstanden, die Bedürfnisse, Orientierungen, Wünsche und Ziele des Menschen beinhalten. Diese werden bei den Bremer Forschern als relativ stabile individuelle Präferenzen definiert, die erst aufgegeben werden, wenn Umweltveränderungen es erfordern. Nach den Bremer Autoren zählen zu den sich auf die Gestaltung der Berufsverläufe auswirkenden Frames das Aspirationsniveau, d. h. die Ansprüche des Individuums, die Berufsidentität als Gleichgewicht zwischen personaler und sozialer Identität, sowie soziale Anerkennung familiärer Alternativrollen zur Berufstätigkeit. In Anlehnung an Bourdieu (1983) zählen zu den Ressourcen ökonomische, soziale und kulturelle Eigenschaften des Individuums, die das berufliche Handeln und berufliche Integrationsprozesse positiv oder negativ beeinflussen können. Die Autoren subsumieren darunter berufliche Sicherheit, die ökonomische Unabhängigkeit schafft und zeitlichen Spielraum bietet, um berufliche Alternativen zu suchen, die für die Aneignung berufsbezogener Kompetenzen sorgende berufliche Qualifizierung sowie soziale und familiäre Netzwerke, die berufliche Integration erleichtern oder behindern können. Bezug nehmend auf die Konzepte der internalen Kontrollüberzeugung nach Rotter (1966) und der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (1977) verstehen die Autoren unter Kontrollkompetenzen die stabile Einstellung eines Individuums, auf Situationen aktiv Einfluss nehmen zu können und sich selbst als wirksam wahrzunehmen. Ferner zählen die Autoren das Zielbewusstsein dazu. Kontrollkompetenzen vermitteln zwischen Frames und Ressourcen und befähigen den Menschen, das potenzielle Auseinanderdriften beider Bereiche aufzufangen. Struck-Möbbeck et al. (1996, S. 73 f.) fanden heraus, dass Absolventen, die instabile berufliche Verläufe zeigen, tendenziell weder ein stabiles internes Kontrollbewusstsein noch eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung haben.

Abbildung 2.3: Bremer Modell nach Struck-Möbbeck et al. (1996, S. 11)



Verbleibskriterien und Einflussgrößen

Als Verbleibskriterium wird in der Forschung des Sfb 186 einzig der Erwerbsstatus erfasst. Indirekt kann man anhand der Dimensionen der berufsbiographischen Gestaltungsmodi (Witzel & Kühn 1999; Witzel, Helling & Mönnich 1996) auf folgende weitere Verbleibskriterien schließen: Arbeitsbedingungen, Beschäftigungssicherheit, Aufstiegsmöglichkeiten, Einkommen und Weiterbildung. Der berufliche Verbleib wird unter Berücksichtigung folgender Einflussgrößen untersucht: Ausbildungsberuf, Geschlecht, Ausbildungsregion, Schulabschluss, soziale Herkunft und Übernahmeangebot. Im Bremer Modell wurden zudem Frames, Ressourcen und Kontrollkompetenzen berücksichtigt.

2.4.2.4 Berufspsychologische Modelle

Die Berufspsychologie beschäftigt sich seit den 1970er-Jahren mit der Frage der beruflichen Interessenbildung und der Berufswahl sowie früher implizit, in der neueren Forschung explizit, mit der Frage, welche Faktoren den Berufserfolg begünstigen. Bis in die 1980er-Jahre wurden entsprechende Theorien auf Grundlage eines passiven Menschenbildes entwickelt. Danach wurde eine erfolgreiche berufliche Entwicklung, wie beispielsweise in der von John Holland begründeten Berufswahltheorie, die als einflussreichste Theorie der Berufspsychologie gilt (Stief 2001, S. 3),

als Passungsproblem begriffen: Die Qualität beruflicher Entscheidungen wurde als Resultat des Passungsprozesses zwischen dem Individuum beziehungsweise seiner Persönlichkeit und der Arbeitsumgebung gedeutet. Wenn die Person und die Arbeit bezüglich verschiedener Aspekte (z. B. Qualifikation) zueinander passten, bedeutete dies, dass eine erfolgreiche Berufsentwicklung, die sich beispielsweise in einer hohen Arbeitsleistung beziehungsweise -zufriedenheit manifestiert, wahrscheinlich ist (Holland 1973). Individuelle Pläne und Erwartungen waren von sekundärer Bedeutung. In der Revision der Berufswahltheorie von Holland (1997) wurde mit der Berufsidetitat erstmals ein erwartungsahnliches Konstrukt als wesentliches Merkmal beruflicher Entscheidungen berück­sichtigt. Holland nahm an, dass die Zuordnung einer Person zu einem von ihm konstruierten Personentypus (realistischer, intellektueller, künstlerischer, sozialer, unternehmerischer oder konventioneller Typ) von der individuellen Berufsidetitat abhängt, die sich im Interesse an bestimmten Tätigkeiten und den individuell wahrgenommenen Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Ausführung zeigt. Wenn eine Person den ihrem Typus entsprechenden Beruf ausüben kann, wurde davon ausgegangen, dass die berufliche Leistung gut, die Arbeitszufriedenheit hoch und die Fluktuation gering sind. Im Gegensatz zu passungstheoretischen Ansätzen, wie dem von Holland, verfolgte Super (1980) in seiner Theorie beruflicher Entwicklung eine stärker auf die Selbsteinschätzung bezogene Perspektive und deutete die Berufswahl und den -verlauf als einen lebensbegleitenden Prozess bestehend aus fünf aufeinanderfolgenden Phasen („growth“, „exploration“, „establishment“, „maintenance“, „disengagement“), die hinsichtlich des Berufes durchlebt und bezüglich ihrer Anforderungen bewältigt werden müssen.

Im Gegensatz zu den Theorien von Super und Holland, in denen berufliche Ziele von sekundärer Bedeutung sind, betrachten neuere Modelle zur Berufswahl (z. B. Eccles 1994; Mitchell & Krumboltz 1990) auch berufliche Ziele und Selbstwirksamkeit, allerdings als zwei Pradikatorvariablen unter vielen anderen, wie z. B. der Geschlechtsrollenorientierung. Da sich aber diese neueren Modelle vornehmlich mit frühen Phasen beruflicher Entwicklung, d. h. der Ausbildung von Interessen bei der Berufswahl, beschäftigen, bleibt offen, inwieweit diese Merkmale auch in späteren Phasen, d. h. hinsichtlich des Verbleibs nach Abschluss der Ausbildung, relevant sind (Stief 2001, S. 16).

In den 1990er-Jahren vollzog sich bedingt durch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen ein Paradigmenwechsel, infolge dessen Ziele für den Berufserfolg als zunehmend wichtig angesehen wurden. Im Gegensatz zu den oben erwähnten klassischen Theorien der Berufswahl und -entwicklung wurde dem Individuum nun eine aktive Rolle zugeschrieben, wobei Umwelteinflüsse nicht unberücksichtigt blieben: Die berufliche Entwicklung wurde als Resultat von untergebenen und selbst gewählten Rahmenbedingungen getroffenen zielgerichteten

Handlungen und entsprechender Selbstregulation aufgefasst (Abele 2002; Lent, Brown & Hackett 1994). Exemplarisch dafür ist das Modell der beruflichen Entwicklung von Lent, Brown und Hackett (1994), die im Unterschied zu den klassischen Theorien Ziele und Erwartungen des Einzelnen als wesentliche Größen ansehen. Das auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1977, 1997)¹⁸ und den Forschungsergebnissen zu beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen (Betz & Hackett 1981; Hackett & Betz 1995) basierende Modell beschreibt den Prozess der beruflichen Entwicklung wie folgt: Personenmerkmale (z. B. Geschlecht) und Kontextfaktoren (z. B. Sozialisationsbedingungen) konstituieren den sozialisatorischen Hintergrund der Interessenentwicklung. In Abhängigkeit von den Sozialisationsbedingungen machen Individuen Lernerfahrungen bei der Erfüllung konkreter Aufgaben, die zur Entstehung von Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen in Bezug auf diese Aufgaben führen. Dieser Prozess bedingt die Entstehung schulischer und beruflicher Interessen, und die Individuen beginnen, einen ihren Interessen entsprechenden Weg zu verfolgen. Ihr Verhalten und die Konsequenzen aus ihrer Zielverfolgung sind als Lernerfahrungen zu verstehen, in deren Abhängigkeit die Personen ihre Ziele anpassen oder neue Ziele festlegen. Durch die Lernerfahrungen kommt es fortwährend zur Bildung neuer Regelkreise bis zur Ausbildung einer verallgemeinerten beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und konkreter Berufsziele, die das berufliche Verhalten schließlich bestimmen. Somit verdeutlicht diese Theorie, wie Selbstwirksamkeitserwartungen das Interesse an Tätigkeiten und die Leistungen in einem bestimmten Bereich beeinflussen – und dies unabhängig von den Fähigkeiten.

Keine der genannten Theorien und Modelle beabsichtigen jedoch, beruflichen Erfolg zu prognostizieren. Gleichwohl lassen sich aus ihnen entsprechende Annahmen ableiten (Schmitt-Rodermund 2003, S. 115 f.). So kann nach Holland (1997) gemutmaßt werden, dass eine Person dann beruflich erfolgreich sein wird, wenn sie in einer ihren beruflichen Interessen entsprechenden beruflichen Umgebung tätig sein kann. Lent et al. (1994) weisen darauf hin, dass Selbstwirksamkeitserwartungen in Verbindung mit Fähigkeiten individuelle Leistungen in einem bestimmten Bereich beeinflussen. Super verbindet beruflichen Erfolg mit einer Reihe berufsbezogener Entwicklungsschritte, wobei von beruflichem Erfolg dann auszugehen ist, wenn bereits im Jugendalter berufliche Ziele durch Exploration Gestalt annehmen. Da wie bereits angemerkt auf der Grundlage dieser Modelle lediglich Annahmen über die den beruflichen Erfolg begünstigenden Faktoren getroffen werden können, soll die obige skizzenhafte Darstellung genügen. Im Folgenden stehen vielmehr solche berufspsychologische Modelle im Mittelpunkt, die zwar zum Teil basierend auf den

18 Danach wird das Handeln neben Voraussetzungen der Person und der Umwelt vor allem von Erwartungen und Zielen beeinflusst.

vorgenannten Ansätzen entstanden sind, die aber beruflichen Erfolg zu erklären intendieren. Dabei handelt es sich um (1) das Rahmenmodell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben der Erlanger Forschungsgruppe um Abele, das u. a. auf der Theorie von Lent, Brown und Hackett (1994) fußt, (2) das u. a. auf der Theorie von Lent, Brown und Hackett (1994) sowie den Modellvorstellungen von Holland (1997) und Super (1980) basierende Rahmenmodell für die Entwicklung beruflicher Interessen und Erfolge nach Schmitt-Rodermund und (3) das Modell von Lipowsky, das das Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität durch die Berücksichtigung zahlreicher psychologischer Befunde erweitert. Aufgrund der übersichtlichen Modelldarstellungen wird auf eine zusammenfassende Nennung der Verbleibskriterien und ihrer Einflussgrößen verzichtet.

2.4.2.4.1 Das Rahmenmodell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben von Abele

Im Rahmen des Projekts „Berufliche Laufbahnentwicklung von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen der Universität Erlangen-Nürnberg im Vergleich (BELA-E)“, das der Untersuchung der Lebenswege und beruflichen Entwicklung von etwa 2.000 Absolventen mehrerer Studienrichtungen (Lehrer, Juristen, Mediziner, Wirtschafts-, Sozial- und Naturwissenschaftler) von 1995 und 1996 unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechtsunterschiede diente, entstand ein Modell zur beruflichen Laufbahnentwicklung. Es umfasst zwei Teilmodelle: das Rahmenmodell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben und das Modell des doppelten Einflusses des Geschlechts. Ersteres gibt allgemeine Prädiktoren der Entwicklung im Berufs- und Privatleben an, Letzteres beinhaltet – basierend auf den Annahmen, dass Frauen und Männer aufgrund ihres Geschlechts unterschiedliche berufliche Möglichkeiten haben, sie sich in ihren individuellen Erwartungen, Zielen und damit auch Handlungen unterscheiden und durch die individuelle Geschlechtsrollenorientierung beeinflusst werden – geschlechtsspezifische Prädiktoren für die berufliche Entwicklung (Abele & Stief 2004, S. 3). In der vorliegenden Arbeit wird das Teilmodell zur Lebensplanung in Beruf und Privatleben betrachtet. Der besondere Einfluss des Geschlechts und die private Entwicklung werden nicht im Detail erörtert, da sie in der vorliegenden Arbeit nicht im Mittelpunkt stehen.

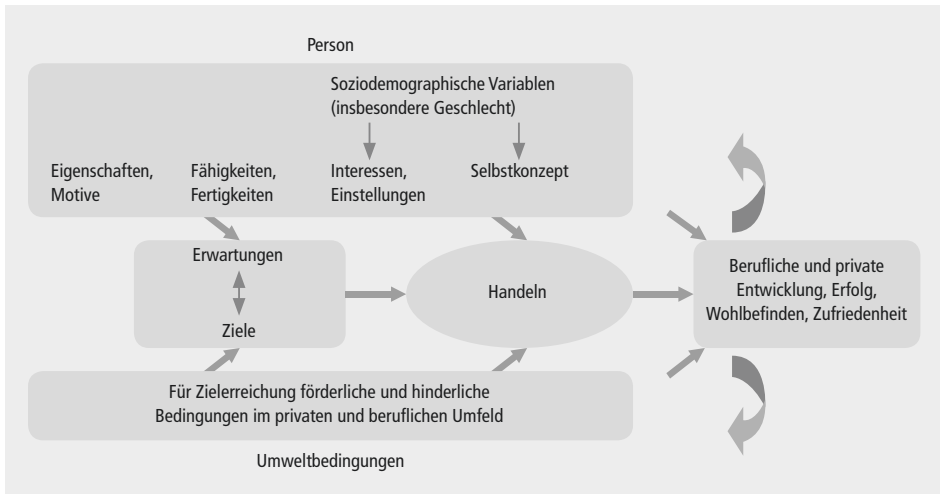
Berufsentwicklung wird von der Erlanger Forschungsgruppe als ein lebenslanger Prozess begriffen, der aus dem Zusammenwirken personenbezogener Variablen und Umweltbedingungen resultiert und durch das Individuum aktiv beeinflusst werden kann (Abb. 2.4). Zu den *personenbezogenen Variablen* zählen neben soziodemographischen Größen (Geschlecht, Alter, Bildung, soziale Schicht, Familienstand, Elternschaft) Eigenschaften, Motive, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Selbstkonzept sowie Interessen und Einstellungen. Es wird vermutet, dass diese Variablen Erwartungen und Ziele und darüber vermittelt den beruflichen Verbleib

beeinflussen (Abele & Stief 2004, S. 5). Einige personenbezogene Variablen, z. B. Selbstkonzept, Geschlecht und Leistungen, sollen den Berufserfolg auch direkt beeinflussen (Abele & Stief 2004, S. 5). Als *Umweltbedingungen* berücksichtigt die Erlanger Forschungsgruppe private und berufsbezogene Bedingungen, die die Zielverfolgung positiv beeinflussen (z. B. günstige Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, fordernde Arbeitsaufgaben), und solche, die sie erschweren (z. B. ungünstige Arbeitsmarktlage, überfordernde Arbeitsaufgaben). Dem Modell zufolge beeinflussen sich die personalen Variablen und die Umweltvariablen hinsichtlich der beruflichen Entwicklung wechselseitig. So wählen Personen bestimmte Umwelten aus und beeinflussen diese, aber Umwelten wirken auch auf Personen ein. Zudem beeinflussen personenbezogene Variablen und Umweltbedingungen das Handeln und seine Ergebnisse sowohl direkt als auch vermittelt über individuelle Erwartungen (Selbstwirksamkeits- und Ergebniserwartungen) und Ziele, die entsprechende Handlungen auslösen (Abele & Stief 2004, S. 5).

Erwartungen werden in Anlehnung an Banduras sozial-kognitive Theorie (Bandura 1997) als Bindeglied zwischen möglichen und tatsächlich durchgeführten Handlungen modelliert und nach Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen unterschieden. Erstere sind Beurteilungen eigener Fähigkeiten und die Motivation zur Ausführung von Handlungen, Letztere sind die antizipierten Konsequenzen von Handlungen. *Ziele* als Entscheidungen für bestimmte Aktivitäten oder Ergebnisse (Abele & Stief 2004, S. 3) werden als Konstrukt der allgemeinen Handlungsregulationstheorien (z. B. Gollwitzer 1991) und Zielsetzungstheorien (Locke & Latham 1990) einbezogen. Im Modell der Erlanger Forschungsgruppe werden Ziele nach ihrem Inhalt grob in berufliche und nicht-berufliche Ziele unterschieden, wobei berufliche Ziele weiter in Karriere- beziehungsweise Ergebnisziele und Lern- beziehungsweise Wachstumsziele unterteilt werden (Abele & Stief 2004, S. 3). Die Erwartungen und Ziele sind durch ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis charakterisiert. Das *Handeln* ist auf die konkreten Aktivitäten bezogen, die das Individuum unternommen hat beziehungsweise zu unternehmen beabsichtigt, um seine Ziele zu erreichen.

Die *Handlungsergebnisse* stellen die Kriteriumsvariablen dar. Differenziert wird zwischen dem subjektiven Erfolg (der [Lebens-]Zufriedenheit und dem Wohlbefinden) und dem objektiven Erfolg der Entwicklung der beruflichen Laufbahn (Dauer bis zum Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis, Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, Einkommen, berufliche Position, Delegationsbefugnis). Von den Kriteriumsvariablen bestehen Rückkopplungsprozesse auf die personalen und Umweltvariablen. So verändert sich beispielsweise die Persönlichkeit je nach Verlauf der beruflichen Entwicklung (Andrä 1998).

Abbildung 2.4: Rahmenmodell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben (Abele 2002, S. 111)



Die Befunde der ersten und zweiten Erhebungswelle des Projekts „Berufliche Laufbahnentwicklung von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen der Universität Erlangen-Nürnberg im Vergleich (BELA-E)“ stützten die modellimmanenten Annahmen (Abele & Stief 2004). So haben erfolgreiche Berufseinsteiger eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung und streben sowohl nach Karriere- als auch nach Entwicklungs- und Wachstumszielen. Außerdem haben schnelle Berufseinsteiger die besseren Noten, höher ausgeprägte instrumentelle Eigenschaften, und das Motiv „Furcht vor Misserfolg“ ist geringer ausgeprägt, während sich das Macht- und Anschlussmotiv nicht unterscheiden (Abele, Andrä & Schute 1999, S. 99 f.).

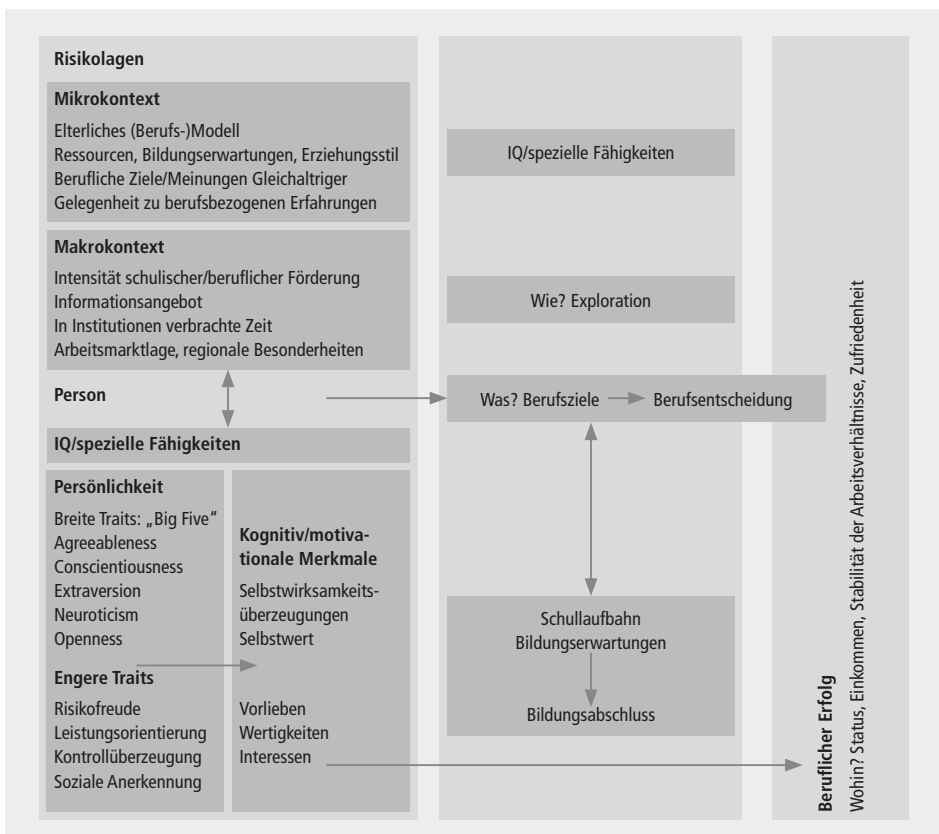
2.4.2.4.2 Das Rahmenmodell für die Entwicklung beruflicher Interessen und Erfolge von Schmitt-Rodermund

Das Ziel der Arbeit von Schmitt-Rodermund war die Untersuchung der beruflichen Entwicklung Jugendlicher unter Berücksichtigung der individuellen Ziele und der Frage, welche Merkmale den beruflichen Erfolg beeinflussen. Auf Grundlage der Modellvorstellungen von Holland (1997), Lent, Brown und Hackett (1994), Eccles, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece und Midgley (1983) und Super (1980), die nach Meinung der Autorin die aktuellsten Sichtweisen hinsichtlich des Problems der beruflichen Interessenbildung und Anpassung zeigen, entwickelt Schmitt-Rodermund ein eigenes Rahmenmodell für die Untersuchung der Entwicklung beruflicher Interessen und gelungener Anpassung. Im Vergleich zu den erwähnten grundlegenden Modellvorstellungen besteht das Neue an diesem Modell darin, dass der berufliche

Erfolg die abhängige Variable ist und durch den beruflichen Status, das Einkommen, die Stabilität des Arbeitsverhältnisses und die Zufriedenheit abgebildet wird.

Wie aus Abb. 2.5 hervorgeht, bilden Person- und Kontextvariablen die Prädiktoren. Unter den Personvariablen subsumiert Schmitt-Rodermund Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale, Selbstwirksamkeits- und Kontrollüberzeugungen sowie frühe Vorlieben und Interessen. Zu den Kontextvariablen zählen alle für die berufliche Entwicklung besonders wichtigen Merkmale aus der Umwelt des Individuums, wie die Herkunftsfamilie, Peers und die Art der Beschulung. Person und Umwelt stehen dabei in einer engen Wechselbeziehung. So verändert das Verhalten eines Menschen seine Umwelt, und die Umwelt kann durch Unterstützung oder Verbote die Ausprägung der Personmerkmale verändern.

Abbildung 2.5: **Rahmenmodell für die Entwicklung beruflicher Interessen und Erfolge** (Schmitt-Rodermund 2003, S. 18)



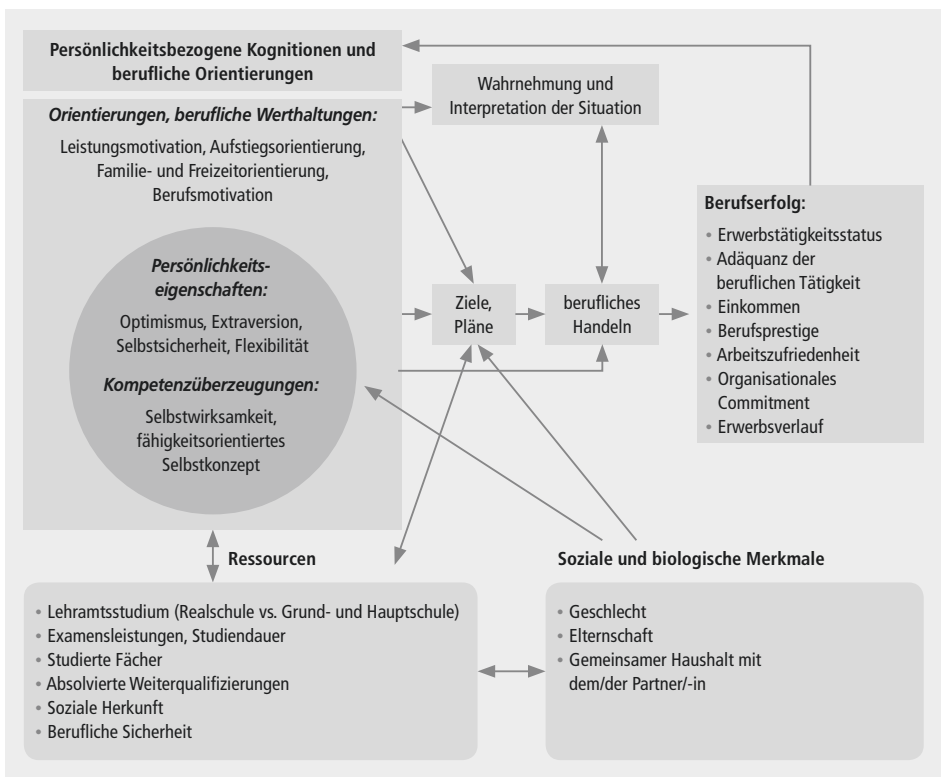
Schmitt-Rodermund führte fünf Studien zu verschiedenen Komponenten des Modells durch, wobei sich eine Studie mit den Prädiktoren beruflicher Entwicklung am Beispiel unternehmerischer Selbstständigkeit beschäftigte. Die Daten wurden im Rahmen des Projekts „Wer hat das Zeug zum Unternehmer? Handlungs- und Motivationssysteme der Entrepreneurship“ erhoben. Es handelt sich dabei um zwei querschnittliche Untersuchungen mit 139 Unternehmern und 320 Jugendlichen. Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden die retrospektiven Angaben der Unternehmer mit den aktuellen Angaben der Jugendlichen kombiniert. Die Fragen zu Persönlichkeit, unternehmerischem Erfolg, Interessen, Aktivitäten und Verhaltensweisen im Alter von etwa 15 Jahren waren weitgehend identisch formuliert. Den Ergebnissen zufolge hängen stark ausgeprägte Extraversion, Offenheit und Gewissenhaftigkeit sowie eine geringe Ausprägung der Verträglichkeit und des Neurotizismus mit frühen unternehmerischen Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen zusammen. Bei den bereits als Unternehmer tätigen Erwachsenen konnten mittels dieses Persönlichkeitsprofils ohne Berücksichtigung der Bestehensdauer weitere Merkmale unternehmerischen Erfolgs prognostiziert werden. So waren Personen mit einem unternehmerischen Persönlichkeitsprofil zufriedener mit ihrer Tätigkeit und erzielten höhere Gewinne als andere.

2.4.2.4.3 Das erweiterte Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität von Lipowsky

Im Rahmen einer Studie im Projekt „Wege in den Beruf“, dem eine Befragung von 2.670 Lehramtsabsolventen der Grund-, Haupt- und Realschulen, die ihr Studium zwischen 1995 und 1997 an sechs baden-württembergischen Hochschulen abgeschlossen hatten, zugrunde lag, erweiterte Lipowsky (2003) das Bremer Modell um weitere sozialwissenschaftliche Befunde und berücksichtigte als Determinanten beruflichen Erfolgs Frames und Ressourcen, persönlichkeitsbezogene Kognitionen und Kompetenzüberzeugungen sowie soziale und biologische Merkmale (Abb. 2.6). Zu den persönlichkeitsbezogenen Kognitionen zählt er Optimismus, Extraversion und Ängstlichkeit, Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit sowie Flexibilität und Mobilität. Unter dem Aspekt der Kompetenzüberzeugungen betrachtet er die Selbstwirksamkeitserwartung und das fähigkeitsorientierte Selbstkonzept. Unter Frames subsumiert er berufliche Orientierungen und Werthaltungen, Berufs-, Leistungs- und Eigenmotivation, Ziele und Pläne. Zu den Ressourcen zählt Lipowsky die Examensleistung, berufspraktische Erfahrungen und Weiterqualifikationen, Studienzeiten und -fächer sowie die soziale Herkunft. Neben dem Geschlecht und der Geschlechterrollenorientierung betrachtet er die partnerschaftliche Situation und Elternschaft als soziale und biologische Merkmale. Als Kennzeichen beruflichen Erfolgs zieht er den Erwerbsstatus, die Adäquanz der beruflichen Tätigkeit, das Einkommen, das

Berufsprestige, die Arbeitszufriedenheit, das organisationale Commitment und den Erwerbverlauf heran. Das Modell von Lipowsky (2003) ist damit sowohl im Hinblick auf die Einflussgrößen als auch hinsichtlich der Operationalisierung des beruflichen Erfolgs umfassender als das Bremer Modell. Es fokussiert die „Verortung der Prädiktorengruppen“ (Lipowsky 2003, S. 120), intendiert aber nicht, die Zusammenhänge zwischen allen Variablen abzubilden.

Abbildung 2.6: **Variablenmodell zur Erklärung beruflichen Erfolgs in der Berufseinstiegsphase (Lipowsky 2003, S. 121)**



Aus der Vielzahl von Ergebnissen sollen nachfolgend einige für die Absolventen vorgestellt werden, die nicht in den Schuldienst einmündeten. Hinsichtlich des Erwerbstatus, des Berufsprestiges und des Einkommens sind Mütter beim Berufseinstieg benachteiligt, wobei multivariate Analysen zeigen, dass die Benachteiligung aus der Tatsache resultiert, dass die Mütter weniger zusätzliche Bildungsmaßnahmen aufnehmen. Weiterhin erzielen Absolventen mit besseren Examensleis-

tungen und stärker ausgeprägten beruflichen Orientierungen und Werthaltungen ein höheres Einkommen, genießen ein höheres Berufsprestige und sind häufiger adäquat beschäftigt. Selbstsicherheit wirkt sich positiv auf das Einkommen und die berufliche Zufriedenheit aus, beeinflusst das Berufsprestige aber negativ. Obwohl die persönlichkeitsbezogenen Kognitionen bei den Nichtlehrern in den multivariaten Modellen weniger wichtig sind, sind sie – wie sich auf bivariater Ebene zeigt – nicht bedeutungslos. So schätzen sich erwerbstätige Nichtlehrer extravertierter, leistungsorientierter, selbstsicherer und flexibler ein als geringfügig Beschäftigte. Deutliche Zusammenhänge zeigten sich zwischen den persönlichkeitsbezogenen Kognitionen und den subjektiven Merkmalen des beruflichen Erfolgs, wie der Arbeitszufriedenheit und dem organisationalen Commitment. In den multivariaten Analysen werden die persönlichkeitsbezogenen Variablen von beruflichen Merkmalen verdrängt. Außerdem weist Lipowsky (2003) sowohl Selektions- als auch Sozialisationseffekte beim Berufseinstieg nach, d. h. beruflicher Erfolg ist durch die Persönlichkeit des Absolventen bedingt, diese verändert sich aber auch durch ihre Berufssituation, wobei Lipowsky den Selektionseffekten ein größeres Gewicht beimisst.

2.5 Verbleibskriterien

Die diskutierten Verbleibsstudien beleuchten den Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem auf unterschiedliche Weise, und angesichts der disziplinären Disparatheit überrascht es nicht, dass keine allgemeingültige Definition und Operationalisierung der Kriteriumsvariable „beruflicher Verbleib“ existiert. Es werden unterschiedliche Verbleibskriterien verwendet, die wiederum unterschiedlich operationalisiert werden. Daraus ergibt sich u. a. das Problem, dass die Ergebnisse wenig vergleichbar sind und die Prognose von Phänomenen beruflichen Verbleibs schwierig ist, da die verschiedenen Verbleibskriterien unterschiedlich mit den unabhängigen Variablen zusammenhängen. Dies ist besonders nachteilig, wenn verschiedene Verbleibskriterien unter dem Schlagwort „beruflicher Erfolg“ subsumiert werden und keine differenzierte Betrachtung einzelner Merkmale erfolgt. Insbesondere, weil die Verbleibsforschung eine primär an praktisch-politischen Interessen ausgerichtete Forschung ist und wenige Arbeiten grundagentheoretische Fragestellungen verfolgen, ist eine theoriegeleitete Auswahl der Kriterien kaum anzutreffen. Insbesondere gilt dies für die Arbeiten des BIBB und IAB, aber auch in anderen Studien wird zum Teil direkt auf die Ziele der Institution oder die Informationswünsche des Auftraggebers verwiesen (z. B. OECD 1995; Zabeck & Zimmermann 1995). Es wird in der Regel eine intuitive Plausibilität der Kriterien vorausgesetzt, und man begnügt sich – sofern überhaupt ein Hinweis auf die Begründung der Kriterienaus-

wahl erfolgt – mit inhaltsleeren und subjektiven Hinweisen.¹⁹ Die einzigen Arbeiten, in denen die Verbleibskriterien aus theoretischen Überlegungen abgeleitet werden, sind die explikativen Arbeiten zum Verbleibsbegriff von Plath, König und Jungkunst (1996) und Zimmermann (1999). Dessen ungeachtet ist eine Konzentration auf wenige Hauptkriterien ersichtlich, die sowohl objektiver (z. B. objektives Einkommen), als auch subjektiver Natur (z. B. Arbeitszufriedenheit, wahrgenommene Einkommenshöhe) sind, und die ebenso die wenigen explikativen Arbeiten zur Erklärung des beruflichen Verbleibs charakterisieren. Einige von ihnen zeigt bereits Zimmermann (1999, S. 75) auf.²⁰ Ihre Wahl hängt – wie Zimmermann (1999, S. 77 ff.) anführt – mit der Leitvorstellung der Normalerwerbsbiographie und dem Abstimmungsideal des „Zwei-Schwellen-Modells“ sowie dem Datenzugang zusammen, wobei besonders eingeschränkte Analysemethoden dann bestehen, wenn auf Datensätze der amtlichen Statistik (z. B. Mikrozensus) zurückgegriffen wird.

Das am häufigsten verwendete Kriterium ist der

- Status der Person (z. B. erwerbstätig, arbeitslos, in Ausbildung o. Ä.) zu einem bestimmten Zeitpunkt,

der in einigen Studien von

- dem Eingliederungsverlauf in eine Beschäftigung und dem Erwerbsverlauf begleitet wird.

Falls ein Beschäftigungsverhältnis vorliegt, werden oft folgende Kriterien herangezogen:

- Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung (meist als Übereinstimmung zwischen der ausgeübten Tätigkeit mit dem erlernten Beruf, Angemessenheit der beruflichen Position, Grad der Verwendung der in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen in objektiver oder subjektiver Form);
- Beschäftigungssicherheit (Verfügen über [un-]befristetes Beschäftigungsverhältnis oder Selbsteinschätzung);

19 Als Beispiele können nach Zimmermann (1999, S. 76) angeführt werden: Den Autoren seien die Merkmale „wichtig erschienen“ (z. B. Zabeck & Waibel 1981, S. 19), sie deckten ab, was man „üblicherweise unter Berufserfolg“ verstehe (Zimmermann 1994, S. 85), ausgewählt wurden „bedeutungsvolle Aspekte des Berufserfolgs“, von denen anzunehmen sei, dass sie die mit einer Ausbildung verbundenen Zielsetzungen „im allgemeinen“ (Schomburg 1992, S. 245 f.) darstellen, das ausgewählte Merkmal habe sich als Erfolgskriterium durchgesetzt (Kienbaum & von Landsberg 1987, S. 33), oder man gehe davon aus, dass es sich um Merkmale handle, die sich „die meisten Menschen“ wünschen (Witte & Kalleberg 1992, S. 9; Bausch 1997, S. 11).

20 Nicht aus Sicht beruflicher Verbleibsforschung, sondern aus Sicht einer erfolgreichen Personalauswahl und -entwicklung fasste Schuler (2000, S. 154) 28 sog. „Erfolgskriterien“ zusammen unter dem Hinweis, dass es sich nicht um eine erschöpfende Zusammenstellung handelt und dass die Erfolgskriterien darüber hinaus noch genauer differenziert werden können. Darunter finden sich u. a. Gehalt, Beförderungen, öffentliche Reaktionen, wie Aufträge, Einladungen usw., Fluktuation und Fehlzeiten, physische und psychische Gesundheit, Arbeitszufriedenheit und die Erweiterung beruflicher Möglichkeiten. Diese Zusammenstellung wird für die vorliegende Arbeit nicht berücksichtigt, da diese Kriterien eher für beruflichen Erfolg in späteren Phasen beruflicher Entwicklung, nicht aber in der Anfangsphase geeignet zu sein scheinen.

- Einkommen (als objektive oder wahrgenommene Einkommenshöhe);
- berufliche Stellung (Stellung im Betrieb im Sinne der amtlichen Statistik, erreichte berufliche Position, Prestige der Tätigkeit in objektiver oder subjektiver Form);
- subjektive Bewertung des beruflichen Verbleibs (meist durch globale, seltener durch partielle Zufriedenheitsurteile, aber auch durch Einschätzungen, inwieweit sich die Ausbildung gelohnt habe, inwieweit die Berufsziele erreicht wurden, wie die Zukunftsperspektiven eingeschätzt werden, aber auch inwieweit berufliche Belastungen bestehen);²¹

Die vier zuerst genannten Kriterien werden in zusammengefasster Form zum Teil als Kennzeichen für das Vorliegen einer

- Normalerwerbsbiographie

berücksichtigt. Seltener finden folgende Kriterien Berücksichtigung:

- Platzierung in bestimmten Arbeitsmarktsegmenten;
- Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes (z. B. Aufstiegsmöglichkeiten; Berücksichtigung persönlicher Belange im Betrieb);
- Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen.

Noch seltener wird eingegangen auf:

- Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung;
- Organisationales Commitment sowie Identifikation mit der Arbeit.²²

Wenngleich die Auswahl der Kriterien wie erwähnt eher subjektiv als theoriegeleitet ist und häufig vom Datenzugang bestimmt wird, kann bei einigen Studien dennoch festgestellt werden, dass die Kriterienauswahl mit der Forschungsperspektive zusammenhängt, wenngleich die Autoren nicht explizit darauf hinweisen. Dies sei im Folgenden exemplarisch für einige der in 2.2 bis 2.4 aufgeführten Studien in Anlehnung an Zimmermann (1999, S. 79 ff.) näher ausgeführt.

In Studien, die aus (*bildungs-)*ökonomischer Perspektive entstanden sind, z. B. Büchel & Weißhuhn (1995, 1997a, 1997b, 1997c, 1998), steht die Frage im Zentrum, wie das Bildungswesen unter Einsatz knapper Mittel den im Beschäftigungswesen vorhandenen Bedarf an Qualifikationen möglichst optimal befriedigen kann. In solchen Studien wird demnach häufig die *Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung* als Verbleibskriterium verwendet. Sie gilt als Indikator für die Effizienz von

21 Dieses Kriterium wird zum Teil auch zur Analyse des Verbleibs nach der Ausbildung von Absolventen verwendet, die keiner Erwerbstätigkeit nachgehen.

22 Die Aspekte der außerbetrieblichen sozialen Integration nach dem Konzept der beruflichen und sozialen Integration von Plath, König und Jungkunst (1996, S. 267) (vgl. auch Kap. 2.4.1.1) bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt, da sie allein aufgenommen wurden, um der speziellen Zielgruppe (jugendliche Rehabilitanden), die mit der vorliegenden Arbeit nicht übereinstimmt, gerecht zu werden.

Bildungseinrichtungen und Ausbildungsgängen und soll darüber informieren, ob die Investitionen in das Humankapital im Bildungswesen bezüglich Inhalt und Niveau dem Bedarf des Beschäftigungswesens entsprechen, ob die Produktion des Humankapitals kostengünstig erfolgt und ob die Arbeitnehmer im Beschäftigungswesen so platziert sind, dass ihre Arbeitskraft optimal ausgeschöpft werden kann (z. B. Büchel & Weißhuhn 1997c; Rumberger 1994). Eine Fehlallokation im Sinne einer fehlenden Übereinstimmung zwischen den Humanressourcen und den Arbeitsplatzanforderungen liegt dann vor, wenn der Arbeitnehmer eine betriebliche Position bekleidet, die nicht mit seinem Ausbildungsniveau übereinstimmt (vertikale Dimension) (Büchel & Weißhuhn 1997c, S. 48). Eine ebensolche Fehlallokation liegt vor, wenn der Arbeitnehmer die im Rahmen der Ausbildung und unter Aufwendung vieler Mittel erworbenen Kompetenzen nicht nutzen kann, um seine Arbeitsaufgaben zu bewältigen (horizontale Dimension). Aus ökonomischer Sicht zeigen solche Fehlallokationen „Strukturprobleme des Bildungssystems“ (Büchel & Weißhuhn 1997c, S. 47). Auch zeige sich angesichts „individueller Verdienstverluste“ (Szydlík 1996, S. 304) bei ausbildungsinadäquat Beschäftigten, dass aufgrund des ineffizienten Einsatzes von Absolventen des Bildungssystems „massive volkswirtschaftliche Verluste“ (Büchel & Weißhuhn 1997c, S. 48) entstünden. Ferner wird in solchen (bildungs-)ökonomisch orientierten Studien häufig das *Einkommen* als Verbleibskriterium verwendet, das aus ökonomischer Perspektive als entscheidender Antrieb des Verhaltens eines gemäß der Humankapitaltheorie nach Einkommensmaximierung strebenden Menschen dient. Unter ökonomischen Gesichtspunkten werden ferner das *Berufsprestige* und die erreichte *berufliche Position* thematisiert, wobei aus Sicht der Humankapitaltheorie die mit der erreichten beruflichen Position verbundenen Privilegien Korrelat des Entgeltes sind (Becker 1993; Rumberger 1994). Die *Arbeitsplatzsicherheit* wird aus ökonomischer Sicht als Voraussetzung für die Arbeitsmotivation angesehen (z. B. Falk 1996, S. 82 ff.) und auch als Verbleibskriterium herangezogen, sie ist aber weniger bedeutsam als die anderen Kriterien.

In den einer *soziologischen Perspektive* folgenden Verbleibsstudien sind die der gesellschaftlichen Sozialstruktur inhärenten sozialen Ungleichheiten, d. h. existenziell bedeutsame Unterschiede zwischen ausgewählten Gruppen innerhalb eines sozialen Verbandes, bedeutsam. Beispiele sind die im Zusammenhang mit der Lebensverlaufsstudie am MPI entstandenen Arbeiten von Blossfeld (1989, 1990) und Mayer (1996), aber auch die im Rahmen des Sfb 186 entstandenen Arbeiten. Als wesentliche Merkmale bezüglich der Untersuchung sozialer Ungleichheit werden die *Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung* (Szydlík 1996), das *Einkommen*, die *Arbeitsplatzsicherheit* (Blossfeld 1990, S. 124; Bolte & Hradil 1984, S. 226 ff.; Szydlík 1996, S. 302), das *Berufsprestige* und die erreichte *berufliche Position*

angesehen. Verbleiben Absolventen bestimmter Bildungsinstitutionen überzufällig in bestimmten Segmenten (Tätigkeiten mit geringerem/höherem Prestige und/oder beruflichen Stellungen), wird dies unter Berücksichtigung institutionen- beziehungsweise gesellschaftstheoretischer Überlegungen als Beleg dafür angesehen, dass Bildungsinstitutionen soziale Ungleichheit mit verursachen. Bildungsinstitutionen, deren Absolventen in Beschäftigungsverhältnisse geringen Sozialprestiges einmünden oder geringe Stellungen erreichen, werden negativ bewertet (Baethge & Teichler 1984; Blossfeld 1989, S. 62, 1990, S. 125, 1993, S. 34 ff.; Drexel 1997, S. 63 ff.; Kutscha 1990, S. 6 f.; Timmermann 1988, S. 34 f.).

In Studien, die aus einer *psychologischen Perspektive* heraus konzipiert wurden, gilt die *subjektive Bewertung des beruflichen Verbleibs* als Kriterium. Auch das *Berufsprestige* und die erreichte *berufliche Position* werden thematisiert, da diese Merkmale zu den entscheidenden Bestimmungsgrößen persönlicher Leistungsbereitschaft, beruflicher Zufriedenheit und psychosozialen Wohlbefindens zählen (Falk 1996, S. 82 ff.; Heinz 1995, S. 86; von Rosenstiel 1996, S. 173 ff.).

In den einer (*berufs-*)*pädagogischen Perspektive* folgenden Verbleibsstudien steht die Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum. Diese Perspektive klingt in einigen Arbeiten der subjektorientierten Übergangsforschung an. Auch hier ist die *Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung* das am häufigsten verwendete Merkmal, denn eine Tätigkeit, die als ausbildungsadäquat eingeschätzt wird, wird als Existenzsichernde, zufriedenstellende und persönlichkeitsförderliche Berufstätigkeit angesehen, die Voraussetzung für die Karrierechancen im weiteren Erwerbsleben ist (z. B. Baethge et al. 1988, S. 69 ff.; Plath, König & Jungkunst 1996; Preiß 1995; Schöngen 1995, S. 161 ff.; Schöngen & Westhoff 1995, S. 92 ff.). Jedoch ist auch diese These bislang nicht eindeutig belegt worden. Die sich widersprechenden Befunde (z. B. Schöngen 1995, S. 161; Schöngen & Westhoff 1995, S. 92; Szydlik 1996, S. 296; Witte & Kalleberg 1992, S. 18 ff.) könnten daraus resultieren, dass üblicherweise nicht unterschieden wird, ob die inadäquate Beschäftigung freiwillig (Jansen & Stoß 1993, S. 41; Lappe 1995, S. 126; Raab 1997, S. 4 ff.; Teichler 1990, S. 152 f.; Teichler 1992b, S. 177 ff.; Zimmermann 1995, S. 235 ff.) oder gezwungenermaßen eingegangen wurde und dass potenzielle Einflüsse von Drittvariablen ignoriert wurden (Zimmermann 1999, S. 119). Zudem können auch sog. problematische Übergänge im Sinne des Einmündens in eine ausbildungsinadäquate Beschäftigung persönlichkeitsförderlich sein, wenn sie konstruktiv verarbeitet werden (Witzel 1993, S. 49 ff.; Witzel & Mönnich 1994, S. 132 ff.). Außerdem werden aus berufspädagogischer Sicht das *Einkommen* und die *Beschäftigungssicherheit* als Verbleibskriterien betrachtet, da sie zur dauerhaften Sicherung der materiellen Grundlagen für eine selbstständige Lebensführung erforderlich sind und damit als Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung gelten (Falk 1996; Heinz 1995, S. 86; Westhoff 1995). Dabei

bleibt allerdings in der Regel ungeklärt, wie die Einflussnahme erfolgt und ob auf die objektiven oder die wahrgenommenen Verhältnisse abgestellt wird (Zimmermann 1999, S. 109). Da im Gegensatz zu bildungsökonomisch orientierten Studien die Maximierung des Einkommens keine Rolle spielt, wird zuweilen ein absoluter Maßstab als Beurteilungskriterium verwendet, der für eine selbstständige Lebensführung als ausreichend angenommen werden kann (z. B. Plath, König & Jungkunst 1996). Aus berufspädagogischer Sicht wird zudem die *Platzierung in Arbeitsmarktsegmenten* berücksichtigt. Es wird vermutet, dass Personen, die sich auf dem berufsfachlichen Arbeitsmarkt befinden, bessere Möglichkeiten haben, sich persönlich weiterzuentwickeln als Personen, die dem betrieblichen oder dem Jedermann-Arbeitsmarkt angehören (Deißinger 1998, S. 167 f.). Allerdings ist diese Hypothese bislang nicht hinreichend empirisch belegt worden. Außerdem wird argumentiert, dass aufgrund dessen, dass für die berufsfachlichen Arbeitsmärkte nicht die Bindung an einen Betrieb, sondern an einen Beruf typisch ist, die sich dort befindenden Arbeitnehmer eine berufsbezogene Identität entwickeln.

In der vorliegenden Arbeit soll der Begriff des beruflichen Verbleibs weder aus der Sicht einer bestimmten Forschungsperspektive expliziert, noch soll ohne Explikation einer Forschungsperspektive gefolgt werden. Der berufliche Verbleib soll auch nicht lediglich über ein oder zwei Variablen erfasst werden, da der Literatur gemäß eine Mischung aus objektiven und subjektiven Indikatoren ratsam ist (Abele 2002, S. 112; Mainguet 1999, S. 31), was für den explorativen Charakter der vorliegenden Arbeit besonders geeignet erscheint. Wenngleich bei der Demonstration der bislang berücksichtigten Verbleibskriterien Begriffe wie „Berufserfolg“ oder „Arbeitsmarkterfolg“ unter Ausgrenzung der ihnen immanenten normativen Dimension synonym zum Begriff „beruflicher Verbleib“ verwendet wurden, so sei für die sich anschließende Datenuntersuchung an dieser Stelle unterstrichen, dass nicht beruflicher Erfolg, sondern Phänomene beruflichen Verbleibs in möglichst umfangreicher Anzahl wertungsfrei als abhängige Größen betrachtet werden. Diese sind streng vom Berufserfolg zu unterscheiden, denn nur durch eine Bewertung kann einem Verbleibspänomen ein bestimmter Erfolg zugesprochen werden.²³ Die vorliegende Arbeit orientiert

23 Hinsichtlich der Frage, ob und in welchem Maße Phänomene beruflichen Verbleibs als erfolgreich zu beurteilen sind, differieren die Meinungen (Dette 2005, S. 8). Kleinbeck beispielsweise geht von dem „Ergebnis einer beruflichen Leistung“ (Kleinbeck 1977, S. 345) aus, wobei dieses dann als Berufserfolg anzusehen ist, „wenn ein persönliches berufliches Leistungsziel erreicht oder übertroffen wird“ (Kleinbeck 1977, S. 345). Üblicherweise wird beruflicher Erfolg jedoch mittels der Operationalisierungen, die in der jeweiligen Studie verwendet werden, definiert. Der berufliche Erfolg wird so beispielsweise umso größer beurteilt, je schneller der Berufseinstieg gelingt, je höher die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die Beschäftigungssicherheit, das Einkommen und die berufliche Stellung ist beziehungsweise eingeschätzt wird. Solche operationalen Definitionen sind aber als problematisch zu beurteilen, denn sie vermischen die Fragen, was beruflicher Erfolg ist und wie er gemessen wird (Dette, Abele & Renner 2004, S. 171).

sich damit an Crites (1969), der davon ausgeht, dass Erfolg nicht definiert werden könne, da er subjektiv sei und jeder Mensch darunter folglich etwas anderes verstehe. Obwohl der berufliche Verbleib kaum in seiner Gesamtheit abbildbar ist, so dürfte mit der Berücksichtigung der o. g. Verbleibskriterien eine hinreichende Annäherung gegeben sein. Alle Kriterien dürften Unterschiede zwischen Personen abbilden können, selbst wenn sie in einer Branche tätig sind oder sie ein und dieselbe Phase beruflicher Entwicklung durchlaufen, auch wenn es sich dabei um den Beginn der beruflichen Entwicklung handelt. Als problematisch könnten sich einzig die Beschäftigungssicherheit, die berufliche Stellung und die Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes erweisen, wenn die Absolventen selbstständig tätig sind. Auf weitere Aspekte der theoretischen Eignung der Verbleibskriterien unter Berücksichtigung der Prädiktoren wird in Abschnitt 2.6.3.3, auf die empirische Eignung wird in Kapitel 4 eingegangen. Mit der Berücksichtigung dieser zahlreichen Verbleibskriterien geht die vorliegende Arbeit auch über die explikativen Studien von Lipowsky (2003), der den Beschäftigtenstatus, die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, Einkommen, Berufsprestige, Arbeitszufriedenheit, organisationales Commitment und den Erwerbsverlauf berücksichtigt, von Abele (2002), die den Erwerbsstatus und den Erwerbsverlauf, das Einkommen und die subjektive Bewertung des beruflichen Verbleibs betrachtet, und von Schmitt-Rodermund (2003) hinaus, bei der Erwerbsstatus, beruflicher Status, Einkommen, Beschäftigungssicherheit und Zufriedenheit eine Rolle spielen.

2.6 Prädiktoren des beruflichen Verbleibs

Die vorhergehenden Abschnitte haben gezeigt, dass es weder in den deskriptiven und evaluativen noch in den explikativen Studien übereinstimmende Befunde und gesicherte Erkenntnisse zu den Bedingungsfaktoren des beruflichen Verbleibs von Absolventen gibt. Zudem wird deutlich, dass in den deskriptiven und evaluativen Studien mit wenigen Ausnahmen bislang stets auf Prädiktoren, wie Ausbildungsberuf, Schulbildung, Geschlecht und Arbeitsmarktlage, zurückgegriffen wird. Die Erkenntnisse aus den aufgeführten Studien zu diesen sog. traditionellen Prädiktoren werden in Abschnitt 2.6.1 zusammengefasst.

In den der Berufspsychologie zuzuordnenden explikativen Studien von Abele, Schmitt-Rodermund und Lipowsky wird darüber hinaus die Tendenz der Einbeziehung von aus der psychologischen Forschung stammenden persönlichkeitsbezogenen Einflussfaktoren deutlich. Tabelle 2.3 verdeutlicht die in den entsprechenden Modellen herangezogenen Prädiktoren. Das Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität bleibt bei dieser Gegenüberstellung unberücksichtigt, weil nicht der berufliche Verbleib, sondern die Strategie der Absolventen auf die Bewältigung beruflicher Diskontinuität die abhängige Größe ist.

Tabelle 2.3: Prädiktoren des beruflichen Verbleibs im Vergleich

	Erweitertes Bremer Modell zur Erklärung berufsbiographischer Diskontinuität (Lipowsky)	Rahmenmodell der beruflichen Laufbahnentwicklung in Beruf und Privatleben (Abele)	Modell für die Entwicklung beruflicher Interessen und Erfolge (Schmitt-Rodermund)
Optimismus	+		
Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein	+		
Flexibilität	+		
Risikofreude, Leistungsorientierung			+
Fähigkeiten		+	+
Motive	+	+	
Interessen, Einstellungen, Vorlieben		+	+
Persönlichkeitseigenschaften (Big Five)	+ nur Extraversion)	+	+
Ziele, berufliche Werthaltungen und Orientierungen	+	+	+
Selbstkonzept	+	+	
Selbstwirksamkeitserwartung	+	+	+
Selbstwert			+
Kontrollüberzeugungen			+

Wie aus Tabelle 2.3 ersichtlich wird, werden Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Ziele, berufliche Werthaltungen und Orientierungen in allen drei Modellen als Prädiktoren beruflichen Verbleibs herangezogen. In den Studien von Abele und Schmitt-Rodermund werden die Big-Five Persönlichkeitsdimensionen vollständig berücksichtigt, Lipowsky beachtet lediglich die Extraversion. In zwei der jeweils vorgestellten Modelle werden die Größen Selbstkonzept, Interessen, Einstellungen, Vorlieben und Motive betrachtet. Einzig in dem Modell von Lipowsky tauchen Optimismus, Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein sowie Flexibilität auf. Allein bei Schmitt-Rodermund spielen Risikofreude, Leistungsorientierung, der Selbstwert und

die Kontrollüberzeugungen eine Rolle. Keiner der drei Autoren überprüft die Wirksamkeit aller potenziellen Prädiktoren gleichzeitig; es liegen lediglich Analysen zu einzelnen Prädiktoren vor.

In der vorliegenden Studie stehen Kompetenzen im Mittelpunkt hinsichtlich der Erklärung beruflichen Verbleibs, da Untersuchungen über deren Wirkung auf den beruflichen Verbleib bislang kaum durchgeführt worden sind. Konkret wird der Einfluss von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib untersucht, wobei diese Entscheidung in Abschnitt 2.6.3 begründet wird. Daneben werden weitere der in der Tab. 2.3 aufgelisteten Prädiktoren berücksichtigt, wenngleich aus erhebungstechnischen Gründen nur eine Auswahl davon einbezogen werden kann. Berücksichtigung finden die Faktoren, die in allen drei Modellen als Prädiktoren fungieren und die damit nach diesen Modellen als zentrale Prädiktoren angesehen werden können. Dabei handelt es sich um Ziele, Selbstwirksamkeitserwartungen sowie Persönlichkeitseigenschaften (Big Five). Darüber hinaus werden der Selbstwert sowie Kontrollüberzeugungen einbezogen, da sie neben der allgemeinen Selbstwirksamkeit und der emotionalen Stabilität (abgebildet in seiner negativen Form als gering ausgeprägter Neurotizismus) Teile des von Judge, Locke und Durham (1997) geprägten Konstruktes der Core Self-Evaluations sind, das als grundlegende Auffassungen eines Menschen über sich selbst definiert ist. Da das Selbstwertgefühl als subjektive Bewertung des Selbstkonzepts betrachtet wird, wird Letzteres auch berücksichtigt. Diese persönlichkeitsbezogenen Prädiktoren stehen in Abschnitt 2.6.2 im Mittelpunkt. Aufgezeigt werden Befunde weiterer Studien, in denen Zusammenhänge zwischen einzelnen der ausgewählten persönlichkeitsbezogenen Prädiktorvariablen zu Facetten des beruflichen Verbleibs aufgezeigt werden. Grund dafür ist, dass die Begründung der Annahme, dass diese Größen Prädiktoren beruflichen Verbleibs sein könnten, als nicht stabil genug angesehen werden kann, wenn sie einzig auf die drei Modelle und die zugrunde liegenden Modellvorstellungen sowie die damit erzielten empirischen Ergebnisse rekurriert.²⁴ Zudem wenden sich die Studien von Abele und Lipowsky an Hochschulabsolventen und der Studie von Schmitt-Rodermund liegt eine der vorliegenden Arbeit nicht entsprechende kleine Klientel von Unternehmern und Jugendlichen zugrunde. Zudem ist bei ihr nicht der berufliche Verbleib im Allgemeinen, sondern speziell der Verbleib in unternehmerischer Selbstständigkeit zentral. Das Modell wurde dennoch berücksichtigt, da die Modellannahmen zwar

24 So werden im Gegensatz zu Lipowsky, der alle Prädiktoren theoretisch herleitet, bei der Modellbildung bei Abele nur die im Zentrum des Modells stehenden Größen Selbstwirksamkeit und Ziele, nicht aber die anderen personalen Faktoren theoretisch hergeleitet, und Schmitt-Rodermund konzentriert sich bei der Ableitung ihres Modells besonders auf den Prozess der Interessenbildung.

am Beispiel unternehmerischer Selbstständigkeit überprüft werden, es aber nicht von vornherein darauf hin konzipiert worden ist.²⁵

2.6.1 Traditionelle Prädiktoren

Traditionell werden in den meisten deskriptiven und evaluativen Arbeiten eine oder mehrere der Einflussgrößen Schulbildung, Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Ausbildungsberuf und regionale ökonomische Rahmenbedingungen berücksichtigt, wobei in den meisten Studien lediglich der Erwerbsstatus als Verbleibskriterium untersucht wird. In einigen Studien werden ebenso die Betriebsgröße, Nationalität und die Ausbildungsform hinzugezogen. Lediglich in subjektorientierten Studien werden Persönlichkeitsmerkmale sowie die Vorbereitung des Elternhauses und der Schule auf den Übergangsprozess verwendet. In einigen wenigen evaluativen Studien, die sich an Hochschulabsolventen richten, werden auch ausgewählte Kompetenzen als Einflussgrößen berücksichtigt (z. B. Krempkow & Popp 2003), allerdings ohne sie vor der Messung des beruflichen Verbleibs systematisch zu erheben.

Ein Vergleich der aufgeführten Befunde gestaltet sich schon allein wegen der unterschiedlichen Populationen, Betrachtungszeiträume und angewandten statistischen Verfahren schwierig. Hinzu kommt, dass die Größen soziale Herkunft und regionale Arbeitsmarktsituation unterschiedlich operationalisiert und dass die Zusammenhänge in vielen deskriptiven Studien häufig nur auf bivariatem Niveau ermittelt werden. Letztere können lediglich erste Aufschlüsse über Subgruppenunterschiede geben, aber nicht die Erklärungskraft einzelner Faktoren isolieren. Die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer Einflussfaktoren ist jedoch erforderlich, wie Dietrich (2001) anschaulich mithilfe eines Vergleichs von bi- und multivariaten Auswertungen zeigt. Aus diesen Gründen verwundert es nicht, dass mit Blick auf die traditionellen Prädiktoren des beruflichen Verbleibs und mit Ausnahme der regionalen Arbeitsmarktsituation die vorgelegten Ergebnisse in unterschiedliche Richtungen weisen. So können nur einige Studien die Abhängigkeit der Eintrittschancen in den Arbeitsmarkt von der schulischen Vorbildung, betriebsspezifischen Merkmalen, sozialer Herkunft und Geschlecht zeigen, was die unzureichende Absicherung der Befunde bezüglich des Übergangs in die Erwerbstätigkeit unterstreicht.

25 Die in Abschnitt 2.6.2 angeführten Studien werden nicht den Abschnitten 2.2 bis 2.4 zugeordnet, weil es sich in der Mehrzahl nicht um deutschsprachige Befunde handelt.

2.6.2 Persönlichkeitsbezogene Prädiktoren

2.6.2.1 Selbstwirksamkeit

Bei dem Konzept der Selbstwirksamkeit handelt es sich um ein von Bandura (1977) begründetes psychologisches Konzept, das das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen beschreibt. Es hat in den letzten Jahren besondere Aufmerksamkeit gefunden und wurde in Deutschland von der Gruppe um Schwarzer und Jerusalem eingeführt (Schwarzer & Jerusalem 1989, 2001). Bandura verankert das Konstrukt im Rahmen seiner sozial-kognitiven Lerntheorie und gründet seine Theorie der Selbstwirksamkeit auf der Annahme, dass die dynamische gesellschaftliche Entwicklung einer erhöhten Fähigkeit des Menschen bedarf, sich dieser anzupassen und durch selbstwirksames Verhalten individuelle und gesellschaftliche Veränderungen proaktiv zu beeinflussen. Die bedeutsamste Voraussetzung menschlicher Handlungen ist danach die Selbstwirksamkeit, d. h. die Einschätzung der eigenen Wirksamkeit bezüglich des Erreichens bestimmter Ziele oder anders gesagt, der Glaube, Handlungen planen und wirkungsvoll ausführen zu können, um gesetzte Ergebnisse zu erzielen (Bandura 1997, S. 3).

Das Konzept der Selbstwirksamkeit basiert auf dem Rotterschen Konzept des locus of control (Rotter 1966), das den Grad des Glaubens an die Bedeutung und Wirksamkeit des Handelns der eigenen Person widerspiegelt. Rotter unterscheidet zwischen dem „internal locus of control“ (internale Kontrollüberzeugungen), d. h. der generalisierten Überzeugung, dass das Erreichen eigener Ziele und das Eintreten wesentlicher Ereignisse vom eigenen Handeln abhängig sind, und den externalen Kontrollüberzeugungen, d. h. der generalisierten Überzeugung, dass das eigene Handeln kaum einen Einfluss auf das Eintreten bestimmter Ereignisse hat, da externe Einflüsse als übermächtig angesehen werden. Viele Wissenschaftler differenzierten das Konzept des locus of control aus. Bei dem von Bandura geprägten Konzept der Selbstwirksamkeit beispielsweise handelt es sich um eine Form der internalen Kontrollüberzeugungen, die um das Motiv der Erfolgsaussicht erweitert wurde (Grob & Maag Merki 2001, S. 271). Geht man beispielsweise davon aus, dass man weniger motiviert sein dürfte, wenn man nicht an den Erfolg seiner Handlungsbemühungen glaubt, bedeutet das Vorliegen internaler Kontrollüberzeugungen nicht notwendigerweise, dass sich das jeweilige Individuum um die Zielerreichung wirklich bemüht. Ein selbstwirksamer Mensch glaubt aber daran, eine bestimmte Handlung erfolgreich ausführen zu können. Damit überwindet das Konzept der Selbstwirksamkeit die Begrenztheit des Konzepts des locus of control und bildet einen „besseren Indikator für Handlungsabsichten und Handlungserfolge“ (Grob & Maag Merki 2001, S. 271).

Nach Bandura (1997, S. 79 ff.) resultiert die Selbstwirksamkeitsüberzeugung aus „Mastery experiences“, d. h. persönlichen Erfahrungen mit Erfolg oder Miss-

erfolg, „Vicarious experiences“, d. h. durch Beobachtung der Erfahrungen anderer Personen, „Verbal persuasion“, d. h. durch Ermunterung des Lernenden, und durch den „Physiological state“. Obwohl die Selbstwirksamkeit durch Erfolgserlebnisse beeinflusst wird, postuliert Bandura einen fähigkeitsunabhängigen Effekt der Selbstwirksamkeit: Allein die Überzeugung, über bestimmte Kompetenzen zu verfügen, sollte zu besseren Leistungen führen. Allerdings können bessere Fähigkeiten das Niveau der Selbstwirksamkeit erhöhen (Phillips & Gully 1997).

Banduras Theorie zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und Verhalten beziehungsweise Leistung wurde auf viele Kontexte übertragen (für einen Überblick siehe Maddux 1995). Selbstwirksamkeit gilt heute sogar als Bedingungsgröße seelischer Gesundheit (Taylor & Brown 1988) und als Prädiktor für die Bewältigung von Lebensaufgaben (Bandura 1995). Auf den beruflichen Bereich wurde sie erstmalig durch Hackett und Betz angewandt, die unter Rückgriff auf die berufsbezogene Selbstwirksamkeit von Frauen und Männern die Unterrepräsentanz von Frauen in Führungspositionen begründeten (Betz & Hackett 1981, 1986; Hackett & Betz 1981, 1995). Eine umfassende Übertragung legten Lent, Brown und Hackett (1994) durch die Entwicklung einer sozial-kognitiven Theorie der Karriereentwicklung vor, auf dessen Grundlage die Bildung des Modells der beruflichen Laufbahnentwicklung der Erlanger Forschungsgruppe erfolgte (Abschnitt 2.4.2.4.1).

Insgesamt ist das Interesse an der Analyse der Selbstwirksamkeit als Korrelat und Prädiktor beruflichen Erlebens, karriererelevanten Verhaltens und beruflichen Erfolgs in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen. In Querschnittstudien zeigen sich immer positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Arbeitsleistung. So ermittelten Hysong und Quiñones (1998) in ihrer Metaanalyse eine durchschnittliche Korrelation von $r = 0,32$, Stajkovic und Luthans (1998) berechneten einen mittleren Zusammenhang von $r = 0,39$, bei Sadri und Robertson (1993) wurde ein Wert von $r = 0,40$ ermittelt. Judge und Bono (2001) weisen in ihrer Metaanalyse einen Koeffizienten von $r = 0,45$ für den Zusammenhang zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und Arbeitszufriedenheit nach. Andere querschnittliche Analysen, wie die der Daten der ersten Erhebungswelle der Erlanger Studie BELA-E, zeigen ebenso, dass die berufliche Selbstwirksamkeit Korrelat einer schnellen Berufseinmündung ist (Abele, Andrä & Schute 1999). Korrelationen zeigen sich aber auch zwischen Selbstwirksamkeit und subjektiven Kriterien des Berufserfolgs, wie z. B. Arbeitszufriedenheit und Bindung an den Beruf beziehungsweise die Organisation (z. B. McDonald & Siegall 1992; Saks 1994, 1995).

Die wenigen bislang vorgelegten Längsschnittstudien offenbaren keine einheitlichen Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit und beruflichem Verbleib. Diese Diskrepanz kann sich daraus ergeben, dass die Ursache-Wirkungs-Richtung in Querschnittstudien offen bleibt, sodass die Selbstwirksamkeit

auch wegen guter Leistungen beziehungsweise beruflichen Erfolgs angestiegen sein könnte. In Arbeiten, in denen der Effekt der Selbstwirksamkeit auf den Berufsstatus über relativ kurze Zeiträume von nicht mehr als einigen Monaten untersucht wird, zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeit den Berufsstatus vorhersagen kann (Eden & Aviram 1993; Kanfer & Hulin 1985; Kanfer, Weinberg & Kantrowitz 2001; Wanberg, Watt & Rumsey 1996). Auch Bezug nehmend auf subjektive Erfolgsmerkmale werden positive Effekte deutlich. So weist Saks (1995) einen moderierenden und intervenierenden Effekt der Selbstwirksamkeit auf die Beziehung zwischen der Qualität der Berufsausbildung und der Arbeitszufriedenheit sowie der Bindung an den Beruf beziehungsweise die Organisation im ersten Beschäftigungsjahr nach. Auch Stief (2001) belegt anhand der in der Studie BELA-E erhobenen Daten längsschnittlich, dass unabhängig von den Studienleistungen Personen berufliche Ziele gemäß ihren Selbstwirksamkeitserwartungen ausbilden und hohe Selbstwirksamkeit sowie hohe berufliche Ziele den Berufserfolg begünstigen. Allerdings fanden sich in einer von Saks und Ashforth (1999) durchgeführten Längsschnittstudie zwar querschnittliche Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und dem Berufsstatus, längsschnittlich waren diese aber nicht nachweisbar.

Auch in der Forschung zu Entrepreneurship, deren zentrales Anliegen es ist, die Eigenschaften herauszufinden, die Gründer von Nicht-Gründern unterscheiden und deren Befunde damit auch für die Erforschung beruflichen Erfolgs relevant sind, wird die Selbstwirksamkeit häufig thematisiert.²⁶ Wie aus den Studien von Markman, Balkin und Baron (2002), Chen, Greene und Crick (1998) sowie De Noble, Jung und Ehrlich (1999) hervorgeht, ist das Niveau der allgemeinen Selbstwirksamkeit bei Gründern höher als bei Nicht-Gründern. Aufgrund ihres querschnittlichen Charakters bleibt bei diesen Studien die Richtung der Kausalität jedoch auch unbekannt.

2.6.2.2 Ziele

Es liegt bisher eine Vielzahl von Definitionen für persönliche Ziele vor (für eine Übersicht siehe Stief 2001, S. 8 f.), von denen die Mehrzahl sehr allgemein gehalten ist. Von den detaillierten Definitionen sind besonders die von Klinger (1975, 1977), der in seinem Konzept der „current concerns“ vor allem den motivationalen Charakter von Zielen unterstreicht, von Little (1983), dessen Konzept der „personal projects“ die Eigenschaft der Ziele als Handlungsprogramme betont, und von Austin und Vancouver (1996) bekannt geworden. Persönliche Ziele sind demnach für die jeweilige Person wichtige Endzustände, die sie zu erreichen beabsichtigt

26 Zahlreiche Studien zu individuellen Unterschieden und Entrepreneurship werden bei Markman, Balkin und Baron (2002, S. 151) aufgeführt.

und zu denen sie eine hohe Bindung hat (Austin & Vancouver 1996, S. 338). Im Gegensatz zu den durch andere Personen (z. B. den Arbeitgeber) gesetzten Zielen sind persönliche Ziele eigene Vornahmen, wobei von anderen Personen gesetzte Ziele durch die Bindung daran zu persönlichen Zielen werden können (Stief 2001, S. 10). Brunstein und Maier (1996, S. 146 f.), haben verschiedene Aspekte integrierend persönliche Ziele als Anliegen, Bestrebungen und Projekte definiert, die eine Person verfolgt und realisieren möchte und die damit dem alltäglichen Leben einen Sinn und eine Struktur geben, das Handeln leiten, die Bereitschaft steigern Schwierigkeiten zu begegnen und sich als Indikatoren für die Bedeutung verschiedener Handlungsoptionen begreifen lassen. Sie können hinsichtlich ihrer Bewusstheit, ihres Abstraktionsgrades und ihrer Zwischenschritte untersucht werden (Schwarzer 2000, S. 203).

Ziele werden neuen sozial-kognitiven Modellen beruflicher Entwicklung (z. B. Abele 2002; Lent, Brown & Hackett 1994) gemäß als zentrale Prädiktorvariable von beruflichen Entscheidungen und Berufserfolg angesehen. Insgesamt liegen wenige Studien zum Zusammenhang zwischen Zielen und beruflicher Entwicklung vor. Bislang wurde meist die Bedeutung von Zielmerkmalen, wie der Konkretheit und dem Schwierigkeitsgrad, für Leistung und Erfolg in Querschnittstudien untersucht (Locke & Latham 1990). Danach haben Ziele besonders dann einen leistungsförderlichen Effekt, wenn sie konkret und schwierig sind und eine hohe Zielbindung vorliegt (Locke & Latham 1990). Außerdem ist bekannt, dass die Erwartung, die Ziele zu realisieren, die Zielerreichung und die Arbeitszufriedenheit beeinflussen (Kaschube 1997). Maier und Brunstein (2001) zeigen ferner in einer Querschnittstudie, dass die subjektive Erreichbarkeit von Zielen und die Bindung an sie wesentlich für den Berufserfolg und die Arbeitszufriedenheit sind. In der Querschnittuntersuchung von Barron und Harackiewicz (2001) wurde darüber hinaus gezeigt, dass auch Zielinhalte bedeutsam sind. So begünstigen Wachstums- und Karriereziele den Berufserfolg. Diesen Befund stützt auch von Rosenstiel (1989), indem er zeigt, dass karriereorientierte Studienabsolventen bei der Stellensuche erfolgreicher sind und später auch über höhere Gehälter verfügen als Freizeitorientierte und alternativ Engagierte.²⁷ Im Längsschnitt ist der Zusammenhang zwischen Zielinhalten und beruflichem Erfolg bislang kaum untersucht worden. Einzig in der Längsschnittstudie BELA-E und in der Studie von Nurmi, Salmela-Aro und Koivisto (2002), in der 250 junge Erwachsene kurz vor und zwei Mal nach Abschluss der Berufsausbildung befragt wurden, lag auch die Bedeutsamkeit von Zielinhalten für den beruflichen

27 Von Rosenstiel spricht in seiner Untersuchung nicht von Zielen, sondern beruflichen Orientierungen und Werthaltungen. Sie müssen zwar konzeptuell von Zielen unterschieden werden, diese Unterscheidung greift jedoch auf der Ebene der Erfassung nicht mehr (Maier, Rappensperger, von Rosenstiel & Zwarg 1994, S. 7).

Verbleib im Forschungsinteresse. In der Studie BELA-E kam man zu dem Ergebnis, dass berufliche Wachstums- und Karriereziele maßgeblich für einen schnellen Berufseinstieg und -erfolg sind (Abele & Stief 2004; Abele, Stief & Krüsken 2002). Auch Nurmi, Salmela-Aro und Koivisto (2002) zeigten, dass die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme einer ausbildungsadäquaten Beschäftigung umso größer und das Einmünden in Arbeitslosigkeit umso unwahrscheinlicher ist, je bedeutsamer arbeitsbezogene Ziele eingeschätzt wurden.

2.6.2.3 Selbstkonzept

Seit Super (1963) das Selbstkonzept in die Berufspsychologie einführte, gilt es als berufswahl- und berufslaufbahndeterminierende Größe. Er stellte fest, dass der Grad der Übereinstimmung zwischen dem gewählten Beruf und dem Selbstkonzept den beruflichen Erfolg und die berufliche Zufriedenheit beeinflusst. Für diese berufspsychologische Theoriebildung ist die phänomenologische Auffassung des Selbstkonzepts typisch. Ihr zufolge äußert sich das Selbstkonzept in der Art, wie sich das Individuum selbst wahrnimmt, und umfasst die körperliche Erscheinungsform, Fähigkeiten, Interessen und Intentionen. Es wirkt sich auf berufliche Erwartungen und Präferenzen, berufliche Handlungsweisen und die Berufszufriedenheit aus. So wählt nach Super das Individuum jene beruflichen Möglichkeiten aus, deren Anforderungen im Rahmen bestimmter Berufsrollen mit seinem Selbstkonzept möglichst weitgehend übereinstimmen.

Bis heute ist eine Vielzahl von Definitionen und Operationalisierungen entstanden, auf die hier im Detail nicht eingegangen werden kann. Überwiegend besteht aber die Auffassung, dass das Selbstkonzept die Gesamtheit selbstbezogener Einschätzungen oder kognitiver Repräsentationen ist, die eine Person auf sich selbst hat (Sonntag & Schäfer-Rauser 1993, S. 164 und die dort zitierte Literatur).

Obwohl James (1890) schon im letzten Jahrhundert die Mehrdimensionalität des Selbstkonzeptes postuliert hatte, ging man erfassungstechnisch stets von einem eindimensionalen Konstrukt aus (Rost & Sparfeldt 2002, S. 131). Empirisch zeigte sich aber bald, dass eine mehrdimensional-hierarchische Organisation das Selbstkonzept angemessener beschreibt (Marsh & Shavelson 1985; Shavelson, Hubner & Stanton 1976). Danach befindet sich auf Ebene I das globale, generelle Selbstkonzept, gefolgt von Selbstkonzeptgruppenfaktoren auf Ebene II (akademisches, soziales, emotionales und physisches Selbstkonzept). Auf Ebene III befinden sich Subgruppenselbstkonzepte (für das akademische Selbstkonzept sind das schulfachspezifische Selbstkonzepte, z. B. in Deutsch), und auf der untersten Ebene IV sind Selbstkonzepteinschätzungen hinsichtlich situationsgebundener und konkreter Verhaltensweisen angesiedelt (Marsh & Shavelson 1985; Shavelson, Hubner & Stanton 1976). Neben der hierarchischen Organisation des Selbstkon-

zepts beschreiben Shavelson, Hubner und Stanton (1976, S. 411) in ihrem für die Selbstkonzeptforschung wegweisenden Artikel das Selbstkonzept ferner wie folgt: Das Selbstkonzept ist durch eine organisierte Struktur charakterisiert, d. h. das Individuum kategorisiert und verbindet die Informationen, die es über sich selbst hat, miteinander. Außerdem konstituiert sich das Selbstkonzept aus mehreren Facetten und ist relativ stabil. Es entwickelt sich im Zeitverlauf vom kindlichen eindimensionalen und undifferenzierten Selbstkonzept zu einem multidimensionalen, hierarchisch strukturierten Selbstkonzept, beinhaltet einen deskriptiven und evaluativen Aspekt und ist von anderen Konstrukten, mit denen es theoretisch verbunden ist, unterscheidbar.

Bezug nehmend auf den beruflichen Verbleib zeigte Hattie (1992, S. 199), dass Menschen mit geringem Selbstkonzept eher arbeitslos sind als Personen mit stärkerem Selbstkonzept, und auch Wacker und Kolobkova (2000, S. 78) fanden in einer Querschnittstudie heraus, dass sich Arbeitslose von Erwerbstätigen unabhängig vom Geschlecht in der Höhe ihres Selbstkonzeptes unterscheiden (für einen Überblick über weitere Studien zum Unterschied im Selbstkonzept zwischen Erwerbstätigen und Arbeitslosen siehe Wacker & Kolobkova 2000, S. 70 ff.). Mit Blick auf die Berufsaspirationen zeigten Marsh und Hattie (1996, S. 65), dass ein niedriges Selbstkonzept bei Schülern zu geringeren Berufsaspirationen führt. Die Seltenheit von Untersuchungen zur Bedeutung des Selbstkonzepts für den beruflichen Verbleib mag darin begründet liegen, dass die Selbstkonzeptforschung von Anfang an in der Pädagogischen Psychologie angesiedelt war, die mit Blick auf das Selbstkonzept vor allem seine Beziehungen zur Schulleistung fokussierte. Da es sich sowohl beim Streben nach guten Leistungen als auch beim Finden eines Arbeitsplatzes und in der Bewährung im Beruf um Leistungssituationen handelt, in denen das Verhalten des Menschen durch seine Annahmen über das Ausmaß seiner Fähigkeiten beeinflusst werden (Meyer 1984) und damit die Zusammenhänge ähnlich sein dürften, erscheint es legitim, solche Forschungsergebnisse auf den beruflichen Kontext übertragen zu können. Zu den zentralen Studien zählen die Metaanalyse von über 702 Studien von Hansford und Hattie (1982), die eine eher wenig feste Beziehung zwischen Selbstkonzept und Schulleistung von $r = 0,21$ feststellten, wobei dieses wenig überzeugende Ergebnis aus einer zu starken Betonung des globalen schulischen Selbstkonzepts resultierte. Die sich anschließenden Untersuchungen der Zusammenhänge zwischen bereichsspezifischen Selbstkonzepten und Schulleistungen erbrachten engere Zusammenhänge. So postulierten die Arbeiten von Pekrun (1987), Marsh (1990b), Helmke (1992) und Waibel (1994) eine reziproke Beziehung. Andere Untersuchungen zeigten eine Kausalität von Leistung zum Selbstkonzept (Byrne & Carlson 1982; Revicki 1982), wieder andere eine Kausalität von Selbstkonzept auf Leistung (Chapman, Cullen, Boersma & Maguire

1981; Shavelson & Bolus 1982). Zum Teil konnten keine kausalen Beziehungen nachgewiesen werden (Byrne 1986; Schwarzer & Jerusalem 1983).

2.6.2.4 Selbstwertgefühl

Die Ansätze des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls (auch Selbstwert genannt) sind eng miteinander verbunden. So dürfte das Wissen um das eigene Selbst kaum neutral zur Kenntnis genommen werden; vielmehr geht das Selbstkonzept (z. B. ich bin eine gute Schülerin) mit einer subjektiven Bewertung und damit einer positiven beziehungsweise negativen Einstellung zur eigenen Person (z. B. ich bin stolz, eine gute Schülerin zu sein) einher (Prandini 2001, S. 205). Das Selbstwertgefühl wird folglich als die subjektive Bewertung des Selbstkonzepts, also das Wissen über das Selbst, angesehen. Das Selbstkonzept gilt als kognitive, das Selbstwertgefühl als affektive beziehungsweise emotionale Komponente des Selbst (Filipp 1988; Hormuth & Otto 1996, S. 261 ff.; S. 276; Pajares 1997, S. 40; Scheller & Heil 1993; Schütz 2003, S. 4). Im Detail wird aber die Beziehung zwischen Selbstkonzept und Selbstwertgefühl kontrovers diskutiert. So behandeln einige Forscher beide als getrennte Konstrukte (Rosenberg 1979; Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers 1982). Es gibt aber auch andere (z. B. Brockner 1988), die beide Begriffe synonym verwenden und behaupten, dass das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl empirisch nicht trennbar seien, weil das Selbstkonzept als eine Dimension des multidimensionalen Selbstkonzepts angesehen werden kann. Der vorliegenden Arbeit wird die erstgenannte Auffassung zugrunde gelegt.

Analog zum Selbstkonzept ist das Selbstwertgefühl hierarchisch aufgebaut (Filipp & Frey 1988; Fleming & Courtney 1984; Shavelson, Hubner & Shanton 1976). Danach muss zwischen vier Bereichen, dem intellektuellen, emotionalen, sozialen und physischen Selbstwert, differenziert werden, dessen Höhe bei einer Person variieren kann. Untersuchungen ergeben aber Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen und weisen damit auf die Bedeutung einer globalen Selbstwertschätzung im Sinne eines Generalfaktors hin (Fleming & Courtney 1984; für Facetten des Selbstwertgefühls und Zusammenhänge zwischen spezifischen Selbstkonzeptaspekten und allgemeinem Selbstwertgefühl siehe auch Faber 1992a, b; Thomas 1988, 1989), was dazu berechtigt, den Selbstwert als globale Einstellung zum Selbst darzustellen (Baumeister 1998; Rosenberg 1965; Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg 1995).

Die Quellen der Selbstwertschätzung (Filipp & Frey 1988; Schütz 2000, S. 191; für einen Überblick über die entsprechenden Forschungsarbeiten siehe Schütz 2003), die im Beobachten eigenen Verhaltens und Erlebens, physiologischen Zuständen sowie Informationen aus sozialer Rückmeldung und sozialen Vergleichsprozessen liegen, wurden relativ häufig untersucht. Ähnlich dem Selbstkonzept wurde oft auf

die Bedeutung von Schulleistungen, Lernerfolgen und positiven Rückmeldungen als Quellen des Selbstwertgefühls verwiesen (Aspinwall & Taylor 1992; Sembill 1992; für Längsschnittstudien siehe Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs 2003; Helmke 1992; Horstkemper 1987; Pekrun 1987; speziell für den Einfluss von Kommunikationsfähigkeiten siehe Jaksa & Stech 1978; Mayo 1979; Schütz 2003, S.62 ff.). In den Studien von Altmann und Black (1978) sowie Calsyn, Quicke und Harris (1980) wurden allerdings keine Zusammenhänge deutlich. Auch speziell die Bedeutung der Berufsarbeit für das Selbstwertgefühl wurde häufig untersucht (Brockner 1988; Engel 1989; Hamberger 1995; Klug 1997; Locke, McClear & Knight 1996 zit. nach Schallberger 1996, S. 434; Lüders & Rosner 1990; Thomsen & Grau 1987). Die Auswirkungen des Selbstwertgefühls auf Verhalten allgemein beziehungsweise auf den beruflichen Verbleib im Besonderen wurden jedoch bislang kaum thematisiert. Die wenigen existierenden Studien kommen aus dem englischen Sprachraum. So wurden in einer Metaanalyse von Kanfer, Weinberg und Kantowitz (2001) Einflüsse verschiedener Variablen, darunter auch Selbstwert, Kontrollüberzeugungen und die fünf Dimensionen des NEO-FFI, auf das Suchverhalten, den Beschäftigungsstatus, die Anzahl von Beschäftigungsangeboten und die Suchdauer untersucht. Lässt man die Untersuchung der Arbeitssuche außen vor, beläuft sich die Anzahl der hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den o. g. Variablen und dem Beschäftigungsstatus betrachteten Studien auf 36. Es ergab sich, dass mit einem erhöhten Selbstwertgefühl eine kürzere Phase der Arbeitslosigkeit ($r = -0,24$), eine größere Wahrscheinlichkeit, erwerbstätig zu werden ($r = 0,15$) und eine größere Wahrscheinlichkeit, mehr Arbeitsangebote zu erhalten ($r = 0,11$), einhergehen. Judge und Bono (2001) untersuchten in ihrer Metaanalyse nicht nur die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeit, sondern auch die Bedeutung des Selbstwertgefühls für die Arbeitsleistung und -zufriedenheit. Zu beiden Kriterien ergab sich eine Korrelation von $r = 0,26$. Locke, McClear und Knight (1996) verwiesen auf weitere Querschnittstudien zum Zusammenhang zwischen Selbstwertgefühl und Berufsarbeit, die häufig reziproke Beziehungen hervorbrachten. Längsschnittstudien, wie die von Bachman und O'Malley (1977), in der gezeigt wurde, dass beim Übergang von der Schule in den Beruf das Selbstwertgefühl keinen Einfluss auf den späteren beruflichen Status hat, der berufliche Status das Selbstwertgefühl zu einem späteren Berufsstatus aber maßgeblich beeinflusst, liegen allerdings kaum vor.

2.6.2.5 Persönlichkeitseigenschaften

Insbesondere die eigenschaftstheoretischen Ansätze der Persönlichkeitspsychologie zielen darauf ab, eine Liste von Eigenschaften zu erstellen, anhand derer Menschen unterschieden werden können. Im Mittelpunkt haben dabei seit jeher Extraversion und Neurotizismus gestanden. Sie spielen sowohl bei älteren Ansätzen (Eysenck

1953; Eysenck & Eysenck 1987) als auch in dem neueren Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit von Costa und McCrae (McCrae & Costa 1987, deutsch: Borkenau & Ostendorf 1993) eine zentrale Rolle. Die erstmals durch Goldberg (1981) als „Big Five“ bezeichneten Merkmale Extraversion, Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit gelten als Dimensionen individueller Unterschiede, die weitgehend unabhängig voneinander sind und die sich in vielen faktorenanalytischen Untersuchungen als überwiegend replizierbar zeigten und zwar unabhängig von den untersuchten Stichproben, Instrumenten und Methoden der Faktorenanalysen (für einen Überblick siehe Borkenau & Ostendorf 1993, S. 6 f.). Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit gilt als der am häufigsten verwendete und u. a. durch Tokar, Fischer und Subich (1998, S. 145 f.) nachdrücklich empfohlene Ansatz für eine allgemeine psychometrische Charakteristik der Persönlichkeit eines Menschen (Rammstedt, Koch, Borg & Reitz 2004, S. 7). Die Faktoren lassen sich wie folgt charakterisieren:

Menschen mit einem hohen Grad an *Extraversion* sind kontaktfreudig, impulsiv, sorglos, selbstsicher, aktiv und energisch. Sie mögen Menschen und fühlen sich in Gruppen sehr wohl. *Introversion* kann nicht als das Gegenteil von Extraversion, sondern als ein Fehlen von Extraversion angesehen werden (Costa & McCrae 1992, S. 15). *Introvertierte* Menschen sind „eher zurückhaltend als unfreundlich, eher unabhängig als folgsam, eher ausgeglichen als unsicher oder phlegmatisch“ (Borkenau & Ostendorf 1993, S. 28). Sie müssen nicht zwangsläufig sozial ängstlich sein; sie sind vielmehr gern allein, eher zurückhaltend, ausgeglichen, unabhängig und nicht notwendigerweise pessimistisch (Borkenau & Ostendorf 1993, S. 28).

Die Skala *Neurotizismus* erfasst Unterschiede in der emotionalen Labilität (Neurotizismus) und emotionalen Stabilität. Sie bezieht sich auf die Art des Erlebens von vornehmlich negativen Emotionen. Menschen, die auf der Neurotizismus-Skala hohe Werte zeigen, sind leicht aus ihrem seelischen Gleichgewicht zu bringen, sie sind ängstlich, neigen zu Schuldgefühlen, sind bedrückt, haben Minderwertigkeitsgefühle und eine geringe Selbstachtung, verhalten sich häufig irrational, sind launisch und begeben sich leicht in Abhängigkeiten. Emotional stabile Menschen dagegen charakterisieren sich als ruhig und ausgeglichen und geraten weniger schnell aus der Fassung (Borkenau & Ostendorf 1993, S. 27).

Die Skala *Offenheit für Erfahrung* beschreibt das Interesse an neuen Erfahrungen und den Grad der Beschäftigung mit ihnen. Personen mit hohen Skalenergebnissen sind an einer Vielzahl persönlicher und öffentlicher Vorgänge interessiert, sind wissbegierig, phantasievoll und experimentierfreudig. Personen, die geringe Punktwerte auf dieser Skala erreichen, tendieren eher zu konventionellem Verhalten. Sie präferieren Bekanntes gegenüber Neuem und reagieren emotional gedämpft (Borkenau & Ostendorf 1993, S. 28).

Personen mit hohen Werten auf der Skala *Verträglichkeit* treten anderen Personen verständnisvoll, wohlwollend und mitfühlend gegenüber. Sie wollen anderen helfen und sind sich sicher, dass sich diese Personen ihnen gegenüber auch hilfsbereit verhalten. Sie tendieren zu Nachgiebigkeit und sehnen sich nach Harmonie. Personen mit niedrigen Werten beschreiben sich dagegen als egozentrisch und reagieren mit Misstrauen auf die Intentionen anderer Menschen (Borkenau & Ostendorf 1993, S. 28).

Die Skala *Gewissenhaftigkeit* bezieht sich auf eine Form der Selbstkontrolle bezüglich der Planung und Durchführung von Aufgaben. Personen mit hohen Werten sind ehrgeizig, ausdauernd, zuverlässig, pünktlich und ordentlich. Niedrige Punktwerte deuten eher auf Nachlässigkeit und Gleichgültigkeit hin. Ihre Ziele verfolgen diese Personen eher mit geringem Engagement (Borkenau & Ostendorf 1993, S. 28).

Zu den Big Five-Dimensionen konnten bislang in zahlreichen Untersuchungen in verschiedenen Bereichen Zusammenhänge nachgewiesen werden (für einen Überblick siehe Rammstedt, Koch, Borg & Reitz 2004, S. 8). Die Wirkung dieser Persönlichkeitsmerkmale auf den beruflichen Verbleib wurde erst seit Anfang der 1990er-Jahre und vorwiegend im englischen Sprachraum untersucht. In einigen Studien wurden alle fünf, in anderen Arbeiten nur ausgewählte Dimensionen betrachtet. Nachfolgend werden beispielhaft Untersuchungen aufgeführt, beginnend mit denen, in denen mehrere der fünf Faktoren gleichzeitig betrachtet wurden.

Die Metaanalyse von Hurtz und Donovan (2000) zeigte, dass die Arbeitsleistung von der Gewissenhaftigkeit und der emotionalen Stabilität positiv beeinflusst wird, während die anderen drei Faktoren nicht mit der Arbeitsleistung korrelieren. Nach der Metaanalyse von Tett, Jackson und Rothstein (1991, S. 711 ff.) wirken sich Extraversion und Offenheit auf die Arbeitsleistung positiv aus, Neurotizismus dagegen zeigt eine negative Wirkung. Die Metaanalyse von Salgado (1997) ergab, dass Gewissenhaftigkeit und emotionale Stabilität die konsistentesten Prädiktoren verschiedener Kriterien beruflichen Erfolgs in mehreren Berufsgruppen waren. Bei den anderen Faktoren ergaben sich nur in einigen Berufsgruppen und bezüglich ausgewählter Verbleibskriterien Zusammenhänge. In der von Seibert und Kraimer (2001) durchgeführten Studie wurden ebenso die Beziehungen zwischen den fünf Dimensionen und Berufserfolg, gemessen an der Höhe des Einkommens und der Arbeitszufriedenheit, bei 500 Beschäftigten in verschiedenen Berufen untersucht. Extraversion hat danach einen positiven Effekt auf das Einkommen, die Anzahl von Beförderungen und die Arbeitszufriedenheit. Neurotizismus und Verträglichkeit haben einen negativen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit. Offenheit für Erfahrungen wirkt negativ auf das Einkommen. Gewissenhaftigkeit beeinflusst weder die Arbeitszufriedenheit und das Einkommen, noch die Anzahl der Beförderungen. Auch in der Metaanalyse von Kanfer, Weinberg und Kantrowitz (2001) ergab sich ein positiver Zusammenhang

zwischen Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit, Verträglichkeit und einer kürzeren Phase der Arbeitslosigkeit. Außerdem zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen Gewissenhaftigkeit und dem Erwerbsstatus sowie ein negativer Zusammenhang zwischen Erwerbsstatus und Neurotizismus. Letzterer und die Anzahl von Arbeitsangeboten hingen ebenfalls negativ zusammen. Der Metaanalyse von Barrick, Mount und Judge (2001) zufolge sind emotionale Stabilität und Gewissenhaftigkeit Prädiktoren des Berufserfolgs. Bei den anderen drei Dimensionen konnten sie Beziehungen zu verschiedenen Kriterien beruflichen Erfolgs zeigen.

Erwähnt sei ferner eine Arbeit von Singh und DeNoble (2003), in der die fünf Persönlichkeitsfaktoren zwar nicht direkt im Hinblick auf beruflichen Verbleib, aber hinsichtlich der Ansichten über Selbstständigkeit untersucht wurden, die als Indikator für einen gelungenen beruflichen Verbleib herangezogen werden können. Sie haben drei Dimensionen: die Absicht selbstständig erwerbstätig zu werden, die wahrgenommene Fähigkeit, selbstständig erwerbstätig zu werden und die persönlichen Investitionen, d. h. der Zeitaufwand und das Vertrauen, das vorherige Beschäftigungsverhältnis zu lösen. Die Ergebnisse zeigen, dass allein Offenheit positiv in Beziehung zu den Ansichten über eine selbstständige Tätigkeit steht. Die übrigen vier Dimensionen standen dazu in einem negativen Zusammenhang.

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse weiterer Studien zusammengefasst, die sich mit einzelnen der fünf Persönlichkeitsfaktoren beschäftigen.

Abgesehen von dem Befund von Salgado (1997), dass zwischen Neurotizismus und Arbeitsleistung eine negative Beziehung besteht, wurde eine solche ebenso bezüglich der Arbeitszufriedenheit nachgewiesen (Furnham & Zacherl 1986). Auch die Metaanalyse von Judge und Bono (2001) ergab, dass Neurotizismus und Arbeitszufriedenheit sowie -leistung negativ zusammenhängen. Schließlich sei auf Hossiep, Paschen und Mühlhaus (2000, S. 78 ff.) verwiesen, die unter Rückgriff auf verschiedene Metaanalysen aus der Berufseignungsdiagnostik zum Zusammenhang zwischen Neurotizismus und beruflichem Erfolg zeigten, dass er überwiegend eine negative Wirkung auf den Berufserfolg hat.

Eine positive Beziehung zwischen Gewissenhaftigkeit und Berufserfolg stellten Judge, Higgins, Thoresen und Barrick (1999) fest. Salgado (1997) ermittelte eine positive Beziehung zwischen Gewissenhaftigkeit und Arbeitsleistung. Dieses Ergebnis sollte auf den Berufserfolg generalisierbar sein.

Nach Dunn, Mount, Barrick und Ones (1995) wird die extravertierte Menschen kennzeichnende Eigenschaft der Aktivität im Allgemeinen bei Beschäftigten geschätzt, weshalb es nahezuliegen scheint, dass es extravertierten Absolventen leichter fällt, beruflich erfolgreich zu sein als introvertierten Personen. Seibert, Crant und Kraimer (1999) nehmen ferner an, dass sich extravertierte Menschen eher als aktiv beschreiben und daher auch bei unbefriedigenden Beschäftigungs-

situationen entsprechende Maßnahmen zu deren Verbesserung ergreifen und dadurch eine größere Arbeitszufriedenheit entwickeln. Empirisch bestätigt wurden diese Vermutungen u. a. durch die Längsschnittstudie von Judge, Higgins, Thoresen und Barrick (1999), in der Extraversion einen positiven Effekt auf den Erwerbsstatus und das Einkommen hat. Furnham und Zacherl (1986) wiesen zudem nach, dass Extraversion auch in einer positiven Beziehung zur Arbeitszufriedenheit steht. Wie aus den Metaanalysen von Barrick und Mount (1991) und Salgado (1997) hervorging, ist der Effekt von Extraversion auf den Berufserfolg besonders groß in Berufen, die ein hohes Maß zwischenmenschlicher Interaktion implizieren. Auch Hossiep, Paschen und Mühlhaus (2000, S. 78 ff.) zeigten anhand zahlreicher Metaanalysen aus der Berufseignungsdiagnostik, dass Extraversion überwiegend eine positive Wirkung auf den Berufserfolg hat. Ebenso machten Erpenbeck und Heyse (1999) in ihrer Studie über Kompetenzbiographien erfolgreicher Unternehmer deutlich, dass extravertierte und wenig ängstliche Personen eher beruflich erfolgreich sind. Wenngleich ihre Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf die in dieser Arbeit betrachteten Absolventen übertragbar sind, so zeigen sie dennoch Tendenzen auf und unterstreichen die Annahme, dass Extraversion und beruflicher Erfolg positiv zusammenhängen.

Die Beziehung zwischen Verträglichkeit und Berufserfolg ist eher komplex. Aufgrund der Tatsache, dass der überwiegende Anteil der Berufstätigkeiten mit Teamarbeit verbunden ist, könnte man eine positive Beziehung annehmen. Barrick und Mount (1991) fanden aber nur wenige entsprechende Hinweise. Salgado (1997) stellte zwar einen positiven Zusammenhang zwischen Verträglichkeit und Arbeitsleistung her, aber entgegen seiner Annahme nur in wenig menschenbezogenen Berufen. Judge, Higgins, Thoresen und Barrick (1999) wiesen im Gegensatz dazu eine negative Beziehung zwischen Verträglichkeit und Berufserfolg nach.

Bezüglich der Dimension Offenheit für Erfahrung gibt es keine empirischen Anhaltspunkte hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Berufserfolg.

2.6.2.6 Kontrollüberzeugungen

Das Konzept der Kontrollüberzeugungen wurde von Rotter als "generalized belief for internal versus external control of reinforcement" (Rotter 1966, S. 1) eingeführt und unter dem Begriff des „locus of control“ verbreitet. Im deutschen Sprachraum wurde das Konzept unter verschiedenen Bezeichnungen bekannt, so z. B. Selbst-/Fremdkontrolle (Haas 1980) und internale/externale Kontrolle (Schenk 1979). Am häufigsten wird jedoch der Begriff der Kontrollüberzeugungen verwendet (z. B. Schneewind 1976). Rotter bezeichnet damit den Grad, in dem ein Mensch Ereignisse als Folge des eigenen Verhaltens erlebt (interne Kontrolle) oder auf Schicksal beziehungsweise Zufall zurückführt (externe Kontrolle).

Bislang liegen wenige Untersuchungen zum Einfluss von Kontrollüberzeugungen auf den beruflichen Verbleib vor. Mit Ausnahme der auf Daten des SOEP basierenden Studien von Uhlendorff (2004) und Gallo, Endrass, Bradley, Hell und Kasl (2003), die als abhängige Größe den beruflichen Verbleib zwar bereits nach einer Phase der Arbeitslosigkeit betrachteten, aber herausfanden, dass Personen mit hoher internaler Kontrollüberzeugung schneller ein neues Beschäftigungsverhältnis eingehen als Personen mit hoher externaler Attributionsneigung, beziehen sich die meisten Studien auf den englischen Sprachraum und liegen längere Zeit zurück (zur Übersicht Furnham 1992, O'Brien 1986 zit. nach Schallberger 1996, S. 432 f.). Eine neuere Studie legten Kanfer, Weinberg und Kantrowitz (2001) vor, die neben den Einflüssen der Selbstwirksamkeit und des Selbstwerts auf das Suchverhalten und den Beschäftigungsstatus auch den Einfluss der Kontrollüberzeugungen untersuchten. Ihre Annahme ist, dass Menschen, die der Überzeugung sind, ihren beruflichen Erfolg beeinflussen zu können, mehr Zeit und Mühe in die Arbeitssuche investieren. Die Analyse erbrachte jedoch, dass nur ein schwacher Zusammenhang zwischen den internalen Kontrollüberzeugungen und dem Arbeitssuchverhalten besteht. Es ergab sich sogar, dass mit erhöhten internalen Kontrollüberzeugungen eine längere Arbeitslosenzeit einherging. Auch die Metaanalyse von Judge und Bono (2001) enthielt Befunde zum Zusammenhang zwischen der internalen Kontrollüberzeugung und der Arbeitszufriedenheit beziehungsweise der Arbeitsleistung. In beiden Fällen war ein positiver mittlerer Zusammenhang nachweisbar. Auch die Kontrollüberzeugungen sind Bestandteil der Forschung zum Entrepreneurship, die eine hohe interne Kontrollüberzeugung als eine der persönlichen Eigenschaften von Entrepreneurs identifizierte (z. B. Korunka, Frank, Lueger & Mugler 2003, S. 36). Obgleich nur wenige Studien existieren, liegt es nahe, dass bei Menschen mit internalen Kontrollüberzeugungen (benannt als Interne) die Chancen für einen erfolgreichen Verbleib höher sind als bei Menschen mit externen Kontrollüberzeugungen (Externe). Mielke (1996, S. 193 f.) stützt diese Annahme wie folgt: Interne unterscheiden sich von Externen in ihren Strategien der Informationsaufnahme. Interne konzentrieren sich auf die für die Bewältigung ihrer Aufgaben relevanten Hinweise, lassen sich nicht ablenken und zeigen eine größere Autonomie sowie einen größeren Rückhalt auf eigene Fähigkeiten als Externe. Außerdem präferieren Interne positive Beeinflussungsstrategien in sozialen Interaktionen, wogegen Externe eher zu Sanktionsmitteln tendieren und auch eher bereit sind, Druck auszuüben. Demzufolge überrascht es nicht, dass Interne als sympathischer angesehen werden als Externe. Interne bevorzugen außerdem Aufgaben, die sie fordern und versuchen, sich selbst durch Selbstreflexion zu helfen, während Externe eher zu Angst tendieren und in Stress auslösenden Situationen dazu neigen, sich Hilfe zu holen. Außerdem hat sich herausgestellt, dass Externe sozial stärker beeinflussbar sind und dem

Druck anderer Personen eher nachgeben als Interne, die ihre Meinungen auch bei widrigen Umständen aufrechterhalten.

2.6.2.7 Resümee

In den vorhergehenden Abschnitten wurde anhand von empirischen Studien gezeigt, in welchem Zusammenhang die Variablen Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Kontrollüberzeugungen, Ziele und Persönlichkeitsfaktoren mit dem beruflichen Verbleib stehen. Dabei wurde ersichtlich, dass es querschnittlich eindeutige Belege für die Hypothese gibt, dass eine hohe Selbstwirksamkeit den Berufserfolg begünstigt. Bei Längsschnittstudien ist die Befundlage nicht eindeutig, weist aber in diese Richtung. Einschränkend sei jedoch hervorgehoben, dass in den meisten Studien Leistungsunterschiede nicht kontrolliert wurden (Stief 2001, S. 49 f.), d. h. es könnte sein, dass nicht Personen mit hoher Selbstwirksamkeit, sondern Personen mit besseren Fähigkeiten beruflich erfolgreicher sind. Festzuhalten ist aber auch, dass bislang wenig über den Zusammenhang mit anderen Verbleibskriterien als dem Erwerbsstatus bekannt ist. Zudem existieren keine Längsschnittstudien, in denen zur Vorhersage des Berufserfolgs die Selbstwirksamkeit noch während beziehungsweise am Ende der Ausbildung gemessen worden wäre, und fast alle vorliegenden Studien wenden sich ausschließlich an (ehemalige) Studierende. Bezüglich der Ziele, im Speziellen der Zielinhalte, ist zu konstatieren, dass es wenige Studien zu ihrer Wirksamkeit auf den beruflichen Verbleib gibt; insbesondere mangelt es an Längsschnittstudien, die sich an andere Gruppen als an Hochschulabsolventen wenden. Die wenigen vorliegenden Studien zeigen aber, dass Wachstums- und Karriereziele den beruflichen Verbleib positiv beeinflussen. Als ebenso unbefriedigend stellt sich die Forschungslage hinsichtlich der Wirksamkeit des Selbstkonzepts auf den beruflichen Verbleib dar. Studien, bei denen die Wirksamkeit der Selbstkonzepte bei Personen am Übergang in das Erwerbsleben betrachtet worden wären, liegen nicht vor. Hinsichtlich des Selbstwertgefühls und der Kontrollüberzeugungen liegen einige Querschnittstudien zu ihrer Beziehung zum beruflichen Verbleib vor; die positive Zusammenhänge zwischen einem gelungenen beruflichen Verbleib und einem hohen Selbstwertgefühl beziehungsweise hoher internaler Kontrollüberzeugung zeigen. An Längsschnittstudien mangelt es aber ebenso. Besser erforscht sind die Zusammenhänge zwischen den fünf Faktoren der Persönlichkeit und dem beruflichen Verbleib. Neurotizismus steht in negativer, Extraversion und Gewissenhaftigkeit stehen in positiver Beziehung zum beruflichen Verbleib. Hinsichtlich der Offenheit mangelt es an Befunden; die Beziehungen zwischen Verträglichkeit und beruflichem Verbleib sind widersprüchlich. Allerdings liegen – wie Kanfer, Wanberg und Kantowitz (2001, S. 838 ff.) bereits feststellten – insgesamt sehr wenige Studien vor, und die vorliegenden Arbeiten

haben überwiegend Querschnittscharakter. Somit kann nicht bedenkenlos davon ausgegangen werden, dass diese Konstrukte den beruflichen Verbleib positiv beeinflussen; vielmehr könnte auch von einer Bestätigung der Sozialisationshypothese ausgegangen werden, nach der beruflicher Erfolg die genannten Variablen fördert (Schallberger 1996, S. 432). Zudem beziehen sich die meisten Studien auf Hochschulabsolventen und zum Teil auf arbeitslos gewordene Personen, und es werden nur wenige der in Kapitel 2.5 zusammengefassten Verbleibskriterien berücksichtigt. Werden übereinstimmende Kriteriumsvariablen verwendet, werden sie häufig unterschiedlich operationalisiert. Zudem fällt auf, dass die wenigen vorliegenden Studien fast ausschließlich aus dem englischsprachigen Raum stammen. Untersuchungen im deutschsprachigen Raum sind die Ausnahme.

Außerdem wurden Gemeinsamkeiten zwischen den Konstrukten der internalen Kontrollüberzeugung, des Selbstkonzepts, des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit deutlich. So scheint es sich um Persönlichkeitskonstrukte zu handeln, die sich alle auf eine Form des „Handlungsoptimismus“ (Asendorpf 1996 zit. nach Schallberger 1996, S. 431) beziehen und die – obgleich in theoretisch unterschiedlicher Weise²⁸ – die Überzeugung fokussieren, dass eigenes Handeln Aussicht auf Erfolg hat. Wegen des Handlungsoptimismus, der diesen Konstrukten gemein ist und der Tatsache, dass die Operationalisierungen ähnlich sind, plädiert Schallberger (1996, S. 432) für eine Zusammenfassung der genannten Konstrukte. Sieht man von dem Konstrukt des Selbstkonzepts ab und berücksichtigt stattdessen Neurotizismus, sind auch die Forschungsarbeiten zum Konzept der Core Self-Evaluations damit vergleichbar. Das von Judge, Locke und Durham (1997) proklamierte und als grundlegende Auffassungen eines Menschen über sich selbst definierte Konzept der Core Self-Evaluations ist nach Judge, Locke und Durham (1997) ein breites, latentes Konstrukt höherer Ordnung, dessen Indikatoren Selbstwertgefühl, allgemeine Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen und emotionale Stabilität (abgebildet in seiner negativen Form als gering ausgeprägter Neurotizismus) sind. In einigen Studien wurde gezeigt, dass die vier Elemente auf einen einzelnen Faktor laden, sodass das Konzept der Core Self-Evaluations tatsächlich als ein latentes Konstrukt höherer Ordnung angesehen werden kann (Judge, Bono & Locke 2000; Judge, Locke, Durham, Kluger 1998). Dennoch weisen Judge, Erez, Bono und Thoresen (2003, S. 304) darauf hin, dass die vier Elemente damit nicht redundant,

28 Die Abgrenzung der Konstrukte Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl kann eindrücklich an folgendem Beispiel deutlich gemacht werden: Das Selbstkonzept meint die kognitive Komponente des eigenen Selbst (z. B. Ich bin eine gute Schülerin in Wirtschaftskunde), das Selbstwertgefühl bezieht sich auf die affektive Wertung des Selbst (z. B. ich bin auf meine Leistungen in Wirtschaftskunde stolz), die Selbstwirksamkeit ist dagegen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit (z. B. Ich kann schwierige Aufgaben in Wirtschaftskunde lösen) (Prandini 2001, S. 223).

sondern wichtig und einzigartig sind. Außerdem wurde gezeigt, dass das Konstrukt der Core Self-Evaluations mit arbeitsbezogenen Facetten in Beziehung steht. So stellten Judge und seine Mitarbeiter u. a. in einer Metaanalyse fest, dass es die Arbeitszufriedenheit und die Arbeitsleistung positiv beeinflusst (Judge und Bono 2001; Judge, Bono & Locke 2000; Judge, Erez, Bono und Thoresen 2003, S. 307; Judge, Locke, Durham & Kluger 1998). Da es aber angesichts der Tatsache, dass vielfach mit getrennten Konstrukten gearbeitet und nachdrücklich auf ihre Abgrenzungen hingewiesen wird (z. B. Zimmerman 2000 und Schunk 1991 im Hinblick auf Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugungen und Selbstkonzept), noch von keiner Etablierung des Konstrukts der Core Self-Evaluations auszugehen ist, erscheint eine separate Betrachtung der Konstrukte der Selbstwirksamkeit, Selbstwertgefühl, Kontrollüberzeugungen angemessen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass hinsichtlich der Wirkung der ausgewählten persönlichkeitsbezogenen Prädiktoren auf Facetten des beruflichen Verbleibs Forschungsbedarf besteht, der im Vergleich zum englisch- im deutschsprachigen Raum besonders erheblich ist. Es erscheint angesichts der Forschungsarbeiten zu den Core Self-Evaluations wichtig, neben einer Analyse jedes einzelnen potenziellen Einflussfaktors mehrere der in 2.6.2 thematisierten Konstrukte simultan zu betrachten. Es gibt aber auch andere Studien, die dies stützen, wenngleich sie nicht unmittelbar auf das Konstrukt der Core Self-Evaluations rekurren und nicht notwendigerweise alle vier Faktoren einbeziehen (für Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen siehe Sheerer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers 1982; Schwarzer 1993 und Stajkovic & Sommer 2000; für Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl siehe Bandura 1997; Flammer 1990; Sherer et al. 1982; für Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Kontrollüberzeugungen siehe Hattie 1992; Marsh, Reilich & Smith 1983; Schyns & von Collani 2002; Sherer et al. 1982). Mit Blick auf die Verbleibskriterien sollte das Spektrum über die Dauer der Arbeitslosigkeit, die Arbeitszufriedenheit und die -leistung hinaus erweitert werden.

2.6.3 Schlüsselkompetenzen als weitere mögliche Prädiktoren des beruflichen Verbleibs

Obwohl in den unter 2.4.2.4 vorgestellten Modellen zur Erklärung beruflichen Verbleibs auch einzelne Kompetenzaspekte einen Platz einnehmen, sind Untersuchungen über deren Wirkung auf den beruflichen Verbleib bislang nicht systematisch durchgeführt worden. Diesem Forschungsdefizit soll mit der vorliegenden Arbeit begegnet werden. Im Mittelpunkt stehen Schlüsselkompetenzen, da sie für den beruflichen Verbleib von Seiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, aber auch von Seiten des

Bildungssystems als der Angebotsseite von Qualifikationen und des Beschäftigungssystems als der Nachfrageseite von Qualifikationen als besonders nützlich erachtet werden. Die Ziele der nachfolgenden Abschnitte bestehen darin, (1) die Bedeutung zu unterstreichen, die den Schlüsselkompetenzen hinsichtlich des beruflichen Verbleibs von diesen drei Seiten bislang beigemessen worden ist, (2) der Frage nachzugehen, welche Kompetenzen in diesem Diskurs als Schlüsselkompetenzen bezeichnet wurden und (3) – unter Berücksichtigung, von welchen die größte Wirkung auf den beruflichen Verbleib zu vermuten ist – einige für die vorliegende Untersuchung auszuwählen. Um diese Ziele zu erreichen, ist es nicht erforderlich, die sog. „Schlüsselqualifikationsdebatte“ und damit einhergehend den umfangreichen, verzweigten und heterogenen „Stand der Diskussion“ im Detail darzustellen.²⁹ Vielmehr soll im Anschluss an den in Abschnitt 2.6.3.1 vorgestellten Ansatz zu Schlüsselqualifikationen von Dieter Mertens als dem Begriffsschöpfer exemplarisch aufgezeigt werden, wie dieser im Beschäftigungs- und Bildungssystem, in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie international aufgenommen und weiterentwickelt wurde. Daran schließen sich Schlussfolgerungen für die vorliegende Untersuchung an. Die Erhebungsinstrumente der ausgewählten Schlüsselkompetenzen werden in Kapitel 3.4 vorgestellt.

2.6.3.1 Der Ansatz von Mertens

Der Begriff „Schlüsselqualifikation“ hat seinen Ursprung Anfang der 1970er-Jahre, als Dieter Mertens, der damalige Direktor des IAB, insbesondere aufgrund der Veränderungen in der Arbeitswelt die Notwendigkeit des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen in einem Vortrag auf der „Third World Future Conference“ in Bukarest (Bunk, Kaiser & Zedler 1991, S. 366) und ein Jahr später in seinen „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ betonte. In der wissenschaftlichen Diskussion wird aber weitgehend vergessen, dass es bereits wesentliche Vorboten zu diesem Konzept beziehungsweise im Kern ähnliche Begleiterscheinungen gab und der hinter dem Konzept der Schlüsselqualifikationen stehende Gedanke folglich nicht neu war (Orth 1999, S. 11). Dazu zählen die Schriften von Dahrendorf (1956) und Offe (1970), die von Robinsohn (1967) konzipierte Curriculumtheorie und das Konzept des Deutschen Bildungsrats von 1974, deren Grundgedanken im Folgenden kurz wiedergegeben werden.

Dahrendorf geht von folgender Annahme aus: „Die entwickelte mechanisierte Industrie ist gekennzeichnet durch die Entstehung und Institutionalisierung einer neuen Form industrieller Fertigkeiten. Im Verlauf dieser Entwicklung werden funktionale Fertigkeiten in zunehmendem Maße ersetzt durch extra-funktionale Fertigkeiten

29 Diesbezüglich sei auf Reetz (1990) und Dörig (1994) verwiesen.

keiten als Basis der industriellen Qualifikationsstruktur.“ (Dahrendorf 1956, S. 553). Unter funktionalen Qualifikationen versteht Dahrendorf elementare, erforderliche Kenntnisse zur Aufgabenerfüllung. Sie sind an bestimmte Arbeitsprozesse gebunden und für ein konkretes Arbeitsgebiet erforderlich. Extrafunktionale Qualifikationen sind „nicht in erster Linie auf die rein technischen Ansprüche von Arbeitsprozessen bezogen, sondern auf deren organisatorischen und sozialen Zusammenhang“ (Dahrendorf 1956, S. 554). Sie ermöglichen einen reibungsloseren Produktionsablauf und können auf unterschiedliche Arbeitsbereiche angewendet werden (Dahrendorf 1956, S. 542 ff.). Als Beispiele für extrafunktionale Fertigkeiten führt er u. a. die Anpassung an Arbeitsbedingungen und die Verantwortung für Arbeitsabläufe (Entscheidungsfähigkeit) an. Damit betont Dahrendorf die Bedeutung universeller Fähigkeiten für Arbeitnehmer, die Mitte der 1970er-Jahre den Mertensschen Schlüsselqualifikationsansatz ausmachen. Der Grundtenor beider Ansätze ist gleich, und die Begründungen für beide Konzepte ähneln einander. Während Mertens aber stärker die kognitiven Aspekte betont, bezieht sich Dahrendorf eher auf soziale und organisatorische Aspekte (Orth 1999, S. 4 f.).

Davon ausgehend, dass es in wachsenden Organisationen zunehmend schwieriger wird, die Durchführung von Aufgaben im Betrieb von „oben“ zu kontrollieren, nimmt Offe (1970, S. 30) an, dass extra-funktionale Orientierungen das Funktionieren kooperativer Arbeitsprozesse ermöglichen beziehungsweise erleichtern. Sie tragen nicht zum eigentlichen Arbeitsvollzug bei, unterstützen aber die Übereinstimmung mit den im Unternehmen herrschenden Normen und fördern die Unterordnung unter die unternehmerischen Interessen. Bei der inhaltlichen Bestimmung der normativen Orientierungen führt Offe die von Dahrendorf geprägten extrafunktionalen Qualifikationen an, wie Fleiß, Pünktlichkeit, Kenntnis der Werte der Organisation und der Vorgesetzten.

Ähnlichkeit zu Mertens' Konzept hat auch das von Robinsohn, der Zielsetzungen von Bildung aufführt, an denen sich die Curriculumrevision orientieren soll. Dazu zählen wirksame Kommunikation, die Bereitschaft zur Veränderung (Robinsohn 1972, S. 16), Erziehung zur Wahl im Sinne von „Erziehung zur Fähigkeit, Ziele und nicht nur Mittel zu wählen“ (Robinsohn 1972, S. 17) sowie Autonomie als „Verhaltensdisposition (...), die durch rationale und kritische Einstellung zu sozialen Formen und Symbolen charakterisiert ist.“ (Robinsohn 1972, S. 17).

Weniger ein Vorbote, sondern vielmehr eine Begleiterscheinung ist der 1974 von dem Deutschen Bildungsrat (1974) in seinem Gutachten zur Neuordnung der Sekundarstufe II auf Basis des Persönlichkeitskonzeptes von Roth (1971) formulierte Kompetenzbegriff, der die Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung überwinden sollte. Das Ziel der Lernprozesse sieht der Deutsche Bildungsrat darin, „den jungen Menschen auf die Lebenssituationen im privaten, beruflichen und öf-

fentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49). Um dem nachzukommen, sollten Lernprozesse auf die Vermittlung von Fachkompetenz, gesellschaftlich-politischen, vor allem aber humanen Kompetenzen³⁰ abzielen.³¹

Alle diese Schriften können als Vorboten beziehungsweise Begleiterscheinung von Mertens' Schlüsselqualifikationsansatz (Mertens 1974) angesehen werden, den er 1974 vorschlug. Sein Ansatz ergab sich aus dem Konflikt zwischen Bildungsplanung und -politik, der darin besteht, dass Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt, die auf die Anforderungen von Arbeitnehmern zurückzuführen sind, nicht rechtzeitig genug über bildungspolitische Maßnahmen abgeschafft werden können, da die Bildungsmaßnahmen bereits veraltet sind, ehe sie korrigierend eingesetzt werden können. Mertens strebt eine genaue Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem an und schlägt vor, die Anpassungsfähigkeit an das Nicht-Vorhersagbare zum Ausgangspunkt für die Bildungspolitik zu machen. Er versucht das o. g. Problem durch den Auszubildenden lösen zu lassen: Letzterer solle die gewünschte Übereinstimmung zwischen dem Bildungssystem und den Anforderungen der Berufsbildung bewirken. Dies erfolgt durch die Ausstattung des Auszubildenden mit einem Flexibilisierungsinstrument, den Schlüsselqualifikationen, sodass er fähig ist, den dynamischen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Mertens bewegt sich damit in der Tradition der in den 1960er-Jahren entstandenen und von Hegelheimer, Alt und Foster-Dangers als „Bindeglied zwischen Bildungsökonomie und Bildungsforschung“ (Hegelheimer, Alt & Foster-Dangers 1975, S. 196) beschriebenen Qualifikationsforschung, deren Aufgaben darin bestehen, Qualifikationsanforderungen und ihre Bestimmungsgrößen sowie Arbeitsanforderungen zu analysieren, zu quantifizieren und zu prognostizieren und Flexibilitätsmargen von Qualifikationsangebot und -nachfrage zu erforschen (Hegelheimer, Alt & Foster-Dangers 1975, S. 196).

Mertens' Ansatz wurde ausgelöst durch das Versagen des Manpower-Requirement-Approach, dem in den 1960er-Jahren dominierenden nachfrageorientierten Arbeits-

30 Unter humanen Kompetenzen versteht der Deutsche Bildungsrat, „dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig zu fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49).

31 Bereits 1970 hatte der Deutsche Bildungsrat in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ unterstrichen, dass es zur Sicherung der Zukunftsfähigkeit nicht nur auf die Vermittlung fachlicher Inhalte ankomme, sondern auch nicht-fachliche und allgemeine Lernziele wichtig seien: „Ein solch allgemeines Lernziel ist z. B. problemlösendes Denken als allgemeines Denkverfahren, das den einzelnen auch für die Bewältigung neuer und unerwarteter Aufgaben befähigt. (...) Einige der als besonders dringlich angesehenen Lernziele sind: Selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, (...) Ausdauer, Leistungsfreude (...)“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 83). Vernachlässigt wurden in diesem Katalog nicht-fachlicher Lernziele aber die Möglichkeiten, diese transferegerecht zu vermitteln.

kräftebedarfsansatz. Dieser auf der Humankapitaltheorie basierende Ansatz strebte danach, Bedarfsprognosen hinsichtlich spezifisch ausgebildeter Arbeitskräfte abzuleiten, um den Qualifikationsoutput des Bildungswesens zu steuern (Orth 1999, S. 5). Die Tatsache jedoch, dass Absolventen mit vergleichbaren Qualifikationen in verschiedenen Sektoren und auf unterschiedlichen Hierarchieebenen im Beschäftigungssystem tätig waren (Flexibilität) beziehungsweise ein bestimmter Arbeitsplatz von Personen mit unterschiedlicher Ausbildung besetzt werden konnte (Substitution), erlaubte nur ungenaue Bedarfsprognosen, weshalb mittels des Manpower-Requirement-Approach keine validen Ansprüche an das Bildungssystem beschrieben werden konnten (Anderseck 1995, S. 9; Wildt 1997, S. 200). Mertens versuchte daraufhin, das Funktionieren von Flexibilität und Substitution zu erklären und stellte damit darüber hinaus wegen des seinem Konzept zugrunde liegenden Flexibilitätsansatzes einen Kompromiss zwischen dem Manpower-Requirement-Approach und dem dazu konträren angebotsorientierten Ansatz, dem Social Demand Approach³², her (Anderseck 1995, S. 11).

Der Schlüsselqualifikationsansatz von Mertens (1974, S. 37 ff.) basiert auf drei zentralen Annahmen:

- (1) Bildung dient der Sicherung der beruflichen Existenz, der Entfaltung der Persönlichkeit und der Befähigung zum gesellschaftlichen Verhalten.
- (2) Eine moderne zukünftige Gesellschaft ist charakterisiert durch einen hohen Stand technischer und wirtschaftlicher Entwicklungen, Humanität, Kreativität, Flexibilität, Dynamik, Rationalität und eine Vielzahl von Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung. In einer solchen Gesellschaft können Arbeitsmarktforschung und Bildungsplanung nicht vorhersagen, welche Anforderungsmuster künftig relevant sind. Somit ist eine präzise Orientierung allgemeiner und beruflicher Bildung hinsichtlich der Arbeitsplätze der Zukunft unmöglich.
- (3) Bildung, die sich an aktuellen Arbeitsplätzen orientiert, ist sinnlos, da Bildungsinhalte umso schneller zerfallen, je praxisnäher ihre Inhalte und je geringer ihr Abstraktionsniveau ist. Deshalb sei das „enumerativ-additive“ Bildungsverständnis durch ein „instrumentelles“ Bildungsverständnis abzulösen.

Mertens' Annahme war, dass die derzeitigen Inhalte der Berufsbildung nur unzureichend geeignet sind, die Jugendlichen auf das spätere (Berufs-)Leben vorzubereiten,

32 Während der Manpower-Requirement-Approach auf der Annahme der Limitationalität basiert, d. h. zum einen können Arbeitskräfte und Maschinen nicht gegeneinander ausgetauscht werden und zum anderen passen auf bestimmte Arbeitsplatzanforderungen nur bestimmte Qualifikationen, fußt der Social Demand Approach auf der Annahme der völligen Substituierbarkeit von Qualifikationen: Es wird davon ausgegangen, dass sich die Qualifikationen, die Arbeitskräfte auf dem Beschäftigungsmarkt anbieten, ihre eigene Nachfrage schaffen (Anderseck 1995, S. 8).

da sie zu stark auf die Vermittlung fachbezogener Fertigkeiten und Kenntnisse fokussieren. Vielmehr könne man den in der Arbeits- und Berufswelt fortschreitenden strukturellen Veränderungen besser begegnen, wenn man durch spezifische Kompetenzen zum bewussten Umgang mit raschem Wandel unterliegendem Wissen und damit zur Bewältigung zukünftiger Anforderungen befähigt werde. Der Zugang zu neuem Wissen könne durch ausgewählte kognitive Dispositionen, die Mertens als Schlüsselqualifikationen bezeichnete, gefördert werden (Mertens 1974, S. 39).

Nach Mertens sind Schlüsselqualifikationen „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten separaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (Mertens 1974, S. 40) erbringen. Er beschreibt Schlüsselqualifikationen unter Differenzierung zwischen vier Typen: Basis- und Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintage Faktoren. Sie lassen sich als spezifische Formen des Umgangs mit Wissen betrachten, sind also in erster Linie kognitiv beziehungsweise metakognitiv konzipiert.

Basisqualifikationen sieht Mertens als „Qualifikationen höherer Ordnung“ (Mertens 1974, S. 41) an, die einen vertikalen Anwendungstransfer auf berufliche und gesellschaftliche Anforderungen ermöglichen, wie die Fähigkeit zu logischem, strukturierendem, analytischem, dispositivem, konstruktivem, kooperativem, konzeptionellem Denken und Verhalten sowie die Lernfähigkeit. Unter Horizontalqualifikationen versteht Mertens die „Informiertheit über Informationen“ (Mertens 1974, S. 41). Sie ermöglichen es dem Individuum, Informationen effektiv zu nutzen und beinhalten das Wissen über das Wesen, die Gewinnung und das Verstehen von Informationen sowie deren Verarbeitung. Breiterelemente sind nach Mertens „spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten“ (Mertens 1974, S. 42) und die danach in den Allgemeinbildungskanon einbezogen werden sollten. Sie können nur über Vergleiche von Ausbildungsinhalten entdeckt werden. Als Beispiel führt Mertens die für damals rund 500 betriebliche Ausbildungsberufe in der BRD erforderlichen messtechnischen, arbeitsschutz- und maschinenwartungstechnischen Kenntnisse an. Vintage-Faktoren sind Bildungselemente, die durchgängig erforderlich sind, die aber nicht während des gesamten Bildungsprozesses vermittelt wurden und deshalb Unterschiede in den Generationen bezüglich bestimmter Kenntnisse beschreiben, wie Bereiche der Mathematik, der Programmier Techniken oder die englische Sprache (Mertens 1974, S. 42), wobei es aufgrund der beruflichen Anforderungen als unabdingbar angesehen wird, diese Defizite beispielsweise über berufliche Weiterbildung und Erwachsenenbildung auszugleichen.

2.6.3.2 Beispiele für die Rezeption des Ansatzes von Mertens

2.6.3.2.1 Vorbemerkungen

Der Entwurf von Mertens, der wie die Entwürfe seiner Vorläufer keine Operationalisierung der Schlüsselqualifikationen enthält, hatte etwa zehn Jahre geruht, bevor Mitte der 1980er-Jahre die Diskussion um die von ihm geprägten Schlüsselqualifikationen auf breiter Basis entflammte. Während bei Mertens die mangelnde Prognostizierbarkeit beruflicher Anforderungen für die gesellschaftliche Bildungsplanung Ausgangspunkt für seine Forderung nach Schlüsselqualifikationen war, erhielt der Begriff in den 1980er-Jahren eine berufspädagogische Dimension (Beiderwieden 1994, S. 77). Von da an standen die Veränderungen in der Arbeitswelt im Mittelpunkt, und die Forderung nach Schlüsselqualifikationen wurde zunächst mit den Befunden der Qualifikationsforschung im Zuge der Veränderungen im Beschäftigungssystem, später auch aus Sicht des Individuums begründet (Reetz 1991, S. 30 ff.). Die dabei vertretenen Argumentationslinien seien einleitend aufgezeigt.

Die starke Bedeutsamkeit, die die Wirtschaft den Schlüsselqualifikationen in den 1980er- und 1990er-Jahren beimaß, kann mit den gravierenden strukturellen Veränderungen im Beschäftigungssystem begründet werden. Wenngleich die Herausforderungen, denen sich verschiedene Sektoren, wie Produktion oder Dienstleistung, gegenübersehen, nicht vollkommen identisch sind, so war ihnen gemein, dass sie mit rasanten technologischen Entwicklungen und sich wandelnden Marktstrukturen konfrontiert waren (Reetz 1999, S. 36). Um auf die sich schneller verändernden Rahmenbedingungen angemessen reagieren zu können, wurden organisatorische Veränderungen in den Unternehmen eingeleitet, die den Mitarbeitern eine wichtigere Rolle zuwies und sie zum Zentrum der Organisationsform machten. Die Aktivierung der Ressource „Mensch“ bestimmte die Wettbewerbsposition. Gefordert wurde der „ganzheitlich qualifizierte und handelnde Mensch, der sich engagiert mit seinem Können und Wissen in den von ihm selbst be- oder mitbestimmten Arbeitsprozeß einbringt“ (Post 1991, S. 17). Da Humanressourcen optimal genutzt werden sollten, waren tayloristische Organisationsformen nach Ford und Taylor, die dem Menschen reduzierte Arbeitsaufgaben zuweisen und dadurch den Verzicht auf einen Teil der Humanressourcen in Kauf nehmen, abzulehnen und durch das Konzept der Lean Production abzulösen.³³ Wie Reetz (1994, S. 182) ausführt, weisen sowohl industrie-

33 Die zentralen Unterschiede zwischen den Konzepten des Taylorismus und der Lean Production liegen abgesehen von dem Unterschied zwischen der für den Taylorismus typischen rationalen Massenproduktion und der für die Lean Production charakteristischen seriellen Einzelfertigung in der Arbeitsauffassung sowie der Produktionsprozessorganisation und können wie folgt umrissen werden (Graichen 2002, S. 49 ff.): Während für den Taylorismus eine Trennung zwischen Denken und Handeln wesentliches Charakteristikum der Arbeitsauffassung ist, kennzeichnet die Lean Production die Integration beider Elemente. Für den Taylorismus sind zudem eine hohe Arbeitsteilung und tendenziell gering qualifizierte Arbeitnehmer typisch, wogegen die in der Lean Production anstehenden Aufgaben in sich fachlich ergänzenden Teams und von höher qualifizierten Arbeit

soziologische Untersuchungen (z. B. Endres & Wehner 1993) als auch Praxisberichte (z. B. Klein 1994) auf diese bedeutsame Wende hin, die veränderter Organisationen bedarf. Um in diesen erfolgreich tätig sein zu können, bedarf es anstelle von Berufsprofilen Qualifikationsbündeln (Beck, Brater & Daheim 1980, S. 25), bei denen neben den fachlichen überfachliche Kompetenzen bedeutsam werden, insbesondere die Fähigkeit zur Teamarbeit, problemlösendes Denken, Denken in Zusammenhängen, Teamfähigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, die Fähigkeit zur kritischen Bewertung eigenen beruflichen Handelns, zur Selbstständigkeit und zur Selbstorganisation (Baethge & Baethge-Kinsky 1995, S. 150 ff.; Baethge & Schiersmann 1998; Reetz 1994, S. 182). Diese Qualifikationen sollten in der Berufsbildung gefördert werden.

In den vergangenen Jahrzehnten setzte ein bedeutsamer gesellschaftlicher Veränderungsprozess ein, der aus soziologischer Sicht von Beck (1986) mit dem Begriff der Individualisierung beschrieben wird³⁴ und sich auf den Unterschied zwischen den in den 1950er-Jahren zentralen materiellen Bestrebungen nach Einkommen und Status und den später aufgekommenen Zielen der Selbstfindung und -verwirklichung bezieht (Beck 1986, S. 156). Beck (1986, S. 137) begründet diesen Wandel mit den Errungenschaften des Wohlfahrtsstaates, die mittels bestimmter Versorgungssysteme die Bürger aus althergebrachten sozialen Milieus herauslösten. So konnten sich durch die materiellen Verbesserungen auch Arbeiter eine bürgerliche Lebensführung ermöglichen, wobei aufgrund der Wahrnehmung der materiellen Verbesserungen als individueller Aufstieg das Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten sozialen Klasse schwand. Durch soziale und geographische Mobilität sowie die Mobilität zwischen Arbeitsplatz und Familie erfolgte eine Enttraditionalisierung der individuellen Lebenslagen (Beck 1986, S. 125). Ferner trug die Bildungsexpansion dazu bei, dass traditionelle Denkweisen und Lebensstile durch „universalistische Lehr- und Lernbedingungen, Wissensinhalte und Sprachformen“ (Beck 1986, S. 128) ersetzt wurden. Die genannten Bedingungen führten zu einer Individualisierung der Gesellschaft, die sich insbesondere in der „Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditioneller Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“

nehmern zu bewältigen sind. Hierarchien flachen ab, und Verantwortung wird von der Spitze nach „unten“ delegiert (Reetz 1994, S. 182). Hinsichtlich der Strukturierung der Arbeitsaufgaben ist für den Taylorismus ein standardisierter Arbeitsablauf nach den Unternehmensabteilungen typisch, bei dem der einzelne Arbeitnehmer nicht in betriebliche Entscheidungsprozesse eingebunden ist. Im Gegensatz dazu ist für die Lean Production eine systematische Produktionsplanung kennzeichnend, in die die Mitarbeiter, beispielsweise durch Bildung teilautonomer Arbeitsgruppen, einbezogen werden. Baethge (1999, S.24 f.) erwähnt in diesem Zusammenhang den Wandel von einer Funktions- zur Prozessorientierung, für die die Kooperation durch Projekte, die dauerhafte Zusammenarbeit von Mitarbeitern mit unterschiedlicher Ausbildung und Tätigkeitsschwerpunkten, die Verflachung von Unternehmenshierarchien sowie die Flexibilisierung der Arbeitszeiten typisch sind.

34 Als weitere wesentliche Beiträge zur Individualisierungsthese sind Kohli (1989), Weymann (1989) sowie Beck-Gernsheim (1994) zu nennen.

(Beck 1986, S. 206) und dem gleichzeitigen Vorliegen erweiterter Handlungsoptionen und verminderter Orientierung und Sicherheit hinsichtlich leitender Normen äußert (Beck 1986, S. 206). Die Möglichkeit, aus einer größeren Anzahl Optionen wählen zu können, schafft zwar bessere Bedingungen für das Führen eines selbstbestimmten Lebens, impliziert aber auch die Notwendigkeit, sich zu entscheiden. Der Einzelne ist dadurch einem größeren Druck ausgesetzt, sein Leben eigenverantwortlich, ohne Orientierung an Mustern früher existierender sozialer Schichten zu planen und sich in ständiger Auseinandersetzung mit sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen anzupassen. Vor diesem Hintergrund wurde die Verfügbarkeit von Schlüsselqualifikationen als Voraussetzung für die Bewältigung der aus der Individualisierung resultierenden Anforderungen angesehen, denn sie sollen dem Einzelnen helfen, sich unter den gegebenen Rahmenbedingungen teilnehmend und gestaltend zu verhalten und zu handeln (Breyde 1995, S. 56).

Angesichts der beschriebenen geänderten Arbeitsbedingungen strebten Betriebe, insbesondere industrielle Großbetriebe, eine Umsetzung der Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung an. Vor allem aufgrund des Druckes der betrieblichen Praxis wurde versucht, das Konzept der Schlüsselqualifikationen in die schulischen Ausbildungsphasen im Rahmen der dualen Ausbildung zu übertragen. Später fand es auch im allgemeinen Bildungswesen Einzug. In dieser Zeit der Verbreitung des Konzepts im Bildungs- und Beschäftigungssystem wurde das Konzept auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weiter verfolgt und erörtert. Seine Popularisierung in den 1980er- und 1990er-Jahren führte dazu, dass sich eine schier unüberschaubare Anzahl von Schlüsselqualifikationen im Umlauf befand. Waren es bei Mertens (1974) noch zwölf Arten von Schlüsselqualifikationen, existierten 1986 bereits 46, 1988 bereits 78 Arten (Gerdsmeier 1990, S. 37). Basierend auf berufspädagogischer Literatur ab 1988 ermittelten Didi, Fay, Kloft und Vogt (1993) 654 Schlüsselqualifikationen, wobei am häufigsten Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, Kreativität, Denken in Zusammenhängen und Selbstständigkeit sowie Problemlösefähigkeit genannt wurden. Gonon (2002c, S. 228) umschreibt deshalb diese Phase mit „vom Konzept zum Slogan“: Zahlreiche Schlüsselqualifikationskataloge mit unterschiedlichen Schwerpunkten entstanden, wurden modifiziert und zu einer kaum überschaubaren Fülle von Qualifikationen erweitert. Des Weiteren wurden zahlreiche Arbeiten zur Förderung von Schlüsselqualifikationen veröffentlicht (Schmidt 1997, S. 10). Dabei unterblieb jedoch meist eine systematische Auseinandersetzung mit dem Schlüsselqualifikationsbegriff, so dass er oft unterschiedlich gebraucht wurde oder Synonyme (z. B. extrafunktionale, fachübergreifende, berufsübergreifende, prozessunspezifische und Querschnittsqualifikationen) Verwendung fanden (für eine Übersicht zu 49 Synonymen siehe Stangel-Meseke 1994, S. 5 und Wilsdorf 1991, S. 53 f.). Die in den Katalogen zusammen-

gefassten Schlüsselqualifikationen sind häufig redundant und zum Teil Leerformeln. Außerdem sind den einzelnen Schlüsselqualifikationen häufig verschiedene Oberbegriffe zugeordnet, weshalb die Kategorien untereinander kaum vergleichbar sind.

2.6.3.2.2 Beispiele für die Rezeption des Ansatzes im Beschäftigungssystem

Ausgelöst durch die oben skizzierten Veränderungen in den Arbeitsanforderungen stieß das Konzept der Schlüsselqualifikationen von Beginn an in der betrieblichen Praxis auf positive Resonanz. So gab es seit Ende der 1980er-Jahre vor allem in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung viele Versuche, das Konzept von Mertens umzusetzen. Dazu zählen vor allem das Modellvorhaben PETRA („Projekt- und Transferorientierte Ausbildung zur Förderung von Schlüsselqualifikationen“) der SIEMENS AG (Boretty, Fink, Holzapfel & Klein 1988), der Modellversuch der Wacker Chemie GmbH zur Ausbildung von Industriekaufleuten (Brater & Büchele 1986), die bei der ASEA Brown Boveri AG in Mannheim entstandene Ausbildungskonzeption „Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen (IFAS)“ (ASEA Brown Boveri 1988) sowie das Konzept der Mannesmann DEMAG AG (VDMA & ZVEI 1989) hinsichtlich der Neuordnung industrieller Metall- und Elektroberufe. Die positive Resonanz seitens der betrieblichen Ausbildungspraxis wird auch daran deutlich, dass Schlüsselqualifikationen Thema bei vielen Jahrestagungen kaufmännischer und gewerblicher Ausbildungsleiter waren (Schmiel 1988, S. 59) und im Zentrum des 1985 vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft organisierten Kolloquiums standen (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1986).

Die große Bedeutung, die die Wirtschaft den Schlüsselqualifikationen seit den 1980er-Jahren beimisst, wird auch in der empirischen Qualifikationsforschung ersichtlich, die primär vom BIBB, aber auch von kleineren Instituten vorangetrieben wurde. Zur Identifikation von Qualifikationsentwicklungen analysiert das BIBB Stellenanzeigen und befragt Betriebe sowie Weiterbildungsträger und -anbieter (Brüggemann 2004).

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse von Stellenanzeigenanalysen und Betriebsbefragungen seit Beginn der 1980er-Jahre angeführt, aus denen sich die durch das Beschäftigungssystem als erforderlich erachteten Schlüsselkompetenzen ableiten lassen. Bezüglich der Stellenanzeigen werden die berücksichtigt, die sich an Absolventen mit Berufsabschluss und Hochschulabsolventen richteten. Dies liegt darin begründet, dass sich in der Stellenanzeigenanalyse von Dietzen (1999, S. 37) zeigte, dass sich die am häufigsten genannten überfachlichen Anforderungen nicht zwischen den Absolventengruppen unterschieden. Einzig die Häufigkeit der Nennung variierte, und zwar dergestalt, dass die Anforderungen bei Anzeigen, die sich an Absolventen mit (Fach-)Hochschulabschluss wandten, häufiger genannt wurden als in Stellenanzeigen, die sich an Absolventen mit Fachschul- oder Berufsabschluss richteten.

Die vom BIBB durchgeführten Analysen von 23.433 Stellenanzeigen im Jahr 1999 und von 12.265 Anzeigen im Jahr 2002 in verschiedenen Berufsfeldern ergaben, dass vor allem Leistung und Motivation, Team-, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie kognitive Fähigkeiten und Problemlösungskompetenzen gefordert wurden (BMBF 2000, S. 95; BMBF 2003, S. 180 f.). Die ebenso der Forschung des BIBB zuzuordnende Untersuchung von Dietzen (1999) von 3.928 Stellenanzeigen brachte hervor, dass überfachliche Qualifikationen generell als wichtig erachtet werden, wobei am häufigsten Organisationstalent, Flexibilität, Teamfähigkeit, Motivation, Verantwortungsbewusstsein, selbstständige Arbeitsweise, Kommunikationsfähigkeit und Leistungsmotivation gefordert wurden (Dietzen 1999, S. 37). Das BIBB führte 2001/2002 auch spezielle Analysen zu Stellenanzeigen und Inserentennachbefragungen in bestimmten Berufsfeldern durch, wie im Berufsfeld Gesundheit/Wellness. Diese ergaben, dass Schlüsselqualifikationen in allen Gesundheitsberufen als sehr wichtig angesehen und bei den Bewerbern vor allem Problemlösekompetenz und selbstständige Lern- und Arbeitstechniken sowie unternehmerisches Denken und Handeln vermisst werden (BMBF 2003, S. 181).

Stellenanzeigenanalysen wurden ebenso von der Dekra Akademie und der CDI GmbH durchgeführt. Die Untersuchung der Dekra Akademie (2000) von etwa 200.000 Stellenanzeigen ergab, dass den überfachlichen Qualifikationen Teamfähigkeit, Engagement und Eigeninitiative ein besonderer Stellenwert hinsichtlich der Chance, ein Beschäftigungsverhältnis eingehen zu können, beigemessen wird. Die Analyse der CDI GmbH von 4.000 Stellenanzeigen aus dem IT-Bereich und 560 kaufmännischen Stellenanzeigen zeigte, dass überfachliche Qualifikationen, wie Team- und Kommunikationsfähigkeit, selbstständige Arbeitsweise sowie analytische Fähigkeiten von den Unternehmen als notwendig betrachtet werden (CDI GmbH 2002, S. 27). Weder die Dekra Akademie noch die CDI GmbH führten aktuellere Analysen durch.

Die Analyse von 1.700 Stellenanzeigen von Klinkenberg (1994) brachte ähnliche Ergebnisse hervor. So zählten zu den sieben häufigsten Anforderungen Kommunikations-, Motivations- und Teamfähigkeit, analytisches Denkvermögen, Durchsetzungsfähigkeit, Organisationstalent sowie Flexibilität. Auch die Arbeit von Edinsel (1994, S. 11 ff.) beinhaltet eine Stellenanzeigenanalyse, bei der ebenfalls die Bedeutung, die sozialen Kompetenzen für den Berufserfolg beigemessen wird, deutlich wurde.

Bereits Anfang der 1980er-Jahre untersuchten Kemmet, Linke und Wolf (1982) mittels Interviews von Personalleitern und Beschäftigten sowie einer 1980 von Infratest durchgeführten Repräsentativbefragung von Personal- und Abteilungsleitern sowie Beschäftigten mit wirtschaftswissenschaftlichem Studium, welche Schlüsselqualifikationen (als Synonym wurde „außerfachliche Fähigkeiten“ verwendet) beim Berufseinstieg von Wirtschaftswissenschaftlern bedeutsam sind. Als Schlüsselqualifikationen wurden kognitive Fähigkeiten (z. B. Fähigkeit, analytisch zu denken, kri-

tisch zu denken, Fähigkeit zu lernen), soziale Fähigkeiten (z. B. Fähigkeit zu diskutieren, Fähigkeit, mit Menschen umzugehen, Fähigkeit, im Team zu arbeiten) und motivationale Fähigkeiten (z. B. Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Bereitschaft, im Betrieb übergeordnete Aufgaben zu übernehmen) vorgegeben. Unabhängig vom Tätigkeitsfeld wurden kognitive Fähigkeiten von den Unternehmen am stärksten gefordert. Aber auch motivationale und soziale Fähigkeiten wurden als wichtig eingeschätzt, wobei sie Unternehmer und Arbeitnehmer unterschiedlich gewichteten.

Eine vom IAB 1983 durchgeführte Befragung von 4.030 deutschen Arbeitnehmern zwischen 15 und 65 Jahren widmete sich der Bedeutung von sozialen und fachlichen Qualifikationen für den Erwerbsverlauf (Blaschke 1986). Unter den sozialen Qualifikationen wurden leistungsrelevante Einstellungen zu Arbeit und Beruf sowie Motivation subsumiert, wobei Letztere u. a. Selbstbild, Selbstwertschätzung und Kontrollüberzeugungen umfasst. Es wurde deutlich, dass es sich bei Personen mit höherer allgemeiner und beruflicher Ausbildung sowie mit höherer beruflicher Stellung selten um verzagte, kontaktunsichere Personen mit einem negativen Selbstbild beziehungsweise externen Kontrollüberzeugungen handelt. Außerdem wurde ersichtlich, dass soziale Qualifikationen, vor allem die leistungsbezogene Einstellung zu sich selbst, unabhängig vom Niveau schulischer Bildung bedeutsam für die Berufskarriere sind.

Ebenso Anfang der 1980er-Jahre interviewten Teichler, Butgereit und Holtkamp (1984) 47 Personalexperten in 40 der umsatzstärksten Unternehmen hinsichtlich der Bedeutung von Schlüsselqualifikationen (als Synonym wurde „außerfachliche Qualifikationen“ verwendet) bei der Auswahl geeigneter Arbeitnehmer. Obzwar fachlichen Qualifikationen die größte Bedeutung beigemessen wird, haben den Ergebnissen zufolge Schlüsselqualifikationen an Bedeutung gewonnen. Die Nennungen der Personalexperten wurden zu folgenden fünf Kategorien aggregiert: arbeitsübergreifende Aspekte (z. B. Flexibilität, Engagement), kooperative und kommunikative Aspekte (z. B. Teamfähigkeit, Kontaktfähigkeit), generelle Arbeitstugenden (z. B. Zielstrebigkeit, Leistungsbereitschaft), kognitive Kompetenzen (z. B. die Fähigkeit, analytisch zu denken) und allgemeine Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Persönlichkeitsbild, Allgemeinbildung).

In der Untersuchung von Spreter-Müller (1988) bei 1.000 Unternehmen stand die Frage im Mittelpunkt, welche Schlüsselqualifikationen (als Synonym wurde „außerfachliche Qualifikationen“ verwendet) für den Berufseinstieg von Diplom-Kaufleuten und Diplom-Ingenieuren wichtig sind. Abgefragt wurden vier Bereiche von Schlüsselqualifikationen: kognitiv-intellektuelle Fähigkeiten und geistige Flexibilität, soziale und kommunikative Fertigkeiten, leistungsorientierte Fähigkeiten sowie fachübergreifende Kenntnisse, wie Sprachen, EDV- und Jura-Kenntnisse (für die darunter subsumierten Fähigkeiten und Kenntnisse siehe Spreter-Müller 1988,

S. 21 ff.). In beiden Berufsbildern wurden die kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten für am wichtigsten gehalten, gefolgt von leistungsorientierten Fähigkeiten und sozial-kommunikativen Fähigkeiten und Sprachen, während EDV-Kenntnisse und Kenntnisse aus anderen Disziplinen am wenigsten bedeutungsvoll waren.

Ebenfalls Ende der 1980er-Jahre befragte das IAB 20.000 Betriebe zu Qualifikationsanforderungen an künftige Mitarbeiter in 88 Facharbeiter- beziehungsweise Fachangestelltenberufen (Chaberny, Parmentier & Schnur 1991). Für den Beruf des Bürokaufmanns ergab sich, dass die Eigenschaften beziehungsweise Fähigkeiten Verschwiegenheit und Denken in Zusammenhängen als besonders wichtig angesehen werden, wobei Letzteres am häufigsten bei Bewerbern vermisst wird.

Auch das Institut der Deutschen Wirtschaft untersuchte bereits Qualifikationsanforderungen der Betriebe an künftige Arbeitnehmer. In einer Befragung von 800 Betrieben aus Handel, Industrie und Handwerk in neun Bundesländern wurde deutlich, dass alle Betriebe Schlüsselqualifikationen eine große Bedeutung beimessen (IDW 1999). Als sehr wichtig gelten Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, kommunikative Kompetenz und Motivation (IDW 1999, S. 7 f.). Eine Umfrage bei niedersächsischen Betrieben des Produzierenden Gewerbes und des Dienstleistungssektors zur Relevanz von Schlüsselqualifikationen beim Einstellen von Hochschulabsolventen ergab, dass Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft besonders gefordert werden (IDW 2000).

Um einen Eindruck davon zu bekommen, welchen Schlüsselqualifikationen die Wirtschaft besondere Bedeutung beimisst, können neben Stellenanzeigenanalysen und Unternehmensbefragungen auch Veröffentlichungen des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft sowie von Kammern und Verbänden herangezogen werden. Im Allgemeinen stoßen Schlüsselqualifikationen bei ihnen auf große Zustimmung (Beck 1995, S. 37). Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (1991, S. 14 f.) beispielsweise betonte in seinen Grundpositionen zur Berufsausbildung die Bedeutung der überfachlichen Qualifikationen und führte exemplarisch Einsatzbereitschaft, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Kreativität und Problemlösefähigkeit an. Besonders aussagekräftig waren auch die 2002 von den Industrie- und Handelskammern verschiedener Bundesländer veröffentlichten Anforderungen an künftige Auszubildende unter der Überschrift „Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängern“? (für Rheinland-Pfalz und Saarland siehe http://www.hwk-trier.de/download/1-10-was_erwartet.pdf). Neben fachlichen nahmen soziale Kompetenzen hier eine zentrale Rolle ein, worunter Kooperationsbereitschaft, Teamfähigkeit, Höflichkeit, Konfliktfähigkeit und Toleranz gezählt wurden. Als bedeutsam wurden außerdem persönliche Kompetenzen, wie Zuverlässigkeit, Lern- und Leistungsbereitschaft, Ausdauer und Belastbarkeit, Sorgfalt, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Selbstständigkeit, Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik, Kreativität und Flexibi-

lität, angesehen. Die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wurde auch anlässlich eines bildungspolitischen Symposiums untersucht, das von der Kammergemeinschaft „Ausbildung und Bildung in Norddeutschland“ und dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHT) bei 3.074 Betrieben durchgeführt wurde. Als besonders relevant wurden Belastbarkeit und Lernfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit und Kreativität erachtet (Wollmann 1993, S. 136). Diese Aspekte wiederholten sich auch in dem anlässlich des Weiterbildungskongresses des Industrie- und Handelskammertages in Dresden 1999 präsentierten 11-Punkte-Katalog, der Organisation und Durchführung von Arbeitsaufgaben, Kommunikation und Kooperation, Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken, Sicherheit in Kulturtechniken, Problemlösungs- und Entscheidungskompetenz, Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, Selbstständigkeit und Verantwortung, Ausdauer und Belastbarkeit, Kreativität und Flexibilität, Sprachkompetenz in Fremdsprachen sowie Umgang mit Technik umfasst.

Darüber hinaus können bei der Ermittlung der seitens des Beschäftigungssystems als erforderlich angesehenen Qualifikationsbündel Persönlichkeitsinventare betrachtet werden, die bei der Personalauswahl eine Rolle spielen dürften. Exemplarisch sei an dieser Stelle das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (Hossiep & Paschen 1998) genannt, das Leistungsmotivation, Gewissenhaftigkeit, Kontaktfähigkeit und Teamorientierung sowie Belastbarkeit beinhaltet.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die genannten Schlüsselkompetenzen unzureichend theoretisch fundiert, die Befunde der Stellenanzeigenanalysen und Unternehmensbefragungen sowie die Hauptaussagen der ausgewählten Positionspapiere aufgrund unterschiedlicher Kategorienbildung kaum untereinander vergleichbar sind und es an empirischer Evidenz mangelt (Gonon 2002b, S. 11).

2.6.3.2.3 Beispiele für die Rezeption des Ansatzes im Bildungssystem

Forciert durch die betriebliche Praxis erlangte das Schlüsselqualifikationskonzept schnell Zugang in den schulischen Teil der dualen Ausbildung und wurde kontinuierlich in andere berufliche Ausbildungsformen und die Allgemeinbildung übertragen, sodass es bei der Diskussion um Lehrpläne und Zielsetzungsprozesse im gesamten Bildungssystem bald im Mittelpunkt stand. Die Aufnahme des Schlüsselqualifikationskonzepts durch die Berufsbildung wurde, wie Euler (2002, S. 14) ausführt, durch zwei Tendenzen begünstigt. Zum einen wurde mit der „realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung“ (Roth 1962)³⁵ der Bildungsbegriff neu bestimmt,

35 Diese Wendung, die den Einzug empirischer Methoden in die erziehungswissenschaftliche Forschung in den 1960er-Jahren beschreibt, wurde durch Roth (1962) in seinem gleichnamigen Werk eingeleitet und von ihm als Vorsitzender der Planungsgruppe für Bildungsforschung des Deutschen Bildungsrates mitbestimmt (Krüger 1997, S. 40).

was Anknüpfungspunkte zum Konzept der Schlüsselqualifikationen ermöglichte und bei der die von Roth (1971) vorgeschlagene Verknüpfung der Idee der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung mit der Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz sichtbar wurde. Die zweite in diesem Zusammenhang förderliche Entwicklung war die verstärkte Kritik gegen die didaktische Praxis in den Lernorten Schule und Betrieb. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde angesichts dieser Entwicklungen „zur Inkarnation einer modernden Didaktik und zu einem beliebten Bezugspunkt für eine didaktische Reform“ (Euler 2002, S.14). Die folgenden Abschnitte benennen zentrale bildungspolitische Vereinbarungen und Positionspapiere seit Mitte der 1980er-Jahre, aus denen die Bedeutung, die den Schlüsselqualifikationen seitens des Bildungssystems beigemessen wird, ersichtlich wird.

Bereits 1984 forderte die durch die baden-württembergische Landesregierung eingerichtete Kommission „Weiterbildung“ Fähigkeiten zur Bewältigung, persönlichen Bewährung und Orientierung. Die geforderten Schlüsselqualifikationen sollten das Erwerben neuer Qualifikationen möglich machen, „vor allem das Verständnis von Grundzusammenhängen, das das rasche Einordnen von neuen Einzelfakten ermöglicht“ (Landesregierung von Baden-Württemberg 1984, S. 111) und „die Fähigkeit, erworbenes Wissen auf unbekante, neue Situationen oder Probleme mit Erfolg anzuwenden“ (Landesregierung von Baden-Württemberg 1984, S. 111). Wichtig für die persönliche Bewährung in einer arbeitsteiligen Welt und internationaler Zusammenarbeit seien auch Motivation und Werte, die jedoch nicht näher bestimmt wurden.

Nur ein Jahr später mahnte auch die Expertenkommission der Landesregierung in Rheinland-Pfalz die Aus- und Weiterbildung, die Ausbildungsgänge bezüglich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu untersuchen und Schlüsselqualifikationen, wie Lernfähigkeit, das Denken in fachübergreifenden Zusammenhängen, analytisches und dispositives Denken sowie Kooperations- und Informationsverarbeitungsfähigkeit (Landesregierung von Rheinland-Pfalz 1985, S. 102 ff.) zu vermitteln, da diese zur selbstständigen und verantwortungsbewussten Beschäftigung in einer Zeit des technischen und sozialen Wandels benötigt werden.

1985 äußerte sich auch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in seinen Thesen zur beruflichen und allgemeinen Weiterbildung wie folgt: „Zu den wichtigsten Aufgaben der allgemeinen Weiterbildung wird es gehören, die Menschen auf das Leben und Arbeiten in einer Informationsgesellschaft vorzubereiten. Dies macht die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, neuen Denkweisen und Arbeitsmethoden erforderlich.“ (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1985, S. 16). Als Schlüsselqualifikationen werden der Umgang mit Informationen, Denken in Zusammenhängen sowie „die Fähigkeit, Wissen auf neue Situationen anzuwenden, an Wertmaßstäben zu überprüfen und in Handlungen und Entschei-

dungen umzusetzen“ (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1985, S. 16) angeführt.

Bereits 1987 fand das Schlüsselqualifikationskonzept auch in der Berufsbildungsneuordnung für Metall- und Elektroberufe Berücksichtigung, und auch Lehrerweiterbildungsinstitutionen begannen, sich mit Schlüsselqualifikationen zu beschäftigen, um das Konzept in den Berufsschulen umzusetzen (z. B. Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz 1989).

Dass der Erwerb von Schlüsselqualifikationen seitens der Bildungspolitik als überaus wichtig angesehen wird, zeigte sich auch im „Konstanzer Beschluss“ vom Oktober 1997. In diesem wurde die Entwicklung von Maßnahmen zur Sicherung der Qualität schulischer Bildung als eine wichtige Aufgabe betont, woraufhin sich die Mitglieder der Kultusministerkonferenz (KMK) dafür aussprachen, in den Ländern Evaluationsinstrumente zu entwickeln, zu erproben und einen Erfahrungsaustausch über die gewonnenen Befunde zu initiieren. Die Evaluationen sollten sich vor allem auf muttersprachliche, mathematische, naturwissenschaftlich-technische und fremdsprachliche Kompetenzen konzentrieren. Außerdem sollten angesichts der Anforderungen in der Arbeits- und Berufswelt Schlüsselqualifikationen, z. B. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu problemlösendem Denken und zu selbstständigem Handeln, berücksichtigt werden. Die Vielzahl der daraufhin finanzierten Forschungsprojekte sowie die aktive Beteiligung Deutschlands an internationalen (z. B. TIMMS, PISA, PIRLS [Progress in International Reading Literacy Study] und DESI [Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International]) und nationalen Vergleichsuntersuchungen demonstriert den Stellenwert der Schlüsselqualifikationen im deutschen Bildungswesen.

Auch seitens der KMK wurde sowohl hinsichtlich der Allgemein- als auch der Berufsbildung häufig auf die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen hingewiesen. So wurde in der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (KMK 2000a) als eine Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe angeführt, die Fähigkeit zu erwerben „selbständig zu lernen, zu arbeiten und über das eigene Lernen, Denken, Urteilen und Handeln zu reflektieren“ (KMK 2000a, S. 4). Ferner sollen im Unterricht geistige Beweglichkeit, Fantasie, Kreativität, Konzentrationsfähigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Kreativität gefördert werden (KMK 2000a, S. 4). Außerdem sind für das Erreichen der Berufs- beziehungsweise Studierfähigkeit folgende Kompetenzen wichtig: „Verständnis sozialer, ökonomischer, politischer und technischer Zusammenhänge; Denken in übergreifenden, komplexen Strukturen; Fähigkeit, Wissen in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden; Fähigkeit zur Selbststeuerung des Lernens und der Informationsbeschaffung; Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Kompetenz und Möglichkeiten; Kommunikations- und Teamfähigkeit; Entscheidungsfähigkeit“ (KMK 2000a, S. 6). Von

der KMK Expertenkommission (1995) war der Begriff der Schlüsselqualifikationen für das Gymnasium allerdings wegen unzureichender Begriffsklarheit und aufgrund der Annahme, dass der Begriff den Arbeitsanforderungen näher stünde als den Anforderungen bei Eintritt in die Hochschule, abgelehnt worden, obwohl Absolventen des Gymnasiums und der Hochschulen ebenso eine Beschäftigung anstreben wie Absolventen beruflicher Ausbildungsgänge ohne Hochschulreife (Witt & Lehmann 2001, S. 16 f.).

Mit Blick auf die berufliche Bildung seien zunächst die von der KMK (2000b) erarbeiteten „Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ erwähnt. Danach sind die Lehrpläne in Lernfeldern auszurichten, wobei mit jedem Lernfeld „Handlungskompetenz“ als ein Mix aus „Fachkompetenz“, „Personalkompetenz“, „Sozialkompetenz“ sowie „Methoden- und Lernkompetenz“ erzielt werden soll (KMK 2000b, S. 9). Unter Fachkompetenz wird die Bereitschaft und Fähigkeit verstanden, „auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen“ (KMK 2000b, S. 9). Personalkompetenz wird definiert als die Bereitschaft und Fähigkeit, die eigenen Stärken und Schwächen hinsichtlich der persönlichen Entwicklung im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben zu analysieren und zu bewerten. Sozialkompetenz gilt als die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen, Zuneigung und Konflikte zu verstehen und mit anderen zu kommunizieren. Für Methoden- und Lernkompetenz wird keine Definition gegeben. Die Kultusministerkonferenz bezieht sich damit auf die Ausführungen zum Kompetenzbegriff des Deutschen Bildungsrats von 1974, wobei die kritische Reflexivität, die der Deutsche Bildungsrat mit dem Begriff der Humankompetenz assoziierte und deren Bedeutung er besonders hervorhob, an Bedeutung verloren hat (Dehnbostel & Meyer-Menk 2003 zit. nach Franke 2005, S. 33). In Anlehnung an die Empfehlungen der KMK erarbeiten die Länder ihre Lehrpläne. Sowohl in den Lehrplänen für das allgemeinbildende als auch für das berufliche Schulwesen finden Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz ihren Niederschlag, zu „Personalkompetenz“ beziehungsweise „Selbstkompetenz“ finden sich darin jedoch keine Bezüge (Witt & Lehmann 2001, S. 26).

Auch in der Weiterbildung spielt der Erwerb von Kompetenzen, die nach allgemeiner Auffassung den Schlüsselkompetenzen zugerechnet werden können, eine entscheidende Rolle (KMK 2001). So wird in der vierten Empfehlung der KMK zur Weiterbildung die dritte Empfehlung vor allem im Hinblick auf das selbstgesteuerte Lernen und die Förderung bereichsübergreifender kreativer und sozialer Kompetenzen ergänzt.

Abgesehen von der KMK hat sich auch das Forum Bildung als eine Initiative des Bundesministers für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit den Kultusministern der Länder und einflussreichen Gesellschaftsgruppen zu künftigen Bildungs- und Qualifikationszielen geäußert und im Dezember 2000 entsprechende „vorläufige Leitsätze des Forum Bildung“ beschlossen (Forum Bildung 2001). Sie basieren auf einem Verständnis von Bildung und Qualifikation als Aspekte, die auf die „Entwicklung der Persönlichkeit, Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit“ (Forum Bildung 2001, S. 3) zielen. Es wird davon ausgegangen, dass Beschäftigungsfähigkeit in der heutigen Zeit des ständigen Wandels und der Pluralität ohne eine „vielseitig entwickelte Gesamtpersönlichkeit mit ausgeprägten Kompetenzen für persönliches und soziales Handeln“ (Forum Bildung 2001, S. 4) nicht mehr möglich ist, Beschäftigungsfähigkeit aber eine „notwendige Voraussetzung für die Entfaltung der eigenen Person und die Teilhabe an der Gesellschaft“ (Forum Bildung 2001, S. 4) darstellt. Um diesem umfassenden Bildungsbegriff gerecht zu werden, müssen nach der Expertenkommission v. a. folgende Kompetenzen erworben werden: Lernkompetenz, intelligentes inhaltliches Wissen, anwendbares Wissen, methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, insbesondere im Bereich Sprachen, Medien und Naturwissenschaften, soziale Kompetenzen und Wertorientierungen (Forum Bildung 2001, S. 4). Diese Taxonomie der Kompetenzen wurde in starker Anlehnung an psychologische Theorien zu Wissenserwerb entwickelt. Zu *Intelligentem Wissen* werden solche Kenntnisse und Kompetenzen gezählt, „die auf einem tiefen Verstehen von fachlichen und fachübergreifenden Phänomenen, Problemen und Problemlösungen beruhen“ (Forum Bildung 2001, S. 6). Intelligentes Wissen ist folglich ein Wissen, „das reflexiv und – wenn immer möglich – auch automatisch genutzt werden kann“ (...), „das hierarchisch aufgebaut und mit anderen Wissenskomponenten innerhalb eines Inhaltsbereichs und zwischen verschiedenen Fachgebieten engmaschig vernetzt ist, das leichte Zugänglichkeit besitzt, (...) das in neuen Situationen flexibel genutzt werden kann und das für die Aufnahme neuer Informationen offen und anschlussfähig ist“ (Forum Bildung 2001, S. 6). Es ermöglicht vertikalen Lerntransfer (Forum Bildung 2001, S. 6). *Anwendungsfähiges Wissen* heißt, dass die benötigten Komponenten des erworbenen Wissens und der erworbenen Kompetenzen aus der Wissensbasis herausgelöst werden und an die Anforderungen einer bestimmten Situation angepasst werden können (Forum Bildung 2001, S. 6). *Lernkompetenz* wird durch das Forum Bildung als Lernen des Lernens bezeichnet. Es versteht darunter „den Aufbau von Kenntnissen über den intelligenten Umgang mit neuen Informationen und mit schwierigen Problemen, sowie die damit verbundenen praktischen Kompetenzen zur Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens“ (Forum Bildung 2001, S. 7). *Methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen* umfassen u. a. muttersprachliche Kompetenzen, Fremdsprachenkenntnisse, mathematisch-statistische

Kompetenzen und Medienkompetenzen, wobei das Forum Bildung (2001, S. 8) unter Schlüsselkompetenzen Kompetenzen versteht, die in verschiedenen Situationen dazu beitragen, sich Spezialkenntnisse schnell anzueignen. Unter *sozialen Kompetenzen* subsumiert das Forum Bildung (2001, S. 8) soziales Verstehen, soziale Verantwortung, soziale Geschicklichkeit sowie Konfliktlösungskompetenz. Der Aspekt *Wertorientierungen* stellt auf die Fähigkeit ab, die in der Gesellschaft geltenden Werthaltungen zu erkennen, zu verstehen und eigene Werthaltungen zu entwickeln. Zu den für die schulische Bildung wesentlichen Wertorientierungen zählen universelle moralische Normen (z. B. Fairness), „grundlegende persönliche Werte und die dafür notwendigen Kompetenzen (z. B. Fähigkeit und Bereitschaft zum autonomen Handeln, persönliche Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein);“ [grundlegende] „soziale Werte (z. B. Nicht-Diskriminierung anderer, Toleranz ohne Opportunismus oder Gleichgültigkeit, Partizipationsfähigkeit und -bereitschaft);“ [grundlegende] „kulturelle Werte (z. B. gute Sitten, kulturelles Engagement)“ (Forum Bildung 2001, S. 9).

Wie auch aus der Perspektive des Beschäftigungssystems wird aus Sicht des Bildungswesens deutlich, dass die diskutierten Schlüsselkompetenzen unzureichend theoretisch fundiert und die verschiedenen Positionen untereinander kaum vergleichbar sind.

2.6.3.2.4 Beispiele für die Rezeption des Ansatzes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Trotz der inflationären Verwendung des Schlüsselqualifikationsbegriffs in Veröffentlichungen der Betriebspraxis, aber auch der Wissenschaft bestand in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik lange Zeit kein Interesse an seiner wissenschaftlichen Klärung. Schließlich führte diese aber zu zahlreichen kritischen Äußerungen und Erwidern zum Schlüsselqualifikationskonzept, von denen einige nachfolgend kurz aufgeführt werden.³⁶

Kritisch wurde bewertet, dass das Mertenssche Konzept theoretisch mangelhaft fundiert sei (Elbers, Heckenauer, Mönikes, Pornschlegel & Tillmann 1975; Zabeck 1989, 1991), die von Mertens aufgeführten vier Arten von Schlüsselqualifikationen unscharf abgetrennt (Elbers et al. 1975, S. 27 ff.; Dörig 1994, S. 35 ff.; Zabeck 1989), die Schlüsselqualifikationen inhaltlich nicht genau bestimmt (z. B. Arnold 1988; Elbers et al. 1975; Geißler 1988; Middendorf 1991; Zabeck 1989) und soziale, kommunikative und emotionale Fähigkeiten zu wenig berücksichtigt worden seien (z. B. Elbers et al. 1975; Gonon 2002a, S. 6 f.; Reetz 1990; Zabeck 1989).

Obgleich Mertens (1988) selbst darauf verwiesen hatte, dass er keine Beschreibung eines neuen Bildungsanliegens geleistet hätte, wurde ebenso kritisch ange-

36 Für einen Überblick über die kontroverse Diskussion über Schlüsselqualifikationen siehe z. B. Gonon (1996) und Stangel-Meseke (1994).

merkt, dass mit ähnlichen Begriffen schon seit Langem übergeordnete Ziele von Berufsausbildung beschrieben worden wären (Zabeck 1989) beziehungsweise dass es sich bei dem Schlüsselqualifikationskonzept lediglich um einen neuen Begriff für den der formalen Bildung³⁷ handele, der einen „goldenen Schlüssel“ (Geißler 1989, S. 3) suggeriere, d. h. universellen Transfer ermögliche, obschon die sich hinter dem Konzept verbergende Theorie formaler Bildung widerlegt sei. So prophezeite Zabeck ein Scheitern der Schlüsselqualifikationen aufgrund dessen, dass ihr Kern wie auch der anderer formaler Bildungstheorien im „didaktischen Reduktionismus“ (Zabeck 1989, S. 77) bestünde. Er begründet seine Vermutung damit, dass die Annahme des didaktischen Reduktionismus, „die Probleme der (1) Stofffülle sowie der (2) Komplexität konkreter und der (3) Unbestimmtheit künftiger Anforderungen ließen sich durch die Konzentration von Erziehung und Unterricht auf wenige einfache, aber situationsadäquat kombinierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten bewältigen“ (Zabeck 1989, S. 79), bereits zu verschiedenen Konzepten formaler Bildung geführt hat, wie dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 83 ff.) oder Pestalozzis Didaktik der „Elementarbildung“ (Pestalozzi 1971, S. 363)³⁸, die jedoch bislang alle fehlgeschlagen sind (Zabeck 1989, S. 79). Zabeck bezeichnet dies als „Schlüsselqualifikations-Dilemma“: „Je allgemeiner beziehungsweise situationsunspezifischer die Schlüsselqualifikationen definiert werden, desto wahrscheinlicher ist es, dass der Transfer misslingt, sie also die ihnen zugesprochenen Leistungen nicht zu erfüllen vermögen. Je enger beziehungsweise situationsspezifischer die Schlüsselqualifikationen gefasst werden, desto weiter entfernen sie sich von der ihr zugesprochenen Funktion, unabhängig von der konkreten Ausprägung zu bewältigender Anforderungen, Effizienz zu entfalten.“ (Zabeck 1991, S. 57). Die unterstellte Parallelität zwischen formaler Bildung und dem Schlüsselqualifikationsansatz beruht jedoch auf der Annahme, dass Schlüsselqualifikationen nicht notwendigerweise an einen fachlichen Inhalt gebunden sind (Orth 1999, S. 8), sie aber für einen erfolgreichen Transfer mit konkreten Inhalten als dem zentralen Charakteristikum der materialen Bildung verknüpft werden müssten. Häufig wurde

37 Nach Klafki (1959, S. 390 ff.) beschäftigen sich Vertreter der materialen Bildungstheorien damit, welche realen Sachverhalte so wichtig sind, dass sie von Schülern gelernt beziehungsweise erfahren werden sollen. Diese halten sie in einem Fächerkanon beziehungsweise einer Aufzählung von Bildungsinhalten fest. Demgegenüber stellen Vertreter formaler Bildungstheorien den Lernenden und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt und zählen Methoden und Kompetenzen auf, über die Menschen verfügen müssen, um in der derzeitigen Welt handeln und sich entwickeln zu können. Ende der 1950er-Jahre hatte Klafki (1959) versucht, beide Konzepte in seiner „kategorialen Bildung“ zu integrieren, d. h. der Entstehung grundlegender Inhalte und Formen (Kategorien) des Erkennens und Verstehens in einem welterschließenden Prozess, um sich selbst, die Welt und das Verhältnis zwischen ihnen zu interpretieren und damit begründetes Handeln zu ermöglichen.

38 Pestalozzis Didaktik der „Elementarbildung“ basiert auf der Hypothese, dass auch die schwierigste Aufgabe auf leicht verständliche Grundelemente zurückgeführt werden kann, denen die elementaren Grundkräfte eines Menschen entsprechen. Durch ihre Entfaltung kann ein Mensch selbst das Verwickelteste durchschauen.

basierend auf der von Mertens ins Spiel gebrachten These von der sinkenden „Halbwertszeit“ des Wissens, insbesondere des speziellen Wissens, argumentiert, Wissen als solches sei nicht mehr so wichtig, und gerade weil Schlüsselkompetenzen durch die schnelle Veralterung von Inhalten erforderlich wurden, müssten sie fachunabhängig vermittelbar sein. Wie Witt jedoch unterstreicht, waren im Gegensatz zu den sich an die Veröffentlichung von Mertens reihenden, durch eine „Erosion der Inhaltlichkeit von Schlüsselqualifikationen“ (Witt 1990, S. 93) gekennzeichneten Stimmen, die von Mertens beschriebenen Schlüsselqualifikationen rein inhaltlicher, speziell kognitiver Natur: Dem Problem sich schnell und unklar wandelnder Inhalte des beruflichen Handelns könne nicht mit einem breiteren Faktenwissen, sondern nur mit einer neuen Art von Inhalten, die das strukturell Gemeinsame von unterschiedlichem Spezialwissen beinhalten, und dem Wissen des Wissens, von Witt als „Meta-Wissen für den Umgang mit Fachwissen“ (1990, S. 96) bezeichnet, begegnet werden. Schlüsselkompetenzen sollen folglich nicht das Fachwissen ersetzen, sondern bei der Aneignung neuen Fachwissens helfen (Witt 1990, S. 96).

Trotz dieser Kritikpunkte stieß das Schlüsselqualifikationskonzept auf breiten Konsens im Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. 2.6.2.2 und 2.6.2.3) sowie in der Wissenschaft, was wahrscheinlich daran liegt, dass die zugrunde liegenden Annahmen plausibel sind: Mag „die plausible Bildhaftigkeit der Kategorie ‚Schlüsselqualifikationen‘ ihr eine Karriere verschafft haben, die ihresgleichen sucht, ist es ihr auch geschuldet, dass oft vage und divergierende Vorstellungen bezüglich des Begriffs bestehen“ (Wahse 1996, S. 217). Der Schlüsselqualifikationsbegriff wurde bis Mitte der 1990er-Jahre inflationär verwendet, woraufhin Weinert kritisiert, dass dem Begriff fortwährend neue Bedeutungsfacetten zuteil geworden wären. Daraus sei wiederum ein „bunter Katalog geistiger, persönlicher und sozialer Wünschbarkeiten“ (Weinert 1998, S. 24) entstanden. Tietgens resümiert wie folgt: „Jeder redet davon, jeder denkt sich etwas anderes dabei, keiner handelt danach.“ (Tietgens 1990, S. 149). Mertens fasst die durch ihn angeregte Diskussion folgendermaßen zusammen: „Was ist nun aus den damaligen Anstößen geworden? Eigentlich nicht sehr viel mehr als eine etwas abstrakte Diskussion, viel verbale Zustimmung und wenig Umsetzung, überhaupt wenig Handfestes“ (Mertens 1989, S. 92 f.).

Die Kritikpunkte, insbesondere die Vernachlässigung sozialer, kommunikativer und emotionaler Fähigkeiten, führten aber auch zu Weiterentwicklungen der Schlüsselqualifikationstypen im Zeichen des sog. anthropologisch-pädagogischen Ansatzes. Im Gegensatz zu Mertens (1974), der Schlüsselqualifikationen durch die mangelnde Vorausssehbarkeit künftiger Qualifikationsanforderungen begründete, stand nunmehr die Idee einer ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung und Erweiterung der beruflichen Handlungskompetenz im Vordergrund (Dörig 1994, S. 122). Die von Mertens geprägten materialen Kompetenzen (Breitenelemente und Vintage-Fak-

toren) und formalen Kompetenzen (Horizontal- und Basisqualifikationen) wurden um eine personale Komponente erweitert, indem Werthaltungen und Verhaltensweisen in die Schlüsselqualifikationskataloge aufgenommen wurden (Orth 1999, S. 13). Entsprechende Modelle wurden von Bunk (1990), Calchera und Weber (1990), Reetz (1990), Laur-Ernst (1991), Beck (1993) und Negt (1997) vorgelegt. Diese Ansätze, die theoriebasiert und „im Sinne des ganzheitlichen und humanistischen Bildungsverständnisses die Grundidee der Schlüsselqualifikationen echt weiterentwickelt“ (Dörig 1995, S. 197) haben, werden im Folgenden kurz dargelegt. Bemerkt sei, dass neben diesen, die Idee einer ganzheitlichen Persönlichkeitsförderung fokussierenden Ansätzen weitere Abwandlungen des Schlüsselqualifikationskonzeptes von Mertens erschienen sind, bei denen jedoch Mertens' Gedankengut nicht notwendigerweise weiterentwickelt, sondern lediglich aufgegriffen wurde (für einen Überblick siehe Wilsdorf 1991). Von einer entsprechenden Darstellung wird abgesehen, da die Ausführungen der nachfolgenden Abschnitte zur Erreichung des intendierten Zieles genügen dürften.

Bunk geht davon aus, dass die zunehmend schnelle Veralterung des Wissens, die Notwendigkeit, verschiedenen Berufstätigkeiten in einer Erwerbsbiographie nachzugehen und die durch die gestiegene Bedeutung von Flexibilität und Gruppenorientierung gewandelte Arbeitsorganisation ganzheitliches Lernen und Arbeiten und damit Schlüsselqualifikationen erforderlich machen (Bunk 1990, S. 182). Schlüsselqualifikationen sind nach Bunk „...die Wiederentdeckung einer ganzheitlichen Lern- und Arbeitsqualifikation, die durch das schulisch organisierte Teillernen und die betrieblich organisierte Arbeitsteilung verlorengegangen sind.“ (Bunk 1990, S. 175). Er kategorisiert sie in a) materiale Kenntnisse und Fertigkeiten, b) formale Fähigkeiten und c) personale Verhaltensweisen. Unter a) subsumiert er Kenntnisse und Fertigkeiten mit großer Breitenwirkung (z. B. Messtechniken), hoher Zukunftserwartung (z. B. neue Technologien) und mit erheblicher Dauerhaftigkeit (z. B. Fremdsprachen). Zu den formalen Fähigkeiten zählt er das selbstständige Handeln (z. B. selbstständiges Erkennen, Planen, Durchführen, Kontrollieren, Evaluieren), das anwendungsbezogene Denken und Handeln (z. B. Transferfähigkeit) sowie das selbstständige Lernen. Als personale Verhaltensweisen fasst er individuelle Verhaltensweisen (z. B. Leistungsbereitschaft, Motivation), soziale Verhaltensweisen (z. B. Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit), Arbeitsverhalten (Arbeitstugenden, wie z. B. Exaktheit, Zuverlässigkeit) sowie verantwortliche Verhaltensweisen (z. B. Fähigkeit und Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen) auf. Nach Bunk sind Schlüsselqualifikationen gemeinsam mit Elementar- und Spezialqualifikationen die Basis beruflicher Handlungsfähigkeit in der wie oben beschriebenen gewandelten Welt.

Calchera und Weber (1990) verwenden Basiskompetenzen als Synonym für Schlüsselqualifikationen und unterscheiden zwischen affektiven, kognitiven und be-

ruflichen Kompetenzen, wobei die Stabilität der affektiven Kompetenzen, die nicht gelernt werden, sondern bei Vorhandensein geeigneter Entwicklungsbedingungen entstehen, Bedingung ist für die Entwicklung der beiden anderen Basiskompetenzen. Im affektiven Bereich führen Calchera und Weber folgende sieben Basiskompetenzen auf: die Fähigkeit zur Synthese, die Fähigkeit zur Analyse, die Selbstständigkeit, die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, die Operationsfähigkeit, die Kooperationsfähigkeit sowie Urteilsfähigkeit. Rekurrierend auf entwicklungspsychologische und psychoanalytische Theorien zeigen Calchera und Weber (1992, S. 18 f.), welche Faktoren die Entwicklung der oben genannten Kompetenz hemmen und wie einer Hemmung vorgebeugt werden kann. Wird der affektive Bereich nicht in seiner Entwicklung gehemmt, können sich die kognitiven Kompetenzen entwickeln, was wiederum hilft, die affektive Umwelt besser erfassen zu können.

Reetz definiert Schlüsselqualifikationen als „eine allgemeine höhere Form der Handlungsfähigkeit“ (Reetz 1990, S. 25). Er schlägt eine Verankerung des Schlüsselqualifikationskonzeptes in die Persönlichkeitstheorie von Heinrich Roth (1971) vor und entwickelt basierend auf dieser Persönlichkeitstheorie ein System von Schlüsselqualifikationen, das den Anspruch hat, die zahlreichen Kataloge von Schlüsselqualifikationen in einem Konzept zu vereinen. Damit stellte Reetz einen engen Bezug zu dem Kompetenzkonzept her, wie es Ende der 1960er-Jahre von Roth in seiner Pädagogischen Anthropologie entwickelt (Roth 1971) und auf dessen Grundlage in der Programmatik des Deutschen Bildungsrats (1970, 1974) Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz mit nachhaltiger Breitenwirkung gefordert wurde. Im Zentrum des Rothschen Ansatzes steht die menschliche Handlungsfähigkeit, wobei Roth davon ausgeht, dass die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen sein Handeln bestimmt. Diese Handlungsfähigkeit zeigt sich in sach-, sozial- und werteinsichtigem Verhalten. Ersteres bedarf Sachkompetenz, Letzteres der Selbstkompetenz und das sozialeinsichtige Verhalten der Sozialkompetenz. Darauf aufbauend systematisiert Reetz (1990, S. 22) Schlüsselqualifikationen in a) persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten (Selbstkompetenz), z. B. Charaktereigenschaften und Einstellungen sowie normative Orientierungen (z. B. Ausdauer, Leistungs- und Lernbereitschaft, moralische Urteilsfähigkeit), b) allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit, d. h. leistungs-, tätigkeits-, aufgabengerichtete Fähigkeiten (Sachkompetenz), z. B. Problemlösefähigkeit, Abstraktionsfähigkeit, Transferfähigkeit, Selbstständigkeit, kreatives Denken und c) kommunikative Fähigkeiten (Sozialkompetenz), z. B. Kooperations-, Konfliktregelungs- und Verhandlungsfähigkeit. Die von Reetz vorgeschlagene Kombination des Schlüsselqualifikationskonzeptes mit dem Rothschen Persönlichkeitsmodell seiner Pädagogischen Anthropologie berücksichtigt „alle psychisch relevanten Systeme der Persönlichkeit, nämlich des Wollens, Fühlens, Denkens, Lernens und Handelns“ (Reetz 1989, S. 22).

Laur-Ernst (1990, S. 132), die statt Schlüsselqualifikationen den Terminus berufsübergreifende Qualifikationen verwendet, geht im Gegensatz zu Mertens nicht von einer vollständigen Prognoseunsicherheit hinsichtlich künftiger Qualifikationsanforderungen aus. Am Beispiel von computergestützten Technologien zeigt sie, dass es in diesem Bereich keine automatische Entwicklung gibt, weshalb sie eine Berufsausbildung fordert, die nicht auf „Bedarfsanmeldungen des Beschäftigungssystems wartet, sondern präventiv die Qualifikationsverbreiterung beginnt, um damit die notwendigen personalen Voraussetzungen für verbesserte Arbeitsformen und eine aktive Mitgestaltung an Arbeitsprozessen durch die Beschäftigten“ (Laur-Ernst 1988, S. 16) zu schaffen. Basierend auf diesen Überlegungen unterscheidet Laur-Ernst drei Gruppen berufsübergreifender Fähigkeiten, die auf Persönlichkeitsentwicklung abzielen und mit Fachwissen integriert erworben werden sollen (Laur-Ernst 1990, S. 43): „Interdisziplinäres (zwischenberufliches), überlappendes Wissen (z. B. zentrale Begriffe, Regeln)“, „Methodisches, verfahrens- und verhaltens-technisches Können (z. B. Bedienung eines PC, Planungstechnik, Gesprächsmethoden)“ und „Persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten und Bereitschaften (z. B. Kreativität, soziale Sensibilität)“ (Laur-Ernst 1990, S. 39).

Beck definiert Schlüsselqualifikationen wie folgt:

„Schlüsselqualifikationen sind relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme. Als Berufsqualifikationen sind es funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen. Diese Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen reichen über die fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten hinaus und überdauern sie. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität und Mobilität. (...) Für den schulischen Bereich kommt verstärkt der Aspekt hinzu, dass die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen nicht nur auf die Berufsqualifikation abzielen dürfen, sondern auch auf eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit.“ (Beck 1993, S. 17 f.).

Ziel der Förderung von Schlüsselqualifikationen ist nach Beck die Förderung individueller Handlungsfähigkeit. Er betont die Notwendigkeit der Schlüsselqualifikationen folglich nicht nur für den Beruf, sondern auch für den gesamten Lebensbereich eines Menschen. Er unterscheidet zwischen a) materialen Kenntnissen und Fertigkeiten, b) formalen Fähigkeiten und c) personalen und sozialen Verhaltensweisen. Unter materialen Kenntnissen und Fertigkeiten versteht er fachübergreifende, allgemeinbildende Kenntnisse und Fertigkeiten, wie wirtschaftliche Allgemeinbildung,

Fremdsprachen, Alltagswissen über Gesundheit und Grundlagen der Politik. Zu den formalen Fähigkeiten zählt er selbstständiges, logisches, kritisches und kreatives Denken, selbstständiges Lernen, Informationsgewinnung und -verarbeitung, Entscheidungsfähigkeit, anwendungsbezogenes Denken und Handeln sowie den Einsatz der eigenen Intelligenz, selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren. Unter den personalen und sozialen Verhaltensweisen subsumiert er Verhaltensqualifikationen mit einzelpersönlicher Betonung (wie Selbstvertrauen, Eigenständigkeit, Leistungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit) und Verhaltensqualifikationen mit zwischenmenschlicher Betonung, wie Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Teamgeist und Solidarität, und Verhaltensqualifikationen mit gesellschaftlicher Betonung, wie die Fähigkeit und Bereitschaft zu wirtschaftlicher Vernunft, zu technologischer Akzeptanz und zu sozialem Konsens.

Negt (1997) nimmt in seiner Analyse von Kindheit und Schule an, dass sich die Gesellschaft in einer „grundlegende[n] Strukturkrise der durch herkömmliche Berufsarbeit definierten Industriegesellschaft“ (Negt 1997, S. 16) befindet und die herkömmlichen Berufsstrukturen nicht mit modernen und sich verändernden Qualifikationsanforderungen mithalten können (Negt 1997, S. 18). Dies führe zu Arbeits- und Orientierungslosigkeit und erfordere die „Neudefinition gesellschaftlicher Schlüsselqualifikationen“ (Negt 1997, S. 15). Negts Argumentation ähnelt denen der bisherigen Schlüsselqualifikationsdebatte insofern, als dass aufgrund geänderter Qualifikationsanforderungen neue Kompetenzen benötigt werden und eine Operationalisierung unterbleibt. Er geht aber weiter, indem er die unzureichende Passung zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem als Zeichen für eine gesellschaftliche strukturelle Krise begreift, der insbesondere durch die Entwicklung politischer Ziele zu begegnen ist. Aus diesem Grund haben die von ihm angeführten Schlüsselqualifikationen keine Ähnlichkeit mit den üblicherweise angeführten Schlüsselqualifikationen, wie Teamfähigkeit. Es handelt sich vielmehr um gesellschaftliche, „für eine befriedigende Lebensorientierung wichtig[e]“ (Negt 1997, S. 210) Schlüsselqualifikationen, die insgesamt einer gesellschaftlichen Vision gleichkommen: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz (die Effekte technischer Innovationen auf die Gesellschaft bewerten zu können), Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, historische Kompetenz und die Fähigkeit, Zusammenhänge zwischen Dingen, Verhältnissen und den individuellen eigenen Lebenszusammenhängen in einer fragmentierten Welt herstellen zu können, wobei Letztere Grundlage für die anderen Schlüsselqualifikationen ist.

Wie aus den oben genannten Ausführungen hervorgeht, besteht bei den verschiedenen Autoren dahingehend Konsens, dass Schlüsselkompetenzen in verschiedenen Kontexten angewendet werden können. Bezüglich der Frage, welche Kompetenzen darunter zu subsumieren sind, variieren aber die Meinungen. Der

Beantwortung der bis Ende der 1990er-Jahre immer noch offenen Frage, welche Kompetenzen Schlüsselkompetenzen sind und wie deren Ausprägungen gemessen werden können, sollte das internationale OECD-Projekt „Definition and Selection of Key Competencies“ (DeSeCo) dienen, dessen Ergebnisse nachfolgend dargestellt werden.

2.6.3.2.5 Schlüsselkompetenzen international – das OECD-Projekt “Definition and Selection of Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations”

Das 1997 von der OECD initiierte und bis Ende 2002 gelaufene internationale, interdisziplinäre Projekt “Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations“ (DeSeCo) (einen Überblick bieten Rychen & Salganik 2001) zeigt, dass es sich bei den Schlüsselkompetenzen keineswegs um eine rein deutsche, sondern zunehmend international relevante Thematik handelt. Zudem verdeutlicht es das Spannungsverhältnis von Relevanz und Messbarkeit, in dem sich die Schlüsselkompetenzen seit den 1970er-Jahren entwickelt haben. DeSeCo gehört zu dem unter der Bezeichnung “Indicators of Education Systems“ (INES) laufenden Programm zur Bildungsforschung und Bildungsentwicklung der OECD und wurde vom Swiss Federal Statistical Office geleitet. Mit Unterstützung von 18 beteiligten Staaten im sog. “Country Contribution Process“ wurde schließlich ein „übergreifende[r] Referenzrahmen für die Definition, Auswahl und Messung von Schlüsselkompetenzen“ entwickelt (Rychen 2002, S. 8).

Bevor verdeutlicht wird, wie der Begriff der Schlüsselkompetenz bei DeSeCo geklärt wird, seien zunächst wesentliche Aspekte des im Rahmen des DeSeCo-Projektes entstandenen Gutachtens zum Verständnis und zur Verwendung des Kompetenzbegriffes in den Sozialwissenschaften von Weinert (2001) angeführt. Weitere Forschungsaktivitäten zum Kompetenzbegriff (z. B. Arnold & Schüssler 2001, Clement 2002, Vonken 2005) werden hier nicht dargestellt, da Weinerts Gutachten solche Ansätze integriert. Weinert betrachtet sieben zentrale Ansätze zum Kompetenzbegriff.

Zunächst können Kompetenzen als generelle kognitive Fähigkeiten angesehen werden, die alle notwendigen mentalen Ressourcen eines Menschen umfassen, um Aufgaben in verschiedenen Bereichen zu bewältigen, sich dazu erforderlich deklaratives und prozedurales Wissen anzueignen und gute Leistungen zu erbringen (1).

Ein zweiter Ansatz bezieht sich auf die Kategorisierung spezifischer kognitiver Kompetenzen (2). Sie sind bezogen auf Bündel von kognitiven Voraussetzungen, die erforderlich sind, um in einem bestimmten Bereich (z. B. ein Instrument spielen etc.) gute Leistungen zu erbringen. Die Bereiche können dabei in einem engeren (z. B. Schach spielen) oder einem weiteren Sinne (z. B. medizinische Diagnose stellen zu können) verstanden werden. Bereichsunabhängig kommt es auf mentale Netzwerke inhaltspezifischen Wissens, Fertigkeiten und Abläufe an, die wichtiger sind

als allgemeine kognitive Fähigkeiten. Wie Weinert unter Bezug auf Patel, Kaufman und Magder (1996) anführt, erfordern die spezifischen Kompetenzen langfristiges Lernen, große Erfahrung, ein tiefes Verständnis des Gegenstandsbereichs und auf einem hohen Bewusstseinsniveau gesteuerte, automatisierte Handlungsabläufe.

Als dritten Ansatz führt Weinert das auf den Sprachwissenschaftler Noam Chomsky und seine 1969 formulierte Theorie der Sprachkompetenz zurückgehende Kompetenz-Performanz-Modell (3) an (Chomsky 1980). Chomsky geht davon aus, dass es undenkbar sei, alle Sätze einer Sprache auswendig zu lernen, um sie in gegebenen Situationen wiedergeben oder verstehen zu können. Daher nimmt er an, dass der Mensch ein internes Programm (Grammatik) besitzt, mittels dessen er Sätze bilden kann, obwohl es weder der Sprecher noch der Hörer bewusst kennen muss. Die Fähigkeit, diese Grammatik anzuwenden, bezeichnet er als Sprachkompetenz und versteht darunter eine universelle, vererbte, modularisierte Fähigkeit, die Muttersprache zu erlernen. Ein System angeborener linguistischer Prinzipien, abstrakte Regeln und grundlegende kognitive Elemente (alles zusammen als Kompetenzen bezeichnet) führen seinen Annahmen zufolge in Verbindung mit einem Lernprozess dazu, dass jedes normale Individuum seine Muttersprache erlernen kann, d. h. eine unbegrenzte Zahl grammatikalisch richtiger Sätze zu bilden und zu verstehen vermag (Performanz). Die Performanz bezeichnet die Sprachausführung, die Kompetenz bezeichnet dagegen die nicht direkt erkennbaren Fähigkeiten. Nur über die Performanz können Rückschlüsse auf das interne Programm und die Kompetenz erfolgen.

Das Kompetenz-Performanz-Modell wurde beispielsweise durch den Vorschlag von Overton (1985) bezüglich eines Kompetenz-Moderator-Performanz-Modells modifiziert. Dabei wird unterstellt, dass die Beziehung zwischen Kompetenz und Performanz durch andere Variablen, wie z. B. die Gedächtnisleistung und die Vertrautheit mit der Aufgabe, moderiert wird.

Schließlich geht Weinert auf solche Konzepte ein, die Kompetenzen kognitiv beziehungsweise motivational verstehen. Danach werden Wissen und Überzeugungen bezüglich des eigenen Lernens beziehungsweise der eigenen Leistung durch Erfahrung der eigenen Kompetenzen in Leistungssituationen erzeugt. Beide wirken wiederum auf die Leistung. Exemplarisch führt Weinert Selbstkonzept- und Kontrolltheorien an (5).

Anschließend unterscheidet Weinert in Anlehnung an Sembill (1992) zwischen objektiver, d. h. einer durch standardisierte Skalen erfassbaren Kompetenz, und subjektiver, d. h. auf die Selbsteinschätzung der zur Erfüllung bestimmter Aufgaben nötigen Fähigkeiten abstellende Kompetenz (6).

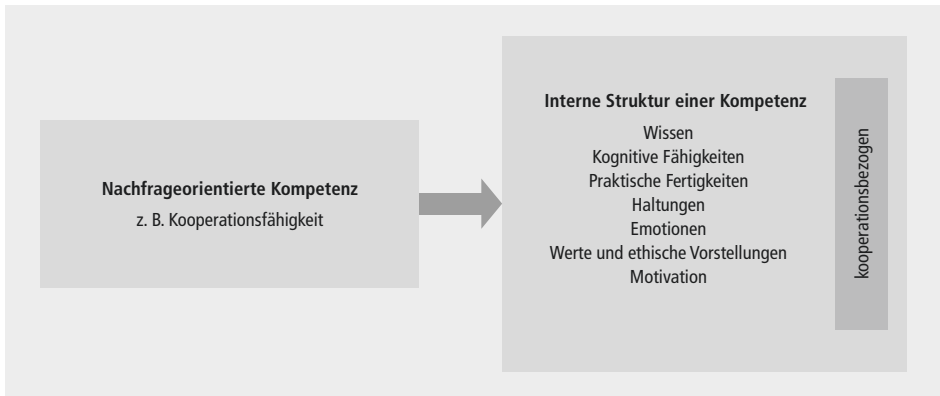
Schließlich verweist Weinert auf das Konzept der Handlungskompetenz (7), das kognitive, motivationale und soziale Voraussetzungen beinhaltet, die für erfolg-

reiches Lernen und Handeln erforderlich sind. Das Konstrukt der Handlungskompetenz fasst alle Komponenten zu einem System zusammen, das Voraussetzung ist, eine soziale Rolle oder ein angestrebtes Ziel auszuführen.

Weinerts Gutachten zeigt, dass die sich im Umlauf befindenden Kompetenzbegriffe von Persönlichkeitsmerkmalen bis hin zu einem umfangreichen Wissensbesitz und von fachbezogenen Fertigkeiten bis hin zu fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen reichen (Franke 2005, S. 34). Auch Weinert (2001, S. 62) gibt keine Definition des Kompetenzbegriffs vor, sondern unterbreitet Hinweise zu dessen Gebrauch, denen er einen praktischen, keinen theoretischen Wert beimisst. So bezieht sich das Konzept der Kompetenz auf die Voraussetzungen, die erforderlich sind, um erfolgreich komplexe Anforderungen zu bewältigen, wobei sich die Struktur einer Kompetenz aus der logischen und psychologischen Struktur der zu erfüllenden Anforderungen ergibt (nachfrageorientierter Ansatz). Weinert empfiehlt die Verwendung des Konzeptes, wenn die Voraussetzungen zur Erfüllung der Anforderung aus kognitiven, (vielfach) motivationalen, ethischen, volitionalen und/oder sozialen Aspekten bestehen und Lernprozesse notwendig sind, um die Voraussetzungen zum erfolgreichen Umgang mit komplexen Anforderungen zu erwerben. Diese Punkte betrachtet er als die Mindestbestandteile für eine pragmatische Definition der Kompetenz.

Bei DeSeCo wird in Anlehnung an Weinerts funktionalen, nachfrageorientierten Ansatz Kompetenz definiert als die Fähigkeit, komplexen Anforderungen in einem bestimmten Kontext erfolgreich gerecht zu werden, indem psychologische Voraussetzungen (einschließlich kognitiver und nicht-kognitiver Elemente) mobilisiert werden (Rychen & Salganik 2003, S. 43). Diesen funktionalen Ansatz kennzeichnet, dass die komplexen Anforderungen, denen die Individuen im Beruf und im alltäglichen Leben gerecht werden müssen und die die interne Struktur einer Kompetenz bestimmen, in das Zentrum des Konzeptes gerückt werden (Abb. 2.7) (Rychen & Salganik 2003, S. 43). Die ausdrückliche Einbeziehung der internen Struktur einer Kompetenz in die funktionale Definition basiert auf dem im Rahmen des Country Contribution Process des DeSeCo-Projekts erstellten Gutachten von Witt und Lehmann, das den aktuellen Diskussionsstand zur Bedeutung von (Schlüssel-)Kompetenzen wiedergibt: "Without the functional approach, no consideration of relevance is possible for competencies; without research on internal structures, no barriers can be provided against the temptations and traps of mere 'ability-to' expressions" (Witt & Lehmann 2001, S. 5). Zur internen Struktur einer Kompetenz zählen kognitive Fähigkeiten, eine entsprechende Wissensbasis, soziale Komponenten, Motivation, Emotion und Wertorientierungen, wobei alle Komponenten gemeinsam schließlich kompetentes Handeln ermöglichen. In den Beiträgen der an DeSeCo beteiligten Staaten wurde dieses Kompetenzkonzept jedoch kaum stringent verwendet.

Abbildung 2.7: Nachfrageorientierte Definition von Kompetenz (nach Rychen & Salganik 2003, S. 44, eigene Übersetzung)



Bezug nehmend auf den Begriff der Schlüsselkompetenz führt Weinert aus, dass darunter „sehr unterschiedliche psychologische Dispositionen“ (Weinert 1998, S. 25) subsumiert werden: „Sie reichen von intellektuellen Fähigkeiten mit relativ stabilen interindividuellen Unterschieden (...) über generell erlernbare Kenntnisse (...) bis zu strukturellen Persönlichkeitsmerkmalen (...), Arbeitstugenden (...) und sozialen Kompetenzen“ (Weinert 1998, S. 25). Davon ausgehend bestimmt Weinert den Begriff aus psychologischer Sicht neu und bezeichnet mit Schlüsselkompetenzen „alle individuellen Erkenntnis-, Handlungs- und Leistungskompetenzen (...), die prinzipiell erlern- und vermittelbar sind, die in möglichst unterschiedlichen (auch zeitlich entfernten) Situationen und möglichst verschiedenen Inhaltsbereichen beim Erwerb notwendiger Spezialkenntnisse, bei der Verarbeitung relevanter Informationen, bei der Bearbeitung schwieriger Aufgaben und bei der Lösung neuer Probleme mit Gewinn genutzt werden können“ (Weinert 1998, S. 27). Später argumentiert er jedoch, dass das Konzept der Schlüsselkompetenz genauso undeutlich sei wie das Konzept der Kompetenz und Schlüsselkompetenzen grob als Kompetenzen charakterisiert werden können, die auf eine große Zahl verschiedener Aufgaben angewendet werden können. Über die Frage, welche Kompetenzen unter Schlüsselkompetenzen zu subsumieren sind, herrscht jedoch ebenso seiner Meinung nach Uneinigkeit (Weinert 2001, S. 51 ff.). Auch das Projekt DeSeCo konnte die Frage nach internationalen Schlüsselkompetenzen nicht abschließend beantworten, da deren Auswahl kulturbedingt ist. Anhand der Beiträge konnten jedoch drei Kategorien von Schlüsselkompetenzen identifiziert werden, die einen Referenzrahmen für die künftige Auswahl und Definition von Schlüsselkompetenzen bilden und die vor dem Hintergrund des Aufbaus eines kohärenten „Assessment Program“ der Entwicklung von statistischen

Indikatoren für Schlüsselkompetenzen dienen sollen. Es handelt sich dabei um „autonome Handlungsfähigkeit“ (*acting autonomously*), „interaktive Nutzung von Werkzeugen“ (*using tools interactively*) sowie „Handeln in heterogenen Gruppen“ (*joining and functioning in socially heterogeneous groups*) (Rychen 2002, S. 8).

Autonome Handlungsfähigkeit stellt auf die Entwicklung einer individuellen Identität ab und impliziert relative individuelle Autonomie mit dem Ziel des eigenständigen, verantwortungsvollen Handelns, aktiver Teilnahme und Mitgestaltung in zentralen Lebensbereichen. Zu den zentralen Kompetenzen in dieser Kategorie zählen die Fähigkeit, in komplexen Zusammenhängen zu denken und zu handeln sowie die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen. Die *interaktive Nutzung von Werkzeugen* fokussiert den aktiven Dialog zwischen Individuum und Umwelt mittels sozio-kultureller und technischer Medien, sodass zu den in dieser Kategorie wichtigen Kompetenzen unter anderem die Fähigkeit, Symbole, Sprache und Texte interaktiv zu nutzen und die Fähigkeit, Informationen und Wissen interaktiv zu nutzen, subsumiert werden. Auf die Interaktion des Menschen mit anderen Individuen zielt die dritte Kategorie, das *Handeln in heterogenen Gruppen*, ab. Eine zentrale Stellung nehmen hier Kompetenzen ein, die für das Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften notwendig sind, wie die Fähigkeit zu kooperieren und die Fähigkeit, tragfähige Beziehungen aufzubauen. Für die Mobilisierung dieser Komponenten bedarf es Wissens, kognitiver und praktischer Fähigkeiten sowie mentaler Aspekte, wie geeignete Einstellungen, Gefühlen, Werthaltungen und Motivation (Rychen 2002, S. 9 f.).

Im DeSeCo-Projekt wurden folglich lediglich Kategorien von Schlüsselkompetenzen ohne Operationalisierungen erarbeitet. Wenngleich bei der Kategorie *interaktive Nutzung von Werkzeugen* erste Anhaltspunkte für darunter zu subsumierende Schlüsselkompetenzen gegeben werden (literacy, numeracy), ist für die Konkretisierung der beiden verbleibenden Kategorien ein Zeitraum bis über das Jahr 2010 avisiert (OECD 2002, S. 19). Speziell für Deutschland kann der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich der Frage, welche Kompetenzen unter Schlüsselkompetenzen zu subsumieren sind, mit dem o. g. Gutachten von Witt und Lehmann (2001) beantwortet werden, das den aktuellen Diskussionsstand zur Bedeutung von (Schlüssel-)Kompetenzen wiedergibt. Im Gegensatz zu dem Beitrag von Weinert (2001) gehen Witt und Lehmann (2001) nicht nur auf die sozialwissenschaftliche Forschung, sondern auch auf die öffentliche Diskussion zu diesem Thema ein, was u. a. die Analyse von Lehrplänen in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung, von Einstellungsanforderungen von Betrieben und Pilotprojekten in Schulen beinhaltet (Witt & Lehmann 2001, S. 3). Der von ihnen für Deutschland erstellte Katalog, in dem bedeutende Konzepte von (Schlüssel-)Kompetenzen angeführt werden, umfasst die vom Forum Bildung 2000 in Anlehnung an Weinert (1999) thematisierten sechs Kompetenzen „intelligentes Wissen“, „anwendbares Wissen“, „Lernkompe-

tenz“, „methodische Schlüsselkompetenzen“, „Sozialkompetenz“ und „Wertorientierungen“ sowie weitere in Deutschland diskutierte Kompetenzen. Dazu gehören das Denken in Netzwerken, Metakognition und Metawissen, kommunikative Kompetenz, Medienkompetenz, ökonomische Kompetenz, kulturelle Kompetenz, interkulturelle Kompetenz und Motivation. Witt und Lehmann (2001, S. 22 f.) betonen, dass mithilfe des Kataloges gezeigt werde, auf welche Kompetenzen es in der aktuellen Diskussion über Schlüsselkompetenzen in Deutschland ankommt, wenngleich die Klassifikationsprobleme bestehen bleiben und somit auch nicht der Anspruch überschneidungsfreier Kriterien erfüllt werden kann.

2.6.3.3 Schlussfolgerungen für die vorliegende Arbeit

Aus den vorhergehenden Darstellungen ist deutlich geworden, dass vor dem Hintergrund des Zieles der Beschäftigungsfähigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem, in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und auch international Übereinstimmung hinsichtlich der Notwendigkeit von Schlüsselkompetenzen in der Berufsbildung besteht und dies, obwohl viele Kernfragen noch nicht zweifelsfrei geklärt sind. So ist der Begriff weiterhin unscharf, was jedoch möglicherweise die Beliebtheit begründet, der er sich erfreut. Ferner mangelt es an einer theoretischen Fundierung, und die Frage, welche Kompetenzen darunter subsumiert werden können, ist weitgehend unbeantwortet geblieben. Die bestehenden Kataloge von Schlüsselkompetenzen sind schwer vergleichbar, da ihnen meist ein unterschiedliches Verständnis von Kompetenz zugrunde liegt und zum Teil unterschiedliche Oberbegriffe verwendet werden. Es handelt sich teilweise um stark pragmatische, von Fall zu Fall und zumeist ohne erkennbaren Grund variierende Listen von Einzelbezeichnungen, bei denen aber stets eine empirische Überprüfung der Selektion der Kompetenzen und deren Beziehungen fehlt, weshalb auch kein „Anspruch auf den richtigen Katalog“ (Schelten 2004, S. 11) erhoben werden kann. In der vorliegenden Arbeit soll weder ein Beitrag zur Konzeptualisierung des Begriffs geleistet, noch kann aufgrund der ungeklärten Forschungslage zum Kompetenzbegriff eine Definition für Schlüsselkompetenzen aufgestellt werden. Vielmehr sollen ausgehend von den bestehenden Katalogen Kompetenzen für die vorliegende Untersuchung ausgewählt und auf ihre Wirksamkeit hinsichtlich des beruflichen Verbleibs überprüft werden.

Da die genannten Schlüsselkompetenzen untereinander schwer vergleichbar sind, wird in der vorliegenden Arbeit auf den Katalog von Witt und Lehmann (2001, S. 23) rekurriert, wobei von den genannten 14 Kompetenzen drei ausgewählt werden.³⁹ Bei der Auswahl wurde berücksichtigt, dass die Kompetenzen

39 Die Auswahl und Untersuchung einer größeren Anzahl von Schlüsselkompetenzen wäre aus forschungsmethodischen Gesichtspunkten nicht möglich gewesen.

von den erwähnten Seiten als besonders förderlich hinsichtlich des beruflichen Verbleibs erachtet werden und dass ein für die Untersuchung geeignetes Messinstrument vorhanden ist.⁴⁰ Nach diesen Überlegungen wurden die kommunikative Kompetenz – hier in Verbindung mit kooperativen Aspekten –, die Lernkompetenz – hier bezogen auf das selbstregulierte Lernen – und die Motivation ausgewählt. Bezüglich der Motivation fiel die Entscheidung auf die Leistungsmotivation, da sie nach Eckardt und Schuler (1992) als ein wahrscheinlich generell relevantes Merkmal oder Gruppe von Merkmalen für den Berufserfolg angesehen werden kann, wenngleich ihr Einfluss bislang kaum empirisch belegt worden ist. Mit dieser Auswahl wird nach Meinung der Verfasserin sowohl den Auffassungen des Bildungssystems als „Produzent“ von Kompetenzen als auch des Beschäftigungssystems als Abnehmer von Kompetenzen Rechnung getragen (vgl. 2.6.2.2 und 2.6.2.3). Zudem handelt es sich bei den beiden erstgenannten Kompetenzen um Elemente der durch Didi, Fay, Kloft und Vogt (1993) ermittelten Liste von 20 in der Literatur am häufigsten genannten Schlüsselkompetenzen. Es sei an dieser Stelle aber betont, dass für die vorliegende Untersuchung auch andere Schlüsselkompetenzen hätten ausgewählt werden können, da bislang kaum gesicherte Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen ihnen und dem beruflichen Verbleib existieren.⁴¹ Bei der Untersuchung der Wirksamkeit der Schlüsselkompetenzen werden gleichzeitig einige der unter 2.6.1 angeführten, traditionell in die Verbleibsforschung einbezogenen Einflussfaktoren und weitere soziodemographische Größen⁴² betrachtet. Außerdem werden wie einleitend zu Abschnitt 2.6 begründet, persönliche Ziele, Persönlichkeitseigenschaften, Kontrollüberzeugungen, das Selbstkonzept, das

40 Die Eignung eines Instrumentes hängt von seinen testtheoretischen Eigenschaften und der Möglichkeit ab, bei einer relativ großen Anzahl von Probanden mit vertretbarem Aufwand die Kompetenzen im Selbstbeurteilungsverfahren erheben zu können.

41 Vor dem Problem der Auswahl von Schlüsselkompetenzen – dort bezeichnet als überfachliche Kompetenzen – stand auch der Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung im Pädagogischen Institut der Universität Zürich, der für die Evaluation der Wirkungen der schweizerischen kantonalen Bildungssysteme ein Instrumentarium zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen entwickeln sollte (Grob & Maag Merki 2001, 2003). Da es keine „Theorie überfachlicher Kompetenzen“ gibt, die es ermöglichen würde, überfachliche Kompetenzen theoretisch begründet auszuwählen, entschieden sich die Forscher, die in das Indikatorensystem einzubeziehenden überfachlichen Kompetenzen durch eine inhaltsanalytische Auswertung der Bildungsziele und Leitbilder in den Lehrplänen zu bestimmen, um die curriculare Validität des ausschließlich als Evaluationsinstrument dienenden Erhebungsinstrumentes zu gewährleisten. So entstand ein sog. „Vier-Bereiche-Modell der überfachlichen Bildungsziele“ (Grob & Maag Merki 2001, S. 194), das u. a. Lernkompetenz, Kooperationsfähigkeit und Leistung enthält, wobei es allerdings an einer theoretischen Begründung der Klassifikation der überfachlichen Bildungsziele und deren gegenseitigen Abgrenzung mangelt. Diese Vorgehensweise bietet sich für die vorliegende Arbeit nicht an, da es sich nicht um eine Evaluationsstudie handelt, sondern um eine Studie zur Überprüfung der generell vorausgesetzten, aber bislang nicht erforschten Zusammenhänge zwischen Schlüsselkompetenzen und dem beruflichen Verbleib.

42 Dazu zählen der Schulabschluss, die Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule und bei der Berufsausbildung, das Geschlecht, die berufliche Präferenz, das Alter, die Herkunft, die Tätigkeit vor der Berufsausbildung, die Elternschaft und der Gesundheitszustand.

Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit berücksichtigt, wobei in Anlehnung an Roth (1971) und Prandini (2001) die drei letztgenannten Merkmale als Komponenten der Selbstkompetenz, die als weitere Schlüsselkompetenz betrachtet wird, in die Untersuchung einbezogen werden (vgl. Abschnitt 3.4.5).

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob eine höhere Ausprägung der vier Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib begünstigt, d. h. zu einer höheren Ausprägung der in 2.5 aufgeführten Verbleibskriterien führt. Entsprechend der in Abschnitt 2.6.3.2 beschriebenen Bedeutung, die den Schlüsselkompetenzen aus Sicht des Bildungs-/Beschäftigungssystems und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik für die berufliche Qualifizierung beigemessen wird, sollte eine positive Beziehung bestehen, jedoch empfiehlt sich die Formulierung von Hypothesen aufgrund des Mangels an entsprechenden empirischen Ergebnissen beziehungsweise der Tatsache, dass die Ergebnisse zu den einzelnen Komponenten der Selbstkompetenz vorwiegend aus dem englischsprachigen Raum stammen, nicht.

Es wird deshalb die folgende Forschungsfrage aufgestellt: Inwieweit beeinflussen die ausgewählten Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib von Bürokauffleuten, Physiotherapeuten und Wirtschaftsassistenten unter gleichzeitiger Berücksichtigung soziodemographischer Merkmale, persönlicher Ziele, Kontrollüberzeugungen und Persönlichkeitsdimensionen?⁴³

43 Der subjektive Nutzen der Ausbildung, die Berücksichtigung persönlicher Belange im Betrieb, das Erleben von sozialer Einbindung, die Platzierung in Arbeitsmarktsegmenten und das wahrgenommene Prestige sollen dabei nicht durch die Schlüsselkompetenzaspekte erklärt werden, da hierbei nicht von einer ursächlichen Wirkung der Schlüsselkompetenzen auszugehen ist. Sie werden ausschließlich deskriptiv untersucht.

3 Design der empirischen Untersuchung

Kapitel 3 dient der Vorstellung des Designs der empirischen Untersuchung. Nach entsprechenden Vorüberlegungen unter Berücksichtigung von Methodiken der unter 2.2 bis 2.4 aufgeführten Studien (3.1) wird der Untersuchungsverlauf präsentiert (3.2). Anschließend folgt eine Beschreibung der in die Untersuchung einbezogenen Ausbildungsgänge einschließlich der Spezifika der Ausbildung, solcher berufsspezifischer Kontextbedingungen, die für den Berufseintritt und -verlauf bedeutsam sein könnten sowie der bislang vorliegenden Daten zum beruflichen Verbleib der Absolventen dieser Ausbildungsgänge für Sachsen (3.3). Danach werden die Messinstrumente der für die vorliegende Arbeit ausgewählten Schlüsselkompetenzen (3.4) und Verbleibskriterien (3.5) vorgestellt, die statistischen Kennwerte der in der empirischen Untersuchung verwendeten Skalen angegeben und der Aufbau der Erhebungsinstrumente beschrieben.

3.1 Vorüberlegungen zum Untersuchungsdesign

Wie in Kapitel 1.3 ausgeführt, ist zur Überprüfung der in Kapitel 2.7 aufgestellten Forschungsfrage ein quantitatives Untersuchungsdesign erforderlich. Eine quantitative Untersuchung kann quer- oder längsschnittlich angelegt sein. Um die Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen den Schlüsselkompetenzen und dem beruflichen Verbleib eindeutig zu identifizieren, ist eine Längsschnittuntersuchung mit zwei Erhebungszeitpunkten notwendig, und zwar dergestalt, dass die Schlüsselkompetenzen dem beruflichen Verbleib zeitlich vorgelagert erhoben werden und damit den Status einer unabhängigen Variable einnehmen (Blossfeld & Rohwer 1995, S. 6 f.). Auf diese Weise überwindet die vorliegende Arbeit die methodologischen Schwächen vieler der in Kapitel 2 aufgeführten Studien. Obgleich die gesamte Untersuchung als Längsschnitt zu betrachten ist, wurden bei der ersten Befragung, der Erhebung der Schlüsselkompetenzen, Querschnittsdaten generiert, die die Werte bezüglich der Ausprägungen von Kompetenzen zu einem bestimmten Zeitpunkt wiedergeben. Sie genügen den Anforderungen der vorliegenden Arbeit; Längsschnittdaten, die eine Kompetenzentwicklung abgebildet hätten, sind hier entbehrlich.

Aufgrund des als für die Untersuchung erforderlich angesehenen quantitativen Untersuchungsdesigns wurden alle Kompetenzen mittels Selbstbewertung erfasst. Die Verhaltensbeobachtung als Instrument der Fremdbewertung musste aus zeitlichen und finanziellen Gründen ausgeschlossen werden. Ob die Selbst- oder die Fremdbewertung ein besseres Messverfahren ist, ist in der Literatur umstritten. Nach Clausen (2000) aber kann aufgrund der Subjektivität und Selektivität der Wahrnehmungsprozesse nicht davon gesprochen werden, dass durch Selbst- oder

Fremdbeurteilung ein genaueres Abbild der Realität geschaffen werden kann; vielmehr müsse von einer gleichwertig validen Information ausgegangen werden. Ein Vorteil der Erfassung durch Selbstbewertung ist aber, dass es möglich ist, generalisierte und situationsübergreifende Tendenzen der Befragten kennenzulernen. Ein Nachteil liegt in der Tendenz zur Selbstüberschätzung (Flammer & Nakamura 2002, S. 90). Von einer Validierung der Selbstbeurteilung mittels Fremdbeurteilung wurde in der vorliegenden Studie abgesehen, da die dazu erforderlichen zeitlichen und personellen Ressourcen nicht vorhanden waren.

Mit Blick auf die Erhebung des beruflichen Verbleibs erschienen Querschnittsdaten ungeeignet, denn „die zu einem bestimmten Zeitpunkt sich ergebende Verteilung ist nur dann aussagekräftig, wenn der zugrunde liegende Prozeß in der Zeit einigermaßen stabil bleibt“ (Blossfeld, Hamerle & Mayer 1986, S. 22). Da aber die berufliche Eingliederung unmittelbar nach Ausbildungsende vielmehr durch Schwankungen und Wandlungen gekennzeichnet sein dürfte, sind Längsschnittsdaten nötig, die Informationen über Statuszustände zu verschiedenen Zeitpunkten innerhalb eines Zeitfensters für jedes Individuum beinhalten und es somit erlauben, ein detailliertes Bild der sozialen Realität zu zeichnen (Blossfeld 1986, S. 22).

Längsschnittsdaten können als Panel- oder als Verlaufsdaten erhoben werden. Panel-Daten werden aus Panel-Erhebungen, d. h. einer mindestens zweimaligen Befragung identischer Teilnehmer im Zeitverlauf, generiert. Es werden nur die zu den jeweiligen Messzeitpunkten vorgefundenen Ausbildungs- und Berufsstationen erfasst. Berufsrelevante Ereignisse, die sich zwischen den Erhebungszeitpunkten ereignen, bleiben unberücksichtigt.⁴⁴ Ein Vorteil der Panel-Erhebungen besteht darin, dass bei entsprechender Wahl des Erhebungszeitraums nah zu einem bestimmten Ereignis gefragt werden kann. Erhebliche Nachteile von Panel-Befragungen sind allerdings Panel-Mortalität und Lerneffekte. Außerdem setzt diese Methode eine gewisse Trägheit in den Abläufen voraus, wie sie beispielsweise in dem Konzept der Normalerwerbsbiographie gegeben war. Das Panel ist ein geeignetes Erhebungsverfahren, wenn Strukturinformationen beziehungsweise globale Erklärungen von Veränderungen im Übergangssystem gewonnen werden sollen, die sich nach angemessener Wirkungszeit im Vorher-Nachher-Vergleich in Form von Ergebnissen festhalten lassen (Lex 1997, S. 85). Im Gegensatz zu Panel-Befragungen wird beispielsweise in der Lebensverlaufsstudie des MPI der zeitliche Verlauf von Merkmalen über einen zusammenhängenden Zeitraum erhoben. Solche Verlaufsdaten, auch Ereignisdaten

44 Selbstverständlich ist es auch möglich, Panel-Erhebungen mit einer retrospektiven Erhebung von Verlaufsdaten zu verbinden, wie dies beispielsweise beim SOEP angewendet wird. In Abgrenzung zu Verlaufsdaten ist mit Panel-Daten hier gemeint, dass diese keine Informationen über Ereignisse zwischen den Erhebungswellen liefern, sondern sich nur auf die einzelnen Erhebungszeitpunkte beziehen.

genannt, haben einen größeren Informationsgehalt als Panel-Daten, da sie über die Ereignisse zwischen Erhebungszeitpunkten, z. B. die Länge der Zeitdauer bis zum Eintreten eines bestimmten Ereignisses, wie den Beginn oder das Ende einer Ausbildung oder eines Arbeitsverhältnisses, informieren (Diekmann & Mitter 1984, S. 11). Sie ermöglichen es, komplexe (Rück-)Kopplungsprozesse in ihrer Dynamik zu analysieren, insbesondere wenn die Ergebnisse dieser Prozesse zu beliebigen Zeitpunkten wirksam werden und sie sich zeitlich verzögert beeinflussen (Blossfeld 1986, S. 24). Um solche Verlaufsdaten gewinnen zu können, bedarf es eines „ereignisorientierten Erhebungsdesigns“ (Blossfeld 1986, S. 20), mittels dessen die Zustandsänderungen fortwährend über die Zeit erfasst werden. Wenn überhaupt ereignisorientierte Datenstrukturen erhoben werden, werden sie aufgrund des Aufwandes, der für eine vollständige Erfassung einer Ereignisgeschichte erforderlich ist, selten prozessbegleitend, sondern retrospektiv erfasst. In diesem Zusammenhang spricht man von „Event-History-Analysen“ (Andreß 1984, S. 26). Bei den bisherigen Anwendungen dieses Designs handelte es sich um größer angelegte Studien, wie z. B. die Deutsche Lebensverlaufsstudie mit einem Erhebungszeitraum von mehreren Jahren. Obwohl dies in der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden kann, sollen ereignisorientierte Daten erhoben werden, da instabile und dynamische Verläufe wahrscheinlich sind und eine Normalerwerbsbiographie selten vorkommen wird (vgl. Kapitel 3.2).

Die „berufsbiographisch sensible Phase“ (Lipowsky 2003, S. 7) des Übergangs zwischen Berufsbildung und -einstieg wurde für die vorliegende Untersuchung auf einen Zeitraum von etwa 15 Monaten nach Ausbildungsende festgelegt. Hierfür gibt es mehrere Gründe. Zum einen sollte der Zeitraum mindestens ein Jahr betragen, um die dynamische Phase des Berufseinstiegs ansatzweise realitätsnah abbilden zu können. Da sich ferner als Ergebnis der ersten Erhebungswelle zeigte, dass ein Großteil der Wirtschaftsassistenten nach Ausbildungsende eine einjährige Fachoberschulausbildung anzuschließen beabsichtigte, erschien es ratsam, den Untersuchungszeitraum nicht wie ursprünglich bis zum Juni 2005, den Monat der regulären Beendigung dieser Anschlussausbildung, sondern länger auszudehnen. Aufgrund der begrenzten Laufzeit des Projektes zur Förderung der regionalen Leistungsfähigkeit bei der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen in Sachsen („Regionalprojekt“), in dessen Rahmen die vorliegende Arbeit entstanden ist, und der als erforderlich erachteten Nachfassaktionen kam als spätestster Zeitpunkt für die Durchführung der Untersuchung Ende August infrage. Die Bedenken, die in Retrospektivbefragungen generierten Daten könnten aufgrund des möglichen Risikos von Erinnerungslücken oder nachträglichen Umdeutungen von vergangenen Ereignissen und Situationen wenig reliabel sein (Middendorf 2000, S. 69), können aufgrund des im Vergleich zu anderen Studien (z. B. Lipowsky 2004) relativ kurzen Betrachtungszeitraumes zurückgewiesen werden. Darüber hinaus dürfte das Risi-

ko von Erinnerungsfehlern gering sein, da die Erinnerungsleistung nicht ad hoc erbracht werden muss und es sich bei den abgefragten Ereignissen um gut erinnerbare „Schlüsselerlebnisse“ (Brückner 1990, S. 380) handeln dürfte.

3.2 Untersuchungsverlauf

3.2.1 Erste Erhebungswelle

Vor der ersten Hauptuntersuchung wurden die Messinstrumente für die ausgewählten Schlüsselkompetenzen an die spezifischen Erfordernisse des Forschungsprojektes angepasst und der Fragebogen getestet. Dazu wurden vier Voruntersuchungen als erforderlich angesehen. Die erste und letzte Voruntersuchung entsprach dem vom Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) vorgeschlagenen „Zwei-Phasen-Pretesting“ (Prüfer & Rexroth 2000), das in der ersten Phase die Anwendung kognitiver Techniken und in der zweiten Phase die Nutzung eines Standard-Pretests vorsieht und damit über das klassische Verfahren des Standard-Pretests hinausgeht. Mittels kognitiver Techniken können systematisch Informationen über das Frageverständnis bei den Probanden eingeholt werden, was beim herkömmlichen Standard-Pretest nicht möglich ist. Dieser erlaubt es wiederum, Qualitätsmerkmale des Fragebogens zu kontrollieren (Prüfer & Rexroth 2000, S. 2). Bei den kognitiven Techniken handelt es sich um aktive Techniken, da die Befragten aufgefordert werden, ihre Gedanken darzulegen und zu begründen, während beim Standard-Pretest Probleme nur dann offengelegt werden, wenn dies die Probanden von sich aus tun. Die Vorgehensweise beim „Zwei-Phasen-Pretesting“ wurde mit dem zuständigen Mitarbeiter des ZUMA, dem vorab eine erste Version des Erhebungsinstruments vorgelegt worden war, abgesprochen. Bei der Anwendung der kognitiven Techniken wurden nicht die traditionellen Verfahren der offenen Gesprächsform gewählt, sondern die standardisierte Vorgehensweise eines Evaluationsinterviews unter Benutzung eines Evaluationsfragebogens, der die zu prüfenden Fragen und die zu deren Überprüfung geplanten kognitiven Techniken beinhaltet (Prüfer & Rexroth 2000, S. 11 ff.). Von einer Aufzeichnung der Evaluationsinterviews auf Tonband wurde nach Absprache mit dem zuständigen Mitarbeiter des ZUMA abgesehen. Die im Rahmen der Entwicklung des Erhebungsinstruments als notwendig angesehenen Itemanalysen wurden in einer zweiten und dritten Voruntersuchung durchgeführt. Da sich die Hauptuntersuchung an alle sächsischen Auszubildenden in den drei ausgewählten Ausbildungsgängen richtete, Voruntersuchungen jedoch nicht mit den an der Hauptuntersuchung teilnehmenden Personen durchgeführt werden dürfen, wurden für die Voruntersuchungen Auszubildende hinreichend ähnlicher Ausbildungsgänge – jeweils im letzten Ausbildungsjahr – herangezogen.

Für die Physiotherapeuten erschienen die Ausbildungsgänge Krankenschwester/-pfleger und Kinderkrankenschwester/-pfleger als geeignet, für Bürokaufleute und Wirtschaftsassistenten die Ausbildungsgänge Kaufmann/-frau für Bürokommunikation, Fachangestellte/r für Bürokommunikation und Industriekaufmann/-frau.⁴⁵ Nach Absprache mit den zuständigen Behörden konnten fünf Berufliche Schulzentren aus Dresden und Umgebung für die Voruntersuchungen gewonnen werden. Diese vier Voruntersuchungen werden nachfolgend genauer beschrieben.

Bei der ersten Voruntersuchung wurde mithilfe von Evaluationsinterviews unter Anwendung kognitiver Techniken das Verständnis einzelner Fragen bei 15 Schülern (fünf angehende Krankenschwestern/-pfleger, fünf angehende Kaufleute für Bürokommunikation und fünf angehende Fachangestellte für Bürokommunikation) überprüft. Jeder Schüler erhielt einen Ausschnitt des vorläufigen Fragebogens mit der Bitte, ihn auszufüllen und Verständnisprobleme anzumerken. Anschließend wurden die Befragten gebeten, bestimmte Begriffe zu erklären, zu beschreiben, wie Formulierungen verstanden wurden, und zu begründen, warum sie sich für bestimmte Skalenwerte beziehungsweise Antwortvorgaben entschieden hatten. Ferner wurden die Befragten bei ausgewählten Items aufgefordert, während der Beantwortung ihre Gedankengänge laut zu formulieren, die sie zu einer Antwort geführt hatten. Bei bestimmten Fragen sollten sie den Fragetext in eigenen Worten wiederholen (Prüfer & Rexroth 2000, S. 7 f.). Jedes Evaluationsinterview dauerte etwa 30 Minuten. Probleme zeigten sich insbesondere bei der Erhebung der sozialen Orientierungen (vgl. Kap. 3.4.1) und beim Wechsel des Antwortformates. Da die Instrumente nicht geändert werden konnten, wurde durch eine geeignete Anordnung der Fragen und Frageblöcke versucht, zu häufige Wechsel des Antwortformates zu vermeiden.

Nach Abschluss der Überarbeitungen durchlief in der zweiten Voruntersuchung das gesamte Erhebungsinstrument einen ersten Standard-Pretest⁴⁶, um optimale Bedingungen für die Datengewinnung der sich anschließenden Itemanalyse zu schaffen. Dabei kam der Fragebogen in zwei Klassen (angehende Krankenschwestern/-pfleger und Kaufleute für Bürokommunikation) unter weitgehend gleichen Rahmenbedingungen wie in der eigentlichen Hauptuntersuchung zum Einsatz, um weitere Probleme zu identifizieren, die sich auf den Fragebogen selbst (z. B. Antwortkategorien, Filterführung), den Ablauf der Untersuchung und die Befragten beziehen (z. B. geringe Antwortbereitschaft, nachlassende Konzentration), aber auch um verlässlich die Zeitdauer der Befragung zu erfassen. Zudem wurde mit den Befragten

45 Unter der Annahme, dass aufgrund der unterschiedlichen Spezialisierung die Wirtschaftsassistenten, Fachrichtung Fremdsprachen beziehungsweise Umweltschutz für die Voruntersuchung ungeeignet seien, konnte kein hinreichend ähnlicher berufsfachschulischer Ausbildungsgang gefunden werden.

46 Damit ist nicht der nach Abschluss der Fragebogenkonstruktion zuletzt durchzuführende Standard-Pretest gemeint. Dieser wurde erst in der vierten Voruntersuchung durchgeführt.

besprochen, wie sie darauf reagierten hätten, wenn sie die für die Durchführung der zweiten, postalischen Erhebungswelle notwendige Adresse auf der Einverständniserklärung hätten angeben müssen.

In der dritten Voruntersuchung wurde der komplette Fragebogen bei 307 Schülern in 15 Klassen (95 angehende Krankenschwestern/-pfleger aus drei Klassen, 59 angehende Kinderkrankenschwestern/-pfleger aus drei Klassen, 19 angehende Industriekaufleute aus einer Klasse, 41 angehende Fachangestellte für Bürokommunikation aus zwei Klassen sowie 93 angehende Kaufleute für Bürokommunikation aus sechs Klassen) eingesetzt. Mithilfe dieser Daten erfolgten Itemanalysen, deren Ergebnisse in den Abschnitten 3.4.1 bis 3.4.6 enthalten sind.

Das verbesserte Erhebungsinstrument wurde nochmals einem Standard-Pretest in zwei Klassen unterzogen, um es unter den der Hauptuntersuchung ähnlichen Bedingungen zu testen. Diese vierte Voruntersuchung ist als der im Rahmen des Zwei-Phasen-Pretestings vorgeschlagene Standard-Pretest zu verstehen.

Die Genehmigung für die Untersuchung erteilten das Sächsische Staatsministerium für Kultus sowie der Sächsische Datenschutzbeauftragte am 11. Februar 2004. Zentral waren dabei die Fragen der postalischen Erreichbarkeit der Absolventen und der eindeutigen Zuordnung der beiden Fragebögen zu einer Person. Diese Funktion erfüllen Paginiernummern, die sowohl auf dem Fragebogen als auch auf dem Blatt, auf dem die Befragten ihre Einwilligung mit der Untersuchung erklärten und ihre Adresse angaben, vorhanden waren. Da nach Porst (2001, S. 7) die, wenn auch geringe, Gefahr besteht, dass Befragte die Paginiernummer entfernen und damit das Datenmaterial unbrauchbar machen, wurden die Fragebögen zudem jeweils mit Feldern zur Angabe eines Pseudocodes versehen. Dabei wurde in Absprache mit dem ZUMA und dem Sächsischen Datenschutzbeauftragten nach dem ersten und letzten Buchstaben des Vornamens der Mutter und ihrem Geburtsdatum gefragt (für die näheren Modalitäten der Untersuchungsdurchführung siehe Anhänge A.3.2.1.1 bis A.3.2.1.4). Nach erfolgter Genehmigung wurden alle Schulleiter angeschrieben mit der Bitte, die Untersuchung an ihrer Einrichtung zu ermöglichen, bevor sie zur Detailabsprache telefonisch kontaktiert wurden.

Nach Abschluss der Vorarbeiten begann am 1. März 2004 die erste Hauptuntersuchung zur Erhebung der Schlüsselkompetenzen. Gleichzeitig wurden die Adressen der Schüler erfasst. Von den 70 beruflichen Schulen in Sachsen mit Auszubildenden im letzten Ausbildungsjahr in den o. g. Ausbildungsgängen erklärten 65 ihr Einverständnis mit der Untersuchungsdurchführung. In allen 117 Klassen dieser Schulen war die erste Erhebungswelle bis zum 30. Juni 2004 abgeschlossen. In 78 dieser Klassen wurde die Untersuchung von der Autorin selbst durchgeführt. Bei allen anderen Klassen hatten sich Lehrer dazu bereit erklärt, wobei in diesen Fällen die Untersuchungsunterlagen vor der Befragung entweder postalisch zugesandt oder

persönlich abgegeben wurden. Unmittelbar nach Abschluss der Erhebung sandten die Lehrer die Erhebungsunterlagen der Autorin zu. Insgesamt beteiligten sich 1.840 Auszubildende (nähere Informationen zu dieser Stichprobe siehe 3.3.3). Um die Bindung zu den Untersuchungsteilnehmern zu erhöhen, wurden nach Auswertung der Daten der ersten Erhebung ausgewählte Ergebnisse auf den Internetseiten des Lehrstuhls Wirtschaftspädagogik der TU Dresden veröffentlicht.

3.2.2 Zweite Erhebungswelle

Der Fragebogen zur Erhebung des beruflichen Verbleibs wurde mittels des oben beschriebenen Zwei-Phasen-Pretestings geprüft. Von einer Itemanalyse konnte abgesehen werden, da die ausgewählten Itembatterien für die Untersuchung als hinreichend geeignet angenommen wurden. Für das Zwei-Phasen-Pretesting konnten 14 Absolventen der Ausbildungsgänge Physiotherapeut/-in, Krankenschwester/-pfleger sowie Kaufleute für Bürokommunikation gewonnen werden, von denen jeweils die Hälfte an einem Evaluationsinterview beziehungsweise einem Standard-Pretest teilnahm. Während bei den befragten Physiotherapeuten das Ausbildungsende länger als 15 Monate zurücklag, hatten die befragten Krankenschwestern/-pfleger sowie Kaufleute für Bürokommunikation ihre Ausbildung wie die in der vorliegenden Untersuchung betrachtete Klientel im Sommer 2004 beendet. Besonders wertvolle Hinweise konnten diesen Untersuchungen bezüglich des Aufbaus des beruflichen Kalendariums (vgl. Kap. 3.5.1) entnommen werden.

Um die Rücklaufquote bei der schriftlichen Erhebung zu erhöhen, wurde die Total-Design-Methode von Dillman (1978, 1991) angewendet, deren Grundannahme es ist, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Befragte einen Fragebogen beantworten, dann am größten ist, wenn die Teilnahmekosten minimiert und die Belohnungen maximiert werden und der Befragte sich sicher sein kann, dass er diese erhält (Dillman 1983). Wie Thoma und Zimmermann (1996) in ihrem Beitrag zu experimentellen Befunden zu dieser Methode äußern, können die Befragungskosten dadurch minimiert werden, dass der Fragebogen einfach und zügig auszufüllen ist, ein frankierter Rückumschlag beigelegt wird und die Ergebnisse den Befragten zur Verfügung gestellt werden. Belohnt wird der Befragte durch eine persönliche Ansprache im beigelegten Anschreiben, durch die Begründung der Bedeutsamkeit der Studie für den Befragten und dem Dank für seine Teilnahme. Zur Erhöhung der Rücklaufquote empfiehlt Dillman (1978) drei Nachfassaktionen, die eine, drei und sieben Wochen nach dem Erstversand durchgeführt werden sollten. Bei den beiden letzten Aktionen sollte zudem ein neuer Fragebogen beigelegt werden.

Am 24.08.2005 wurden die Fragebögen postalisch versandt. Aus Kostengründen erfolgten lediglich zwei Nachfassaktionen (Ende Oktober und Ende November

2005), wobei aus eben diesen Gründen auch kein neuer Fragebogen beigelegt werden konnte.

Tabelle 3.1 stellt den Untersuchungsverlauf für beide Erhebungswellen im Überblick dar.

Tabelle 3.1: **Untersuchungsverlauf**

	1. Erhebungswelle: Erhebung der Schlüsselkompetenzen				2. Erhebungswelle: Erhebung der Verbleibskriterien		
	Voruntersuchungen				Hauptunter- suchung	Vorunter- suchung	Hauptunter- suchung
Zweck	Überprüfung des Fragever- ständnisses	Test des Unter- suchungs- verlaufes	Generierung von Daten zur Item- analyse	Test des Unter- suchungs- verlaufes	Daten- erhebung	Test des Unter- suchungs- verlaufes	Daten- erhebung
Art	Evaluations- interview	Standard- Pretest, schriftlich in den Klassen	schriftlich in den Klassen	Standard- Pretest, schriftlich in den Klassen	schriftlich in den Klassen	Evaluations- interview, Standard- Pretest	schriftlich postalisch
Zeit- punkt	Dezember 2003	Dezember 2003	Januar 2004	Februar 2004	März bis Juni 2004	März bis April 2005	August bis November 2005
Erhe- bungs- dauer	je 30 Minuten	je 90 Minuten	je 90 Minuten	je 90 Minuten	je 90 Minuten	je 30 bis 45 Minuten	–
N _{Schulen}	3	2	5	1	65	–	–
N _{Klassen}	3	2	15	1	117	–	–
N _{Probanden}	15	32	307	26	1.840	14	979

An der ersten Erhebungswelle beteiligten sich 1.840 Auszubildende: 469 Physiotherapeuten, 548 Wirtschaftsassistenten und 823 Bürokaufleute. Da etwa ein Drittel der Erhebungen von Lehrern durchgeführt worden war, die nicht in jedem Falle die zur Berechnung der Rücklaufquote erforderlichen Informationen bereitstellten, kann diese nicht angegeben werden. Der Bezug auf die tatsächliche Schülerzahl in den Klassen ist für die Berechnung einer Rücklaufquote aber erforderlich, da üblicherweise die durch das Statistische Landesamt des Freistaates Sachsen gemeldete Schülerzahl pro Schule größer war als die durch die Schulleiter übermittelte Anzahl, was u. a. daraus resultieren dürfte, dass zwischen dem Zeitpunkt der Meldung der Schülerzahlen durch die Schule und dem Zeitpunkt des Kontaktierens der Schulleiter Schüler ihre Ausbildung

abgebrochen hatten. Auch unter Bezugnahme auf die durch das Statistische Landesamt gemeldete Anzahl von Absolventen des Ausbildungsjahres 2003/2004 kann keine Ausschöpfungsquote ermittelt werden, da diese Angaben unter 18-Jährige enthalten, die aber von der Untersuchung ausgeschlossen wurden. Wenngleich keine Ausschöpfungsquote für diese Erhebungswelle berechnet werden kann, so ist dennoch festzustellen, dass sich bis auf wenige Ausnahmen die Rücklaufquote nicht wegen mangelnder Teilnahmebereitschaft der am Unterricht beteiligten Schüler verringerte, sondern infolge dessen, dass Schüler nicht zum Unterricht erschienen waren oder zum Befragungszeitpunkt das 18. Lebensjahr nicht vollendet hatten.

An der zweiten Befragung beteiligten sich 979 Absolventen (53,2%): 295 Physiotherapeuten (62,9%), 244 Wirtschaftsassistenten (44,5%) und 440 Bürokaufleute (53,5%). Unter Berücksichtigung der 120 Antworten, die wegen Unzustellbarkeit unbeantwortet zurückgeschickt worden waren (26 Briefe an Physiotherapeuten, 31 Briefe an Wirtschaftsassistenten und 63 Briefe an Bürokaufleute), ergibt dies eine Rücklaufquote von insgesamt 56,9% (66,6% bei Physiotherapeuten, 47,2% bei Wirtschaftsassistenten und 57,9% bei Bürokaufleuten). Im Vergleich zu der bezogen auf 100 an Hochschulabsolventen gerichtete Verbleibsuntersuchungen durchschnittlichen Nettorücklaufquote von 54% (Burkhardt, Schomburg & Teichler 2000, S. 347) ist die Rücklaufquote als gut zu beurteilen. Im Vergleich zu Studien vergleichbarer Bildungsgänge, wie die von Müller (2002) mit einer Nettorücklaufquote von 28,2%, und die von WISOC (2004) mit einer Quote von 23,1% ist die in der vorliegenden Untersuchung erreichte Rücklaufquote als sehr gut zu beurteilen. Neben den vorab aufgeführten eingesetzten Methoden zur Erhöhung der Rücklaufquote war dafür wahrscheinlich die persönliche Befragung der Mehrzahl der Untersuchungsteilnehmer ausschlaggebend.

Von den 979 Antworten konnten 32 Antworten nicht berücksichtigt werden, da diese Probanden ihre Ausbildung nicht wie geplant zwischen Juni und August 2004, sondern erst zwischen September 2004 und Januar 2005 beendet hatten. Von den verbleibenden 947 Fragebögen wurden weitere 19 ausgeschlossen, da bei diesen die Angaben zu dem zum Befragungszeitpunkt ausgeübten Beschäftigungsverhältnis unvollständig waren. Die verbleibenden 928 Antworten waren vollständig auswertbar. Ausgesondert wurden aber die Fälle, bei denen Fehlwerte bei der ersten Befragung vorlagen, womit sich die Stichprobe auf 897 Fälle (263 Physiotherapeuten, 223 Wirtschaftsassistenten und 411 Bürokaufleute) reduzierte.

Die hohen Rücklaufquoten in den einzelnen Ausbildungsgängen lassen die Vermutung zu, dass die drei Absolventengruppen ausreichend repräsentiert sind und nicht davon auszugehen ist, dass bestimmte Teilgruppen von Absolventen, z. B. besonders mobile Absolventen, unterrepräsentiert sind. Diese Vermutung wurde überprüft, wobei als Gesamtpopulation nicht die Schüler der drei Ausbildungsgänge im Schuljahr 2003/2004 gewählt wurden, die sich zu diesem Zeitpunkt im letzten

Ausbildungsjahr befanden, sondern die Absolventen dieses Schuljahres. Als wichtige Merkmale wurden das Geschlecht, die schulische Vorbildung, die Schulart und die Landkreise, in denen sich die Schule befand, angesehen. Für die schulische Vorbildung standen jedoch von Seiten der amtlichen Statistik keine Angaben zur Verfügung. Wie aus Tab. 3.2 deutlich wird, weicht die Stichprobe von der Gesamtpopulation lediglich geringfügig ab.

3.3 Vorstellung der Ausbildungsgänge

Um die für eine quantitative Datenanalyse erforderlichen allgemeinen Kontextinformationen als Hintergrundwissen bereitzustellen, werden in den nachfolgenden Abschnitten die für die drei ausgewählten Ausbildungsgänge berufsspezifischen Kontextbedingungen, die für den Berufseintritt und -verlauf bedeutsam sein könnten, dargestellt. Dies beinhaltet neben Angaben zu Ausbildungsinhalten und zur Ausbildungsform auch die Beschreibung der berufsspezifischen Arbeitsmarktsituation einschließlich der Betrachtung potenzieller Beschäftigungsfelder und -alternativen, der Teilzeitfähigkeit des Berufs, Spezialisierungen, der Möglichkeit von Existenzgründungen sowie Weiterbildungsmöglichkeiten. Die entsprechenden Informationen stammen aus der durch die BA gepflegten Datenbank „berufenet“ (www.berufenet.de). Daten zur berufsspezifischen Arbeitsmarktsituation, d. h. zu Beschäftigung und Arbeitslosigkeit in den Ausbildungsgängen beziehungsweise zum Verbleib der Absolventen nach der Ausbildung, sind sowohl für die BRD als auch für den Freistaat Sachsen kaum vorhanden. So beziehen sich die Angaben der Beschäftigtenstatistik nicht auf den einzelnen Ausbildungsberuf, sondern auf die jeweils übergeordnete Berufsgruppe. Zudem erfasst die Beschäftigtenstatistik nur sozialversicherungspflichtig Beschäftigte. Vor allem bei den Physiotherapeuten dürfte aber ein wesentlicher Prozentsatz nicht sozialversicherungspflichtig beschäftigt sein. Darüber hinaus liegen für Sachsen erst seit 30.6.1999 Beschäftigtenzahlen vor. Aus diesen Gründen wird von einer Angabe von Daten aus der Beschäftigtenstatistik abgesehen. Verwendung finden stattdessen ausgewählte Befunde der Arbeitslosenstatistik für den Freistaat Sachsen, in der Daten für einzelne Ausbildungsberufe gegliedert nach den Landkreisen, in denen die Personen arbeitslos gemeldet sind, Altersgruppen und höchstem Berufsabschluss ab 2001 verfügbar sind.⁴⁷ Neben diesen Informationen werden nachfolgend Daten aus den wenigen bislang durchgeführten Verbleibsstudien zu Absolventen der ausgewählten Ausbildungsgänge präsentiert.

47 Die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Absolventengruppen sind ebenso in dieser Statistik enthalten. Da allerdings aus der Statistik nicht hervorgeht, wann die Arbeitslosen ihre Ausbildung beendet haben, sind keine Rückschlüsse auf diese Absolventengruppen möglich.

Tabelle 3.2: Vergleich der Stichprobe mit der Gesamtpopulation

	Physiotherapeuten				Wirtschaftsassistenten				Bürokaufleute			
	Gesamt- population (N = 768)		Befragte Stichprobe (N = 263)		Gesamt- population (N = 638)		Befragte Stichprobe (N = 223)		Gesamt- population (N = 1.171)		Befragte Stichprobe (N = 411)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Geschlecht												
weiblich	633	82,4	233	88,6	338	53,0	143	64,1	922	78,7	364	88,6
männlich	135	17,6	30	11,4	300	47,0	80	35,9	249	21,3	47	11,4
Schulart												
Öffentliche und denen gleichgestellte Schulen	55	7,2	17	6,5	453	71,0	172	77,1	1.107	94,5	385	93,7
Schulen in freier Träger- schaft	713	92,8	246	93,5	185	29,0	51	22,9	64	5,5	26	6,3
Landkreis												
Annaberg	39	5,1	22	8,4	12	1,9	5	2,2	23	2,0	2	0,6
Aue-Schwarzenberg	22	2,9	7	2,7	33	5,2	9	4,0	49	4,2	29	7,1
Bautzen					18	2,8	8	3,6	37	3,1	17	4,1
Chemnitz, Stadt	114	14,8	49	18,7	40	6,3	9	4,0	95	8,1	29	7,1
Chemnitzer Land					16	2,5	6	2,7				
Delitzsch					26	4,1	9	4,0	55	4,7	19	4,6
Döbeln	19	2,5	3	1,1					32	2,7	16	3,9
Dresden, Stadt	92	12,0	46	17,5	68	10,7	15	6,7	132	11,3	45	10,9
Freiberg					22	3,4	11	4,9	36	3,1	17	4,1
Hoyerswerda					17	2,7	7	3,2				
Görlitz, Stadt									28	2,4	15	3,6
Kamenz	30	3,9	11	4,2					56	4,8	23	5,6
Leipzig, Stadt	164	21,4	39	14,8	34	5,3	12	5,4	162	13,8	44	10,7
Leipziger Land					k. A.		16	7,2	53	4,5	15	3,6
Löbau-Zittau	24	3,1			47	7,4	16	7,2				
Meißen	36	4,7	9	3,4	20	3,1	3	1,3	47	4,0	5	1,2
Mittlerer Erzgebirgskreis					15	2,4	6	2,7	12	1,0	5	1,5
Mittweida					37	5,8	19	8,5	35	3,0	4	1,0
Muldentalkreis					16	2,5	5	2,2	35	3,0	17	4,1
Niederschlesischer Oberlau- sitzkreis					25	3,9	9	4,0				
Riesa-Großenhain					15	2,4	7	3,2	35	3,0	17	4,1
Stollberg					23	3,6	7	3,2	23	2,0	13	3,2
Sächsische Schweiz	35	4,6	10	3,8	18	2,8	3	1,3	44	3,8	12	2,9
Torgau-Oschatz					32	5,1	7	3,2	35	3,0	10	2,4
Plauen	32	4,2			19	3,0	9	4,0	9	0,8		
Vogtlandkreis	90	11,7	28	10,6	19	3,0	5	2,2	59	5,0	25	6,1
Weißeritzkreis	21	2,7	14	5,3	31	4,9	18	8,2	19	1,6	7	1,8
Zwickau, Stadt	50	6,4	25	9,5					60	5,1	24	5,8
Zwickauer Land					35	5,5	2	0,9				

3.3.1 Physiotherapeut/-in und Wirtschaftsassistent/-in, Fachrichtung Informationsverarbeitung als berufsfachschulische Ausbildungsgänge

Vor der Vorstellung der Ausbildungsgänge Physiotherapeut/-in und Wirtschaftsassistent/-in, Fachrichtung Informationsverarbeitung⁴⁸ werden aufgrund dessen, dass es sich bei beiden um berufsfachschulische Ausbildungsberufe handelt, nachfolgend zunächst zentrale Merkmale der berufsfachschulischen Ausbildung in Sachsen präsentiert.

3.3.1.1 Berufsfachschulische Ausbildung im Freistaat Sachsen

Die Berufsfachschulausbildung in Sachsen fußt auf der auf Bundesebene von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen „Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen“ vom 28.2.1997 in der Fassung vom 15.03.2002 (KMK 1997) und auf Landesebene auf der „Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit und Familie über die Berufsfachschule im Freistaat Sachsen“ (SMK 1999) vom 11.8.1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 9.2.2005. Laut o. g. „Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen“ zielen Berufsfachschulen in Abhängigkeit von dem jeweiligen Ausbildungsgang darauf, „die Schüler in Berufe einzuführen, ihnen einen Teil der Berufsausbildung (z. B. berufliche Grundbildung) in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu vermitteln oder sie zu einem Berufsbildungsabschluss in einem Beruf zu führen“ (KMK 1997, S. 3). Dabei beinhaltet die mindestens einen Realschulabschluss voraussetzende Berufsfachschulausbildung einen allgemeinen und einen berufsbezogenen – im Falle von Bildungsgängen, die eine berufliche Grundbildung vermitteln, fachrichtungsbezogenen – Lernbereich. Zusätzlich kann ein Betriebspraktikum durchgeführt werden (KMK 1997, S. 4 ff.). Allgemeinbildende Unterrichtsfächer, wie Deutsch, Sozialkunde, Wirtschaftskunde, Religion/Ethik und Sport, sind für alle Ausbildungsgänge verpflichtend. Weitere allgemeinbildende Fächer, z. B. Mathematik, werden unter dem fachtheoretischen Unterricht subsumiert, d. h. deren Vermittlung hängt vom Ausbildungsgang ab. Der fachtheoretische Unterricht dient der Aneignung der für die berufliche Praxis erforderlichen Kenntnisse und bereitet insofern auf den fachpraktischen Unterricht vor, bindet aber auch die dort erlangten Kenntnisse ein. Letztgenannter fokussiert den Erwerb berufspraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und wird häufig in der Berufsfachschule direkt durchgeführt. Im Betriebspraktikum sollen die Schüler die in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten unter Praxisbedingungen anwenden und sich mit dem sozialen Umfeld in einer Praxiseinrichtung vertraut machen.

48 Im Folgenden ist mit „Wirtschaftsassistent“ stets der „Wirtschaftsassistent/-in, Fachrichtung Informationsverarbeitung“ gemeint.

Aufgrund der länderspezifischen Regelungen ist das Berufsfachschulwesen im Vergleich zum Dualen System auf Bundes- und Länderebene formal, rechtlich, inhaltlich und strukturell sehr heterogen. Viele Ausbildungsgänge entstanden bereits vor der Gründung des deutschen Nationalstaates infolge landesspezifischer regionaler Bedürfnisse für unterschiedliche Berufe und variierten deshalb schon damals hinsichtlich ihrer Eckwerte. Auch heute unterstehen sie der Kulturhoheit der Länder. Dies hat zu einer Vielzahl von Ausbildungsgängen geführt und unterstreicht die der Berufsfachschule eigene Flexibilität, auf sich verändernde regionalspezifische Arbeitsmarkterfordernisse eingehen zu können, impliziert jedoch auch Intransparenz (Feller 2001, S. 2). In Sachsen können drei Arten berufsqualifizierender Berufsfachschulen unterschieden werden: landesrechtlich geregelte Ausbildungsberufe, die in der Bundesrepublik Deutschland auch unter der Bezeichnung Schulberufe oder Assistentenberufe bekannt geworden sind (Grüner 1983), Berufsfachschulen, die eine nach BBiG oder HwO anerkannte Ausbildung vermitteln, und meist an Krankenhäuser oder Universitätskliniken angegliederte Schulen des Gesundheitswesens, deren Ausbildungsberufe bundesrechtlich geregelt sind. Das Verzeichnis des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen zeigt für das Schuljahr 2005/2006 81 verschiedene berufsfachschulische Ausbildungsgänge. Lässt man davon die 18 Ausbildungsgänge der Ergänzungsschulen und die neun Bildungsgänge der einjährigen, nicht berufsqualifizierenden Berufsfachschule unberücksichtigt, verbleiben 54 Ausbildungsgänge, von denen 18 Gesundheitsfachberufe sind, neun zur Berufsfachschule für anerkannte Ausbildungsberufe zählen und die verbleibenden 27 Bildungsgänge die sog. Assistentenberufe verkörpern. Da sich die vorliegende Untersuchung lediglich an vollberufsqualifizierende Ausbildungsgänge richtet, wird an dieser Stelle auf die ausschließlich eine berufliche Grundbildung vermittelnde und damit nicht vollberufsqualifizierende einjährige Berufsfachschule nicht weiter eingegangen. Unter einer berufsfachschulischen Ausbildung soll in der vorliegenden Arbeit ausschließlich eine berufliche Erstausbildung, die direkt an die allgemeine Schulbildung angeschlossen werden kann und zu einem formalen Berufsabschluss führt, verstanden werden.

Die Berufsfachschule für landesrechtlich geregelte Ausbildungsberufe vermittelt eine in der Regel zwei Jahre dauernde berufliche Ausbildung außerhalb BBiG beziehungsweise HwO. Dabei zählen die Ausbildungsgänge der Berufsfachschulen für Bühnentanz, medizinische Dokumentation, Kinderpflege, Kosmetik und Sozialwesen zu den das Duale System ergänzenden Ausbildungsgängen, während die Berufsfachschulen für Technik, Wirtschaft und Hauswirtschaft Ausbildungsgänge umfassen, die sowohl eine Alternative als auch eine Ergänzung zum Dualen System darstellen. Die Mehrzahl der bundesrechtlich geregelten Gesundheitsfachberufe wird in Sachsen an sog. medizinischen Berufsfachschulen erlernt, die als Ergänzung zum

Dualen System fungieren. Die Ausbildung zum Veterinärmedizinisch-technischen Assistent, Masseur und medizinischen Bademeister, Pharmazeutisch-technischen Assistent und Rettungsassistent erfolgt an speziellen, nicht den medizinischen Berufsfachschulen zugehörigen Berufsfachschulen. In der Berufsfachschule für anerkannte Ausbildungsberufe wird eine Ausbildung in einem dreijährigen nach BBiG beziehungsweise HwO anerkannten Ausbildungsberuf angeboten. Die Schüler legen dort im Gegensatz zu den Ausbildungsgängen nach Landesrecht die Prüfung vor der zuständigen Kammer ab.

Das sächsische Berufsfachschulwesen besteht aus öffentlichen und denen gleichgestellten Schulen sowie Schulen in freier Trägerschaft. Zahlenmäßig dominieren Berufsfachschulen in freier Trägerschaft. So gab es im Schuljahr 2005/06 im Freistaat Sachsen 183 freie Träger und 77 Standorte von öffentlichen und denen gleichgestellten Schulen mit Berufsfachschulen (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen, Anfrage vom 27.09.2006). Ihre Bildungsangebote ähneln sich grundsätzlich, gegenüber den kostenlosen öffentlichen und denen gleichgestellten Schulen erfordert der Besuch einer Berufsfachschule in freier Trägerschaft aber Schulgeld. Die Prüfungen der Absolventen von Schulen in freier Trägerschaft variieren in Abhängigkeit vom Status der Einrichtung. Ist die Berufsfachschule eine anerkannte Ersatzschule, legen die Schüler eine Prüfung an der Berufsfachschule ab. Handelt es sich hingegen um eine genehmigte Ersatzschule, findet eine Schulfremdprüfung an einer öffentlichen Berufsfachschule statt (Kuklinski & Wehrmeister 1997, S. 112 f.).

Die Berufsfachschule zählt wie das BGJ, das BVJ, das berufliche Gymnasium, die Fachoberschule und die Fachschule zu den beruflichen Vollzeitschulen, spielt unter ihnen aber eine besondere Rolle, da ihr Besuch nicht lediglich der Vorbereitung auf eine Berufsausbildung und dem Erwerb von Schullaufbahnberechtigungen dient, sondern auch eine Alternative oder Ergänzung zu einer Ausbildung im Dualen System ist. Diese Ergänzungsfunktion der Berufsfachschule unterstreicht Hahn (1997, S. 35 ff.) und führt drei weitere Funktionen der Berufsfachschule an, die die strukturelle Stärke der Berufsfachschulen begründen: die Puffer-, die Durchlässigkeits- sowie die Innovationsfunktion. Die Pufferfunktion der Berufsfachschule greift dann, wenn das Lehrstellenangebot im Dualen System geringer ist als die Nachfrage, indem vielen Jugendlichen auch in Zeiten geringen Ausbildungsplatzangebots eine Ausbildungsmöglichkeit zur Verfügung gestellt werden kann. Mit Durchlässigkeitsfunktion wird die Eigenschaft der berufsfachschulischen Ausbildung bezeichnet, die Voraussetzungen für den Besuch weiterführender Schulen zu schaffen. Die Innovationsfunktion gründet sich auf der Hoheit der Länder, der die Berufsfachschule untersteht, weshalb sie flexibel auf neue Qualifikationsanforderungen eingehen kann.

Als Nachteil der berufsfachschulischen Ausbildung wird häufig Praxisferne angeführt, da die Schüler organisatorisch nicht in ein Unternehmen eingebunden

sind, damit keine betriebliche Sozialisation erfolgen und diese auch durch Praktika oder simulierte Praxissituationen in Übungsbüros nicht ersetzt werden könne (z. B. Feller 2004, S. 50). Dabei wird unterstellt, dass fachliche Fertigkeiten im Betrieb besser vermittelt und trainiert werden und betriebliche Auszubildende dank der betrieblichen Sozialisation den Berufsfachschülern hinsichtlich des Erlernens sozialer Regeln in Unternehmen und des Erwerbs von betriebsunspezifischen Kompetenzen, wie Problemlösefähigkeit, überlegen sind (Hahn 1997, S. 28 ff.). Allerdings trifft dies nach Hahn (1997, S. 29) nur zu, wenn sich die Ausbildungsbetriebe an die rechtlichen und didaktischen Vereinbarungen bezüglich der Berufsausbildung halten, was nicht in jedem Fall gegeben ist. Zumal dürfte durch die Verwendung handlungsorientierter Lernformen in der berufsfachschulischen Ausbildung die Anknüpfung an die betriebliche Praxis gelingen. Zweifellos ein Nachteil an der Berufsfachschulausbildung ist, dass mit Ausnahme der Schulen im Gesundheitswesen im Unterschied zum Dualen System kein Lehrvertrag und keine tarifvertraglich festgelegte Ausbildungsvergütung bestehen und Berufsfachschüler in Abhängigkeit von der Schulträgerschaft Schulgeld bezahlen müssen. Darüber hinaus sind die Abschlüsse länder- und trägerspezifisch, nur die Berufsbezeichnung ist gesetzlich geschützt, wogegen im Dualen System die Berufsabschlüsse bundeseinheitlich geregelt und nicht nur die Berufsbezeichnung, sondern auch das Qualifikationsprofil geschützt sind. Außerdem wird die Qualität der Schulausbildung einzig durch den Ausbildungsträger festgelegt, während bei der dualen Ausbildung die Unternehmen und der Staat dafür verantwortlich sind. Während ferner die Teilnahme an innerbetrieblichen Weiterbildungskursen für die Absolventen dualer Ausbildungsberufe sichergestellt ist, ist diese für die Absolventen von Schulberufen nur eingeschränkt möglich, da oftmals der Abschluss einer Lehre vorausgesetzt wird und nicht in allen Schulberufen die für eine Teilnahme erforderlichen allgemeinbildenden Fächer obligatorisch sind (Baethge, Buss & Lanfer 2003, S. 43 f.).

3.3.1.2 Physiotherapeuten

Der Vorläufer des Berufs des Physiotherapeuten ist der des Krankengymnasten, der 1959 bundesweit rechtlich geregelt und anerkannt wurde. Die Ausbildungsinhalte, die früher an das Sportlehrerexamen anknüpften, unterscheiden sich heute erheblich von ihrer alten sportpädagogischen Grundlage. Ausgefeilte Erkenntnisse und Vorstellungen von Bewegungsmustern und -steuerung haben zur Entwicklung einer Vielzahl hoch differenzierter Therapieformen und Behandlungstechniken geführt, die außer manuellem Können anspruchsvolle theoretische Kenntnisse erfordern. 1994 wurden Dauer und Struktur der Ausbildung anderer nichtärztlicher Gesundheitsberufe angepasst und die Berufsbezeichnung mit dem Wechsel von „Krankengymnast/-in“ zu „Physiotherapeut/-in“ internationalisiert. Die wesentlichen rechtlichen Grundlagen

der Ausbildung sind die Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Physiotherapeuten vom 06.12.1994 (BGBl. I S. 3.786), zuletzt geändert durch Artikel 5 des Gesetzes vom 23.03.2005 (BGBl. I S. 931), und das Gesetz über die Berufe in der Physiotherapie (Masseur- und Physiotherapeutengesetz) vom 26.05.94 (BGBl. I S.1.084), zuletzt geändert durch Artikel 31 der Verordnung vom 25.11.2003 (BGBl. I S. 2.304).

Beim Ausbildungsgang Physiotherapeut/-in handelt es sich um eine bundesweit einheitlich geregelte schulische Ausbildung an Berufsfachschulen. Die Ausbildung dauert in Vollzeit drei Jahre. Die Dauer verkürzter Ausbildungen beträgt je nach beruflicher Vorbildung ein bis 2,5 Jahre.

Physiotherapeuten behandeln Menschen mit eingeschränkten körperlichen Bewegungsmöglichkeiten und planen die Behandlung nach ärztlichen Verordnungen sowie teils eigener Untersuchungen oder erstellen Therapieprogramme, wenn gesunde Patienten Vorbeugemaßnahmen wünschen. Dabei beraten Physiotherapeuten ihre Patienten beispielsweise hinsichtlich geeigneter Hilfsmittel, motivieren sie zu Eigenaktivität sowie Ausdauer und leiten sie zur selbstständigen Durchführung von krankengymnastischen Übungen an. Sie arbeiten in Krankenhäusern, Kliniken, Facharzt- und Physiotherapie-Praxen, Wellnesshotels, Sportvereinen, Altenheimen und Einrichtungen zur Eingliederung und Pflege behinderter Menschen. Häufig sind sie auch in einer eigenen Praxis selbstständig beschäftigt. Da Physiotherapeuten meist in einem Team mit ärztlichen und anderen therapeutischen und pflegerischen Fachkräften tätig sind, müssen sie ihre Behandlungsmaßnahmen im Rahmen des gesamten Therapieplans mit den Teammitgliedern abstimmen. Mit dem Patienten besprechen sie sowohl die ärztlichen Verordnungen als auch die Behandlung. Zur Erfolgskontrolle für Patient und Therapeut und zur Information des verordnenden Arztes dokumentieren Physiotherapeuten regelmäßig alle Untersuchungsergebnisse, Behandlungsziele und -maßnahmen, beschaffen Geräte, Materialien und Hilfsmittel und warten diese. Je nach Tätigkeitsbereich gehört auch die Abrechnung der physiotherapeutischen Behandlung bei den betreffenden Stellen, zum Beispiel den Krankenkassen, zu ihren Aufgaben. Neben den fachlichen Kompetenzen benötigen Physiotherapeuten insbesondere Einfühlungsvermögen, Kontaktfähigkeit, psychische Belastbarkeit, selbstständige Arbeitsweise, Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit. Physiotherapeuten können sich nach Ausbildungsende auf zahlreichen Gebieten spezialisieren, z. B. Lymphdrainage, manuelle Therapie und Rückengymnastik, oder, sofern sie die Hochschulreife erworben haben, beispielsweise ein Studium der Physiotherapie, der Sport- oder Medizinpädagogik anschließen. In jedem Falle ist kontinuierliche Weiterbildung eine unabdingbare Voraussetzung, um mit neuen Verfahren im Gesundheitswesen vertraut zu bleiben.

Die Gesundheitsreformprozesse der vergangenen Jahre bedingten veränderte Schwerpunkte im Aufgabenspektrum des Physiotherapeuten. So haben Sparmaß-

nahmen zu einer Verengung der Arbeitsfelder der Krankenbehandlung, Prävention und im Kurwesen, besonders in der stationären Versorgung, geführt. Demgegenüber haben die ambulante Versorgung sowie der Fitness- und Wellness-Bereich an Bedeutung gewonnen. Gleichzeitig dürften sich die Gesundheitsreformprozesse negativ auf die Beschäftigungschancen von Physiotherapeuten und Absolventen alternativer Berufe, wie Masseur, Masseurin und medizinische Bademeister oder Lymphdrainage- und Ödemtherapeuten, ausgewirkt haben. Als Beschäftigungsalternativen, die jedoch eine Zusatzausbildung beziehungsweise zumindest eine längere Einarbeitung erfordern, gelten die Berufe des Ergotherapeuten, Motopäden, Gymnastik- oder Sportlehrers. Für einen beruflichen Aufstieg bietet sich die aufstiegsorientierte Weiterbildungsmöglichkeit zum Fachwirt – Fitness an.

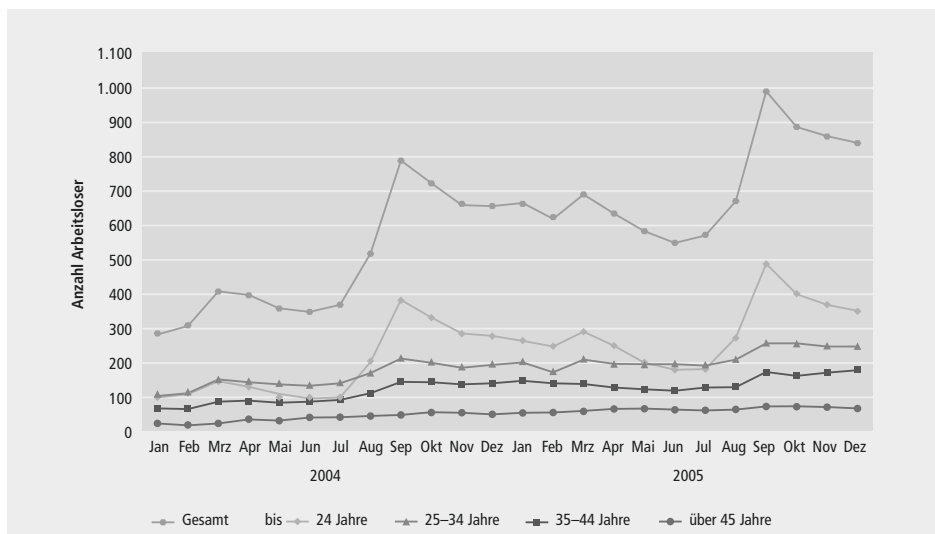
Die Arbeitslosenstatistik verdeutlicht, dass die Anzahl der arbeitslosen Physiotherapeuten in Sachsen im Jahresdurchschnitt seit 2001 von 196 im Jahr 2001, über 224 im Jahr 2002 und 238 im Jahr 2003 bis zu 485 im Jahr 2004 und 716 im Jahr 2005 stetig gestiegen ist.⁴⁹ Der große Zuwachs in den Jahren 2004 und 2005 dürfte vor allem in den Gesundheitsreformen begründet sein. Abbildung 3.1 verdeutlicht die Entwicklung der Arbeitslosigkeit monatsgenau speziell für diese beiden Jahre. Neben der Gesamtzahl der Arbeitslosen in dieser Periode ist auch die Entwicklung der Arbeitslosen nach Altersgruppen dargestellt. Wie daraus ersichtlich wird, schwankte im ersten Halbjahr des Jahres 2004 die Anzahl der Arbeitslosen zwischen 300 und 400. Im August erfolgte ein deutlicher Anstieg bis auf 520, im September sogar auf 791. Bis Dezember ging die Anzahl der Arbeitslosen auf 659 zurück. Wie aus der Aufteilung nach Altersgruppen ersichtlich wird, liegt dieser deutliche Anstieg insbesondere im Anstieg der Arbeitslosen in der Altersgruppe der bis 24-Jährigen begründet. Waren im Juli 2004 94 Personen aus dieser Altersgruppe arbeitslos, belief sich diese Zahl einen Monat darauf bereits auf 199. Im September stieg sie nochmals auf 387 an. Diese Anstiege dürften darin begründet liegen, dass ein großer Teil der Absolventen seine Ausbildung im Juli beziehungsweise August beendet: Bis Juli 2005 ging die Anzahl der Arbeitslosen in dieser Altersgruppe kontinuierlich auf 179 zurück, wenn man von einem kurzen Anstieg im März 2005 mit 290 absieht. Ähnlich wie im Jahr zuvor stieg die Anzahl der Arbeitslosen in dieser Altersgruppe vom Juli zum August und zum September deutlich bis auf 492, bevor diese bis Dezember 2005 auf 348 zurückging. Vergleicht man aber die Dezember-Werte beider Jahre, so ist die Anzahl der Arbeitslosen im Dezember 2005 mit 348 deutlich höher als der Vergleichswert mit 278. Deutlich geringer sind die monatlichen Schwankungen der

49 Da in der Anzahl der Arbeitslosen auch die Absolventen vorheriger Jahre enthalten sind, wird von der Angabe der Absolventen, die durch die amtliche Statistik ohnehin ausschließlich nach Schuljahren bereitgestellt werden könnte, abgesehen.

Arbeitslosenzahlen in den anderen Altersgruppen, da bei ihnen der Anteil derer, die in diesem Zeitverlauf ihre Ausbildung beendet hatten, gering sein dürfte. Auffällig ist, dass die Arbeitslosigkeit bei den Physiotherapeuten in höheren Altersgruppen geringer ist als bei Berufsvertretern jüngerer Alters. Hervorgehoben sei, dass trotz steigender Arbeitslosigkeit von 2001 bis 2005 der Anteil der Arbeitslosen ohne Berufsausbildung kontinuierlich gesunken ist. Betrug die Quote im Jahresdurchschnitt 2001 noch 11,40% beziehungsweise 11,95% im Jahresdurchschnitt 2002, fiel sie im darauf folgenden Jahr auf 10,49%. 2004 sank der Anteil von 9,15% im Januar auf 4,79% im April, stieg kontinuierlich auf 6,65% im Juli und fiel danach aber auf 4,25% im Dezember. Im Jahr 2005 schwankte der Anteil derer ohne Berufsabschluss an der Gesamtzahl Arbeitsloser im Vergleich zu 2004 stark. Das Minimum lag mit 3,93% im April, die maximale Quote wurde im Juli mit 5,26% erreicht.

Aktuelle Verbleibsstudien für Physiotherapeuten in Sachsen existieren mit Ausnahme der vorliegenden Arbeit nicht. Frühere Informationen liefern die „Studie zur inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung der vollzeitschulischen Berufsausbildung (Abschlüsse an Berufsfachschulen) im Freistaat Sachsen auf der Grundlage einer Analyse über den Verbleib von Berufsfachschulabsolventen“ des Instituts für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz (WISOC 2004) und die Studie zum beruflichen Verbleib von Müller (2002). Die erste Untersuchung richtete sich an Absolventen von Berufsfachschulen für landesrechtlich geregelte Ausbildungsberufe, für Gesundheitsfachberufe und für anerkannte Ausbildungsberufe, die ihre Ausbildung von 1998 bis 2002 beendet hatten. Insgesamt lagen 6.555 auswertbare Datensätze vor, wobei 521 Datensätze davon auf die Physiotherapeuten entfielen. Speziell für den Erwerbsstatus der Physiotherapeuten können der Studie folgende Informationen entnommen werden: Unmittelbar nach Ausbildungsende konnten 82,4% der Absolventen, die erwerbstätig werden wollten, auch erwerbstätig werden. Nach sechs Monaten nach Ausbildungsende hatte sich dieser Anteil bereits auf 89,2% und nach zwölf Monaten auf 89,5% erhöht. Von den 521 erwerbstätigen Physiotherapeuten arbeiteten 98,5% im erlernten Beruf. Die Untersuchung von Müller (2002) richtete sich an alle Berufsfachschulabsolventen, die eine vollberufsqualifizierende Ausbildung 2000 und 2001 beendet und eine Schule in den sächsischen Landkreisen Dresden, Meißen/Radebeul, Sächsische Schweiz und Bautzen besucht hatten. 869 der angeschriebenen 2.891 Absolventen beteiligten sich an der Untersuchung, 815 Fragebögen waren auswertbar. Von Physiotherapeuten liegen 93 Datensätze vor, was einer Rücklaufquote von 41,3% entspricht. Unmittelbar nach Ausbildungsende waren 62,4% der 93 Physiotherapeuten ausbildungsadäquat beschäftigt, 29% waren arbeitslos. Sechs Monate nach Ausbildungsende waren 87,1% erwerbstätig, und etwa elf Monate nach Ausbildungsende befanden sich 85 Personen in einer ausbildungsadäquaten und eine Person in einer ausbildungsfremden Beschäftigung.

Abbildung 3.1: Anzahl arbeitsloser Physiotherapeuten in Sachsen von Januar 2004 bis Dezember 2005 gesamt und nach Altersgruppen



Insgesamt waren folglich 92,5% in einer Beschäftigung. In beiden Studien wurde nach soziodemographischen Merkmalen disaggregiert, wobei diese Ergebnisse hier nicht dargestellt werden.

3.3.1.3 Wirtschaftsassistenten, Fachrichtung Informationsverarbeitung

Der Ausbildungsgang Wirtschaftsassistent/-in, Fachrichtung Informationsverarbeitung ist ein landesrechtlich geregelter, zweijähriger berufsfachschulischer Ausbildungsgang, der seit dem Schuljahr 2002/2003 in Sachsen angeboten wird und der Berufsfachschule für Wirtschaft zugeordnet ist. Ziel der Ausbildung der Berufsfachschule für Wirtschaft ist der „Erwerb einer am Arbeitsmarkt verwertbaren beruflichen Qualifikation, die nur über die Ausbildung an einer Berufsfachschule erreichbar ist“ (Berndt 2003, S. 71), sodass die Ausbildung damit nicht in Konkurrenz zu anerkannten dualen Ausbildungsberufen erfolgt (Berndt 2003, S. 71). Diese Auffassung wird jedoch nicht generell geteilt. So weist Feller (2000b, S. 443) nachdrücklich darauf hin, dass die Ausbildung zum kaufmännischen Assistenten, die in Sachsen mit den Schwerpunkten Datenverarbeitung und Sekretariat zwar mit Auslaufen des Schuljahres 2001/2002 wegen mangelnder Arbeitsmarktnachfrage abgeschafft wurde (Berndt 2003, S. 72), aber als Vorläufer der Ausbildung zum Wirtschaftsassistenten gilt, in Konkurrenz zum Dualen System steht und „oft als allgemeine Qualifikationsphase vor dem ‚eigentlichen‘ Beginn der Ausbildung, einer

Lehre, genutzt [wird], um eine bessere Position auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu erreichen“ (Feller 2000b, S. 444).

Die Ausbildung zum Wirtschaftsassistenten unterliegt der o. g. „Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit und Familie über die Berufsfachschule im Freistaat Sachsen“ (SMK 1999) vom 11.8.1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 9.2.2005.

Wirtschaftsassistenten führen als Sachbearbeiter in Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen oder in der öffentlichen Verwaltung selbstständig unter Nutzung von Anwender-Software und moderner Informations- und Kommunikationstechnik kaufmännische Routinearbeiten durch. Sie helfen bei der Vorbereitung betrieblicher Entscheidungsprozesse, unterstützen die Geschäfts- oder Abteilungsleitung bei der Abwicklung von Geschäftsprozessen, indem sie die Entscheidungsgrundlagen durch Analyse ablauforganisatorischer und fachlicher Probleme vorbereiten und neue DV-gestützte Lösungswege vorschlagen, wirken bei der Beschaffung, Erstellung und Einführung von kaufmännischer Software und bei der Implementierung von neuen IT-Systemen mit, adaptieren Standardsoftware an den Bedarf im Betrieb, helfen bei der Konzeption datenverarbeitungsgestützter Lösungen für planende, disponierende, informierende und kontrollierende kaufmännische Aufgaben und entwickeln eigene Programme. Außerdem beraten und schulen sie Anwender der Fachabteilungen bezüglich des Einsatzes und der Anwendung entsprechender Lösungen. Ihre Einsatzbereiche liegen im Rechnungswesen und Controlling, in der Kosten- und Leistungsrechnung, im Marketing und Vertrieb, in der Beschaffung und Logistik, im Personalwesen und im IT-Bereich. Ihre Arbeitsaufgaben erledigen Wirtschaftsassistenten selbstständig nach allgemeinen Vorgaben oder Kundenwünschen. Da ihre Arbeit in das gesamtbetriebliche Geschehen eingebunden ist, erfordert sie auch stets eine enge Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten der Fachabteilungen. Je nach Einsatzgebiet und Aufgabenstellung haben sie Kontakte zu Kunden, Auftraggebern, Kooperationspartnern, Händlern, Lieferanten und Mitarbeitern verschiedener Institutionen und Behörden. Spezialisieren können sich Wirtschaftsassistenten auf kaufmännische Sachbearbeitertätigkeiten, die computergestützt durchgeführt werden. Nach der Spezialisierung können sie als Anwendungsberater/-in und Teamassistent/-in arbeiten. Außerdem haben sie die Möglichkeit, Aufstiegsweiterbildungen durchzuführen, wobei sich dabei der Fachwirt-Datenverarbeitung, Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in – Informationsverarbeitung, Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in – Datenverarbeitung/Organisation und Office Manager/-in anbieten. Verfügen die Absolventen über die Hochschulreife, bieten sich die Studiengänge Betriebswirtschaft, Wirtschaftsinformatik und Informatik an. Unter Berücksichtigung einer Einarbeitungszeit eignen sich für Wirtschaftsassistenten u. a. die Beschäf-

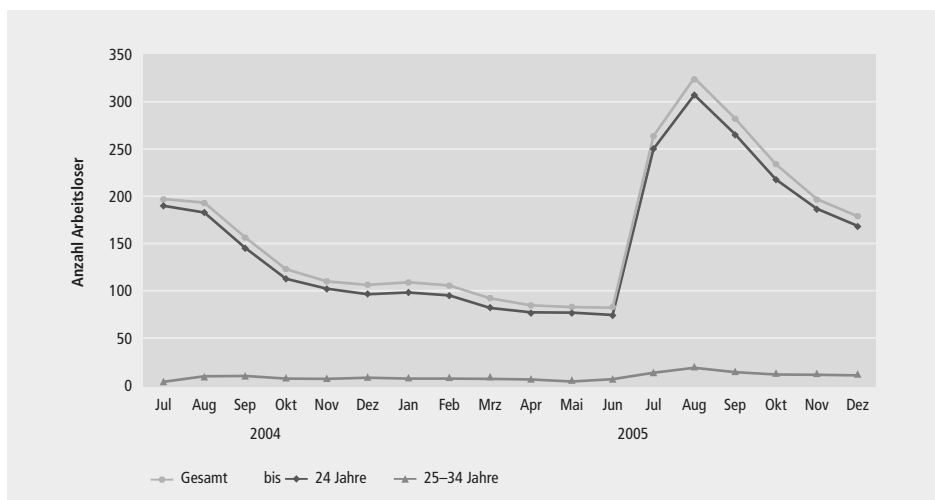
tigungsalternativen als Datenverarbeitungskaufmann/-frau, IT-System-Kaufmann/-frau und Informatikkaufmann/-frau.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der amtlichen Arbeitsmarktstatistik in Sachsen vorgestellt. Obwohl die ersten Zahlen ab März 2003 vorliegen, wird erst der Zeitraum ab Juli 2004 betrachtet, da sich die Zahlen von 2003 ausschließlich auf Ausbildungsabbrecher beziehen und die ersten Absolventen, die ihre Ausbildung regulär beenden, erst in der Statistik von 2004 enthalten sind.

Wie aus Abb. 3.2 hervorgeht, lag zu Beginn des Betrachtungszeitraumes die Arbeitslosigkeit mit 192 Betroffenen auf relativ hohem Niveau. Bis Juni 2005 ging diese Anzahl auf 80 Arbeitslose zurück, stieg aber nach dem Abschluss der zweiten Schülerkohorte im Juli beziehungsweise August 2005 wieder auf 257 beziehungsweise 320 an. Bis Dezember 2005 war diese Zahl auf 177 zurückgegangen. Die überwiegende Anzahl der Arbeitslosen ist unter 25 Jahren alt.

Der Anteil Arbeitsloser ohne abgeschlossene Berufsausbildung schwankt im Betrachtungszeitraum stark. Im Juli 2004 betrug er 7,29%, sank auf 5,26% im August, stieg erneut auf 7,14% im September, bevor er kontinuierlich auf 1,92% im Dezember 2004 fiel. Bis März 2005 war ein Anstieg bis auf 8,89% zu verzeichnen, bevor der Anteil auf 7,23% im April sank und im Mai 2005 ein Maximum mit 11,11% erreichte. Bis November 2005 ging der Anteil auf 6,12% zurück, stieg aber im Dezember erneut auf 9,04%.

Abbildung 3.2: Anzahl arbeitsloser Wirtschaftsassistenten in Sachsen von Juli 2004 bis Dezember 2005 gesamt und nach Altersgruppen



Die aus der Arbeitslosenstatistik ersichtlichen Schwierigkeiten dieser Absolventen bei der beruflichen Eingliederung könnten darin begründet liegen, dass es sich bei diesem landesrechtlich geregelten Ausbildungsberuf um einen von der Wirtschaft noch nicht ausreichend akzeptierten Beruf handelt (Hahn 1999, S. 454; Rößler 2000, S. 117), wenngleich in Sachsen bildungspolitisch seit Langem die „Gleichwertigkeit von dualer und vollzeitschulischer beruflicher Bildung“ (Rößler 2000, S. 17) gefordert wird und die Wirtschaft nachdrücklich gebeten wurde, das Können der Bewerber für eine Arbeitsstelle und nicht den Ausbildungsort entscheiden zu lassen (Rößler 2000, S. 117). Die anzunehmende mangelnde Akzeptanz dieser Ausbildungsgänge durch die Wirtschaft könnte zum einen dem durch den geringen Praxisbezug bedingten unzureichenden Wissen der Wirtschaft über die Fähigkeiten der Arbeitsplatzbewerber geschuldet sein (Feller 2004, S. 50). Während die für den betrieblichen Teil der Lehrlingsausbildung verantwortliche Wirtschaft klare Vorstellungen von einer dualen Ausbildung und den darin vermittelten Qualifikationen hat, trifft dies auf berufsfachschulische Ausbildungsgänge nicht zuletzt wegen ihrer Vielfalt bislang nicht zu. Arbeitgeber, die bei der Festlegung der Ausbildungsstandards im Unterschied zum Dualen System nicht eingebunden sind, dürften durch die Intransparenz des Berufsfachschulwesens verunsichert sein und den Absolventen zweifelnd gegenüberstehen (Feller 2000b, S. 446, 2004, S. 51; Schneider & Zöllner 2000, S. 428 f.). Bei den Gewerkschaften existieren nach Hahn (1999, S. 454) diesbezüglich unterschiedliche Meinungen. So äußerten sich die IG Metall skeptisch (Gemeinsame Erklärung der Industriegewerkschaft Metall und Gesamtmetall zur beruflichen Bildung 1998), die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (1998) eher positiv und der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) sowie die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft (DAG) zeigen ambivalente Meinungen in dem Sinne, dass sie solche Abschlüsse zwar akzeptieren, jedoch nur als Second-best-Lösung (Gespräch mit DGB und DAG über das Bildungs- und Beschäftigungssystem in Deutschland 1999). Die erste Studie zum beruflichen Verbleib der Absolventen dieses Ausbildungsganges, die nähere Aussagen zu den Problemen bei der beruflichen Eingliederung dieser Absolventen bereitstellen kann, ist die Vorliegende.

3.3.2 Bürokaufmann/-frau als dualer Ausbildungsgang

Die Berufsausbildung im Dualen System steht im Mittelpunkt der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Sie setzt mindestens einen Hauptschulabschluss voraus und erfolgt meist dreijährig. Das Ausbildungsverhältnis gründet sich auf einem gesetzlich geregelten Ausbildungsvertrag zwischen dem ausbildenden Betrieb und dem Auszubildenden. Da das Duale System bundesrechtlich geregelt ist, wird an dieser Stelle nicht auf seine einzelnen Charakteristika eingegangen; viel-

mehr sollen zentrale strukturelle Stärken und Schwächen in Anlehnung an Baethge, Buss und Lanfer (2003, S. 36 ff.) sowie Timmermann (2004, S. 4) angeführt werden. Die Stärken der dualen Ausbildung liegen in der Verknüpfung der beiden Lernorte, Ausbildungsbetrieb und Berufsschule, was ganzheitliche Sozialisation ermöglicht. Außerdem wird die Ausbildung staatlich reguliert und von Kammern und Tarifpartnern beeinflusst, was auch eine Revision von Ausbildungszielen ermöglicht. Die Ausbildungsfinanzierung ist zudem aus volks- und einzelwirtschaftlicher Sicht als günstig zu beurteilen, da die Integration des Auszubildenden in die Arbeitsprozesse gewährleistet wird und die Transaktionskosten für die Unternehmen auf niedrigem Niveau gehalten werden können. Darüber hinaus erlaubt die enge Verbindung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem günstige Allokationsvoraussetzungen beim Übergang in das Beschäftigungssystem. Als kritisch werden folgende Punkte angesehen, wenngleich diese nicht für alle dualen Ausbildungsberufe empirisch unterstützt werden können. Zum einen ist die duale Ausbildung von dem durch konjunkturelle und strukturelle Entwicklungen beeinflussten Ausbildungsverhalten der Betriebe abhängig. Außerdem können die Ausbildungsgänge nur sehr langsam an veränderte berufliche Anforderungen angepasst und demnach auch nur zögerlich auf die Vermittlung neuerer Kompetenzen, wie Schlüsselkompetenzen, ausgerichtet werden. Angesichts der modernen Formen der Arbeitsorganisation erscheint die historische Aufgabenverteilung zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb und die damit verbundene Aufteilung in Theorie und Praxis wenig geeignet, obgleich in diesem Zusammenhang erwähnt sei, dass mittels neuer handlungsorientierter Lernformen versucht wird, diese Aufteilung zu überwinden. Timmermann führt als weitere Schwächen des Dualen Systems u. a. zwei Rationalitätsfallen an: Ein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen ist nicht garantiert und die Ausbildungsplatzstruktur befindet sich im Vergleich zur Arbeitsplatzstruktur im Rückstand. Außerdem existieren Wettbewerbsverzerrungen zwischen Unternehmen, die ausbilden und denen, die nicht ausbilden. Nicht zuletzt unterstreicht Timmermann, dass es Tendenzen gibt, dass Mädchen, behinderte, ausländische, leistungsschwächere Jugendliche sowie Jugendliche aus strukturschwachen ländlichen Regionen von dualer Ausbildung ausgeschlossen werden.

Der in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt stehende Beruf des/r Bürokaufmanns/-frau ist ein anerkannter Ausbildungsberuf nach BBiG, der dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, Schwerpunkt Bürowirtschaft und kaufmännische Verwaltung, zugeordnet ist und als Monoberuf ohne Spezialisierung nach Fachrichtungen in Industrie- und Handwerksbetrieben ausgebildet wird. Er wurde 1962 durch Erlass als Ausbildungsberuf anerkannt. 1991 trat die Verordnung zur Berufsausbildung in Kraft. Die 3-jährige Ausbildung erfolgt in der Regel im Ausbildungsbetrieb und in der Berufsschule. Die rechtlichen Grundlagen sind die Ver-

ordnung über die Berufsausbildung zum Bürokaufmann/-frau vom 13.02.91 (BGBl. S. 425), der Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Bürokaufmann/-frau, der Beschluss der KMK vom 29.05.1991 und das BBiG vom 14.08.1969 (BGBl. I S. 1.112), in der Fassung laut Artikel 1 des Gesetzes zur Reform der beruflichen Bildung (Berufsbildungsreformgesetz) vom 23.03.2005 (BGBl. I S. 931). Eine Reform der Büroberufe Bürokaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Bürokommunikation und Fachangestellte/r für Bürokommunikation ist angedacht, wobei die neuen Eckdaten bereits durch das BIBB vorbereitet werden. Ziel ist, unter Berücksichtigung von neuen Einsatzgebieten wie E-Government, Call-Center, Kundendienst und Sachbearbeitungsaufgaben in öffentlichen Verwaltungen bei der Ausbildung stärker die Bereiche Kundenorientierung, Projekt- und Qualitätsmanagement zu betonen. Wann die neuen Ausbildungsordnungen in Kraft treten sollen, ist derzeit noch ungewiss.

Bürokaufleute sind in unterschiedlichen Branchen und Bereichen beschäftigt. Sie erledigen alle kaufmännisch-verwaltenden und organisatorischen Tätigkeiten innerhalb eines Betriebes, einer Behörde oder eines Verbandes und sorgen dafür, dass die betrieblichen Informations- und Kommunikationsflüsse funktionieren. In der allgemeinen Bürowirtschaft und Organisation erledigen sie den Schriftverkehr, fertigen Besprechungs- und Telefongesprächsnotizen sowie Sitzungsprotokolle an, erstellen Dienst- und Organisationspläne, Berichte, Statistiken und Zwischenbilanzen, planen, koordinieren und überwachen Termine und sichten die eingehende Post. Sind sie mit der Bearbeitung von Aufträgen und Rechnungen beschäftigt, nehmen sie Aufträge entgegen, überwachen Zahlungs- und Liefertermine, unterbreiten und holen Angebote ein, prüfen Eingangsrechnungen, klären Steuer- und Versicherungsfragen, erstellen Bestands- und Verkaufszahlen, kontieren Rechnungen, prüfen Zahlungsein- und -ausgänge und leiten bei Zahlungsverzug auch Mahnverfahren ein. In der Lagerwirtschaft prüfen und lagern sie die eintreffende Ware, kontrollieren die Lagerbestände, erstellen Statistiken und Zwischenbilanzen zur laufenden Berichterstattung und Betriebskontrolle, überwachen die Lagerkosten, prüfen zusammen mit den Lageristen die Qualität der eintreffenden Waren und veranlassen gegebenenfalls Mängelrügen. Zu ihren Tätigkeiten können auch Aufgaben in Vertrieb, Einkauf und Verkauf gehören. So sie in der Personalverwaltung tätig sind, führen und verwalten sie Personalakten, bearbeiten und verwalten Bewerbungen und erledigen die Lohn- und Gehaltsabrechnung. Zum Teil wirken sie auch bei Abstimmungen mit den Sozialversicherungsträgern sowie bei der Planung und Ermittlung von Personaleinsatz und -bedarf mit und stellen Arbeitsverträge sowie Arbeits- und Verdienstbescheinigungen aus. Im betrieblichen Rechnungswesen erfassen sie Belege, dokumentieren Kosten, buchen Geschäftsvorgänge, führen Kostenrechnungen durch, ermitteln den Finanzbedarf und verfolgen Kostenentwicklungen. Bürokauf-

leute können ihren Beruf auch selbstständig ausüben, zum Beispiel mit einem Sekretariatsservice oder als Leiter/-in eines Teleservice-Centers mit dem Schwerpunkt Büroservice. Neben Fachkompetenzen erfordert der Beruf vor allem Flexibilität, Kontaktfähigkeit, Organisationsfähigkeit, selbstständige kundenorientierte Arbeitsweise, Sorgfalt, Teamfähigkeit und Zuverlässigkeit.

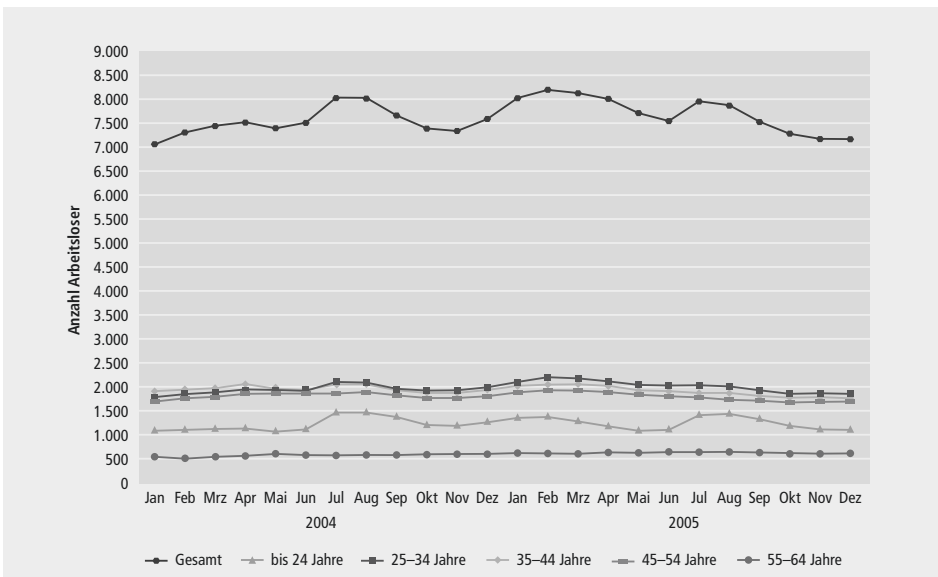
Bürokaufleute können sich auf verschiedene Gebiete spezialisieren, so z. B. als Finanzbuchhalter, Lohnbuchhalter und Vertriebsassistent. Als aufstiegsorientierte Weiterbildungsmöglichkeiten bieten sich Fachwirt/-in – Büro, Fachkaufmann/-frau – Büromanagement, Fachkaufmann/-frau – Personal oder Staatlich geprüfte/r Betriebswirt/-in – Bürokommunikation an. Verfügen die Absolventen über die Hochschulreife, sind die Studiengänge Dipl.-Betriebswirt/-in, Dipl.-Informatiker und Dipl.-Verwaltungswirt/-in geeignet. Als Beschäftigungsalternativen bieten sich alle anderen Büroberufe an, aber auch die Berufe Industriekaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Automobilkaufmann/-frau und Kaufmann/-frau in der Grundstücks- und Wohnungswirtschaft. In den Bereichen der kaufmännischen Assistenz und im öffentlichen Dienst finden Bürokaufleute folgende Arbeitsalternativen: Europa-Fremdsprachenkorrespondent/-in, Sekretär/-in, Fachangestellte/r für Bürokommunikation und Justizfachangestellte/r. Auch in der Anwalts-, Notariats- und Steuerfachassistenz haben sie zahlreiche Beschäftigungsalternativen, wie als Rechtsanwaltsfachangestellte/r, Notarfachangestellte/r und Steuerfachangestellte/r. Möglich ist auch ein Einsatz in der öffentlichen Verwaltung als Verwaltungsfachangestellte/r. Nicht zuletzt ist ebenso eine Tätigkeit als Datenverarbeitungs- oder Informatikkaufmann denkbar.

Hinsichtlich der von Arbeitslosigkeit betroffenen Bürokaufleute zeigt die amtliche Statistik, dass die Anzahl der arbeitslosen Bürokaufleute in Sachsen im Jahresdurchschnitt seit 2001 stetig gestiegen ist: von 4.210 im Jahr 2001 auf 6.519 im Jahr 2002, 7.174 im Jahr 2003 und 7.480 im Jahr 2004 auf schließlich 7.684 im Jahr 2005.⁵⁰ Besonders hoch ist der Anstieg in den Altersgruppen 25–34 sowie 45–54 Jahre. In den Jahren 2004 und 2005 entwickelte sich die Gesamtzahl der arbeitslosen Bürokaufleute zyklisch, wobei die Schwankungen vor allem auf Schwankungen in der Altersgruppe der unter 25-Jährigen zurückzuführen sind. Der Anteil der Arbeitslosen ohne abgeschlossene Berufsausbildung an allen Arbeitslosen sank von 2001 bis 2003 im Jahresdurchschnitt von 3,26 % auf 2,53 %. In den Jahren 2004 und 2005 schwankten die monatlichen Anteile nur sehr schwach zwischen 2,13 % im Januar 2005 und 2,79 % im Oktober 2005.

50 Da in der Anzahl der Arbeitslosen auch die Absolventen vorheriger Jahre enthalten sind, wird von der Angabe der Absolventen, die durch die amtliche Statistik ohnehin ausschließlich nach Schuljahren bereitgestellt werden könnte, abgesehen.

Für den Freistaat Sachsen liegt mit der Arbeit von Lötsch (1997), die neben Bürokaufleuten die weiteren sieben am stärksten besetzten Ausbildungsberufe des Abschlussjahrganges 1996 berücksichtigte, bislang nur eine Studie zum beruflichen Verbleib der Absolventen dieses Ausbildungsganges vor. Von den angeschriebenen 331 Bürokaufleuten beteiligten sich 140 an der Untersuchung. Die Auswertungen erfolgten im Wesentlichen in Zusammenfassung mit den 64 beteiligten Kaufleuten für Bürokommunikation. Als Ergebnisse für die Bürokaufleute kann festgehalten werden, dass unmittelbar nach Ausbildungsende 60 % erwerbstätig und 39 % arbeitslos waren, während zum etwa acht Monate nach Ausbildungsende liegenden Befragungszeitpunkt 64 % erwerbstätig und 22 % arbeitslos waren.

Abbildung 3.3: **Anzahl arbeitsloser Bürokaufleute in Sachsen von Januar 2004 bis Dezember 2005 gesamt und nach Altersgruppen**



3.4 Erhebung der Schlüsselkompetenzen und weiterer vermuteter Prädiktoren des beruflichen Verbleibs

In den folgenden Abschnitten werden die theoretischen Grundlagen der ausgewählten Schlüsselkompetenzen sowie der Ziele, Eigenschaften und Kontrollüberzeugungen als weiterer vermuteter Prädiktoren und die ausgewählten Messinstrumente vorgestellt.

3.4.1 Vorbemerkungen

Ordnungsgemäßes Testen erfordert Objektivität, Validität und Reliabilität (Lienert 1969, S. 12 ff.). Für die Erhebung der Schlüsselkompetenzen und weiterer potenzieller Prädiktoren des beruflichen Verbleibs gilt, dass die Objektivität in all ihren drei Ausprägungen gegeben war: Die Durchführungsobjektivität ist als gesichert anzusehen, da ein Ablaufplan für die Untersuchung existierte, der auch an die Lehrer gesandt wurde, die die Untersuchung eigenständig in den Klassen durchführten. Auswertungs- und Interpretationsobjektivität waren ebenfalls gegeben, da die ausschließlich geschlossenen Fragen keine Interpretationsspielräume zuließen. Die Validität kann ebenfalls als gesichert angesehen werden. So wurde die Inhaltsvalidität in der vorliegenden Untersuchung durch die Heranziehung wissenschaftlich entwickelter Itempools und die Kriteriumsvalidität durch die Validierung der Skalen mithilfe eines Außenkriteriums durch ihre Entwickler gesichert. Die Konstruktvalidität wurde mittels Faktorenanalyse im Rahmen der dritten Voruntersuchung sichergestellt.

Zur Überprüfung der Reliabilität werden Itemanalysen eingesetzt, die gleichzeitig der Kürzung der Skalen dienen. Beides wurde als erforderlich angesehen, da einige Messinstrumente an anderen Probanden als an der hier im Mittelpunkt stehenden Untersuchungsklientel erprobt worden waren und die Testbatterien zum Teil eine zu große Anzahl von Items enthielten, als dass alle Konstrukte hätten erhoben werden können. Da das Vorgehen bei den Itemanalysen für die Skalen aller Konstrukte weitgehend identisch war, sei es anschließend einleitend vorgestellt. Auf davon abweichende Handlungsschritte wird in den jeweiligen Unterkapiteln verwiesen.

Der Begriff der Itemanalyse ist nicht eindeutig in der einschlägigen Literatur bestimmt. Häufig werden darunter aber die Betrachtung der Rohwertverteilung, die Berechnung der Trennschärfe und Homogenität sowie die Überprüfung der Dimensionalität gefasst (Bortz & Döring 1995, S. 198), wobei heute bei Tests, die aus mehreren Subtests bestehen, faktorenanalytisches Arbeiten üblich ist (Borg & Staufenbiel 1993, S. 41 f.). Dies wurde auch in der vorliegenden Arbeit so gehandhabt. Ziel der Itemanalysen war es, aus den Itemsätzen, d. h. der vorläufigen Ansammlung von Items zur Messung eines Konstruktes (Bortz 1984, S. 150), Testskalen zu erzeugen.⁵¹ Nach Bortz und Döring (1995, S. 202) kann ein Itemsatz dann als Testskala bezeichnet werden, wenn Eindimensionalität vorliegt, die Schwierigkeitsindices möglichst stark streuen, die Items eine hohe Trennschärfe aufweisen, die Objektivität und Re-

51 Obgleich für die vorliegende Arbeit bestehende Messinstrumente verwendet wurden, wird bei den in die Itemanalyse eingehenden Skalen zunächst von Itemsätzen und nicht von Testskalen gesprochen, da erst unter den geänderten Rahmenbedingungen, d. h. andere Klientel und reduzierte Itemanzahl, überprüft werden muss, ob die für eine Testskala erforderlichen Eigenschaften vorliegen.

liabilität des Tests hoch und die einzelnen Items valide sind. Aus auswertungs- und darstellungsökonomischen Gründen wird für die vorliegende Arbeit die Betrachtung der Schwierigkeitsindices ausgegrenzt. Dies erscheint legitim, da gilt: Je geringer die Trennschärfe ist, desto extremer ist die Schwierigkeit des Items, d. h. es ist entweder sehr leicht oder sehr schwer und damit wenig informativ, da es keine Unterschiede zwischen Personen zeigt (Bortz & Döring 1995, S. 199). Entfernt man folglich Items mit geringer Trennschärfe, werden „automatisch“ auch solche Items entfernt, die extrem schwierig beziehungsweise leicht sind. Die Itemselektion und Überprüfung der Skalengüte erfolgte unter Anwendung von Faktorenanalysen und sich anschließender Analysen spezieller Itemkennwerte.

Zunächst wurde geprüft, ob die Daten für eine Faktorenanalyse geeignet sind. Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2006, S. 273) empfehlen dafür aufgrund der Nachteile einiger statistischer Prüfkriterien eine Überprüfung mit mehreren Kriterien, wie dem Bartlett-Test und dem Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (KMO), die auch in der vorliegenden Arbeit angewendet werden und in den nachfolgenden Abschnitten unter Berücksichtigung der Anzahl der Freiheitsgrade (df) enthalten sind. Das auf partiellen Korrelationskoeffizienten basierende KMO hat einen Wertebereich von 0 bis 1, wobei höhere Werte eine bessere Eignung bedeuten. Beläuft sich der Kennwert auf $<0,50$, sollte von einer Faktorenanalyse abgesehen werden. Sowohl in der Vor- als auch in Hauptuntersuchung ergaben sich stets Werte $>0,50$. Der kleinste Wert betrug bei beiden Untersuchungen 0,61. Beim Bartlett-Test wird mittels Chi-Quadrat-Test die Nullhypothese getestet, dass alle Korrelationskoeffizienten null sind, womit die Daten für eine Faktorenanalyse ungeeignet wären (Müller & Rudolf 2004, S. 141). Sowohl für die Vor- als auch für die Hauptuntersuchungen ergaben sich aber hohe Chi-Quadrat-Werte und entsprechend niedrige Irrtumswahrscheinlichkeiten, womit auch mittels dieses Testes die Adäquanz der Ausgangsdaten für die Faktorenanalyse bestätigt werden konnte.

Da für alle Konstrukte bereits erprobte – wenn auch unter Verwendung von mit der vorliegenden Untersuchungsklientel nicht vergleichbaren Stichproben – Messinstrumente ausgewählt worden waren, wurde angenommen, dass die einzelnen Itemsätze jeweils einen Faktor abbilden. Deshalb wurde bei der Faktorenanalyse die Faktorenanzahl eins gezogen. Anschließend wurden iterativ Items mit niedrigen Faktorladungen und niedrigen Trennschärfen eliminiert, bis die Reliabilität des Itemsatzes maximal war. Abschließend erfolgte trotz der anfänglichen Annahme der Eindimensionalität eine Dimensionalitätsüberprüfung der gegebenenfalls vorher modifizierten Skalen durch Faktorenanalysen. Dies war erforderlich, da sich eindimensional intendierte Tests bei späteren Dimensionalitätsüberprüfungen als mehrdimensional erweisen können (Bortz & Döring 1995, S. 201). Bei der Analyse kam das Kaiser-Guttman-Kriterium zur Anwendung, nach dem nur solche Faktoren für

die weitere Analyse herangezogen werden sollten, die einen Eigenwert von >1 aufweisen. Zeigte die Skala zwar eine hinreichende interne Konsistenz, war aber nicht eindimensional, erfolgte dennoch keine Redimensionierung entsprechend den faktorenanalytischen Ergebnissen, weil die von den jeweiligen Autoren vorgegebenen Strukturen weitestgehend erhalten bleiben sollten, sondern es wurde über weitere Itemselektion Eindimensionalität hergestellt. Lag schließlich eine eindimensionale Skala vor, wurde der Gesamtestwert durch Addition der Itemtestwerte bestimmt. Um zu entscheiden, ob eine Gewichtung der Itemtestwerte erforderlich ist, wurde überprüft, ob die Faktorladungen in hohem Maße einheitlich sind. Da dafür in der Literatur keine Richtwerte vorgegeben sind, wurde für die vorliegende Untersuchung eine Spanne von 0,30 als ausreichend angesehen. Wurde diese eingehalten, wurde ein ungewichteter additiver Gesamtestwert unter der Voraussetzung ermittelt, dass alle Items das Konstrukt gleich präzise messen und aus theoretischer Sicht gleich bedeutsam sind. Anderenfalls müssten die Faktorladungen bei der Gesamtwertbildung als Gewichte verwendet werden (Bortz & Döring 1995, S. 134 ff., S. 201).

Die Ergebnisse der Itemanalysen sind in den Abschnitten 3.4.2 bis 3.4.6 enthalten. Für jeden Itemsatz wurden zweimalig Itemanalysen durchgeführt. Die erste Itemanalyse diente der Überprüfung von Adäquanz und der Skalenverkürzung im Rahmen der Voruntersuchung auf Basis des Datenmaterials von rund 300 Probanden. Daraus ergaben sich reduzierte Skalen für die Hauptuntersuchung. Unter Berücksichtigung der in den Hauptuntersuchungen erhobenen Daten wurden erneut Itemanalysen durchgeführt, um die Itemsätze zu optimieren und schließlich Testskalen zu ermitteln. Diese Testskalen stellen die Basis für das sich anschließende Ergebniskapitel dar.⁵² Die dabei angegebenen Größen werden im Folgenden unter Angabe der Zielgrößen erläutert.

Bezug nehmend auf die Werte für das KMO und χ^2 gilt jeweils der erste angegebene Wert für die Vor- und der zweite für die Hauptuntersuchung. Die Irrtumswahrscheinlichkeiten wurden wie folgt gekennzeichnet: * $p \leq 0,1$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$; **** $p \leq 0,001$.

Die Reliabilität wurde mittels des Koeffizienten Cronbach's Alpha gemessen. Sein Wertebereich erstreckt sich von null bis eins, wobei das Messinstrument umso reliabler ist, je näher der Koeffizient bei eins liegt. Kleine Werte deuten auf eine wenig konsistente Skala hin, was darauf hinweist, dass mittels dieser offenbar unterschiedliche Merkmale gemessen werden, sodass die Itemwerte nicht zu einer Skala zusammengefasst werden sollten. Der Koeffizient hängt nicht nur von der Qualität der Itemformulierung ab, sondern auch von der Anzahl der die Skala konstituierenden

52 Um den Informationsgehalt maximal auszunutzen, wurde dabei nicht die Stichprobe zugrunde gelegt, in der nur diejenigen enthalten sind, die an beiden Erhebungswellen teilnahmen.

Items, wobei mit einer erhöhten Anzahl von Items der Koeffizient zunimmt. Seine erforderliche numerische Größe ist in der Literatur umstritten. Wurde das theoretische Konstrukt lediglich rudimentär erforscht, erachtet Nunnally (1978, S. 226 ff.) Werte zwischen 0,50 und 0,60 als ausreichend. Wurde das Konstrukt bereits in zufriedenstellendem Maße erforscht, sind Skalen, die nur wenige Items umfassen, bei einem Cronbach's Alpha von mindestens 0,65 als gut hinsichtlich ihrer Reliabilität zu bewerten, während bei einer sich aus mindestens acht Items zusammensetzenden Skala der Koeffizient mindestens 0,75 betragen sollte.

Die Trennschärfe entspricht der Korrelation zwischen einem Item und dem Itemsatz und gibt damit an, wie gut das Testergebnis der Gesamtskala durch ein einzelnes Item vorhergesagt werden kann. Ihr Wertebereich liegt zwischen -1 und +1. Items mit hoher Trennschärfe führen in der Regel zu einer hohen internen Konsistenz der Skala. Items mit geringen Trennschärfen sollten aus der Skala entfernt werden, da die implizierten Informationen nicht mit dem Gesamtergebnis konform gehen. Nach Weise (1975, S. 219) sind Werte $<0,3$ als mittelmäßig und Werte $>0,5$ als hoch und damit erstrebenswert einzustufen.

Damit der mit der Anwendung der Faktorenanalyse bedingte Informationsverlust und der bewusst akzeptierte Verlust an erklärter Varianz beschränkt bleiben (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber 2006, S. 331), sollten die Faktorladungen der einzelnen Items, die der Korrelation zwischen dem jeweiligen Faktor und der Variable entsprechen, mindestens 0,60 betragen (Bortz & Döring 1995, S. 201) und der extrahierte Faktor mindestens 50% der Varianz der Items erklären.

Für alle Darstellungen der Ergebnisse der Itemanalyse gilt, dass kursiv gedruckte Items umgepolt wurden; die dargestellten Kennwerte ergaben sich nach dem Umpolen beziehungsweise nach dem Entfernen der gekennzeichneten Items.

3.4.2 Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit

Die Psychologie fasst soziale Kompetenzen, wie auch die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, als vielschichtige Handlungskompetenzen auf, die nicht nur durch kognitive Fähigkeiten, sondern durch verschiedene Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationale Tendenzen, volitionale Faktoren, Werthaltungen und Einstellungen bestimmt werden (Rose-Krasnor 1997; Weinert 2001). Im Gegensatz zur traditionellen psychologischen Diagnostik, die mit abstrakten Aufgaben und Beschreibungsmerkmalen arbeitet, erfordert dieses Verständnis von sozialer Kompetenz komplexe, realistische Anforderungen an die Erhebungssituation. Dieser Anforderung wird das Instrument zur Erhebung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit von PISA 2000, ein die Dynamik sozialer Prozesse berücksichtigendes verhaltensbasiertes Messverfahren, gerecht. Die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit wird

dabei als Manifestation des Zusammenspiels kognitiver, motivationaler und emotionaler Faktoren angesehen, wobei eine erfolgreiche Konstellation dann vorliegt, wenn eine Person ihre persönlichen Ziele erreichen und dabei gleichzeitig positive soziale Beziehungen aufrechterhalten kann. Bei der Messung wird in der Regel nur eine Auswahl kognitiver, motivationaler und emotionaler Aspekte erfasst. Die Auswahl bei PISA 2000 orientiert sich an der psychologischen und pädagogischen Forschung zur sozialen Kompetenz und knüpft an die in pädagogischen Leitlinien und Lehrplänen enthaltenen Vorstellungen an (Stanat & Kunter 2001, S. 303).

Mit Ausnahme sozialer Orientierungen, bei deren Erhebung Verhaltensstichproben zum Einsatz kamen, wurden bei PISA 2000 alle kognitiven, motivationalen und emotionalen Aspekte mittels Selbstbewertung erhoben. Sämtliche verwendete Skalen entstammen anderen Studien und wurden zum Teil nach den Feldtestuntersuchungen adaptiert (Stanat & Kunter 2001, S. 304). Sie sind in Tabelle 4.2 dokumentiert (für eine genauere Dokumentation der Instrumente und für etwaige in PISA 2000 vorgenommene Adaptionen siehe Kunter, Schümer, Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß 2002). Die Validität der Erhebungsinstrumente wurde bei PISA nachgewiesen, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die Indikatoren für die oben genannten Aspekte von Kommunikation und Kooperation die verschiedenen Dimensionen des Konstrukts zufriedenstellend abbilden (Stanat & Kunter 2001, S. 306 ff.).

Zu den kognitiven Aspekten von Kommunikation und Kooperation zählt „sowohl das Wissen über die Welt sozialer Geschehnisse als auch der Prozess des Verstehens von Menschen, ihrer Beziehungen sowie der sozialen Gruppen und Institutionen, an denen sie teilhaben“ (Silbereisen 1995, S. 823). Wie Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann und Weiß (1999a, S. 2) ausführen, handelt es sich dabei um Fertigkeiten, die zur Entschlüsselung und Interpretation sozialer Informationen erforderlich sind, sowie um ein Repertoire von Handlungsentwürfen für übliche Interaktionssituationen. Erweiternd dazu fallen unter die kognitiven Aspekte auch das Wissen über eigene soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie deren Stärken und Schwächen (Stanat & Kunter 2001, S. 301). In PISA wurden Perspektivenübernahme und soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugungen als kognitive Aspekte betrachtet. Bei der *Perspektivenübernahme* handelt es sich um die „Fähigkeit und Bereitschaft, Situationen aus der Sicht anderer Personen zu betrachten, auf diese Weise ihre Reaktionen (Handlungen, Gedanken, Gefühle und Motive) zu verstehen“ (Stanat & Kunter 2001, S. 301 f. in Anlehnung an Silbereisen 1995, S. 831) und als situationsgebunden zu erkennen.

Nach Richardson, Green und Lago (1998) ist die Perspektivenübernahme eine wesentliche Voraussetzung für sozial kompetentes Verhalten, die in der Regel in jeder Interaktionssituation bedeutsam und auch hinsichtlich der Kontrolle von aggressiven

Verhaltensimpulsen wichtig ist. Bei den *sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* wurden insbesondere solche Aspekte berücksichtigt, die auf das Knüpfen sozialer Kontakte abstellen (Stanat & Kunter 2001, S. 302). Es wird nach Bandura (1986) unterstellt, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten handlungsregulierend unabhängig von der tatsächlichen Fähigkeit wirkt und damit beispielsweise die Wahl von Aktivitäten und den Grad der Anstrengung bei ihrer Verfolgung beeinflussen kann.

Wie Stanat und Kunter (2001, S. 302) ausführen, bedarf sozial kompetentes Verhalten neben diesen kognitiven Aspekten auch bestimmter emotionaler und motivationaler Aspekte. Als der zentrale emotionale Aspekt von Kommunikation und Kooperation wird *Empathie* angesehen. Im Gegensatz zu dem o. g. Aspekt der Perspektivenübernahme, der auf das Verstehen von psychischen Prozessen in anderen Menschen abstellt, wird unter Empathie die Fähigkeit verstanden, die emotionalen Reaktionen anderer Personen mitzuerleben und mitzufühlen (Stanat & Kunter 2001, S. 302). So ist Empathie nach Mehrabian und Epstein „a vicarious emotional response to the perceived emotional experiences of others (...) [it] includes the sharing of those feelings, at least at the gross affect (pleasant – unpleasant) level“ (Mehrabian & Epstein 1972, S. 525).

Als motivationale Aspekte wurden in PISA 2000 unterschiedliche *soziale Orientierungen* betrachtet, d. h. „generalisierte Tendenzen, in sozialen Situationen bestimmte Ziele zu verfolgen“ (Stanat & Kunter 2001, S. 302). Dabei lehnt sich PISA 2000 an die Definition von Deutsch an, der soziale Orientierungen als „complexes of cognitive, motivational, and moral orientations to a given situation that serve to guide one’s behavior and responses“ (Deutsch 1982, S. 15) definierte. In Anlehnung an die übliche Differenzierung sozialer Orientierungen in Altruismus, Kooperation, Individualismus, Konkurrenz und Aggression (Messick & McClintock 1968) wurden bei PISA 2000 egalitäre, individualistische und aggressive Tendenzen erhoben. Die sozialen Orientierungen wurden in Situationen erfasst, die durch einen Konflikt zwischen dem persönlichen Nutzen und dem Nutzen einer anderen Person charakterisiert sind. Die Situation wird durch eine Abbildung vorgegeben, die Verteilungen von Punkten für die eigene und eine andere Person enthält, wobei sich die Befragten von jeweils zwei vorgegebenen Verteilungen für eine entscheiden sollen. Ermittelt wurde schließlich, wie oft der Befragte solche Verteilungen auswählt, die den persönlichen Nutzen maximieren (individualistische Orientierung), den Nutzen der anderen Person minimieren (aggressive Orientierung) und den Nutzen für beide Personen egalisieren (egalitäre Orientierung). Diese Methode wurde von Knight und seinen Mitarbeitern entwickelt (z. B. Chao, Knight & Dubro 1986; Knight & Chao 1991), die vielfach zeigten, dass diese Orientierungen in verschiedenen sozialen Situationen auftreten und unterschiedliche Verhaltensweisen bedingen. Besonders vorteilhaft an diesem Verfahren ist, dass es für die Befragten fast unmöglich ist herauszufinden,

welche Merkmale damit erhoben werden sollen und somit der Gefahr sozialer Erwünschtheit begegnet wird (Stanat & Kunter 2001, S. 305).

Ergänzend zu den verallgemeinerten motivationalen Tendenzen wurden konkrete *soziale Ziele* untersucht, die sich auf soziale Verhaltensweisen in der Klasse und gegenüber gleichaltrigen Personen beziehen (Stanat & Kunter 2001, S. 302) und das konkrete Verhalten in sozialen Situationen und den Grad der Anstrengung beeinflussen (Wentzel 1999). Die in PISA 2000 erhobenen konkreten Ziele sind die Unterstützung anderer im Unterricht, die Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen, die Einhaltung von Normen in der Klasse sowie das Halten von Versprechen (Wentzel 1991, 1994, 1999).

Zusätzlich zu den beschriebenen kognitiven, emotionalen und motivationalen Aspekten wurden *Werthaltungen* erhoben. Sie gelten als Einstellungen zu abstrakten Zielen, die aus kognitiven Überzeugungen, affektiven Reaktionen sowie Verhaltenstendenzen bestehen (Eagly & Chaiken 1993). In PISA 2000 wird die Einbeziehung derselben mit dem Strukturwandel der Jugendphase begründet, der sich im Wesentlichen darin äußert, dass Jugendliche stärker eigenverantwortlich ihr Leben gestalten müssen (Stanat & Kunter 2001, S. 303). Gerade angesichts der zunehmenden Individualisierung ist fraglich, inwieweit sie gerechtigkeitsbezogene Werthaltungen ausbilden, die Voraussetzung solidarischen Handelns sind (Krettenauer 1998). Nach Krettenauer (1998) zeigt sich Gerechtigkeitsorientierung beispielsweise in den Reaktionen des Menschen auf strukturelle Benachteiligungen anderer Menschen, wobei er zwischen Verantwortungsübernahme und -abwehr differenziert. Dabei handelt es sich um Tendenzen, angesichts struktureller Benachteiligungen bestimmte Reaktionen, d. h. Verantwortungsübernahme oder -abwehr zu zeigen. Verantwortungsübernahme beinhaltet Gefühle der Betroffenheit, Empörung und Schuld angesichts solcher Benachteiligungen. Zudem wird die geschilderte Situation als ungerecht bewertet und die Person fordert sich selbst auf, einen Beitrag zu ihrer Verbesserung zu leisten. Verantwortungsabwehr umfasst dagegen Vorwürfe an die anderen Personen, diese Situation selbst verschuldet zu haben, Ärger angesichts dieser Selbstverschuldung, Abstreiten der Benachteiligungen sowie die Rechtfertigung der eigenen, besseren und privilegierten Situation (Krettenauer 1998, S. 152 f.). Um Werthaltungen zu erheben, wurden den Schülern zwei Texte zur Lage Jugendlicher in Entwicklungsländern und in Deutschland tätiger osteuropäischer Arbeiter vorgelegt (Anhang A.3.2.1.4). Dazu wurde eine Reihe von Aussagen vorgegeben, die die Schüler bezüglich der Übereinstimmung mit ihren eigenen Gedanken und Gefühlen beurteilen sollten. Die Angaben zu beiden Situationen werden zu den Skalen Verantwortungsübernahme und -abwehr aggregiert (Stanat & Kunter 2001, S. 305).

Tabelle 3.3 zeigt zusammenfassend die bei PISA 2000 verwendeten Skalen und ihre Kennwerte aus dem Feld- und Haupttest. Es wird deutlich, dass im Haupttest

durchgehend homogene Merkmalsdimensionen erhoben werden, die Skalen sind folglich hinreichend reliabel. Angaben zu den Anteilen erklärter Varianz und der Dimensionalität der Skalen sind den Publikationen zum Messinstrument nicht zu entnehmen.

Tabelle 3.3: Skalen zur Messung der Aspekte von Kommunikation und Kooperation nach PISA 2000 und ihre Kennwerte aus dem Feld- und Haupttest (Kunter, Schümer, Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß 2002)

Aspekte von Kommunikation und Kooperation	Verwendete Skala	Feldtest		Haupttest	
		N _{Items}	α	N _{Items}	α
Kognitive Aspekte					
Perspektivenübernahme	Perspektivenübernahme-Skala aus dem Interpersonal Reactivity Index (Davis 1980)	7	0,72	5	0,73
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	Items aus der „Social self-efficacy“-Skala (Sheerer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, Rogers 1982) und (allerdings nur für den Haupttest) einige Items aus der Skala „Kompetenzbewusstsein-Kontaktfähigkeit“ (Fend & Prester 1986)	6	0,58	6	0,77
Emotionale und motivationale Aspekte					
Empathie	Empathie-Skala aus dem Interpersonal Reactivity Index (Davis 1980)	7	0,73	6	0,77
Soziale Orientierungen:					
individualistische Tendenzen	Matrizenpaare nach Knight und Chao (1991)	27	–	27	–
egalitäre Tendenzen		27	–	27	–
aggressive Tendenzen		9	–	9	–
Soziale Ziele:					
Unterstützung anderer im Unterricht	Skalen von Wentzel (1991, 1994, 1999)	3	0,76	3	0,75
Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen		4	0,74	4	0,76
Einhaltung von Normen in der Klasse		4	0,75	4	0,76
Einhalten von Versprechen		3	0,77	3	0,74
Werthaltungen					
Verantwortungsübernahme	Skalen von Krettenauer (1998)	10	0,89	10	0,89
Verantwortungsabwehr		8	0,80	8	0,80

Nachfolgend werden die Ergebnisse der Itemanalysen beschrieben, die im Rahmen der Vor- und der Hauptuntersuchung für die vorliegende Studie durchgeführt wurden. Mit Ausnahme der sozialen Orientierungen wurden die Daten auf Intervallskalenniveau erhoben, wobei das Antwortformat von 4- bis 6-stufig variierte (von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“; von 1 = „nie“ bis 5 = „immer“; von 1 = „überhaupt nicht“ bis 6 = „ganz genau“). Das Antwortformat und die Itemwortlaute sowie die einleitenden Fragestellungen wurden mit Ausnahme der Anredeform von PISA 2000 übernommen. Bei den sozialen Zielen wurde die Skala „Einhaltung von Normen in der Klasse“ ausgeschlossen, da davon ausgegangen wurde, dass dies bei angehenden Absolventen einer Berufsausbildung vorausgesetzt werden kann.

Bei den Skalen „Perspektivenübernahme“ (Tab. 3.4), „Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ (Tab. 3.5) und „Empathie“ (Tab. 3.6) ergaben sich nach der Voruntersuchung jeweils fünf Items umfassende Skalen. In der Hauptuntersuchung wurden keine weiteren Items entfernt. Die Konsistenzkoeffizienten der beiden erstgenannten Skalen waren mit Werten von 0,65 bis 0,74 bereits in der Voruntersuchung als gut zu beurteilen und konnten in der Hauptuntersuchung auf 0,69 bis auf 0,79 erhöht werden. Bei der Skala „Empathie“ war die interne Konsistenz in der Hauptuntersuchung geringfügig geringer als in der Voruntersuchung. Beide Werte sind aber als sehr gut zu beurteilen. Die Trennschärfe lag nicht in jedem Fall bei mindestens 0,5. Allerdings kann festgestellt werden, dass die Werte in der Hauptuntersuchung tendenziell höher waren als in der Voruntersuchung. Nach der Entfernung von zwei Items bei der Skala „Perspektivenübernahme“ in der Voruntersuchung ergab die Faktorenanalyse eine zweidimensionale Lösung, in der Hauptuntersuchung war die Lösung jedoch eindimensional. Bei den beiden anderen Skalen ergaben sich nach Abschluss der Vor- und der Hauptuntersuchung eindimensionale Lösungen. Die erklärte Gesamtvarianz lag nach der Hauptuntersuchung bei den Skalen „Perspektivenübernahme“ und „Empathie“ knapp unter, bei der Skala „Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ oberhalb der angestrebten 50%-Grenze. Die Faktorladungen waren bei allen drei Skalen mit Werten zwischen 0,63 und 0,79 ausreichend hoch. Da sie innerhalb der einzelnen Skalen nur geringfügig voneinander abwichen, war eine ungewichtete additive Bildung eines Gesamttestwertes möglich.

Bei den Skalen „Unterstützung anderer bei Problemen“ und „Versprechen halten“ wurden die Ausgangsitems von PISA (2000) dadurch abgeändert, dass die Wortgruppe „andere Jugendliche“ eliminiert wurde, da es sich bei der untersuchten Klientel bereits um Erwachsene handelt. Bei den drei Skalen zur Messung sozialer Ziele musste nur in einer ein Item in der Voruntersuchung entfernt werden, um den Konsistenzkoeffizienten von 0,64 auf 0,74 zu erhöhen (Tab. 3.7 bis Tab. 3.9). Die Lösungen waren bereits bei der Voruntersuchung eindimensional und ergaben gute Konsistenzkoeffizienten von jeweils 0,75, 0,74 beziehungsweise 0,72. In den Haupt-

untersuchungen bestätigte sich der gute Alpha-Wert für die Skala „Unterstützung anderer im Unterricht“ aus der Voruntersuchung. Der Anteil erklärter Gesamtvarianz lag bei dieser Skala auch über den geforderten 50%, und die Faktorladungen und Trennschärfen waren ebenso oberhalb der geforderten Werte von 0,60 beziehungsweise 0,50 angesiedelt. Die Skala „Unterstützung anderer bei Problemen“ zeigte bei der Haupt- im Vergleich zur Voruntersuchung sowohl hinsichtlich der internen Konsistenz als auch hinsichtlich des Anteils erklärter Varianz, der Faktorladungen und Trennschärfen geringere Werte. Sie lagen aber über den geforderten Mindestgrößen, sodass nichts gegen die Bildung eines Gesamtwertes spricht. Bei der Skala „Versprechen halten“ zeigten sich hinsichtlich der internen Konsistenz und des Anteils erklärter Varianz ebenso geringfügig niedrigere Werte als in der Voruntersuchung. Für eine nur drei Items umfassende Skala war der Alpha-Wert von 0,66 jedoch als gut zu beurteilen, und auch die erklärte Varianz lag oberhalb 50%. Die Faktorladungen schwankten zwischen 0,60 und 0,88. Die Trennschärfen lagen zwischen 0,31 und 0,63, sodass zwar die Mindestgröße, nicht aber die wünschbare Höhe von 0,50 in jedem Fall erreicht wurde. Alle drei Skalen waren den Ergebnissen der Hauptuntersuchung zufolge einfaktoruell.

Tabelle 3.4: Item- und Skalenkennwerte für „Perspektivenübernahme“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 294			N = 1.840		
KMO: 0,68; 0,76 χ^2 (df) = 243,95**** (21); 1.361,37**** (10)	m = 2,93 $\lambda = 41,82$	s = 0,43 $\alpha = 0,65$		m = 2,84 $\lambda = 45,01$	s = 0,44 $\alpha = 0,69$	
Perspektivenübernahme (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich entscheide.	3,05	0,70	0,46	3,06	0,65	0,43
Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.	3,22	0,48	0,28	3,07	0,63	0,41
Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen.	3,26	0,57	0,34	3,04	0,69	0,47
Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.	2,38	0,74	0,49	2,39	0,70	0,48
Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.	2,75	0,70	0,44	2,64	0,68	0,46
Ich finde es manchmal schwierig, Dinge auch vom Standpunkt des anderen aus zu sehen.	entfernt			–	–	–
Wenn ich mir sicher bin, dass ich bei irgendetwas Recht habe, höre ich mir die Argumente anderer Leute gar nicht erst lange an.	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.5: Item- und Skalenkennwerte für „Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 291			N = 1.840		
KMO: 0,79; 0,82 χ^2 (df) = 433,25**** (36); 2.683,32**** (10)	m = 2,89 λ = 50,46	s = 0,49 α = 0,74		m = 2,84 λ = 55,76	s = 0,53 α = 0,79	
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Es fällt mir schwer, neue Freunde zu finden.	3,27	0,72	0,53	3,19	0,79	0,62
Wenn ich eine Person sehe, die ich gern kennenlernen würde, gehe ich auf sie zu anstatt zu warten, dass sie zu mir kommt.	2,47	0,62	0,43	2,36	0,64	0,48
Wenn es darum geht, Freundschaften zu knüpfen, bin ich ziemlich begabt.	2,84	0,75	0,56	2,94	0,78	0,62
Ich habe den Eindruck, die meisten Gleichaltrigen können mit mir nicht viel anfangen.	entfernt			–	–	–
Es fällt mir leicht, von mir aus ein Gespräch anzufangen.	2,91	0,69	0,50	2,78	0,70	0,54
Wenn ich neu in eine Gruppe komme, finde ich leicht Anschluss.	2,95	0,76	0,57	2,92	0,80	0,64
Bei gesellschaftlichen Anlässen bin ich ziemlich unbeholfen.	entfernt			–	–	–
Wenn ich versuche, mich mit einer Person anzufreunden, die zunächst interessiert erscheint, gebe ich nicht so leicht auf.	entfernt			–	–	–
Wenn ich eine interessante Person treffe, mit der sich nicht leicht Freundschaft schließen lässt, versuche ich es bald nicht mehr.	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.6: Item- und Skalenkennwerte für „Empathie“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 299			N = 1.840		
KMO: 0,79; 0,78 χ^2 (df) = 404,40**** (21); 1.551,55**** (10)	m = 3,12 λ = 48,75	s = 0,47 α = 0,74		m = 2,95 λ = 47,26	s = 0,49 α = 0,72	
Empathie (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich habe oft Mitgefühl mit Leuten, die weniger Glück haben als ich.	3,00	0,68	0,47	2,72	0,70	0,49
Wenn ich sehe, dass Leute ausgenutzt werden, möchte ich sie am liebsten irgendwie beschützen.	3,14	0,75	0,55	2,92	0,66	0,45
Das Unglück anderer Leute beunruhigt mich in der Regel nicht besonders.	3,12	0,74	0,53	2,86	0,74	0,54
Wenn ich sehe, dass Leute ungerecht behandelt werden, tun sie mir manchmal gar nicht so sehr leid.	3,28	0,71	0,51	3,31	0,70	0,49
Die Dinge, die ich so mitbekomme, berühren mich oft ganz schön.	entfernt			–	–	–
Ich würde mich als ziemlich weicherzigen Menschen bezeichnen.	entfernt			–	–	–
Manchmal habe ich nicht viel Mitleid mit Leuten, wenn sie Probleme haben.	3,08	0,61	0,42	2,94	0,63	0,43

Tabelle 3.7: Item- und Skalenkennwerte für „Unterstützung anderer im Unterricht“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 305			N = 1.840		
KMO: 0,68; 0,66 χ^2 (df) = 212,66**** (3); 1.546,28**** (3)	m = 3,21 $\lambda = 66,54$	$s = 0,65$ $\alpha = 0,75$		m = 3,36 $\lambda = 68,44$	$s = 0,67$ $\alpha = 0,77$	
Unterstützung anderer im Unterricht (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wie oft versuchen Sie das, was Sie gelernt haben, an Ihre Mitschüler weiterzugeben?	3,08	0,82	0,58	3,13	0,84	0,61
Wie oft versuchen Sie Ihren Mitschülern bei einer Aufgabe zu helfen, die Sie schon gelöst haben?	3,51	0,79	0,54	3,70	0,77	0,52
Wie oft versuchen Sie Ihren Mitschülern zu helfen, neue Dinge zu lernen?	3,05	0,85	0,62	3,24	0,88	0,68

Bei den Skalen „Verantwortungsübernahme“ und „Verantwortungsabwehr“ wurden in der Voruntersuchung keine Items entfernt (Tab. 3.10, Tab. 3.11). Bei der erstgenannten Skala war bei der Voruntersuchung zunächst eine zweidimensionale Lösung aufgetreten. Bei der Hauptuntersuchung ergab sich nach Ausschluss von drei Items eine eindimensionale Lösung mit einem sehr guten Konsistenzkoeffizienten von 0,88 und durchgehend hohen Trennschärfen von größer als 0,5. Die Faktorladungen lagen oberhalb des geforderten Wertes von 0,60 und schwankten nur geringfügig. Der Anteil erklärter Varianz war mit 58 % als gut zu bewerten. Bei der Skala „Verantwortungsabwehr“ entstand bereits in der Voruntersuchung eine einfaktorielle Lösung. Für die Hauptuntersuchung wurde ein Item ausgeschlossen, da sonst eine zweifaktorielle Lösung aufgetreten wäre. Die Skala war mit einem Konsistenzkoeffizienten von 0,81 sehr homogen. Die Trennschärfen lagen entweder deutlich über dem als gut zu bewertenden Wert von 0,50 oder knapp darunter. Der Anteil erklärter Varianz lag knapp unter 50 %, die Faktorladungen waren aber hinreichend groß und schwankten nur geringfügig.

Tabelle 3.8: Item- und Skalenkennwerte für „Unterstützung anderer bei Problemen“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 303			N = 1.840		
KMO: 0,68; 0,63 χ^2 (df) = 232,55**** (6); 766,84**** (3)	m = 3,76 λ = 66,37	s = 0,61 α = 0,74		m = 4,02 λ = 58,55	s = 0,59 α = 0,63	
Unterstützung anderer bei Problemen (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wie oft versuchen Sie nett zu anderen zu sein, wenn ihnen etwas Schlimmes passiert ist?	3,85	0,82	0,57	3,96	0,69	0,38
Wie oft versuchen Sie anderen zu helfen, wenn sie Probleme haben?	3,94	0,86	0,64	3,92	0,82	0,51
Wie oft versuchen Sie sich zu überlegen, welche Auswirkungen Ihr Verhalten auf andere haben wird?	entfernt			–	–	–
Wie oft versuchen Sie jemanden aufzumuntern, wenn etwas schief gelaufen ist?	4,05	0,77	0,51	4,18	0,79	0,46

Tabelle 3.9: Item- und Skalenkennwerte für „Versprechen halten“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 301			N = 1.840		
KMO: 0,61; 0,56 χ^2 (df) = 224,20**** (3); 1.101,24**** (3)	m = 4,52 λ = 64,48	s = 0,52 α = 0,72		m = 4,50 λ = 60,24	s = 0,49 α = 0,66	
Versprechen halten (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wie oft versuchen Sie Versprechen zu halten, die Sie anderen gegeben haben?	4,49	0,85	0,59	4,52	0,88	0,63
Wie oft versuchen Sie Geheimnisse, die Ihnen andere gegeben haben, für sich zu behalten?	4,62	0,66	0,39	4,64	0,60	0,31
Wie oft versuchen Sie Dinge zu tun, die Sie anderen versprochen haben?	4,45	0,88	0,65	4,34	0,82	0,49

Zusammenfassend ist für die zum Teil adaptierten Instrumente zur Messung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit nach den Ergebnissen der Hauptuntersuchung festzuhalten, dass es sich um Testskalen handelt, die den Ergebnissen zufolge für die sich anschließende Analyse verwendet werden können. So liegt bei allen Skalen Eindimensionalität vor mit durchgängig hohen Faktorladungen oberhalb von 0,60. Die Trennschärfen liegen fast ausschließlich oberhalb 0,50 oder knapp darunter und unterschreiten bei keinem Item die 0,30-Grenze. Auch die interne Konsistenz liegt im guten Bereich. Sie schwankt zwischen 0,63 bei den drei Items umfassenden Skalen und 0,88 bei den sieben Items umfassenden Skalen. Mit Ausnahme der Skala „Versprechen halten“ weichen die Faktorladungen innerhalb der

einzelnen Skalen nur geringfügig voneinander ab, sodass die ungewichtete additive Bildung eines Gesamtestwertes möglich ist. Für die Skala „Versprechen halten“ liegt eine Abweichung von maximal 0,28 vor, sodass auch hier eine ungewichtete additive Indexbildung möglich ist.

Tabelle 3.10: Item- und Skalenskennwerte für „Verantwortungsübernahme“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 296			N = 1.840		
KMO: 0,87; 0,90 χ^2 (df) = 1.348,58**** (45); 8.589,71**** (45)	m = 3,62 $\lambda = 48,21$	s = 0,83 $\alpha = 0,87$		m = 3,43 $\lambda = 58,16$	s = 0,93 $\alpha = 0,88$	
Verantwortungsübernahme (6-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Es macht mich zornig, dass Jugendliche in der Dritten Welt benachteiligt sind.	4,51	0,65	0,56	4,40	0,76	0,66
Ich habe Probleme damit, dass es mir besser geht als diesen Jugendlichen.	3,29	0,72	0,63	3,17	0,81	0,72
Wenn ich meine eigene Lage mit der Lage dieser Jugendlichen vergleiche, bekomme ich ein schlechtes Gewissen ihnen gegenüber.	3,36	0,75	0,64	3,20	0,81	0,72
Wenn ich das sehe, fühle ich mich aufgefordert, irgendeinen Beitrag zur Lösung dieser Probleme zu leisten.	3,48	0,68	0,59	3,40	0,76	0,67
Es ist doch eine Ungerechtigkeit, dass es den Menschen in der Dritten Welt so viel schlechter geht als uns.	4,76	0,60	0,51	4,59	0,67	0,56
Ich finde es ungerecht, wenn bei der Zuteilung von Arbeiten und bei der Entlohnung Unterschiede zwischen Ausländern und Deutschen gemacht werden.	4,02	0,48	0,40	entfernt		
Wenn ich bedenke, in welcher guten Lage ich mich befinde, bekomme ich gegenüber diesen Menschen ein schlechtes Gewissen.	2,72	0,78	0,69	2,68	0,76	0,66
Die ungerechte Behandlung von diesen Arbeitern macht mich zornig.	3,15	0,77	0,70	entfernt		
Es macht mir zu schaffen, dass ich – verglichen mit diesen Menschen – in einer besseren Lage bin.	2,71	0,82	0,74	2,60	0,77	0,66
Der Staat sollte hier eingreifen, indem er die Unternehmer davon abhält, Menschen so ungerecht zu behandeln.	4,24	0,63	0,55	entfernt		

Tabelle 3.11: Item- und Skalenkennwerte für „Verantwortungsabwehr“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 302			N = 1.840		
KMO: 0,85; 0,84 χ^2 (df) = 781,55**** (28); 3.765,38**** (28)	m = 3,09 λ = 46,78	s = 0,91 α = 0,83		m = 3,14 λ = 46,35	s = 0,91 α = 0,81	
Verantwortungsabwehr (6-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich ärgere mich, wenn ich sehe, wie wenig diese Menschen tun, um da herauszukommen.	3,15	0,60	0,48	entfernt		
Es ist kein Zufall, dass es uns besser geht. Wir sind einfach fähiger, Probleme zu erkennen und zu bewältigen.	2,37	0,76	0,65	2,56	0,68	0,54
Ich finde, dass man das nicht mit unseren Maßstäben messen darf. Die Jugendlichen kennen nichts anderes, und deshalb sehe ich ihre Lage nicht so schwarz.	3,38	0,59	0,47	3,33	0,61	0,47
Die Menschen in der Dritten Welt lassen alles halt laufen. Da darf man sich nicht wundern, dass die Probleme chaotisch wachsen.	2,51	0,74	0,62	2,65	0,75	0,62
Ich finde, die Lage dieser Menschen ist gar nicht so schlecht, denn sie haben ja wohl mehr Vorteile als Nachteile, wenn sie hier arbeiten können.	3,58	0,56	0,45	3,55	0,61	0,46
Die Leute haben sich das selbst zuzuschreiben, weil sie häufig nicht bereit sind, sich ausbilden zu lassen.	3,13	0,78	0,67	3,04	0,76	0,62
Wenn ich so etwas höre, ärgere ich mich, dass sich diese Ausländer nicht mehr Mühe geben: dann bekämen sie auch andere Arbeiten.	3,01	0,73	0,61	3,01	0,66	0,51
Ich finde, dass wir selbst genügend Probleme haben. Wir sollten uns nicht auch noch um die Lage dieser Menschen kümmern.	3,58	0,68	0,56	3,82	0,70	0,56

3.4.3 Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen

Selbstregulation beim Lernen meint, dass der Lernende fähig ist, „Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und erleichtern und die – vom ursprünglichen Lernkontext abstrahiert – auf andere Lernsituationen übertragen werden können“ (Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Tillmann & Weiß 1999b, S. 1). Mit dem im Rahmen von PISA 2000 geschaffenen Messinstrument kann nicht die tatsächliche Selbstregulation beim Lernen erfasst werden. Dazu wäre eine prozessnahe Diagnostik nötig (Klieme, Artelt & Stanat 2001, S. 212), die allerdings bei großen Stichproben unmöglich ist. Die Konzeption der Messinstrumente bei PISA beruht vielmehr auf der Überlegung, dass man das individuelle Potenzial zum selbstregulierten Lernen darstellen kann, wenn bekannt ist, inwieweit der Einzelne die Voraussetzungen der Selbstregulation besitzt. Dieses Potenzial entspricht nicht der Selbstregulation in einer bestimmten Lernsituation. Gemessen wird folglich nicht die Selbstregulation als Zustand, sondern ihre Voraus-

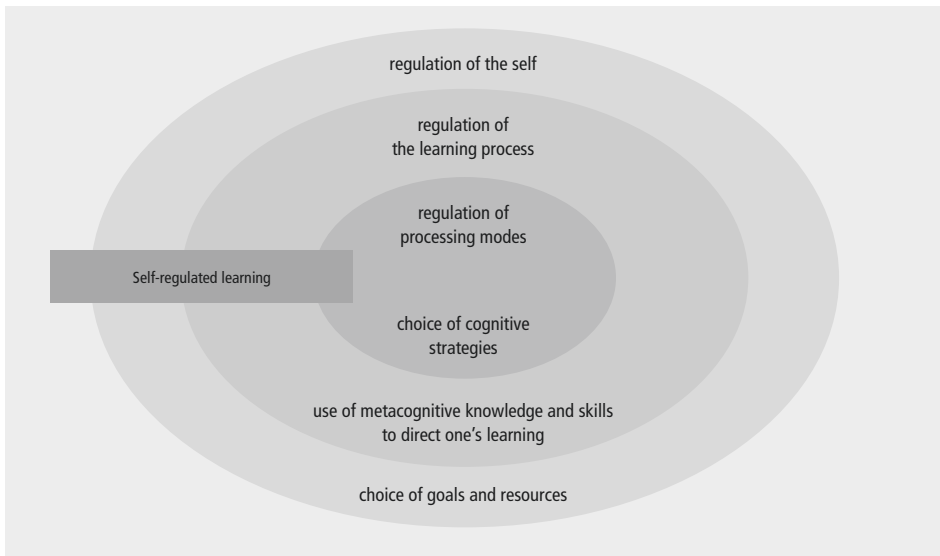
setzungen, die zwar dem aktuellen Lernverhalten nicht notwendigerweise entsprechen, jedoch die individuellen Lernstärken und -schwächen ausdrücken (Baumert et al. 1999b, S. 8).

Weinert (1996) und Simons (1992) benennen im Gegensatz zu zahlreichen anderen Definitionen und Modellen des selbstregulierten Lernens nicht die das selbstregulierte Lernen konstituierenden Komponenten und beteiligten Prozesse (für eine Auswahl siehe Baumert et al. 1999b, S. 2), sondern geben die Voraussetzungen selbstregulierter Lernprozesse an. Weinert (1996, S. 5 f.) erwähnt diesbezüglich motivationale Tendenzen, volitionale Handlungen, Strategien und Regulationstechniken, metakognitive Kompetenz sowie die Verfügbarkeit von Strategien zum Lernen und Problemlösen. Damit unterstreicht er, dass selbstreguliertes Lernen nicht nur der Verfügbarkeit entsprechender kognitiver Fähigkeiten und metakognitiver Kompetenzen bedarf, sondern dass es auch von der Bereitschaft der Lernenden abhängt, sich selbstständig Ziele zu setzen, sich selbst zu motivieren, Erfolge oder Misserfolge entsprechend verarbeiten zu können, Wünsche in Absichten umzusetzen und Lernprozesse gegenüber anderen, konkurrierenden Handlungsintentionen zu bevorzugen (Weinert 1994). Simons (1992 zit. nach Klieme, Artelt & Stanat. 2001, S. 210) hebt hervor, dass Lernende, die ihr Lernen regulieren, sich selbstständig Lernziele setzen, dem Inhalt angemessene Lernstrategien auswählen und diese einsetzen können, während des Lernens motiviert bleiben, den Grad der Zielerreichung während des Lernens und nach Abschluss des Lernprozesses einschätzen und bei Bedarf die Lernstrategie modifizieren (in Anlehnung an Simons 1992). Die von beiden proklamierte Gleichwertigkeit kognitiver und motivationaler Aspekte während des Lernens und die Ansicht, dass die Modellkomponenten als Voraussetzungen selbstregulierten Lernens aufzufassen sind, ist im Rahmenmodell des selbstregulierten Lernens von Boekaerts (1999) berücksichtigt worden, das die Basis für die Erfassung der Voraussetzungen selbstregulierten Lernens bei PISA 2000 bildet (Klieme et al. 2001, S. 212). Selbstreguliertes Lernen ist für sie ein komplexer und interaktiver, die kognitive und motivationale Selbstregulation umfassender Prozess. Abbildung 3.4 verdeutlicht die drei Schichten beziehungsweise Regulationssysteme, die nach Boekaerts (1999) am selbstregulierten Lernen beteiligt sind und dieses steuern: die *Regulation der Informationsverarbeitung*, verstanden als Auswahl konkreter kognitiver Informationsverarbeitungsstrategien, die *Regulation der Lernprozesse*, verstanden als die Nutzung metakognitiven Wissens bei der Steuerung des Lernens sowie die *Regulation des Selbst*, verstanden als Wahl der Ziele und Ressourcen.

Die *Regulation der Informationsverarbeitung* bezieht sich auf die Wahl kognitiver Strategien, deren Kenntnis wesentliche Voraussetzung selbstregulierten Lernens ist. Eine Strategie ist in diesem Kontext „eine prinzipiell bewussteinfähige, häufig

aber automatisierte Handlungsfolge, die unter bestimmten situativen Bedingungen aus dem Repertoire abgerufen und situationsadäquat eingesetzt wird, um Lern- oder Leistungsziele optimal zu erreichen“ (Artelt, Demmrich & Baumert 2001, S. 272). Es wird davon ausgegangen, dass die Voraussetzungen zur Selbstregulation umso besser sind, je größer das Repertoire von Strategien ist. Die *Regulation der Lernprozesse* ist ein weiteres bedeutsames Merkmal des selbstregulierten Lernens. Sie stellt auf die Fähigkeit ab, Lernstrategien auszuwählen, zusammenzustellen und abzustimmen. Darunter fallen die Planung (z. B. der Lernziele und Lernstrategien), die Überwachung (z. B. des Lernfortschritts), die Steuerung (z. B. durch Veränderung der Lernstrategien) sowie die Evaluation (z. B. Bewertung der Zielerreichung). Die Kenntnis der Charakteristika effektiver Lernprozesse sowie der eigenen Stärken und Schwächen beim Lernen ist ferner eine Voraussetzung zur geeigneten Steuerung des Lernprozesses und effektiven Anwendung von Strategien (Artelt, Demmrich & Baumert 2001, S. 272 f.). Die *Regulation des Selbst* wird verstanden als Wahl der Ziele und Ressourcen. Selbstreguliert Lernende müssen fähig und bereit sein, sich eigenständig Lernziele zu setzen, sich zu motivieren und (Miss-)erfolge beim Lernen zu verarbeiten. Die Motivation ist Bedingung für die Initiierung und Ausführung von Lernprozessen, denn selbst wenn die Lernenden über ausreichendes Lernstrategiewissen verfügen, kann dessen erfolgreiche Umsetzung an mangelnder Motivation, sich mit dem Lerngegenstand zu beschäftigen, scheitern (Artelt, Demmrich & Baumert 2001, S. 274). Zudem ist der Einsatz vor allem von zeitintensiven Lernstrategien für das Individuum nur dann sinnvoll, wenn das beabsichtigte Ziel des Lernprozesses für das Individuum einen Wert hat, der in einem adäquaten Verhältnis zur Anstrengung steht (Artelt, Demmrich & Baumert 2001, S. 274).

In Anlehnung an das Modell von Boekaerts wurden bezüglich kognitiver Strategien (Regulation des Bearbeitungsmodus = innerste Schicht) die Nutzungsfrequenz von Wiederholungs- und Elaborationsstrategien erfasst. Zur Regulation des Lernprozesses (mittlere Schicht) sind Kontrollstrategien notwendig, deren Nutzungshäufigkeit ebenfalls erhoben wurde. Die Regulation des Selbst (äußerste Schicht) wird durch motivationale (motivationale Präferenzen und selbstbezogene Kognitionen) und volitionale (Handlungskontrolle und Selbstbericht über soziale Kompetenzen) Merkmale erfasst. Im Folgenden werden diese Merkmale vorgestellt, wobei zur besseren Übersicht auch die der mittleren Ebene des Modells von Boekaerts zugehörigen Kontrollstrategien mit den der äußersten Ebene zugehörigen Wiederholungs- und Elaborationsstrategien zusammengefasst als Lernstrategien dargestellt werden. Alle Merkmale sowie die bei PISA 2000 verwendeten Skalen mit ihren Kennwerten sind in zusammengefasster Form Tabelle 3.12 zu entnehmen.

Abbildung 3.4: **Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1999, S. 449)**

Nach Zimmerman und Martinez-Pons (1990) sind das Wiederholen, Memorieren, die gezielte Suche nach Informationen, Planung, Selbstbewertung und -überwachung sowie das Setzen von Zielen Strategien, die eine Selbstregulation des Lernens gestatten. Solche *Lernstrategien* wurden häufig in kognitive und metakognitive Strategien sowie in Strategien des Ressourcenmanagements unterschieden (Friedrich 1995). Zu den kognitiven Strategien gehören Memorierstrategien (Einprägen von Lernstoff durch wiederholtes lautes Vorlesen oder Auswendiglernen), Elaborationsstrategien (Integration und Transfer) und Transformationsstrategien (Übertragen des Lernstoffs auf ein anderes Medium). Zu den metakognitiven Strategien zählen das Planen (Lernziele setzen), Überwachen (wiederholtes Prüfen, ob der Lernstoff verstanden wurde) und Regulieren (Anpassung der aktuellen Lerntätigkeit an die Aufgaben). In PISA 2000 wurden die Nutzungshäufigkeiten von Wiederholungs-, Elaborations- und Kontrollstrategien erhoben (Artelt, Demmrich & Baumert 2001, S. 273). Während Elaborationsstrategien darauf abzielen, einen Lerngegenstand zu durchdringen und die Bedeutung des Gelernten auszuarbeiten, dienen Wiederholungsstrategien dazu, Lernstoff auswendig zu lernen, d. h. ein Verständnis des Lernstoffes ist nicht notwendig. Die Erfassung von Wiederholungsstrategien basiert auf dem Level-of-processing-Ansatz von Craik und Lockhardt (1972), dessen Übertragung auf die Lernstrategieforschung durch Marton und Säljö (1976) erfolgte. Danach führen Wiederholungsstrategien zur Repräsentation des gelernten Stoffes

ohne beispielsweise Vorwissen hinzuzufügen oder zu integrieren. Die Konzeption der Elaborationsstrategien geht ebenso auf den Level-of-processing-Ansatz von Craik und Lockhardt (1972) zurück. Kontrollstrategien dienen der Überwachung des Lernfortschritts beim Lernen und sollen die Verarbeitungstiefe beeinflussen (Baumert et al. 1999b, S. 10).

Motivationale Präferenzen wurden als weitere Voraussetzung selbstregulierten Lernens erhoben. Dabei orientiert sich PISA 2000 an der von Deci und Ryan (1985) entwickelten Theorie der Lernmotivation, die zwischen unterschiedlichen Arten extrinsischer Motivation unterscheidet und bei der die intrinsische Motivation Überlappungen zum Interessenkonstrukt zeigt. Daran anlehnend wurden bei PISA 2000 als motivationale Präferenzen die instrumentelle Motivation sowie das gegenstandsbezogene Interesse für Lesen und Mathematik erhoben, wobei man annimmt, dass diese Faktoren beeinflussen, wie viel Zeit und Energie man für das Lernen aufwendet und welche Lernstrategie man wählt. Das gegenstandsbezogene Interesse für Lesen und Mathematik wurde aus der vorliegenden Untersuchung ausgeschlossen.

Unter Berücksichtigung der Annahme, dass sich Lernende persönliche Theorien bestehend aus Annahmen über die eigene Kompetenz, die eigene Anstrengung und über Strategien über die eigenen Lernprozesse beziehungsweise Lernprozesse im Allgemeinen konstruieren, wurden *selbstbezogene Kognitionen* als weitere motivationale Aspekte erhoben. Selbstbezogene Kognitionen bestehen im Kontext des Lernens aus Erklärungszuschreibungen über Lernprozesse im Allgemeinen oder über die eigenen Lernprozesse und steuern die Art und Qualität des Lernprozesses (Artelt, Demmrich & Baumert 2001, S. 275 in Anlehnung an Paris & Byrnes 1989). Als selbstbezogene Kognition wurden Kontrollerwartungen erhoben, d. h. die verallgemeinerte Überzeugung des Individuums, den Ausgang einer Handlung beeinflussen zu können (O'Neil & Herl 1998). Außerdem wurden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura 1977) und das akademische Selbstkonzept berücksichtigt, das sich allgemein auf die eigene Schulleistung bezieht. Das in PISA 2000 zudem einbezogene (gegenstandsbezogene) verbale und mathematische Selbstkonzept bleibt in der vorliegenden Untersuchung unberücksichtigt.

Wie Baumert et al. (1999b, S. 13) aufzeigen, unterstreicht Kuhl (1998) die Notwendigkeit, außer motivationalen auch volitionale Prozesse der *Handlungskontrolle* einzubeziehen. Die Volition bezieht sich auf Kontrollprozesse, die kurz vor, während oder nach der Handlungsausführung stattfinden (präaktionale, aktionale und postaktionale Volitionsphasen) (Heckhausen 1989), wobei im Verlauf der aktionalen Volitionsphase die Anstrengung und Ausdauer von Bedeutung sind (Helmke & Rheinberg 1996), die bei PISA 2000 berücksichtigt wurden.

Nach Baumert, Fend, O'Neil und Peschar (1998) ist auch die Befähigung, allein und in Zusammenarbeit mit anderen zu lernen, Voraussetzung für selbstreguliertes

Lernen. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass Wissensaneignung zunehmend in Zusammenarbeit mit anderen Menschen geschieht. Aus diesem Grund wurde bei PISA 2000 sowohl die Präferenz für kooperative als auch für wettbewerbsorientierte Lernformen (*Selbstbericht über soziale Kompetenzen*) berücksichtigt.

Der Konsistenzkoeffizient Cronbach's Alpha macht deutlich, dass im Haupttest durchgehend homogene Merkmalsdimensionen erhoben werden und die Skalen damit als hinreichend reliabel beurteilt werden können. Angaben zu den Anteilen erklärter Varianz sind in den Publikationen zu dem Messinstrument nicht enthalten.

Tabelle 3.12: Aspekte von selbstreguliertem Lernen aus PISA 2000

Aspekte von selbstreguliertem Lernen		Skala	Feldtest		Haupttest	
			N _{Items}	α	N _{Items}	α
Lernstrategien	Wiederholungsstrategien	Kurzfassung aus dem Kieler Lernstrategie-Inventar (Baumert, Heyn & Köller 1992)	4	0,79	4	0,74
	Elaborationsstrategien		4	0,74	4	0,75
	Kontrollstrategien		5	0,71	5	0,72
Motivationale Präferenzen	Instrumentelle Motivation	Schiefele und Moschner (1997)	3	0,84	3	0,83
Selbstbezogene Kognitionen	Kontrollerwartungen	O'Neil und Herl (1998)	4	0,77	4	0,72
	Selbstwirksamkeit	O'Neil und Herl (1998)	8	0,88	4	0,75
	Akademisches Selbstkonzept	Kurzfassung des Self Description Questionnaire (SDQ) von Marsh (1990a)	3	0,81	3	0,78
Handlungskontrolle	Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	O'Neil und Herl (1998)	4	0,81	4	0,77
Selbstbericht über soziale Kompetenzen	Präferenz für kooperative Lernformen	Owens und Barnes (1992) sowie beim Haupttest Marsh (1990)	4	0,48	5	0,75
	Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	Owens und Barnes (1992)	4	0,73	4	0,75

Die Tabellen 3.13 bis 3.22 zeigen die Ergebnisse der im Rahmen der Vor- und der Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit durchgeführten Itemanalysen. Alle Daten wurden auf Intervallskalenniveau mit 4-stufigem Antwortformat erhoben. Das Antwortformat und die Itemwortlaute wurden weitgehend von PISA 2000 übernommen. Es handelt sich stets um 4-stufige Skalen (1 = „fast nie“ bis 4 = „fast immer“ beziehungsweise 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“).

Aus der Skala „Kontrollstrategien“ wurde in der Hauptuntersuchung ein Item entfernt, da die Faktorladung unter 0,60 und der Anteil erklärter Varianz deutlich unter 50 % lagen. Auch die Trennschärfe belief sich lediglich auf 0,33. Damit verringerte sich zwar die interne Konsistenz der Skala, jedoch lediglich um 0,02. Der Anteil erklärter Varianz stieg auf 48,82 %. Die sich ergebende Lösung ist einfaktoriell. Der Konsistenzkoeffizient ist mit 0,64 als gut zu bewerten. Die Trennschärfen liegen unterhalb 0,5, sind aber zumindest größer als 0,30 (Tab. 3.15). Bei der Skala „Wiederholungsstrategien“ wurde ein Item entfernt, um die interne Konsistenz der Skala zu erhöhen. Nach der Hauptuntersuchung musste kein weiteres Item entfernt werden. Die Lösung ist eindimensional und erklärt 77,84 % der Gesamtvarianz. Der Konsistenzkoeffizient ist bei der lediglich drei Items umfassenden Skala mit 0,86 als sehr gut zu bewerten, ebenso die Trennschärfen mit Werten zwischen 0,66 und 0,81 (Tab. 3.13). Bei der Skala „Elaborationsstrategien“ wurde nach der Voruntersuchung keines, nach der Hauptuntersuchung ein Item entfernt, um den Konsistenzkoeffizienten von 0,74 auf 0,83 zu erhöhen. Die Trennschärfen liegen bei allen Items dieser Skala oberhalb der 0,5-Grenze. Es ergibt sich eine einfaktorielle Lösung mit einer Varianzaufklärung von 74,4 % (Tab. 3.14). Die Faktorladungen überschreiten bei allen drei Skalen die geforderte Grenze von 0,60. Aus der Skala „Instrumentelle Motivation“ wurden keine Items entfernt.⁵³ Bei den Untersuchungen ergaben sich einfaktorielle Lösungen mit maximalen Konsistenzkoeffizienten und hohen Trennschärfen. In der Hauptuntersuchung erklärt der Faktor fast 75 % der Gesamtvarianz, und die Items zeigen durchgängig sehr hohe Faktorladungen (Tab. 3.16).

Aus der Skala „Kontrollerwartung“ wurde ebenso kein Item entfernt, da die Trennschärfen größer als 0,5 waren und der Konsistenzkoeffizient eine maximale Höhe erreicht hatte (Tab. 3.17). Die erklärte Gesamtvarianz ist größer als 50 %, die Faktorladungen sind durchgängig größer als 0,60 und weichen kaum voneinander ab. Die ursprünglich acht Items umfassende Skala „Selbstwirksamkeit“ wurde in der Voruntersuchung um vier Items reduziert.⁵⁴ Danach ergab sich eine einfaktorielle Lösung mit einem Konsistenzkoeffizienten von 0,70. Nach der Hauptuntersuchung mussten keine weiteren Items entfernt werden: Es ergab sich eine einfaktorielle Lösung mit einem Erklärungsgehalt von 56 % und durchgängig hohen Faktorladungen sowie mit einem Konsistenzkoeffizienten von 0,74. Die Trennschärfen lagen mit knapp über 0,5 im guten Bereich (Tab. 3.18). Die Skala zur Messung des schulischen Selbstkonzepts ergab bereits bei der Voruntersuchung eine einfaktorielle Lösung mit

53 Im Gegensatz zu PISA 2000 wurde nicht die Skalierung von 1 = „fast nie“ bis zu 4 = „fast immer“ gewählt, sondern jene, die beispielsweise auch für die Skala „Präferenz für kooperative Lernformen“ von PISA 2000 vorgeschlagen worden war, d. h. von 1 = „trifft nicht zu“ bis zu 4 = „trifft völlig zu“.

54 Im Gegensatz zu PISA 2000 wurde nicht die Skalierung von 1 = „fast nie“ bis zu 4 = „fast immer“ gewählt, sondern eine Skala, deren Wertebereich von 1 = „trifft nicht zu“ bis zu 4 = „trifft völlig zu“ reicht.

einem hohen Erklärungsgehalt von 74 % und durchgängig hohen Faktorladungen. Dies fand auch nach der Hauptuntersuchung Bestätigung. Es ergeben sich hohe Trennschärfen von mindestens 0,56, hohe Faktorladungen zwischen 0,77 und 0,90 und ein angesichts der geringen Itemanzahl besonders hoher Konsistenzkoeffizient von 0,83 (Tab. 3.19).

Tabelle 3.13: Item- und Skalenkennwerte für „Wiederholungsstrategien“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 298			N = 1.839		
KMO: 0,72; 0,69 χ^2 (df) = 570,49**** (6); 2.711,15**** (3)	m = 2,70 λ = 77,67	s = 0,83 α = 0,86		m = 2,4 λ = 77,84	s = 0,84 α = 0,86	
Wiederholungsstrategien (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wenn ich lerne, versuche ich alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte.	2,67	0,92	0,80	2,42	0,89	0,73
Wenn ich lerne, lerne ich so viel wie möglich auswendig.	2,61	0,91	0,76	2,34	0,92	0,81
Wenn ich lerne, präge ich mir alles Neue so ein, dass ich es auf-sagen kann.	2,56	0,81	0,62	2,48	0,84	0,66
Wenn ich lerne, übe ich, indem ich den Stoff immer wieder auf-sage.	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.14: Item- und Skalenkennwerte für „Elaborationsstrategien“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 305			N = 1.839		
KMO: 0,76; 0,74 χ^2 (df) = 476,89**** (6); 2.193,90**** (6)	m = 2,62 λ = 64,18	s = 0,68 α = 0,80		m = 2,73 λ = 74,40	s = 0,71 α = 0,83	
Elaborationsstrategien (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wenn ich lerne, versuche ich, neuen Stoff mit Dingen zu ver-binden, die ich in anderen Fächern gelernt habe.	2,48	0,81	0,63	2,51	0,88	0,71
Wenn ich lerne, überlege ich, inwiefern die Information im wirk-lichen Leben nützlich sein könnte.	2,45	0,60	0,42	entfernt		
Wenn ich lerne, versuche ich den Stoff besser zu verstehen, indem ich Verbindungen zu Dingen herstelle, die ich schon kenne.	2,82	0,90	0,75	2,89	0,86	0,68
Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zusammen-hängt, was ich schon gelernt habe.	2,74	0,86	0,69	2,79	0,85	0,66

Tabelle 3.15: Item- und Skalenkennwerte für „Kontrollstrategien“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 306			N = 1.839		
KMO: 0,73; 0,75 χ^2 (df) = 193,08**** (10); 1.158,45**** (10)	m = 3,11 λ = 42,63	s = 0,51 α = 0,65		m = 2,98 λ = 48,82	s = 0,55 α = 0,64	
Kontrollstrategien (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wenn ich lerne, zwingen mich zu prüfen, ob ich das Gelernte auch behalten habe.	3,04	0,70	0,45	2,95	0,64	0,38
Wenn ich lerne, versuche ich beim Lesen herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.	2,99	0,69	0,45	2,90	0,72	0,45
Wenn ich lerne, passe ich genau auf, dass ich das Wichtigste behalte.	3,23	0,72	0,47	3,16	0,72	0,45
Wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlicher Information, um das Problem zu klären.	2,96	0,61	0,38	2,93	0,71	0,43
Wenn ich lerne, überlege ich mir zuerst, was ich genau lernen muss.	3,31	0,53	0,31	entfernt		

Tabelle 3.16: Item- und Skalenkennwerte für „Instrumentelle Motivation“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 304			N = 1.839		
KMO: 0,72; 0,70 χ^2 (df) = 367,27**** (3); 2.247,75**** (3)	m = 3,45 λ = 75,67	s = 0,57 α = 0,83		m = 3,35 λ = 74,95	s = 0,58 α = 0,83	
Instrumentelle Motivation (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich lerne, um meine Berufschancen zu verbessern.	3,25	0,84	0,66	3,18	0,82	0,62
Ich lerne, damit ich in der Zukunft finanziell abgesichert sein werde.	3,57	0,88	0,72	3,41	0,90	0,74
Ich lerne, um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen.	3,53	0,89	0,71	3,46	0,88	0,72

Tabelle 3.17: Item- und Skalenkennwerte für „Kontrollerwartung“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 300			N = 1.839		
KMO: 0,74; 0,76 χ^2 (df) = 322,38**** (6); 1.875,06**** (6)	m = 2,68 λ = 60,02	s = 0,57 α = 0,78		m = 2,73 λ = 59,43	s = 0,57 α = 0,77	
Kontrollerwartung (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wenn ich mich hinsetze, um etwas gründlich zu lernen, dann gelingt es mir auch.	2,94	0,77	0,57	3,00	0,75	0,55
Wenn ich mir vornehme, keine schlechten Noten zu bekommen, dann gelingt es mir auch.	2,70	0,78	0,59	2,71	0,80	0,60
Wenn ich mir vornehme, bei keiner Aufgabe einen Fehler zu machen, gelingt es mir.	2,11	0,73	0,53	2,23	0,75	0,54
Wenn ich etwas gut lernen will, kann ich das auch.	2,98	0,81	0,63	2,99	0,79	0,60

Tabelle 3.18: Item- und Skalenkennwerte für „Selbstwirksamkeit“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 292			N = 1.839		
KMO: 0,83; 0,74 χ^2 (df) = 820,55**** (28); 1.555,05**** (6)	m = 2,91 $\lambda = 54,19$	s = 0,45 $\alpha = 0,70$		m = 2,97 $\lambda = 56,38$	s = 0,48 $\alpha = 0,74$	
Selbstwirksamkeit (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich bin sicher, dass ich auch den schwierigsten Stoff in Unterrichtstexten verstehen kann.	entfernt			–	–	–
Ich bin überzeugt, dass ich auch den kompliziertesten Stoff, den der Lehrer vorstellt, verstehen kann.	2,61	0,65	0,42	2,82	0,74	0,52
Ich bin überzeugt, dass ich in Hausaufgaben und Klassenarbeiten gute Leistungen erzielen kann.	2,78	0,71	0,46	3,16	0,78	0,56
Ich bin überzeugt, dass ich die Fertigkeiten, die gelehrt werden, beherrschen kann.	entfernt			–	–	–
Ich glaube, dass ich sehr gute Noten bekommen werde.	3,15	0,81	0,59	2,65	0,73	0,51
Ich bin überzeugt, dass ich die grundlegenden Inhalte, die gelehrt werden, verstehen kann.	3,11	0,76	0,52	3,24	0,76	0,54
Wenn ich lerne, erwarte ich, dass ich gut abschneiden werde.	entfernt			–	–	–
Wenn ich die Schwierigkeiten des Stoffes, den Lehrer und meine Fähigkeiten berücksichtige, glaube ich, dass ich gut abschneiden werde.	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.19: Item- und Skalenkennwerte für „Akademisches Selbstkonzept“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.839		
KMO: 0,64; 0,67 χ^2 (df) = 428,27**** (3); 2.176,54**** (3)	m = 3,03 $\lambda = 74,49$	s = 0,59 $\alpha = 0,83$		m = 2,95 $\lambda = 73,21$	s = 0,61 $\alpha = 0,82$	
Akademisches Selbstkonzept (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
In den meisten Schulfächern lerne ich schnell.	2,93	0,76	0,54	2,85	0,77	0,56
In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten gut ab.	3,04	0,93	0,80	2,97	0,90	0,74
Ich bin in den meisten Schulfächern gut.	3,10	0,89	0,73	3,03	0,89	0,73

Die Skala „Anstrengung und Ausdauer beim Lernen“ blieb nach itemanalytischen Untersuchungen unverändert. Nach Vor- und Hauptuntersuchung ergibt sich eine einfaktorielle Lösung mit sehr guten Konsistenzkoeffizienten und Trennschärfen von größer als 0,5. Die Anteile erklärter Varianz liegen ebenso deutlich über 50%, die Faktorladungen sind größer als 0,60 und streuen nur unwesentlich (Tab. 3.20).

Tabelle 3.20: Item- und Skalenkennwerte für „Anstrengung und Ausdauer beim Lernen“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 300			N = 1.839		
KMO: 0,77; 0,77 χ^2 (df) = 494,42**** (6); 2.566,45**** (6)	m = 3,01 λ = 68,05	s = 0,61 α = 0,84		m = 2,88 λ = 64,12	s = 0,62 α = 0,81	
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wenn ich lerne, arbeite ich so fleißig wie möglich.	2,76	0,82	0,68	2,70	0,83	0,67
Wenn ich lerne, arbeite ich auch dann weiter, wenn der Stoff schwierig ist.	2,98	0,78	0,62	2,90	0,71	0,53
Wenn ich lerne, versuche ich mein Bestes zu geben, um mir das Wissen und die Fertigkeiten anzueignen.	3,17	0,85	0,71	3,05	0,80	0,63
Wenn ich lerne, gebe ich mein Bestes.	3,12	0,85	0,71	2,89	0,85	0,70

Die Skala „Präferenz für kooperative Lernformen“ wurde nach der Voruntersuchung um drei Items gekürzt. Danach ergab sich von einer ursprünglich dreifaktoriellen eine einfaktorielles Lösung. Diese wurde in der Hauptuntersuchung bestätigt. Ein Item wurde danach dennoch eliminiert, da es eine sehr geringe Faktorladung und Trennschärfe aufwies. Danach zeigte die Skala durchgängig hohe Trennschärfen oberhalb 0,50 (Tab. 3.21). Der Anteil erklärter Varianz ist ebenfalls größer als 50 %, und die Faktorladungen liegen alle oberhalb 0,60. Bei der Skala „wettbewerbsorientierte Lernformen“ waren keine Itemreduzierungen notwendig. Die Hauptuntersuchung bringt einen hohen Konsistenzkoeffizienten von 0,79 zutage. Die Trennschärfen sind größer als 0,50. Auch der Anteil erklärter Varianz liegt mit 62 % im guten Bereich. Alle Faktorladungen sind deutlich größer als 0,60 und schwanken kaum (Tab. 3.22).

Zusammenfassend ist für die teilweise adaptierten Instrumente zur Messung der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen nach den Ergebnissen der Hauptuntersuchung festzuhalten, dass mit ihnen für die anschließende Analyse verwendbare Testskalen vorliegen. Sie sind eindimensional, und die Items zeigen mit Ausnahme eines Items aus der Skala „Kontrollstrategien“ hohe Faktorladungen oberhalb von 0,60. Da sie nur geringfügig voneinander abweichen, sind ungewichtete additive Gesamtestwerte zulässig. Mit Ausnahme der „Kontrollstrategien“ liegen die Trennschärfen ausschließlich oberhalb 0,50, kein Item weist eine geringere Trennschärfe als 0,30 auf. Auch die interne Konsistenz liegt im guten Bereich. Die geringste interne Konsistenz zeigt die Skala „Kontrollstrategien“ mit einem immer noch zufriedenstellenden Wert von 0,66.

Tabelle 3.21: Item- und Skalenkennwerte für „Präferenz für kooperative Lernformen“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.839		
KMO: 0,83; 0,81 χ^2 (df) = 914,97**** (36); 4.314,03**** (15)	m = 2,94 λ = 56,38	s = 0,56 α = 0,85		m = 2,95 λ = 59,47	s = 0,58 α = 0,83	
Präferenz für kooperative Lernformen (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen.	3,04	0,78	0,66	3,14	0,76	0,61
Am meisten lerne ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammenarbeite.	2,48	0,80	0,68	2,63	0,83	0,71
Die beste Arbeit leiste ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammenarbeite.	2,49	0,82	0,72	2,67	0,85	0,73
Ich helfe anderen gern dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten.	2,95	0,73	0,60	3,02	0,71	0,56
Ich finde es nützlich, die Ideen von allen zusammenzubringen, wenn man an einem Projekt arbeitet.	3,44	0,64	0,51	entfernt		
Wenn ich jetzt in einer Gruppe arbeite, wird es mir später leichter fallen, mit anderen Leuten zusammenzuarbeiten.	3,24	0,72	0,59	3,29	0,69	0,53
<i>Ich arbeite nicht gerne mit anderen Leuten zusammen.</i>	entfernt			–	–	–
<i>In einer Gruppe zu arbeiten, macht mir Angst.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Wir werden mit der Arbeit schneller fertig, wenn wir alle zusammenarbeiten.</i>	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.22: Item- und Skalenkennwerte für „Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 300			N = 1.839		
KMO: 0,76; 0,77 χ^2 (df) = 336,55**** (6); 2.186,26**** (6)	m = 2,52 λ = 60,61	s = 0,62 α = 0,78		m = 2,60 λ = 62,19	s = 0,64 α = 0,79	
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler.	2,61	0,85	0,68	2,62	0,81	0,64
Wenn ich versuche, besser als andere zu sein, leiste ich gute Arbeit.	2,65	0,81	0,62	2,69	0,79	0,60
Ich wäre gerne in irgendeinem Bereich der/die Beste.	2,69	0,76	0,57	2,80	0,77	0,59
Ich lerne schneller, wenn ich versuche, besser zu sein als die anderen.	2,13	0,69	0,48	2,28	0,79	0,60

3.4.4 Leistungsmotivation

Klassischerweise wird unter Leistungsmotivation die Motivation verstanden, sich mit einem Gütemaßstab auseinanderzusetzen, der erreicht oder übertroffen werden soll (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell 1953) beziehungsweise „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Bereichen zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb ge- oder misslingen kann (Heckhausen 1963, S. 604). In der vorliegenden Arbeit wird Leistungsmotivation jedoch nicht als abgrenzbares Konstrukt verstanden, sondern in Anlehnung an Schuler und Prochaska als Vertreter der neueren Motivationsforschung als „globale Verhaltensorientierung (...), an der vielfältige Aspekte der Persönlichkeit beteiligt sind – gewissermaßen als Ausrichtung der Gesamtperson oder großer Anteile daran auf die Leistungsthematik.“ (Schuler & Prochaska 2001, S. 10). Auf dieser Auffassung aufbauend, entwickelten Schuler und Prochaska (2001) das sog. Leistungsmotivationsinventar (LMI), das „alle relevanten Dimensionen eines breit verstandenen Konzepts berufsbezogener Leistungsmotivation (...) angemessen (...) repräsentieren“ (Schuler & Prochaska 2001, S. 11) soll und das in der vorliegenden Arbeit Anwendung findet.

Schuler und Prochaska (2001) sichtetten insgesamt ungefähr 100 Teilaspekte von Leistungsmotivation, die sich zwar sprachlich unterschieden, deren Inhalte sich aber teilweise überschneiden oder gleich waren. Besondere Bedeutung maßten sie den Ansätzen von Murray (1938)⁵⁵, McClelland und Atkinson⁵⁶, Heckhausen (1972)⁵⁷ Cassidy und Lynn (1989)⁵⁸ bei. Zur Klärung der Bedeutung der Leistungsmotivationsaspekte konstruierten sie das Zwiebelmodell der Leistungsmotivation (Abb. 3.5). Das

55 Murray war der erste Forscher, der Leistungsmotivation messbar machen wollte. Ihm gelang mit seinen Arbeiten zwar nicht der Durchbruch in der Motivationsforschung, jedoch beinhaltet die von ihm aufgestellte Definition des Leistungsmotivs („To accomplish something difficult. To master or organize physical objects, human beings, or ideas. To do this as rapidly, and as independently as possible. To overcome obstacles and attain a high standard. To excel one’s self. To rival and surpass others. To increase self-regard by the successful exercise of talent.“ [Murray 1938, S. 164]) Elemente, die in der späteren Forschung wieder aufgegriffen wurden. Deutlich werden in dieser Definition die Aspekte der Aktivität, der Geschwindigkeit und der Unabhängigkeit des Handelns, des Anspruchsniveaus, das durch Zielsetzung und Schwierigkeitspräferenz der Aufgabe operationalisierbar ist, der Beharrlichkeit, der Wettbewerbsorientierung sowie des erlebten Leistungsstolzes (Schuler & Prochaska 2001, S. 8)

56 Aus den Ansätzen von McClelland und Atkinsons Risikowahl-Modell (Atkinson 1975) übernahmen Schuler und Prochaska die Hoffnung auf Erfolg, die Furcht vor Misserfolg, die Erfolgswahrscheinlichkeit und den Leistungsstolz.

57 Aus dem Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation von Heckhausen (1972) wurden als Leistungsmotivationsaspekte die Zielsetzung, die Schwierigkeitspräferenz und die Kausalattributionen übernommen.

58 Der Ansatz von Cassidy und Lynn (1989) ist nicht als Theorie der Leistungsmotivation, sondern eher als Zusammenstellung wesentlicher Testmerkmale zu verstehen. Unter dem Leistungsmotiv subsumieren sie Erwerbs-, Kompetenz- und Perfektionsstreben, Arbeitsmoral, Dominanz und Wettbewerbshaltung (Übersetzung nach Schuler und Prochaska 2001, S. 8).

Konstrukt der Leistungsmotivation besteht danach aus verschiedenen Schichten. Die in der Literatur häufig aufgeführten Aspekte, die offenbar das Wesen der Leistungsmotivation vornehmlich bestimmen, beispielsweise Erfolgshoffnung, Beharrlichkeit, Misserfolgsbefürchtung und Zielsetzung, zählen Schuler und Prochaska zum Kern. Randfacetten, wie Statusorientierung und Selbstständigkeit, gehen aus der Literatur seltener als die eben genannten Merkmale hervor, sie können aber in ein breites Verständnis des Konstruktes eingeordnet werden. Zu den theoretisch verbundenen Merkmalen zählen solche, die nach der Theoriebildung im Zusammenhang mit der Leistungsmotivation gesehen werden können, die aber nicht zum Kern gehören, wie die Attributionsneigung und das verwandte Konstrukt der Kontrollüberzeugung. In der äußeren Schicht sind allgemeine Persönlichkeitsmerkmale als Hintergrundmerkmale angesiedelt, die in unterschiedlichem Zusammenhang zu Kernaspekten der Leistungsmotivation stehen können. Darauf aufbauend entwickelten Schuler und Prochaska das LMI. Es enthält 17 Dimensionen mit jeweils zehn Items (7-stufiges Antwortformat): Beharrlichkeit, Dominanz, Engagement, Erfolgszuversicht, Flexibilität, Flow, Furchtlosigkeit, Internalität, Kompensatorische Anstrengung, Leistungsstolz, Lernbereitschaft, Schwierigkeitspräferenz, Selbstständigkeit, Selbstkontrolle, Statusorientierung, Wettbewerbsorientierung und Zielsetzung. Die Endversion des Inventars wurde in fünf Untersuchungen mit Wirtschaftsgymnasiasten, kaufmännischen Berufsschülern, Wirtschaftsstudenten, Angestellten eines Finanzdienstleisters sowie Spitzensportlern validiert und normiert.

Abbildung 3.5: **Das Zwiebelmodell der Leistungsmotivation (in Anlehnung an Schuler & Prochaska 2001, S. 10)**



Tabelle 3.23 zeigt die im LMI vorhandenen Dimensionen sowie deren testtheoretische Eigenschaften. Der Konsistenzkoeffizient Cronbach's Alpha verdeutlicht, dass das LMI homogene Merkmalskomplexe erfasst (Schuler & Prochaska 2001, S. 37 f.). So liegt die interne Konsistenz der einzelnen Skalen zwischen 0,68 und 0,86, bei den in der vorliegenden Arbeit betrachteten Dimensionen liegt der Koeffizient zwischen 0,69 bei Zielsetzung und 0,86 bei Schwierigkeitspräferenz, sodass die Skalen als hinreichend reliabel angenommen werden können. Für das gesamte Inventar ergibt sich ein Alpha von 0,89. Bei der Stabilitätsprüfung des Verfahrens ergaben sich Retestkoeffizienten, die im zufriedenstellenden bis hohen Bereich angesiedelt waren ($r_{tt} = 0,66$ bis $r_{tt} = 0,82$). Bezogen auf das gesamte Inventar ergab sich ein Koeffizient von $r_{tt} = 0,86$. Folglich können mithilfe des Inventars in starkem Maße zeitstabile Ausprägungen der Leistungsmotivation erfasst werden. Die Hauptkomponentenanalyse bezüglich der Interkorrelationen der Dimensionswerte erbrachte drei Grundkomponenten berufsbezogener Leistungsmotivation, wobei die dreifaktorielle Lösung 63 % der Gesamtvarianz aufklärt. Faktor 1 zeigt hohe Ladungen von Leistungsstolz, Statusorientierung, Wettbewerbsorientierung, Kompensatorische Anstrengung, Zielsetzung, Engagement und Flow. Er charakterisiert eine Form der Leistungsmotivation, die durch die Bedeutung der Leistung für das Selbst gekennzeichnet ist. Zu bewältigende Aufgaben werden als Herausforderung erlebt. Die Selbstbestätigung erlebend, wird auf die erreichten Leistungen erneut mit Engagement reagiert (Schuler & Prochaska 2001, S. 43 f.). Faktor 2 zeigt hohe Ladungen bei Selbstständigkeit, Flexibilität, Furchtlosigkeit, Dominanz, Erfolgszuversicht und Schwierigkeitspräferenz. Bei diesem Faktor ist offenbar das Selbstvertrauen, nach dem bei Faktor 1 gestrebt wurde, erreicht worden und ist nun Grund für Zuversicht, sich auch in unvertrauten Situationen zu bewähren und anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen (Schuler & Prochaska 2001, S. 43 f.). Zu Faktor 3 zählen Selbstkontrolle, Beharrlichkeit und Internalität. Im Gegensatz zu den beiden anderen Faktoren enthält Faktor 3 keine sozialen Komponenten. Die am deutlichsten sozialakzentuierten Dimensionen Dominanz, Statusorientierung sowie Wettbewerbsorientierung tragen sogar eine negative Ladung. Faktor 3 ist durch nachhaltigen Kräfteinsatz, konzentrierte und disziplinierte Arbeitsweise sowie die Fähigkeit, eigene Belohnungen aufzuschieben, charakterisiert. Typisch ist ferner, dass Erfolg auf die eigene Person zurückgeführt wird. Einzig die Dimension Lernbereitschaft kann keinem Faktor eindeutig zugeordnet werden (Schuler & Prochaska 2001, S. 44). Mittels dieser drei Faktoren können Typologien von Personen und geeigneten Berufsfeldern erstellt werden. So könnte der „Typ Ergeiz“ den Karriereberufen im Angestelltenverhältnis entsprechen, der „Typ Unabhängigkeit“ könnte zu selbstständigen unternehmerischen Berufen passen und der „Typ Aufgabenbezogene Motivation“ könnte für wissenschaftliche Berufe und für solche Berufe geeignet sein, die qualifizierte Sacharbeitertätigkeiten erfordern (Schuler & Prochaska 2001, S. 54).

Da jede dieser 17 Dimensionen zehn Items umfasst und aus Zeit- und Platzgründen selbst unter Berücksichtigung nur der am höchsten ladenden Items nicht alle Dimensionen erhoben werden konnten, mussten für die vorliegende Studie einige Dimensionen ausgeschlossen werden. Bei der Auswahl sollte sichergestellt werden, dass aus jedem der drei Faktoren „Ehrgeiz“, „Unabhängigkeit“ und „Aufgabenbezogene Motivation“ Dimensionen in die vorliegende Untersuchung einbezogen werden. Von denen sollten jeweils solche Dimensionen ausgewählt werden, bei denen nach Meinung der Entwickler des LMI die größte Wirkung auf den beruflichen Verbleib zu erwarten ist. Dementsprechend wurden schließlich die folgenden zehn Dimensionen ausgesucht: Beharrlichkeit, Internalität, Lernbereitschaft, Zielsetzung, Erfolgszuversicht, Furchtlosigkeit, Schwierigkeitspräferenz, Statusorientierung, Leistungsstolz und Wettbewerbsorientierung. Im Folgenden werden diese zehn Dimensionen in Anlehnung an Schuler und Prochaska (2001, S. 13 ff., S. 23 ff.) vorgestellt.

Tabelle 3.23: Skalenkennwerte für die Bestandteile des LMI (Schuler & Prochaska 2001, S. 38, S. 44)

	Faktor 1 Ehrgeiz	Faktor 2 Unabhängigkeit	Faktor 3 Aufgabenbezogene Motivation	Kommunalität	Alpha N = 1.671
<i>Leistungsstolz</i>	0,81	0,08	0,19	0,70	0,83
<i>Statusorientierung</i>	0,77	0,25	-0,15	0,68	0,85
<i>Wettbewerbsorientierung</i>	0,76	0,12	-0,21	0,63	0,84
Kompensatorische Anstrengung	0,70	-0,18	0,34	0,63	0,79
<i>Zielsetzung</i>	0,69	0,38	0,21	0,66	0,72
Engagement	0,61	0,14	0,37	0,52	0,78
Flow	0,57	0,13	0,23	0,39	0,78
Selbstständigkeit	0,05	0,81	0,12	0,68	0,69
Flexibilität	0,14	0,75	0,30	0,67	0,73
<i>Furchtlosigkeit</i>	-0,22	0,73	0,44	0,77	0,82
Dominanz	0,40	0,73	-0,14	0,71	0,81
<i>Erfolgszuversicht</i>	0,36	0,72	0,23	0,70	0,84
<i>Schwierigkeitspräferenz</i>	0,24	0,57	0,48	0,61	0,86
Selbstkontrolle	0,25	0,03	0,78	0,67	0,73
<i>Beharrlichkeit</i>	0,10	0,41	0,75	0,74	0,80
<i>Internalität</i>	0,00	0,24	0,61	0,43	0,68
<i>Lernbereitschaft</i>	0,42	0,42	0,41	0,52	0,74

Mit *Beharrlichkeit* sind der Kräfteinsatz und die Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben gemeint. Die Facette kam bereits in früheren Konzepten der Leistungsmotivation von Murray (1938) vor. Ein hoher Wert zeigt an, dass die Personen konzentriert und mit genügend Energie ihre Aufgaben bearbeiten und Schwierigkeiten mit erhöhter Anstrengung begegnen. Sie können ihre Aufmerksamkeit ausschließlich auf das zu Bearbeitende richten und sind nur schwer von der Bearbeitung wichtiger Aufgaben abzubringen. Die Personen können folglich u. a. mit den Attributen ausdauernd, entschlossen, fleißig und konzentriert beschrieben werden.

Internalität beschreibt nach Rotters Konzept des locus of control (Rotter 1966) die verallgemeinerte Überzeugung, dass die Ergebnisse von Handlungen der eigenen Person zugeschrieben werden, also selbstverursacht erlebt werden. Internalität beruht auf der von Weiner & Kukla (1970) geschaffenen Attributionsneigung. Personen, die auf dieser Skala hohe Werte erreichen, führen die Ergebnisse ihres Handelns auf internale Ursachen zurück. Sie finden, dass das meiste in ihrem Leben von ihrem eigenen Verhalten abhängt. Für Misserfolge fühlen sie sich selbst verantwortlich, aber auch beruflicher Erfolg ist für sie keine Glücksache. Als Attribute können u. a. selbstbestimmend und selbstverantwortlich gebraucht werden.

Das Konzept der *Zielsetzung* kommt in zahlreichen Theorien zu Leistung und Leistungsmotivation vor, so z. B. im Risiko-Wahl-Modell von Atkinson oder in den Leistungstheorien der Organisationspsychologie (Locke & Latham 1984). Hohe Werte zeigen an, dass sich die Personen Ziele setzen, zukunftsorientiert eingestellt sind und hohe Ansprüche an ihre zukünftigen Leistungen haben. Sie planen langfristig und wissen, wohin sie sich weiterentwickeln möchten. Die Personen können folglich u. a. mit den Attributen zielsetzend, zukunftsorientiert, ambitioniert beschrieben werden.

In seiner negativen Form, d. h. Furcht vor Misserfolg, ist das Konzept der *Furchtlosigkeit* in vielen Motivationskonzepten bedeutsam (z. B. Heckhausen 1963). Hohe Werte bei Furchtlosigkeit zeigen an, dass die Personen keine Angst vor dem Versagen und der negativen Beurteilung durch andere Personen haben. Ihre Anspannung angesichts wichtiger Situationen und Aufgaben ist nicht so hoch, dass dies eine negative Auswirkung auf das Handlungsergebnis hat. Die Personen sind belastbar. Sie werden weder durch Frustrationen infolge von Misserfolgen nachhaltig beeinträchtigt, noch werden sie angesichts neuartiger Aufgaben, Zeitdrucks oder Öffentlichkeit nervös. Treffend sind hier die Attribute furchtlos, couragiert und unerschütterlich.

Mit *Statusorientierung* ist das Bestreben gemeint, eine bedeutsame Rolle im sozialen Umfeld zu spielen und sich in der sozialen Hierarchie im vorderen Bereich einzugliedern. Das Konzept wurde erstmals von Cassidy und Lynn (1989) der Leistungsmotivation zugeordnet; McClelland (1985) sah Statusorientierung noch als

Komponente der Machtmotivation an. Personen, die auf dieser Skala hohe Werte erreichen, streben danach, verantwortungsvolle Positionen einzunehmen, beruflich voranzukommen und suchen auf ihre Leistung bezogene soziale Anerkennung. Die Personen können folglich u. a. mit nach Ansehen strebend und aufstiegsorientiert beschrieben werden.

Das Konzept der *Wettbewerbsorientierung* ist in vielen Ansätzen zur Leistungsmotivation zu finden (z. B. Cassidy & Lynn 1989). Wettbewerbsorientierung beschreibt die Tendenz, Konkurrenz als Motivation für Leistung im Beruf zu erleben. Hohe Werte zeigen an, dass Personen den Vergleich und Wettbewerb mit anderen Personen suchen und dabei besser als die anderen sein wollen. Treffend sind hier die Attribute konkurrierend, besser sein wollend und herausfordernd.

Erfolgszuversicht bezieht sich auf die Vorwegnahme von Handlungsergebnissen bezüglich der Möglichkeit des Gelingens. Das Konzept steht der Motivationsfacette „Hoffnung auf Erfolg“ von Heckhausen (1963) sehr nahe. Erfolg wird dabei als wahrscheinlichstes Handlungsergebnis angenommen. Ein hoher Wert bei Erfolgszuversicht indiziert, dass die Befragten davon ausgehen, auch neue und schwierige Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Ihr Handeln ist von der Erwartung geleitet, dass sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auch dann erfolgreich einsetzen können, wenn Schwierigkeiten oder eine Konkurrenzsituation auftritt. Treffend sind hier die Attribute zuversichtlich, selbstvertrauend, optimistisch und unverdrossen.

Leistungsstolz bezieht sich auf die affektiven Konsequenzen von Situationen, in denen Leistung gefordert wird. Diese affektive Komponente ist von wesentlicher Bedeutung in der Motivationstheorie von McClelland (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell 1953). Ein hoher Wert bei *Leistungsstolz* zeigt, dass Personen dann zufrieden sind, wenn sie ihr Bestes zu geben versucht haben. Sie sind zufrieden, wenn sie ihre Leistung erhöhen können; ihre Selbstachtung hängt von ihrer Leistung ab. Die Personen können folglich u. a. mit leistungsstolz, ehrgeizig sowie sich ansponnend beschrieben werden.

Lernbereitschaft beschreibt das Streben danach, seine Kenntnisse zu erweitern. In Theorien der Leistungsmotivation wurde diese Komponente u. a. von Mehrabian (1969) beachtet. Ein hoher Wert deutet darauf hin, dass die Befragten wissbegierig sind und aus eigenem Antrieb Mühe und Zeit beim Lernen von Neuem aufbringen. Sie schätzen ihren Wissensgewinn, auch wenn sie mit dem hinzugewonnenen Wissen keinen unmittelbaren Nutzen verbinden. Die Personen können folglich u. a. mit wissbegierig, interessiert und geistig anspruchsvoll beschrieben werden.

Das Konzept der *Schwierigkeitspräferenz* ist Bestandteil zahlreicher Motivationstheorien (z. B. Heckhausen 1963). Es bezieht sich auf die Wahl des Anspruchsniveaus von Aufgaben. Ein hoher Wert zeigt an, dass die Personen schwierige Aufgaben bevorzugen. Nach deren erfolgreicher Bearbeitung steigern sie ihr An-

spruchsniveau. Besonders herausgefordert werden sie durch Aufgaben, bei deren Bearbeitung ein Scheitern nicht auszuschließen ist. Auftretende Probleme spornen diese Personen eher an als dass sie sie hemmen. Die Personen können folglich u. a. mit anspruchsvoll und nach Herausforderungen trachtend beschrieben werden.

In den nachfolgenden Tabellen 3.24 bis 3.33 sind die Ergebnisse der im Rahmen der Vor- und Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit durchgeführten Itemanalysen aufgeführt. Alle Daten wurden auf Intervallskalenniveau mit 7-stufigem Antwortformat erhoben. Das Antwortformat und die Itemwortlaute wurden weitgehend von Schuler und Prochaska (2001) übernommen.⁵⁹

Bei diesen relativ umfangreichen Skalen war es besonders wichtig, in der Voruntersuchung Items zu reduzieren, um alle Skalen in die Hauptuntersuchung einbeziehen zu können. Mit Ausnahme der Skala „Statusorientierung“ ergaben sich bei den Voruntersuchungen stets zwei- oder dreifaktorielle Lösungen. Es erfolgte jedoch auch hier keine Redimensionierung der Skalen, da aus den Dokumentationen von Schuler und Prochaska (2001) keine entsprechenden Hinweise hervorgingen. Vielmehr wurden nach dem in 3.4.1 beschriebenen Vorgehen Items entfernt. Nach den Hauptuntersuchungen konnten im Wesentlichen zwei Gruppen von Skalen unterschieden werden: Skalen, bei denen die Entfernung weiterer Items nicht erforderlich war und Skalen, aus denen Items wegen schlechter Eigenschaften entfernt werden mussten. Zu der letztgenannten Gruppe zählen die Skalen „Beharrlichkeit“ (Tab. 3.24), „Erfolgsoversicht“ (Tab. 3.25), „Schwierigkeitspräferenz“ (Tab. 3.26), „Zielsetzung“ (Tab. 3.27), „Lernbereitschaft“ (Tab. 3.28) und „Internalität“ (Tab. 3.29).

Nach den Ergebnissen der Hauptuntersuchung zeichnen sich die Skalen „Beharrlichkeit“ und „Erfolgsoversicht“ durch Trennschärfen aus, die entweder über 0,5 oder knapp darunter liegen. Die Faktorladungen sind größer als 0,60 und schwanken nur unwesentlich. Der Anteil erklärter Gesamtvarianz liegt knapp unter beziehungsweise über 50 %, die Konsistenzkoeffizienten sind ausreichend hoch. Die Skala „Schwierigkeitspräferenz“ weist noch höher ausgeprägte Gütekriterien auf. Die Trennschärfen liegen deutlich oberhalb 0,50, auch der Konsistenzkoeffizient ist mit 0,89 sehr hoch. Der Faktor erklärt eine Varianz von 66 %, und jedes Item weist eine Faktorladung von deutlich über 0,60 auf, wobei die Ladungen auch hier relativ ähnlich sind.

59 Einzig bei den Items „Die meisten meiner Kollegen sind ehrgeiziger als ich.“ aus der Skala „Beharrlichkeit“ und „Wenn ich einsichtiger Lehrer und Vorgesetzte gehabt hätte, hätte ich es schon weiter bringen können.“ aus der Skala „Internalität“ wurde „Kollege“ durch „Mitschüler“ ersetzt beziehungsweise „Vorgesetzte“ ausgeschlossen.

Tabelle 3.24: Item- und Skalenkennwerte für „Beharrlichkeit“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.833		
KMO: 0,77; 0,82 χ^2 (df) = 625,37**** (45); 3.147,25**** (21)	m = 4,39 λ = 41,79	s = 1,07 α = 0,76		m = 4,18 λ = 55,79	s = 1,23 α = 0,80	
Beharrlichkeit (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann setze ich alles daran, es doch noch zu schaffen.	5,75	0,38	0,27	entfernt		
<i>Die meisten meiner Mitschüler sind ehrgeiziger als ich.</i>	4,19	0,50	0,35	entfernt		
<i>Es fällt mir schwer, meine Anstrengung über längere Zeit aufrechtzuerhalten.</i>	3,90	0,78	0,64	4,16	0,73	0,56
<i>Ich könnte mehr zuwege bringen, wenn ich nicht so schnell müde würde.</i>	4,19	0,75	0,58	4,28	0,78	0,62
Wenn ich bei meiner Arbeit sitze, gibt es kaum etwas, das mich stören könnte.	entfernt			–	–	–
<i>Es fällt mir schwer, mich lange zu konzentrieren, ohne müde zu werden.</i>	4,28	0,76	0,60	4,25	0,84	0,70
<i>Oft habe ich schnell aufgegeben, wenn etwas schiefging.</i>	4,75	0,60	0,44	4,51	0,64	0,47
Meine Bekannten würden es als typisch für mich ansehen, dass ich mich durch alle Schwierigkeiten durchbeiße.	entfernt			–	–	–
<i>Wenn eine Aufgabe schwierig ist, lege ich sie manchmal zur Seite, um sie vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufzunehmen.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Manchmal fällt es mir schwer, meine Aufmerksamkeit vollständig auf das zu richten, womit ich gerade beschäftigt bin.</i>	3,66	0,65	0,49	3,72	0,74	0,58

Tabelle 3.25: Item- und Skalenkennwerte für „Erfolgszuversicht“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.833		
KMO: 0,90; 0,87 χ^2 (df) = 1.451,23**** (45); 4.072,34**** (28)	m = 4,38 λ = 56,22	s = 0,99 α = 0,89		m = 4,53 λ = 49,62	s = 0,90 α = 0,79	
Erfolgszuversicht (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Auch vor einer schwierigen Aufgabe rechne ich immer damit, mein Ziel zu erreichen.	entfernt			–	–	–
Vor neuen Aufgaben war ich immer zuversichtlich sie zu schaffen.	entfernt			–	–	–
Ich bin überzeugt davon, dass ich es beruflich zu etwas bringen werde.	5,11	0,69	0,60	–	–	–
Wenn ich mir etwas vornehme, dann gelingt es mir meist besser als anderen Leuten.	4,12	0,75	0,66	4,03	0,65	0,49

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.833		
KMO: 0,90; 0,87 χ^2 (df) = 1.451,23**** (45); 4.072,34**** (28)	m = 4,38 λ = 56,22	s = 0,99 α = 0,89		m = 4,53 λ = 49,62	s = 0,90 α = 0,79	
Erfolgszuversicht (7-stufig)	m	a _{ij}	r _{it}	m	a _{ij}	r _{it}
Ich brauche mich vor keiner Situation zu fürchten, weil ich mit meinen Fähigkeiten noch überall durchgekommen bin.	4,19	0,78	0,70	4,26	0,73	0,58
Ich hatte nie Schwierigkeiten, selbst komplizierte Zusammenhänge sofort zu verstehen.	3,88	0,74	0,65	entfernt		
Ich habe oft festgestellt, dass ich den springenden Punkt einer Sache schneller erkenne als andere.	3,91	0,76	0,68	entfernt		

Tabelle 3.26: Item- und Skalenkennwerte für „Schwierigkeitspräferenz“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 287			N = 1.833		
KMO: 0,87; 0,87 χ^2 (df) = 1.280,79**** (45); 5.950,49**** (21)	m = 3,96 λ = 56,21	s = 0,73 α = 0,86		m = 4,50 λ = 66,40	s = 1,15 α = 0,87	
Schwierigkeitspräferenz (7-stufig)	m	a _{ij}	r _{it}	m	a _{ij}	r _{it}
Mit einer schwierigen Aufgabe beschäftige ich mich gern über längere Zeit hinweg.	entfernt			–	–	–
Wenn ich die Wahl habe zwischen einer größeren Aufgabe und mehreren kleineren, so ist mir die größere Aufgabe lieber.	entfernt			–	–	–
<i>Einfache Aufgaben sind mir lieber als schwierige.</i>	3,58	0,60	0,51	entfernt		
<i>Mir sind Aufgaben lieber, die mir leicht von der Hand gehen, als solche, bei denen ich mich sehr einsetzen muss.</i>	3,82	0,60	0,51	entfernt		
Aufgaben, bei denen ich nicht ganz sicher bin, ob ich sie lösen kann, reizen mich ganz besonders.	4,21	0,82	0,70	4,25	0,80	0,69
Ich beschäftige mich besonders gern mit Problemen, bei denen es eine harte Nuss zu knacken gibt.	4,09	0,89	0,80	4,52	0,85	0,74
Schwierige Probleme reizen mich mehr als einfache.	4,09	0,87	0,78	4,33	0,87	0,77
Ich arbeite gern an Aufgaben, die ein hohes Maß an Geschick erfordern.	4,37	0,72	0,59	4,66	0,74	0,61
<i>Ich ziehe Aufgaben vor, bei denen ich sicher sein kann, dass ich Erfolg habe.</i>	entfernt			–	–	–
Durch eine schwierige Aufgabe fühle ich mich besonders herausgefordert.	4,89	0,69	0,56	4,74	0,81	0,70

Tabelle 3.27: Item- und Skalenkennwerte für „Zielsetzung“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 296			N = 1.833		
KMO: 0,77; 0,84 χ^2 (df) = 655,59**** (45); 2.717,87**** (28)	m = 4,63 λ = 39,14	s = 0,88 α = 0,76		m = 5,01 λ = 45,09	s = 0,87 α = 0,75	
Zielsetzung (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Meistens bin ich mit dem, was mir gelungen ist, nicht lange zufrieden, sondern versuche, beim nächsten Mal noch mehr zu erreichen.	5,03	0,66	0,49	5,23	0,62	0,44
Ich weiß genau, welche berufliche Position ich in fünf Jahren erreicht haben möchte.	3,67	0,54	0,43	entfernt		
Was Ausbildung und Beruf anbelangt, wusste ich genau, was ich will.	entfernt			–	–	–
In den Augen meiner Kollegen bin ich jemand, der nicht lange mit dem zufrieden ist, was er erreicht hat.	3,48	0,60	0,45	entfernt		
<i>Die Zukunft ist zu ungewiss, als das man langfristig Pläne machen könnte.</i>	entfernt			–	–	–
Wenn ich merke, dass mir eine Aufgabe leicht fällt, dann schraube ich beim nächsten Mal die Ansprüche an mich selbst etwas höher.	5,11	0,77	0,58	4,97	0,71	0,52
Es ist mir wichtig, meine Tüchtigkeit zu steigern.	5,25	0,75	0,57	5,01	0,76	0,59

Tabelle 3.28: Item- und Skalenkennwerte für „Lernbereitschaft“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.833		
KMO: 0,71; 0,73 χ^2 (df) = 433,17**** (45); 1.154,71**** (15)	m = 4,46 λ = 34,62	s = 0,67 α = 0,58		m = 4,80 λ = 47,26	s = 0,81 α = 0,63	
Lernbereitschaft (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Wenn ich etwas Neues erfahre, bemühe ich mich, mir möglichst viel davon zu merken.	5,68	0,61	0,33	5,43	0,69	0,41
Ich kann eine Vielzahl von Weiterbildungen nachweisen, zu denen ich nicht verpflichtet gewesen wäre.	entfernt			–	–	–
Ich verfolge regelmäßig die Fachzeitschriften in meinem Arbeitsgebiet.	entfernt			–	–	–
Ich lese gern wissenschaftliche Bücher und Abhandlungen.	entfernt			–	–	–
<i>Seine Freizeit sollte man verwenden, um sich zu erholen, und nicht, um noch etwas dazuzulernen.</i>	4,17	0,34	0,19	entfernt		

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.833		
KMO: 0,71; 0,73 χ^2 (df) = 433,17**** (45); 1.154,71**** (15)	m = 4,46 λ = 34,62	s = 0,67 α = 0,58		m = 4,80 λ = 47,26	s = 0,81 α = 0,63	
Lernbereitschaft (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
<i>Ich eigne mir lieber Kenntnisse an, als mich mit Dingen zu beschäftigen, die ich schon beherrsche.</i>	4,07	0,64	0,35	4,59	0,66	0,39
Ich bin erst zufrieden, wenn ich eine Sache wirklich verstanden habe.	5,25	0,68	0,39	5,45	0,71	0,42

Tabelle 3.29: Item- und Skalenkennwerte für „Internalität“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 297			N = 1.833		
KMO: 0,72; 0,61 χ^2 (df) = 403,37**** (45); 735,62**** (21)	m = 5,06 λ = 29,76	s = 0,77 α = 0,60		m = 4,36 λ = 45,45	s = 0,94 α = 0,54	
Internalität (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
<i>Wie weit man es beruflich bringt, ist zu einem guten Teil Glücksache.</i>	4,25	0,57	0,35	3,85	0,64	0,30
<i>Wenn ich einsichtigere Lehrer gehabt hätte, hätte ich es schon weiter bringen können.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Das meiste, was im Leben passiert, hängt mehr von anderen Leuten ab als von einem selbst.</i>	5,41	0,61	0,38	4,91	0,66	0,32
<i>Beruflicher Erfolg stört ein glückliches Leben eher, als dass er es fördert.</i>	5,42	0,56	0,31	entfernt		
<i>Für unzulängliche Leistung ist meistens der Vorgesetzte verantwortlich.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Mein Erfolg hängt vor allem von meinem eigenen Verhalten ab.</i>	6,01	0,43	0,22	entfernt		
<i>Schulnoten und betriebliche Leistungsbeurteilungen werden oft eher nach Sympathie als nach tatsächlicher Leistung vergeben.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Manchmal habe ich das Gefühl, dass man es mir schwer macht und mich entmutigt.</i>	4,89	0,60	0,37	4,46	0,59	0,32
<i>Manches habe ich nur deswegen erreicht, weil ich viel Glück hatte.</i>	4,35	0,54	0,33	4,20	0,65	0,31
<i>Wenn ich etwas erreicht habe, lag das vor allem an meinem Geschick und meinen Fähigkeiten.</i>	5,13	0,48	0,27	entfernt		

Die Skala „Zielsetzung“ zeigt zwar einen guten Konsistenzkoeffizienten von 0,75, die Trennschärfen sind aber geringer als bei den erstgenannten drei Skalen und schwanken zwischen 0,41 und 0,59. Der Faktor erklärt mit 45 % weniger als angestrebt, und die Faktorladungen schwanken zwischen 0,59 und 0,71. Eine etwas schlechtere

Güte weist die Skala „Lernbereitschaft“ mit einem Konsistenzkoeffizienten von 0,63 auf und Trennschärfen, die zwar unter 0,50, aber über der Mindesthöhe von 0,30 liegen. Der Faktor erklärt 47 % der Gesamtvarianz, und die Faktorladungen liegen oberhalb der 0,60-Grenze. Sie sind homogen. Die Skala „Internalität“ ist mit 0,51 durch eine schwache interne Konsistenz charakterisiert. Auch die Trennschärfen liegen nur knapp über der Grenze von 0,30. Der Faktor erklärt 45 % der Gesamtvarianz, wobei die Faktorladungen geringfügig um 0,60 schwanken.

Zu der letztgenannten Gruppe, bei denen den Ergebnissen der Hauptuntersuchung zufolge keine weiteren Items entfernt werden mussten, zählen die Skalen „Furchtlosigkeit“ (Tab. 3.30), „Statusorientierung“ (Tab. 3.31), „Leistungsstolz“ (Tab. 3.32) und „Wettbewerbsorientierung“ (Tab. 3.33). Dabei sind die ersten drei genannten Skalen durch eine sehr hohe interne Konsistenz und Trennschärfen von mindestens 0,50 gekennzeichnet. Die Faktoren „Statusorientierung“, „Leistungsstolz“ und „Wettbewerbsorientierung“ erklären eine Varianz von 52 %, 53 % beziehungsweise 57 %, die Faktorladungen liegen jeweils oberhalb der geforderten Grenze von 0,60, und außer bei der Skala „Wettbewerbsorientierung“ sind die Faktorladungen homogen. Die Skala „Furchtlosigkeit“ weist zwar einen guten Konsistenzkoeffizienten von 0,75 auf, die Trennschärfen sind allerdings mit knapp ober- beziehungsweise unterhalb 0,50 geringer als bei den anderen drei Skalen. Der Faktor erklärt weniger als 50 % der Gesamtvarianz; die Faktorladungen liegen knapp über der erforderlichen Grenze von 0,60 und sind homogen.

Tabelle 3.30: Item- und Skalenkennwerte für „Furchtlosigkeit“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 296			N = 1.833		
KMO: 0,88; 0,82 χ^2 (df) = 935,82**** (45); 2.257,42**** (21)	m = 3,95 $\lambda = 49,02$	s = 1,14 $\alpha = 0,82$		m = 3,91 $\lambda = 40,14$	s = 1,00 $\alpha = 0,75$	
Furchtlosigkeit (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
<i>Bei neuen Aufgaben habe ich oft Angst, etwas falsch zu machen.</i>	3,84	0,71	0,57	3,46	0,65	0,49
<i>Vor Prüfungen bin ich oft schrecklich nervös.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Es ist schon vorgekommen, dass ich gerade in Situationen, in denen es darauf angekommen wäre, verwirrt war und deshalb nichts zuwege gebracht habe.</i>	3,74	0,67	0,54	3,86	0,64	0,48
<i>In der Schule habe ich mich oft „versteckt“, um nicht aufgerufen zu werden.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Überraschende Prüfungen in der Schule waren mir sehr unangenehm.</i>	entfernt			–	–	–

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 296			N = 1.833		
KMO: 0,88; 0,82 χ^2 (df) = 935,82**** (45); 2.257,42**** (21)	m = 3,95 λ = 49,02	s = 1,14 α = 0,82		m = 3,91 λ = 40,14	s = 1,00 α = 0,75	
Furchtlosigkeit (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
<i>Es fällt mir schwer mich zu konzentrieren, wenn ich in einer schriftlichen Prüfung merke, dass mir die Zeit nicht mehr reicht.</i>	3,58	0,65	0,53	3,44	0,61	0,44
<i>Wenn ich fürchte, eine Aufgabe nicht zu schaffen, suche ich mir lieber ein einfacheres Ziel.</i>	4,00	0,65	0,52	4,39	0,62	0,46

Tabelle 3.31: Item- und Skalenkennwerte für „Statorientierung“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 297			N = 1.833		
KMO: 0,89; 0,85 χ^2 (df) = 1.586,12**** (45); 4.787,85**** (21)	m = 4,93 λ = 63,36	s = 1,14 α = 0,90		m = 4,82 λ = 51,88	s = 1,04 α = 0,84	
Statorientierung (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Der Beruf ist der wichtigste Weg, im Leben erfolgreich zu sein.	entfernt			–	–	–
Ich habe mir vorgenommen, es beruflich weit zu bringen.	5,37	0,73	0,64	5,75	0,64	0,50
Ich hätte gern eine wichtige Aufgabe, bei der andere zu mir aufblicken.	4,95	0,86	0,79	4,70	0,73	0,61
Ich möchte gern ein wichtiges Mitglied der Gemeinschaft sein.	4,91	0,77	0,68	4,64	0,67	0,54
Ich möchte für meine Leistungen bewundert werden.	4,55	0,78	0,69	4,19	0,69	0,57
Es ist mir sehr wichtig, eine verantwortungsvolle Position zu erreichen.	4,82	0,85	0,78	4,83	0,81	0,70
Für mich ist nur eine Berufstätigkeit interessant, bei der man es zu einer angesehenen Position bringen kann.	entfernt			–	–	–
Ich bewundere Menschen, die es im Leben zu etwas gebracht haben.	entfernt			–	–	–
Es ist mir wichtig, dass andere mich als tüchtig ansehen.	5,19	0,72	0,63	4,65	0,68	0,57
Es ist für mich ein beruflicher Ansporn, einmal eine wichtige Stellung zu erreichen.	4,80	0,85	0,78	4,96	0,81	0,69

Tabelle 3.32: Item- und Skalenkennwerte für „Leistungstolz“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 294			N = 1.833		
KMO: 0,86; 0,87 χ^2 (df) = 1.533,77**** (45); 4.833,80**** (21)	m = 5,79 λ = 59,74	s = 0,84 α = 0,89		m = 5,76 λ = 53,19	s = 0,80 α = 0,85	
Leistungstolz (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Es macht mich stolz und glücklich, eine schwierige Aufgabe gut gemeistert zu haben.	6,07	0,82	0,71	6,34	0,75	0,63
Wenn ich etwas Schwieriges zuwege gebracht habe, bin ich stolz auf mich.	6,18	0,82	0,72	6,24	0,74	0,61
Um mit meiner Arbeit zufrieden zu sein, muss ich das Gefühl haben, mein Bestes gegeben zu haben.	5,65	0,78	0,70	5,52	0,71	0,59
Ich freue mich, wenn es mir gelungen ist, meine Zeit besonders gut zu nutzen.	5,77	0,74	0,65	5,66	0,69	0,57
Ich empfinde Befriedigung darüber, meine eigene Leistung zu steigern.	5,46	0,72	0,62	5,25	0,72	0,61
Mein Ehrgeiz ist leicht herauszufordern.	entfernt			–	–	–
Wenn mir etwas nicht so gut gelungen ist, wie ich es mir vorgenommen hatte, strengte ich mich anschließend noch mehr an.	5,37	0,73	0,64	5,32	0,72	0,61
Besonders auf Ereignisse bin ich stolz, die ich durch eigene Anstrengung erreicht habe.	6,04	0,80	0,71	5,95	0,78	0,67
Ich denke gerne daran, was ich schon alles geschafft habe.	entfernt			–	–	–
Für meine Selbstachtung ist es sehr wichtig, was ich geleistet habe.	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.33: Item- und Skalenkennwerte für „Wettbewerbsorientierung“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 294			N = 1.833		
KMO: 0,85; 0,90 χ^2 (df) = 1.126,04**** (45); 5.570,06**** (21)	m = 4,18 λ = 57,15	s = 1,17 α = 0,87		m = 4,37 λ = 57,28	s = 1,18 α = 0,87	
Wettbewerbsorientierung (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Es ärgert mich, wenn andere Besseres leisten als ich.	3,99	0,75	0,65	4,06	0,71	0,60
Um mich wirklich erfolgreich zu fühlen, muss ich besser sein als alle, mit denen ich mich vergleiche.	3,68	0,81	0,72	4,30	0,79	0,70
<i>Es macht mir nichts aus, wenn andere im gleichen Alter mehr erreicht haben als ich.</i>	entfernt			–	–	–
Wenn ich sehe, dass andere mehr können als ich, so ist das ein Ansporn, mich künftig mehr anzustrengen.	4,96	0,60	0,49	5,12	0,61	0,50
Wenn ich mich an einem Wettbewerb beteilige, dann ist Mitmachen für mich wichtiger als Gewinnen.	entfernt			–	–	–

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 294			N = 1.833		
KMO: 0,85; 0,90 χ^2 (df) = 1.126,04**** (45); 5.570,06**** (21)	m = 4,18 $\lambda = 57,15$	s = 1,17 $\alpha = 0,87$		m = 4,37 $\lambda = 57,28$	s = 1,18 $\alpha = 0,87$	
Wettbewerbsorientierung (7-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
<i>Ich hatte nur selten das Gefühl, in Konkurrenz mit anderen zu stehen.</i>	entfernt			–	–	–
Ich konkurriere gern gegen andere.	4,63	0,70	0,59	3,67	0,75	0,65

Für die teilweise adaptierten Instrumente kann nach den Ergebnissen der Hauptuntersuchung festgehalten werden, dass die Skalen mit Ausnahme von „Beharrlichkeit“, „Schwierigkeitspräferenz“, „Erfolgszuversicht“, „Statusorientierung“, „Leistungsstolz“ und „Wettbewerbsorientierung“ nicht in jedem Fall alle Eigenschaften haben, die Testskalen aufweisen müssen. So erfüllen die Skalen „Furchtlosigkeit“, „Lernbereitschaft“, „Internalität“ und „Zielsetzung“ nicht die geforderte Mindesthöhe für die erklärte Gesamtvarianz von 50 %. Da aber Eindimensionalität vorliegt und alle anderen Eigenschaften für Testskalen erfüllt sind, werden sie dennoch als solche betrachtet. Da die Faktorladungen nur geringfügig voneinander abweichen, ist stets die Bildung ungewichteter additiver Gesamttestwerte möglich.

3.4.5 Selbstkompetenz

Der Begriff der Selbstkompetenz wurde durch Heinrich Roth (1971) als Ziel der Persönlichkeitserziehung in die Pädagogik eingeführt, die ersten Gedanken zum Begriff des Selbst gehen aber auf den amerikanischen Psychologen und Philosophen William James zurück.⁶⁰ Roth bezeichnet Selbstkompetenz als die „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (Roth 1971, S. 180), wobei das selbstkompetente Handeln ein ethisch-moralisches Handeln ist, das auf den

60 In seinem Werk „Principles of Psychology“ unterscheidet James (1890) zunächst zwischen dem empirischen Selbst („empirical self“), dem Mich, und dem reinen Ego („pure ego“). Das empirische Selbst umfasst das materielle, soziale, geistige und emotionale Selbst. Ersteres ist die Summe von allem, das ein Mensch besitzt. Das soziale Selbst bezieht sich auf die Anerkennung der eigenen Person durch andere, wobei James (1890, S. 293) unter Anerkennung versteht, dass eine Person durch eine andere wahrgenommen wird. Das geistige Selbst beinhaltet die dem Menschen eigenen psychischen Fähigkeiten und Dispositionen. Es kann Gegenstand des eigenen Denkens sein, wobei im Zentrum die eigene Person (Wer bin ich?), die eigenen Fertigkeiten und Fähigkeiten (Was kann ich?), das eigene Wissen (Was weiß ich?) und die eigenen moralischen Werte und Normen (Welche Werte und Normen determinieren mein Leben?) stehen können (in Anlehnung an Prandini 2003, S. 176). Das emotionale Selbst bezieht sich auf die durch die Bewertung des eigenen Selbst verursachten Gefühle, wobei James (1890, S. 305) zwischen Selbstzufriedenheit und Selbstverwerfung differenziert. Viele Gedanken von James sind in der Folgezeit verfeinert worden mit dem Ziel, das Selbst empirisch zu erfassen. Im Zuge dessen wurde das geistige Selbst durch den Begriff des Selbstkonzepts, das emotionale Selbst durch den des Selbstwertgefühls ersetzt.

für das Individuum lebensführend gewordenen Werten, Normen und persönlichen Gewissensüberzeugungen beruht. Roth belegt dies anschaulich unter Bezugnahme auf Berichte von Häftlingen aus Konzentrationslagern im Zweiten Weltkrieg. Ihnen gelang es trotz des Terrors und der verloren gegangenen Selbstbestimmung, ihr Wert- und Glaubenssystem, ihre „moralische Selbstbehauptung“ (Roth 1971, S. 541), zu bewahren, indem sie sich jederzeit ein eigenes Urteil zu den Geschehnissen bildeten. Prandini (2001, S. 186) beschäftigte sich unter Bezug auf die Ausführungen von Roth (1971) mit den Komponenten der Selbstkompetenz. Ihm zufolge besteht Selbstkompetenz aus folgenden Teilfähigkeiten: der Fähigkeit, sich selbst realistisch wahrzunehmen und einzuschätzen, der Fähigkeit, sich selbst gegenüber eine positive Einstellung aufzubauen, der Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen wirksam zu verhalten und der Fähigkeit, sein Verhalten auf der Basis ethisch-moralischer Werte zu gestalten. Diese vier Fähigkeiten bezeichnet Prandini als Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit und Werthaltungen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass damit im Wesentlichen die im Kapitel 2.6.2 thematisierten psychologischen Konstrukte gemeint sind. Sie werden mit Ausnahme der Werthaltungen als Aspekte von Selbstkompetenz in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt. Die folgenden Abschnitte dienen der Vorstellung der entsprechenden Erhebungsinstrumente.

Selbstwirksamkeit

Für die vorliegende Untersuchung wurde die generalisierte Selbstwirksamkeit ausgewählt. Hinter diesem Konstrukt verbirgt sich im Gegensatz zu der von Bandura (1977) postulierten situationsspezifischen Selbstwirksamkeit die Annahme, dass Selbstwirksamkeit auch unabhängig von der spezifischen Situation wirksam werden kann (Schwarzer 2000, S. 189). In der Berufspsychologie unterscheidet man bei der generalisierten Selbstwirksamkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Selbstwirksamkeit. Erstere wird dabei als eine über alle Bereiche des Lebens verallgemeinerte Eigenschaft angesehen (z. B. Schwarzer 1994), Letztere ist eine nicht für einzelne Berufe oder Aufgaben, sondern für den Bereich Beruf spezifische generalisierte Erwartung. In der vorliegenden Studie finden beide Arten generalisierter Selbstwirksamkeit Berücksichtigung. Die allgemeine Selbstwirksamkeit wird mittels einer zehn Items umfassenden 4-stufigen Skala von Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst, deren einfaktorielle Struktur bereits in zahlreichen Untersuchungen bestätigt wurde. Im Rahmen der Untersuchung zum Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“ belief sich die interne Konsistenz auf Werte zwischen $\alpha = 0,78$ und $\alpha = 0,79$.⁶¹ Für die Messungen von beruflicher Selbstwirksamkeit liegen im deutschsprachigen Raum die

61 Nähere Informationen zur Güte des Instruments gingen aus den entsprechenden Publikationen nicht hervor.

Skalen von Abele, Stief und Andrä (2000) sowie von von Collani und Schyns (2001) vor.⁶² Für die vorliegende Arbeit wurde die erstgenannte Skala gewählt. Sie ist 5-stufig und besteht aus sechs Items. Die Güte der Skala wurde in zwei Untersuchungen bestätigt: Die interne Konsistenz belief sich auf Werte von $\alpha = 0,78$ beziehungsweise $\alpha = 0,77$, und die Faktorladungen lagen zwischen 0,52 und 0,79.

Die Tabellen 3.34 und 3.35 zeigen die Ergebnisse der im Rahmen der Vor- und der Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit durchgeführten Itemanalysen. Die Daten wurden auf Intervallskalenniveau mit 4- beziehungsweise 5-stufigem Antwortformat erhoben. Das Antwortformat und die Itemwortlaute wurden bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ weitgehend von den Autoren übernommen.⁶³ Bei der Skala „Berufliche Selbstwirksamkeit“ ergaben die Itemanalysen der Vor- und Hauptuntersuchung jeweils eine einfaktorielle Lösung mit 51 % Varianzaufklärung und durchgängig hohen, homogenen Faktorladungen über 0,60, einem sehr hohen Konsistenzkoeffizienten von jeweils 0,81 und Trennschärfen von größer als 0,5. In der Voruntersuchung zeigte die Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ einen hohen Konsistenzkoeffizienten von 0,85, die Faktorladungen lagen zwischen 0,54 und 0,72. Trotz der zweifaktoriellen Lösung gingen in die Hauptuntersuchung alle Items ein. Es ergaben sich eine einfaktorielle Lösung mit einer Varianzaufklärung von 41 % und Faktorladungen zwischen 0,58 und 0,71. Die interne Konsistenz ist mit 0,84 als sehr gut zu beurteilen. Auch die Trennschärfen sind überwiegend größer als 0,50 (Tab. 3.35). Die dargestellten Befunde zeigen, dass beide Itemsätze als Testskalen bezeichnet werden können, wengleich die Varianzaufklärung bei der Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeit“ gering ist. Aufgrund der homogenen Faktorladungen können ungewichtete additive Gesamtwerte gebildet werden.⁶⁴

62 Übersichten zu englischsprachigen Skalen sind bei Pajares (1997, S. 12), Lee und Bobko (1994), Tipton und Worthington (1984) sowie Sheerer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs und Rogers (1982) zu finden.

63 Bei der Skala „Berufliche Selbstwirksamkeit“ wurden drei im Original negativ gepolte Items für die Hauptuntersuchung nach Absprache mit den Autoren umgepolt. Diese Entscheidung wurde als notwendig angesehen, da sich bei den im Rahmen der ersten Voruntersuchung durchgeführten Evaluationsinterviews gezeigt hatte, dass die Probanden überwiegend Probleme mit der Beantwortung dieser negativ gepolten Items hatten, die nach dem Umpolen aber nicht mehr bestanden.

64 Die hier erhobenen Formen der Selbstwirksamkeit sind weder mit der sozialen Selbstwirksamkeit zu verwechseln, die ein Aspekt von Kommunikation und Kooperation ist und sich ausschließlich auf das Knüpfen sozialer Kontakte bezieht, noch mit der sich ausschließlich auf die eigene Schulleistung beziehenden Selbstwirksamkeit, die ein Aspekt des selbstregulierten Lernens ist.

Tabelle 3.34: Item- und Skalenkennwerte für „Berufliche Selbstwirksamkeit“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 297			N = 1.821		
KMO: 0,81; 0,84 χ^2 (df) = 526,15**** (15); 3.117,63**** (15)	m = 3,72 $\lambda = 51,43$	s = 0,54 $\alpha = 0,81$		m = 3,66 $\lambda = 51,21$	s = 0,55 $\alpha = 0,81$	
Berufliche Selbstwirksamkeit (5-stufig)	m	a_i	r_{it}	m	a_i	r_{it}
Ich weiß genau, dass ich die an meinen Beruf gestellten Anforderungen erfüllen kann, wenn ich nur will.	4,14	0,63	0,48	4,14	0,63	0,48
Ich weiß, dass ich die für meinen Beruf erforderlichen Fähigkeiten habe. ⁶⁵	3,91	0,77	0,63	3,84	0,79	0,66
Ich weiß, dass ich genügend Interesse für alle mit meinem Beruf verbundenen Anforderungen habe. ⁶⁶	3,90	0,65	0,50	3,76	0,75	0,60
Schwierigkeiten im Beruf sehe ich gelassen entgegen, da ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	3,43	0,77	0,62	3,32	0,69	0,54
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine beruflichen Absichten und Ziele zu verwirklichen.	3,35	0,70	0,54	3,32	0,62	0,47
Ich glaube, dass ich für meinen Beruf so motiviert bin, um große Schwierigkeiten meistern zu können. ⁶⁷	3,59	0,77	0,64	3,61	0,79	0,65

Tabelle 3.35: Item- und Skalenkennwerte für „Allgemeine Selbstwirksamkeit“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 290			N = 1.812		
KMO: 0,89; 0,92 χ^2 (df) = 852,84**** (45); 4.649,47**** (45)	m = 2,79 $\lambda = 42,41$	s = 0,36 $\alpha = 0,85$		m = 2,86 $\lambda = 41,60$	s = 0,35 $\alpha = 0,84$	
Allgemeine Selbstwirksamkeit (4-stufig)	m	a_i	r_{it}	m	a_i	r_{it}
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	2,97	0,65	0,55	2,93	0,58	0,48
Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	2,98	0,60	0,50	3,01	0,59	0,53
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	2,80	0,54	0,44	2,75	0,69	0,49
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	2,52	0,68	0,57	2,59	0,66	0,55

65 Der Originalwortlaut war: „Ich weiß nicht, ob ich die für meinen Beruf erforderlichen Fähigkeiten wirklich habe.“

66 Der Originalwortlaut war: „Ich weiß nicht, ob ich genügend Interesse für alle mit meinem Beruf verbundenen Anforderungen habe.“

67 Der Originalwortlaut war: „Ich glaube nicht, dass ich für meinen Beruf so motiviert bin, um große Schwierigkeiten meistern zu können.“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 290			N = 1.812		
KMO: 0,89; 0,92 χ^2 (df) = 852,84**** (45); 4.649,47**** (45)	m = 2,79 $\lambda = 42,41$	s = 0,36 $\alpha = 0,85$		m = 2,86 $\lambda = 41,60$	s = 0,35 $\alpha = 0,84$	
Allgemeine Selbstwirksamkeit (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	2,87	0,62	0,51	2,87	0,69	0,58
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	2,69	0,70	0,60	2,84	0,69	0,59
Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	2,69	0,60	0,49	2,88	0,63	0,52

Akademisches Selbstkonzept

In der vorliegenden Untersuchung wird das akademische Fähigkeitsselbstkonzept betrachtet als die „Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen (etwa in Schule oder Universität)“ (Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster 2002, S. 394). Es gibt eine Vielzahl von Messinstrumenten zur Erhebung des Selbstkonzeptes (für eine Übersicht siehe Hormuth & Otto 1996; Deusinger 1986; Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster 2002; zu Methoden und Problemen der Messung siehe auch Mummendey 1993, S. 171 ff.). Nach Waibel (1995, S. 399) zählen der von Marsh auf der Basis des Modells von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) entwickelte Self Description Questionnaire I, II, III zur Messung aller Selbstkonzeptdimensionen und der Academic Self Description Questionnaire ASDQII zur Messung der schulischen Dimensionen, der von Waibel (1994) übersetzt, adaptiert und validiert wurde, zu den bestvalidierten und verlässlichsten Selbstkonzeptfragebögen. Für die vorliegende Untersuchung wurden aus erhebungswirtschaftlichen Gründen aber die „Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzeptes (SESSKO)“ nach Absprache mit den Testautoren in der Version für Studierende ausgewählt (Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster 2002).⁶⁸ Die Einschätzung der akademischen Fähigkeiten erfolgt dabei sowohl absolut als auch in Beziehung zu Bezugsnormen, wobei in Anlehnung an Heckhausen (1974) soziale, individuelle und kriteriale Bezugsnormen unterschieden werden. Kriteriale Bezugsnormen sind Standards, die in der Sache liegen, bei individuellen Bezugsnormen liegt der Standard in den Ergebnissen, die die Person früher bei vergleichbaren Aufgaben erreicht hat, und bei sozialen Bezugsnormen wird das Ergebnis einer Person an den Ergebnissen anderer Personen gemessen (Dickhäuser & Rheinberg 2003, S. 42). Es handelt sich dabei um ein relia-

68 In den Items wurde daher „Studium“ durch „Berufsausbildung“, „studienbezogene Fähigkeiten“ durch „Fähigkeiten bezüglich der Berufsausbildung“ und „Kommilitone“ durch „Mitschüler“ ersetzt.

bles und valides, vier 5-stufige Skalen mit jeweils fünf beziehungsweise sechs Items umfassendes Messinstrument. Die Skalen zeigen sehr gute Reliabilitäten ($\alpha = 0,84$ bis $\alpha = 0,92$) (Dickhäuser, Schöne, Spinath & Stiensmeier-Pelster 2002, S. 398 f.). In den Itemanalysen der Vor- und Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit ergab sich ohne das Entfernen von Items bei den Skalen „Kriterienbezogenes Selbstkonzept“, „Soziales Selbstkonzept“ und „Absolutes Selbstkonzept“ jeweils eine einfaktorielle Lösung mit durchgängig sehr hohen Faktorladungen von über 0,70, hohen Konsistenzkoeffizienten zwischen 0,85 und 0,90 und Trennschärfen oberhalb 0,50 (Tab. 3.36 bis Tab. 3.38). Damit erfüllen alle Skalen die an Testskalen gestellten Anforderungen. Aufgrund der homogenen Faktorladungen ist es möglich, ungewichtete additive Gesamtwerte zu bilden.⁶⁹

Tabelle 3.36: Item- und Skalenkennwerte für „Kriterienbezogenes Selbstkonzept“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 291			N = 1.818		
KMO: 0,84; 0,85 χ^2 (df) = 605,83**** (10); 3.813,60**** (10)	m = 3,78 $\lambda = 77,67$	s = 0,61 $\alpha = 0,86$		m = 3,71 $\lambda = 63,66$	s = 0,62 $\alpha = 0,85$	
Kriterienbezogenes Selbstkonzept (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Gemessen an den Anforderungen der Berufsausbildung ist meine Begabung gering/hoch.	3,73	0,81	0,68	3,59	0,83	0,71
Gemessen an den Anforderungen der Berufsausbildung fällt mir das Lernen von neuen Dingen schwer/leicht.	3,63	0,77	0,64	3,50	0,78	0,65
Gemessen an den Anforderungen der Berufsausbildung komme ich in der Berufsausbildung nicht gut zurecht/gut zurecht.	4,04	0,72	0,58	4,06	0,78	0,64
Gemessen an den Anforderungen der Berufsausbildung halte ich meine Intelligenz für niedrig/hoch.	3,68	0,79	0,65	3,62	0,76	0,62
Gemessen an den Anforderungen der Berufsausbildung halte ich meine Fähigkeiten bezüglich der Berufsausbildung für niedrig/hoch.	3,82	0,87	0,77	3,77	0,85	0,73

69 Die hier erhobene Form des Selbstkonzeptes ist nicht mit der Form des Selbstkonzeptes zu verwechseln, die ein Aspekt des selbstregulierten Lernens ist. Beide sind zwar den Autoren folgend als akademisches Selbstkonzept bezeichnet und beziehen sich auf die eigene Schulleistung, im Rahmen der Erhebung der Aspekte des selbstregulierten Lernens erfolgte die Messung jedoch ohne Bezugsnormen.

Tabelle 3.37: Item- und Skalenkennwerte für „Soziales Selbstkonzept“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.818		
KMO: 0,90; 0,90 χ^2 (df) = 984,14**** (15); 5.892,46****(15)	m = 2,70 $\lambda = 77,67$	s = 0,83 $\alpha = 0,86$		m = 3,48 $\lambda = 65,85$	s = 0,60 $\alpha = 0,90$	
Soziales Selbstkonzept (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Verglichen mit meinen Mitschülern denke ich, dass ich für meine Berufsausbildung weniger begabt/begabter bin.	3,47	0,82	0,73	3,47	0,83	0,74
Verglichen mit meinen Mitschülern fällt mir Neues zu lernen schwerer/leichter.	3,53	0,80	0,71	3,48	0,76	0,66
Verglichen mit meinen Mitschülern komme ich mit den Anforderungen der Berufsausbildung schlechter zurecht/besser zurecht.	3,65	0,84	0,76	3,56	0,84	0,75
Verglichen mit meinen Mitschülern halte ich mich für weniger intelligent/intelligenter.	3,46	0,78	0,69	3,42	0,75	0,65
Verglichen mit meinen Mitschülern sind meine Fähigkeiten bezüglich der Berufsausbildung geringer/höher.	3,56	0,84	0,75	3,45	0,84	0,76
Verglichen mit meinen Mitschülern fallen mir Aufgaben im Rahmen meiner Berufsausbildung schwerer/leichter.	3,61	0,85	0,77	3,51	0,85	0,77

Tabelle 3.38: Item- und Skalenkennwerte für „Absolutes Selbstkonzept“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.818		
KMO: 0,85; 0,86 χ^2 (df) = 741,17**** (10); 5.081,17**** (10)	m = 2,70 $\lambda = 77,67$	s = 0,83 $\alpha = 0,86$		m = 3,61 $\lambda = 68,69$	s = 0,61 $\alpha = 0,89$	
Absolutes Selbstkonzept (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich halte meine Begabung für die Berufsausbildung für niedrig/hoch.	3,71	0,81	0,70	3,63	0,87	0,78
Neues zu lernen in der Berufsausbildung fällt mir schwer/leicht.	3,64	0,84	0,73	3,59	0,82	0,71
Meiner Meinung nach bin ich nicht intelligent/sehr intelligent.	3,63	0,71	0,57	3,52	0,70	0,56
Meine Fähigkeiten bezüglich der Berufsausbildung sind niedrig/hoch.	3,76	0,89	0,80	3,65	0,88	0,79
Aufgaben im Rahmen meiner Berufsausbildung fallen mir schwer/leicht.	3,73	0,85	0,75	3,66	0,87	0,79

Selbstwertgefühl

In der vorliegenden Arbeit wird in Anlehnung an die von Rubin und Hewstone (1998) entwickelte Taxonomie von Selbstwertkonstrukten, die zwischen dem globalen und spezifischen, dem personalen und sozialen sowie zwischen dem Selbstwert als Trait und State differenziert, das globale, personale Trait-Selbst betrachtet. Es geht folglich nicht um den Selbstwert in bestimmten Bereichen, sondern um das allgemeine Selbstwertgefühl, das ausschließlich aus dem Individuum und nicht aus der Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen resultiert und als Trait, d. h. relativ überdauernde Eigenschaft des Individuums, betrachtet wird. Ähnlich dem Selbstkonzept existieren zur Erhebung des Selbstwertgefühls zahlreiche Messmethoden und Instrumente (für einen Überblick siehe Blascovich & Tomaka 1991; Hormuth & Otto 1996; Schütz 2000). Zur Erfassung des Selbstwertgefühls als globales Konstrukt erscheint die deutlich am häufigsten eingesetzte Skala von Rosenberg (1965) als geeignet. Ihre Vorteile sind neben der sprachlichen Einfachheit und Ökonomie ihre psychometrische Güte (Pullmann & Allik 2000). Ferring und Filipp (1996) veröffentlichten die Rosenberg-Skala erstmals in deutscher Sprache. Von Collani und Herzberg (2003a, b) überprüften sie und legten eine teilrevidierte Fassung vor. Diese kommt in der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung. Es handelt sich um eine zehn Items umfassende 4-stufige Skala mit fünf positiv und fünf negativ formulierten Items. Die Faktorenanalyse ergibt zwei Faktoren, wobei ein Faktor für die positiv formulierten und ein Faktor für die negativ formulierten Items steht. Die internen Konsistenzen belaufen sich auf $\alpha = 0,84$ und $\alpha = 0,85$.

Für beide Skalen ergaben sich in den Vor- und Hauptuntersuchungen einfaktorielle Lösungen mit maximalen Konsistenzkoeffizienten. Der Faktor „Positives Selbstwertgefühl“ erklärt knapp weniger als 50 % der Gesamtvarianz, der Konsistenzkoeffizient beträgt 0,74, die Trennschärfen liegen knapp ober- beziehungsweise unterhalb von 0,50. Die Faktorladungen sind höher als 0,60 und homogen (Tab. 3.39, Tab. 3.40). Die Items der Skala „Negatives Selbstwertgefühl“ zeichnen sich durchgängig durch hohe Trennschärfekoeffizienten und hohe, homogene Faktorladungen aus. Der Faktor erklärt 65 % der Gesamtvarianz. Der Konsistenzkoeffizient ist mit 0,87 als hoch zu bewerten. Bei beiden Skalen handelt es sich damit um Testskalen, bei denen auch die Bildung ungewichteter additiver Gesamtwerte erlaubt ist.

Tabelle 3.39: Item- und Skalenkennwerte für „Positives Selbstwertgefühl“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 289			N = 1.812		
KMO: 0,77; 0,76 χ^2 (df) = 269,22 (10)****; 1.853,22 (10)****	m = 3,12 λ = 48,96	s = 0,40 α = 0,73		m = 3,05 λ = 49,23	s = 0,41 α = 0,74	
Positives Selbstwertgefühl (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.	2,97	0,63	0,44	2,88	0,71	0,52
Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften.	3,15	0,76	0,55	3,20	0,66	0,46
Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	3,25	0,70	0,48	3,03	0,66	0,46
Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch.	3,15	0,71	0,51	3,17	0,71	0,52
Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden.	3,06	0,69	0,52	2,97	0,76	0,58

Tabelle 3.40: Item- und Skalenkennwerte für „Negatives Selbstwertgefühl“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 289			N = 1.812		
KMO: 0,80; 0,85 χ^2 (df) = 479,98 (10)****; 4.270,24 (10)****	m = 1,87 λ = 60,94	s = 0,62 α = 0,84		m = 1,93 λ = 65,27	s = 0,64 α = 0,87	
Negatives Selbstwertgefühl (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts taue.	1,91	0,78	0,64	1,99	0,85	0,75
Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	1,79	0,75	0,60	1,88	0,74	0,60
Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos.	1,87	0,85	0,73	1,88	0,87	0,78
Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	2,17	0,71	0,55	2,21	0,73	0,59
Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.	1,64	0,81	0,68	1,70	0,84	0,73

3.4.6 Weitere vermutete Prädiktoren

Im Folgenden werden die Instrumente für die Erhebung der in Kapitel 2.6 vorgestellten, vermuteten Prädiktoren (persönliche Ziele, Big Five – Persönlichkeitsdimensionen, Kontrollüberzeugungen) präsentiert.

Ziele

Für die vorliegende Untersuchung wurden die Ziele entsprechend dem quantitativen Untersuchungsdesign in Anlehnung an die in der Studie BELA-E verwendete

ten Skalen (Abele, Stief & Krüsken 2002) geschlossen erfasst.⁷⁰ Sie sind eine Adaption des Fragebogens „Berufliche Werthaltungen“ (Seifert & Bergmann 1983), wobei zusätzliche Items aus einem Fragebogen von Maier, Rappensperger, Rosenstiel und Zwarg (1994) und aus der Skala „Lebensziele“ von Pöhlmann und Brunstein (1997) berücksichtigt wurden. Analog zu Kuhls (1996) Theorien zu Inhalten von Leistungszielen wurde dabei zwischen zwei Arten beruflicher (Wachstums- und Karriereziele) und außerberuflicher Ziele (Beziehungs- und Abwechslungsziele) unterschieden. Berufliche Wachstumsziele sind auf inhaltliche Weiterentwicklung gerichtet und auf den Tätigkeitsanreiz bezogen (z. B. sich durch Aufgaben weiterentwickeln, Neues lernen wollen). Karriereziele dagegen betonen den angestrebten beruflichen Status und sind auf den Zweckanreiz bezogen (z. B. viel Geld verdienen). Beziehungsziele beschreiben das Streben nach Liebe und Freundschaft, Abwechslungsziele beziehen sich auf eine abwechslungsreiche Freizeitgestaltung. Abele und Stief (2004) wiesen diese vier Zielklassen empirisch mittels geschlossener Verfahren nach. Die Wichtigkeit wurde auf einer 5-stufigen Ratingskala beurteilt. Bei der Dimension „Beziehung“ beträgt der Alpha-Koeffizient 0,68, bei der Dimension „Abwechslung“ 0,70, bei der Dimension „Wachstum“ 0,73 und bei der Dimension „Karriere“ 0,74.⁷¹

In der vorliegenden Studie wurde bei der Skala „Beziehungsziele“ ein Item in der Voruntersuchung entfernt, wobei die verbleibende Lösung noch zweifaktoriell war. In der Hauptuntersuchung ergab sich ebenso eine zweifaktorielle Lösung. Durch Eliminierung zweier weiterer Items entstand eine einfaktorielle Lösung mit einer internen Konsistenz von 0,70 (Tab. 3.41).⁷² Bei den Skalen „Abwechslungsziele“, „Wachstumsziele“ und „Karriereziele“ mussten weder in der Vor- noch in der Hauptuntersuchung Items entfernt werden. Nach den Ergebnissen der Hauptuntersuchung liegen die internen Konsistenzen stets über 0,70 und der Anteil erklärter Varianz stets über den geforderten 50 %. Die Faktorladungen belaufen sich auf mindestens 0,70 und sind bei allen drei Skalen homogen. Alle Skalen sind einfaktoriell (Tab. 3.42 bis 3.44) und zeigen Trennschärfen oberhalb von 0,50. Damit erfüllen sie die an Testskalen gestellten Anforderungen. Die Bildung ungewichteter additiver Gesamttestwerte ist möglich.

70 Wie Abele, Stief und Krüsken (2002) nachwiesen, sind geschlossen und offen erhobene Ziele für berufsbezogene Kriteriumsvariablen ähnlich bedeutsam und damit austauschbar, obwohl die Ziele auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen erfasst werden: Während offene Verfahren Ziele konkret erfassen, erheben geschlossene Verfahren (z. B. Kaschube 1997; Pöhlmann & Brunstein 1997; Button, Mathieu & Zajac 1996) Ziele als überdauernde persönliche Themen, die über Situationen und Zeit hinweg stabil sind.

71 Nähere Informationen zur Güte des Instruments gingen aus den entsprechenden Publikationen nicht hervor.

72 Durch die Eliminierung des Items „mich für andere einsetzen“ hätte die interne Konsistenz auf 0,80 erhöht werden können, allerdings wurde davon abgesehen, um die ursprüngliche Skala weitestgehend zu erhalten.

Tabelle 3.41: Item- und Skalenkennwerte für „Beziehungsziele“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 288			N = 1.810		
KMO: 0,68; 0,67 χ^2 (df) = 393,26*** (15); 2.493,00*** (10)	m = 4,12 λ = 48,87	s = 0,49 α = 0,73		m = 4,08 λ = 63,67	s = 0,58 α = 0,70	
Beziehungsziele (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
für das Wohl anderer Menschen sorgen	3,87	0,65	0,46	entfernt		
eine Arbeit, die gut mit privaten/familiären Bindungen vereinbar ist	4,18	0,66	0,46	entfernt		
mich für andere einsetzen	3,74	0,69	0,52	3,60	0,63	0,36
Zuneigung und Liebe geben	4,32	0,80	0,59	4,21	0,90	0,67
uneigennützig handeln	entfernt			–	–	–
Zuneigung und Liebe erhalten	4,52	0,69	0,46	6,42	0,84	0,56

Tabelle 3.42: Item- und Skalenkennwerte für „Abwechslungsziele“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 295			N = 1.810		
KMO: 0,67; 0,71 χ^2 (df) = 245,36*** (6); 1.583,46*** (6)	m = 4,00 λ = 54,33	s = 0,59 α = 0,72		m = 4,00 λ = 55,64	s = 0,59 α = 0,73	
Abwechslungsziele (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
einen großen Bekanntenkreis haben	3,70	0,63	0,40	3,70	0,72	0,49
viel mit anderen Menschen zusammen unternehmen	4,10	0,75	0,53	4,10	0,73	0,51
das Leben in vollen Zügen genießen	4,17	0,79	0,53	4,17	0,75	0,53
ein aufregendes und abwechslungsreiches Leben führen	4,03	0,76	0,56	4,03	0,79	0,57

Tabelle 3.43: Item- und Skalenkennwerte für „Wachstumsziele“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 289			N = 1.810		
KMO: 0,79; 0,77 χ^2 (df) = 351,07*** (10); 2.328,69*** (10)	m = 3,82 λ = 52,62	s = 0,49 α = 0,77		m = 3,79 λ = 52,77	s = 0,51 α = 0,77	
Wachstumsziele (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
eine Arbeit, die zu Innovationen beiträgt	3,47	0,70	0,52	3,52	0,70	0,53
neue Ideen entwickeln, kreativ sein	3,81	0,65	0,47	3,86	0,68	0,50
schwierige und herausfordernde Aufgaben bearbeiten	3,62	0,75	0,58	3,55	0,70	0,52
meinen geistigen Horizont erweitern	4,0	0,73	0,54	4,00	0,77	0,58
meine Fähigkeiten weiterentwickeln	4,09	0,79	0,61	4,04	0,78	0,60

Tabelle 3.44: Item- und Skalenkennwerte für „Karriereziele“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 288			N = 1.810		
KMO: 0,75; 0,80 χ^2 (df) = 398,06*** (10); 3.212,55*** (10)	m = 3,58 λ = 53,44	s = 0,58 α = 0,78		m = 3,63 λ = 59,00	s = 0,64 α = 0,83	
Karriereziele (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
hohes berufliches Ansehen haben	3,35	0,73	0,56	3,43	0,81	0,67
viel Geld verdienen	4,00	0,71	0,53	4,02	0,72	0,57
öffentliche Anerkennung erringen	3,79	0,80	0,64	3,83	0,79	0,63
gute Karrierechancen haben	3,36	0,74	0,57	3,43	0,79	0,65
hohes Sozialprestige erringen	3,39	0,66	0,49	3,42	0,73	0,57

Big Five – Persönlichkeitsdimensionen

Für die Erfassung der Persönlichkeitsdimensionen aus dem Fünf-Faktoren-Modell wurde die von Borkenau und Ostendorf (1993) vorgeschlagene deutsche Übersetzung des „NEO Five-Factor Inventory“ (NEO-FFI) von Costa und McCrae (McCrae & Costa 1987) gewählt. Das Inventar umfasst zwölf Items für jede der fünf Dimensionen.⁷³ Die Reliabilitäten der Skalen sind zufriedenstellend. Sie reichen von $\alpha = 0,71$ bei Offenheit für Erfahrung und Verträglichkeit, über $\alpha = 0,80$ bei Extraversion bis zu $\alpha = 0,85$ bei Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit (Borkenau & Ostendorf 1993, S. 13). Aufgrund der Vielzahl der in dieser Form verwendeten Items (60 Items) mussten in einer Voruntersuchung einige eliminiert werden. Dazu wurden alle 60 Items erhoben und diese mittels Itemanalyse durch Ausschluss gering ladender Items auf 25 reduziert, die in die Hauptuntersuchung eingingen.⁷⁴

Bei den Skalen „Neurotizismus“ (Tab. 3.45), „Extraversion“ (Tab. 3.48) und „Gewissenhaftigkeit“ (Tab. 3.49) wurden nach der Voruntersuchung zahlreiche Items entfernt, nach der Hauptuntersuchung blieben die gekürzten Skalen bestehen. Die Skala „Neurotizismus“ zeigt eine erklärte Gesamtvarianz von 56 %, die Faktorladungen sind größer als 0,70 und homogen. Die Trennschärfen sind größer als 0,50 und die interne Konsistenz ist mit 0,81 als hoch zu bewerten.

73 Für künftige Untersuchungen sei darauf verwiesen, dass Ende 2004 eine Publikation zur Entwicklung und Validierung einer Ein-Item-Skala zur Messung der fünf Persönlichkeitsdimensionen erschienen ist. Die Skala erfasst diese mit je einem Item reliabel und valide und stellt die erste Kurzskala für den deutschen Sprachraum dar. Ende 2005 erschien eine 21 Items umfassende Kurzversion der Skalen zur Messung der Big Five (Rammstedt & John 2005). Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einsatz der Skalen müssen aber noch weiter untersucht werden.

74 Da sich bei den Evaluationsinterviews gezeigt hatte, dass das negativ formulierte Item „Ich bin nicht leicht beunruhigt.“ von den Probanden häufig falsch beantwortet wurde, wurde es umformuliert („Ich bin leicht beunruhigt.“).

Die beiden letztgenannten Skalen haben ebenso gute Kennwerte, wengleich die interne Konsistenz der Skala „Neurotizismus“ größer ist. Die Faktorladungen liegen oberhalb von 0,60 und sind homogen. Die Trennschärfen schwanken um den angestrebten Wert von 0,50. Der Anteil erklärter Varianz liegt knapp unter 50 %. Aus den Skalen „Offenheit“ (Tab. 3.47) und „Verträglichkeit“ (Tab. 3.46) wurde nach der Hauptuntersuchung zusätzlich je ein Item entfernt, das eine sehr geringe Faktorladung und Trennschärfe aufwies. Danach liegen die Kennwerte beider Skalen im guten Bereich. Der Faktor erklärt jeweils mehr als 50 % der Gesamtvarianz. Die Faktorladungen sind größer als 0,70 und homogen. Die Trennschärfen liegen knapp ober- oder unterhalb von 0,50. Den Ergebnissen zufolge können alle fünf Skalen als Testskalen anerkannt werden. Aufgrund der homogenen Faktorladungen erscheint die Bildung ungewichteter additiver Gesamtestwerte angemessen.

Tabelle 3.45: Item- und Skalenkennwerte für „Neurotizismus“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 281			N = 1.830		
KMO: 0,88; 0,82 χ^2 (df) = 955,42*** (66); 2.701,90*** (10)	m = 2,64 λ = 57,13	s = 0,76 α = 0,81		m = 2,78 λ = 56,36	s = 0,79 α = 0,81	
Neurotizismus (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich fühle mich oft angespannt und nervös.	2,98	0,72	0,56	2,96	0,71	0,54
Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.	2,12	0,76	0,61	2,69	0,74	0,58
Ich ärgere mich oft darüber, wie andere Leute mich behandeln.	entfernt			–	–	–
Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schiefgeht.	2,58	0,75	0,59	2,62	0,78	0,63
<i>Ich bin selten traurig oder deprimiert.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Ich empfinde selten Furcht oder Angst.</i>	entfernt			–	–	–
Ich bin leicht beunruhigt.	2,87	0,77	0,62	3,87	0,73	0,50
Ich fühle mich anderen oft unterlegen.	entfernt			–	–	–
Wenn ich unter starkem Stress stehe, fühle ich mich manchmal, als ob ich zusammenbräche.	entfernt			–	–	–
<i>Ich fühle mich selten einsam oder traurig.</i>	entfernt			–	–	–
Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.	2,63	0,78	0,63	2,62	0,77	0,61
Manchmal war mir etwas so peinlich, dass ich mich am liebsten versteckt hätte.	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.46: Item- und Skalenkennwerte für „Verträglichkeit“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 282			N = 1.830		
KMO: 0,78; 0,76 χ^2 (df) = 543,05*** (66); 1.718,08*** (10)	m = $\lambda = 46,76$	s = $\alpha = 0,71$		m = 3,68 $\lambda = 55,02$	s = 0,75 $\alpha = 0,73$	
Verträglichkeit (5-stufig)	m	a _{ij}	r _{it}	m	a _{ij}	r _{it}
Ich versuche zu jedem, dem ich begegne, freundlich zu sein.	entfernt			–	–	–
<i>Manche Leute halten mich für selbstsüchtig und selbstgefällig.</i>	3,54	0,77	0,55	3,60	0,77	0,54
<i>Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.</i>	3,44	0,60	0,39	3,31	0,66	0,43
<i>Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.</i>	3,87	0,84	0,66	3,95	0,81	0,59
Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.	3,80	0,48	0,30	entfernt		
<i>Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit Menschen zu manipulieren.</i>	3,92	0,68	0,46	3,87	0,73	0,50
<i>Ich bekomme häufiger Streit mit meiner Familie und meinen Kollegen.</i>	entfernt			–	–	–
Ich würde lieber mit anderen zusammenarbeiten, als mit ihnen zu wetteifern.	entfernt			–	–	–
<i>Ich glaube, dass man von den meisten Leuten ausgenutzt wird, wenn man alles zulässt.</i>	entfernt			–	–	–
Die meisten Menschen, die ich kenne, mögen mich.	entfernt			–	–	–
<i>In Bezug auf meine Einstellungen bin ich nüchtern und unnachgiebig.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Wenn ich Menschen nicht mag, so zeige ich ihnen das auch offen.</i>	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.47: Item- und Skalenkennwerte für „Offenheit“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 284			N = 1.830		
KMO: 0,77; 0,76 χ^2 (df) = 438,12*** (66); 1.685,03*** (10)	m = $\lambda = 43,64$	s = $\alpha = 0,67$		m = 3,14 $\lambda = 55,41$	s = 0,84 $\alpha = 0,73$	
Offenheit (4-stufig)	m	a _{ij}	r _{it}	m	a _{ij}	r _{it}
<i>Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.</i>	2,86	0,60	0,38	2,91	0,71	0,49
Ich bin sehr wissbegierig.	3,73	0,44	0,24	entfernt		
Ich habe oft Spaß daran, mit Theorien oder abstrakten Ideen zu spielen.	entfernt			–	–	–
Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und der Natur finde.	3,19	0,73	0,49	3,31	0,76	0,53
Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Frösteln oder eine Welle der Begeisterung.	3,20	0,79	0,56	3,12	0,80	0,58

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 284			N = 1.830		
KMO: 0,77; 0,76 χ^2 (df) = 438,12*** (66); 1.685,03*** (10)	m = $\lambda = 43,64$	s = $\alpha = 0,67$		m = 3,14 $\lambda = 55,41$	s = 0,84 $\alpha = 0,73$	
Offenheit (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich habe viel Interesse, über die Natur des Universums oder die Lage der Menschheit zu spekulieren.	entfernt			–	–	–
<i>Ich mag meine Zeit nicht mit Tagträumereien verschwenden</i>	entfernt			–	–	–
<i>Ich glaube, dass es Schüler oft nur verwirrt oder irreführt, wenn man sie Rednern zuhören lässt, die kontroverse Standpunkte vertreten.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.</i>	3,22	0,68	0,46	3,22	0,71	0,49
Ich probiere oft neue und fremde Speisen aus.	entfernt			–	–	–
<i>Ich nehme nur selten Notiz von den Stimmungen oder Gefühlen, die verschiedene Umgebungen hervorrufen.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Ich glaube, dass wir bei ethischen Entscheidungen auf die Ansichten unserer religiösen Autoritäten achten sollten.</i>	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.48: Item- und Skalenkennwerte für „Extraversion“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 281			N = 1.830		
KMO: 0,69; 0,75 χ^2 (df) = 491,73*** (66); 1.857,57*** (10)	m = $\lambda = 44,03$	s = $\alpha = 0,68$		m = 4,02 $\lambda = 48,76$	s = 0,58 $\alpha = 0,73$	
Extraversion (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.	4,05	0,62	0,40	4,15	0,64	0,43
Ich bin gern im Zentrum des Geschehens.	entfernt			–	–	–
Ich unterhalte mich wirklich gern mit anderen Menschen.	4,25	0,68	0,45	4,24	0,75	0,55
Ich habe gerne viele Leute um mich herum.	3,89	0,74	0,51	3,80	0,72	0,51
<i>Ich halte mich nicht für besonders fröhlich.</i>	entfernt			–	–	–
Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.	4,14	0,69	0,47	4,13	0,77	0,57
<i>Ich ziehe es gewöhnlich vor, Dinge allein zu tun.</i>	entfernt			–	–	–
Ich habe oft das Gefühl, vor Energie überzuschäumen.	entfernt			–	–	–
<i>Ich bin kein gut gelaunter Optimist.</i>	entfernt			–	–	–
Ich führe ein hektisches Leben.	entfernt			–	–	–
Ich bin ein sehr aktiver Mensch.	3,68	0,56	0,34	3,79	0,61	0,41
<i>Lieber würde ich meine eigenen Wege gehen, als eine Gruppe anzuführen.</i>	entfernt			–	–	–

Tabelle 3.49: Item- und Skalenkennwerte für „Gewissenhaftigkeit“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 282			N = 1.830		
KMO: 0,81; 0,76 χ^2 (df) = 653,11*** (66); 1.930,39***(10)	m = $\lambda = 49,04$	s = $\alpha = 0,74$		m = 3,85 $\lambda = 49,30$	s = 0,52 $\alpha = 0,74$	
Gewissenhaftigkeit (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.	3,68	0,75	0,55	3,60	0,73	0,55
Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.	3,72	0,70	0,51	3,53	0,66	0,47
Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.	3,83	0,76	0,57	3,82	0,75	0,55
Bei allem, was ich tue, strebe ich nach Perfektion.	entfernt			–	–	–
Ich versuche, alle mir übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.	4,18	0,70	0,50	4,12	0,74	0,54
<i>Ich verträgle eine Menge Zeit, bevor ich mit der Arbeit beginne.</i>	entfernt			–	–	–
Ich halte meine Sachen ordentlich und sauber.	entfernt			–	–	–
Ich kann mir meine Zeit recht gut einteilen, sodass ich meine Angelegenheiten rechtzeitig beende.	entfernt			–	–	–
<i>Ich bin kein sehr systematisch vorgehender Mensch.</i>	entfernt			–	–	–
Wenn ich eine Verpflichtung eingehe, so kann man sich auf mich bestimmt verlassen.	4,10	0,57	0,38	4,19	0,62	0,41
<i>Manchmal bin ich nicht so verlässlich oder zuverlässig, wie ich sein sollte.</i>	entfernt			–	–	–
<i>Ich werde wohl niemals fähig sein, Ordnung in mein Leben zu bringen.</i>	entfernt			–	–	–

Kontrollüberzeugungen

Lefcourt (1991) bietet eine umfassende Übersicht zur Messung von Kontrollüberzeugungen. Für die vorliegende Studie wurde die Kurzsкала „Interne und Externe Kontrollüberzeugungen“ von Jakoby und Jacob (1999) ausgewählt. Ausgehend davon, dass die bestehenden Instrumente zur Messung der Kontrollüberzeugungen aus einer Vielzahl (meist etwa 20 und mehr) von Items bestehen und somit häufig aus Kostengründen auf eine Erfassung verzichtet werden muss, entwickelten sie zwei Kurzsкаlen mit je drei Items für die in- beziehungsweise externalen Kontrollüberzeugungen. Die Skalen wurden zwei Mal getestet, wobei sich die Varianz, die durch beide Faktoren erklärt wurde, auf 59 % beziehungsweise 58 % belief und Cronbach's Alpha einen Wert von 0,71 beziehungsweise 0,62 für die internale Kontrollüberzeugung und 0,58 beziehungsweise 0,64 für die externale Kontrollüberzeugung annahm. Die Kurzsкаlen wurden somit als hinreichend reliabel eingestuft.

Die Tabellen 3.50 und 3.51 zeigen die Ergebnisse der im Rahmen der Vor- und der Hauptuntersuchung der vorliegenden Arbeit durchgeführten Itemanalysen. Die

Daten wurden auf Intervallskalenniveau mit 4- beziehungsweise 5-stufigem Antwortformat erhoben. Das Antwortformat und die Itemwortlaute wurden von den Autoren übernommen. Aus der Skala „Internale Kontrollüberzeugung“ mussten keine Items entfernt werden. Der Faktor erklärt mehr als 50 % der Gesamtvarianz, die Faktorladungen liegen oberhalb der angestrebten Grenze von 0,60 und sind homogen. Die Trennschärfen sind zwar geringer als 0,50, aber größer als 0,30. Die interne Konsistenz liegt bei 0,55, was für eine drei Items umfassende Skala als ausreichend angesehen werden kann. Aufgrund mangelnder Trennschärfe wurde bei der Skala „Externale Kontrollüberzeugung“ ein Item nach der Hauptuntersuchung entfernt. Der Faktor erklärt 59 % der Gesamtvarianz, die Faktorladungen sind homogen und ausreichend hoch. Die interne Konsistenz liegt unterhalb von 0,55. Da die Skala aber lediglich zwei Items umfasst, wird der Wert als ausreichend hoch angesehen. Beide Skalen können damit als Testskalen betrachtet werden.

Tabelle 3.50: Item- und Skalenkennwerte für „Internale Kontrollüberzeugung“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 299			N = 1.821		
KMO: 0,65; 0,62 χ^2 (df) = 146,85 (3)****; 416,79 (3)****	m = 3,62 λ = 61,21	s = 0,60 α = 0,68		m = 3,70 λ = 52,5	s = 0,54 α = 0,55	
Internale Kontrollüberzeugung (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich übernehme gern Verantwortung.	3,54	0,78	0,49	3,67	0,75	0,38
Es hat sich für mich als gut erwiesen, selbst Entscheidungen zu treffen, anstatt mich auf das Schicksal zu verlassen.	3,71	0,83	0,56	3,88	0,75	0,38
Bei Problemen und Widerständen finde ich in der Regel Mittel und Wege, um mich durchzusetzen.	3,61	0,74	0,44	3,54	0,67	0,32

Tabelle 3.51: Item- und Skalenkennwerte für „Externale Kontrollüberzeugung“

	Voruntersuchung			Hauptuntersuchung		
	N = 299			N = 1.821		
KMO: 0,62; 0,50 χ^2 (df) = 104,604 (3)****; 172,63 (1)****	m = 2,71 λ = 56,56	s = 0,67 α = 0,62		m = 2,68 λ = 58,95	s = 0,71 α = 0,46	
Externale Kontrollüberzeugung (5-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Erfolg ist oft weniger von Leistung, sondern vielmehr von Glück abhängig.	2,66	0,79	0,47	2,66	0,77	0,30
Ich habe häufig das Gefühl, dass ich wenig Einfluss darauf habe, was mit mir geschieht.	2,72	0,79	0,46	2,69	0,77	0,30
Bei wichtigen Entscheidungen orientiere ich mich oft an dem Verhalten von anderen.	2,74	0,67	0,35	entfernt		

3.4.7 Aufbau des Fragebogens

Die Ergebnisse der Itemanalysen zeigen, dass die zum Teil adaptierten Messinstrumente für die sich anschließende Analyse verwendet werden können. Der Fragebogen für die Hauptuntersuchung umfasst 14 Seiten (A.4.3.2.1.5). Die Abfolge der Fragenblöcke entspricht im Wesentlichen der Gliederung des Abschnittes 3.4. Um einer Ermüdung der Probanden vorzubeugen, wurden die sozialen Orientierungen, deren Antwortformat von dem der anderen Fragenkomplexe abwich, in der Hälfte des Fragebogens erhoben. Der letzte Teil des Fragebogens ist der Erhebung soziodemographischer Merkmale gewidmet. Außerdem wurde nach den Wünschen der Befragten hinsichtlich ihrer Tätigkeit nach Ausbildungsende gefragt sowie nach der Tätigkeit, die sie unmittelbar vor Ausbildungsbeginn ausgeübt hatten. Hinsichtlich der Gestaltung des Fragebogens, der Formulierung der Fragen und der Gestaltung des Begleitschreibens wurden der umfangreichen entsprechenden Literatur Hinweise entnommen (z. B. Bortz & Döring 1995; Dillman 1978; Mummendey 1999; Schnell, Hill & Esser 2005). Aufgrund der großen Anzahl von Items konnten einzig die Hinweise, mit einfachen, sog. Eisbrecherfragen zu beginnen und den Fragebogen möglichst kurz zu halten, nicht beachtet werden. Die Hinweise zur Skalierung wurden ebenso nicht befolgt, da diese von den Entwicklern der Erhebungsinstrumente übernommen wurde.

3.5 Erhebung der Verbleibskriterien

Im Folgenden werden Operationalisierungsmöglichkeiten für die in Kap. 2.5 beschriebenen Verbleibskriterien vorgestellt. Schließlich wird eine für die vorliegende Untersuchung geeignete Operationalisierung unter besonderer Berücksichtigung des Fragenbogensumfangs ausgewählt. Ziel der nachfolgenden Abschnitte ist es nicht, sämtliche Probleme bei der Erfassung der Variablen darzustellen und gegeneinander abzuwägen. Es geht vielmehr darum, einige Aspekte aus dieser Debatte anzuführen und auf die Erhebung bei der Untersuchungsklientel anzuwenden.

3.5.1 Status, Eingliederungs- und Erwerbsverlauf

Die Feststellung des Status der Person sowie des Eingliederungs- und Erwerbsverlaufes basiert auf der Selbsteinstufung der Probanden. Grundlage der Kategorisierung ist ein eigens für die vorliegende Arbeit entwickeltes berufliches Kalendarium⁷⁵,

75 Die Bezeichnung „berufliches Kalendarium“ stammt von Lipowsky (2003, S. 185). Das von ihm verwendete berufliche Kalendarium unterscheidet sich allerdings von dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten Kalendarium.

mittels dessen die Befragten alle ausbildungs- und erwerbsbiographischen Ereignisse einschließlich aller Unterbrechungen seit Abschluss der Ausbildung bis September 2005 monatsgenau unter Angabe von Kennziffern rekonstruieren sollten und von dem ein Ausschnitt in Abb. 3.6 dargestellt ist. Die Angabe der Tätigkeit erfolgt mittels 18 vorgegebener Kategorien, die zum besseren Überblick den Oberkategorien „erwerbstätig“, „weitere Ausbildung“, „Sonstiges“ zugeordnet wurden. Zusätzlich liegen monatliche Angaben zur Bezeichnung der Berufstätigkeit⁷⁶, zur objektiven Beschäftigungssicherheit, zum Beschäftigungsumfang, zum Wechsel des Arbeitgebers, zur beruflichen Position, zum objektiven Einkommen und zur Anzahl der Beschäftigten im Betrieb vor. Das berufliche Kalendarium wurde in den Evaluationsinterviews intensiv mit den Probanden besprochen und fortwährend an die Bedürfnisse der Befragten angepasst, sodass beispielsweise im Gegensatz zu Absolventenbefragungen, bei denen die Befragten selbstständig die Zeitspanne einer Tätigkeit eintragen mussten (z. B. Lipowsky 2003), jeder einzelne Monat des Betrachtungszeitraumes vorgegeben wurde. Teilweise waren nachträgliche Korrekturen bezüglich der Zuordnung der Berufsbezeichnung zu den Kennziffern erforderlich.

3.5.2 Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung

Die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung wird seit den späten 1960er-Jahren insbesondere in der Hochschulforschung diskutiert (Rippe 1988; Teichler 1990, 1992b). Durch die Debatten um die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens wurde sie in den 1990er-Jahren verstärkt aufgegriffen, wobei die Diskussionen auf nicht-akademische Bereiche ausgedehnt wurden. Es bestehen viele unterschiedliche Auffassungen über die Bedeutung der Ausbildungsadäquanz, die sich zudem im Zeitverlauf verändert hat (Rippe 1988; Teichler 1990, 1992). Um die vorliegenden Ansätze klassifizieren zu können, hilft die Unterscheidung zwischen der horizontalen und vertikalen Dimension der Ausbildungsadäquanz, da sich die meisten Operationalisierungsansätze entweder auf eine oder beide Dimensionen gleichzeitig beziehen (Plicht, Schober & Schreyer 1994, S. 178).

Die horizontale Dimension hebt auf die Inhalte der Beschäftigung ab. Als ausbildungsadäquat beschäftigt gelten die Personen, die im erlernten Beruf beziehungsweise Fachgebiet beschäftigt sind und / oder die Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie im Rahmen der Ausbildung erlangt haben, bei der Beschäftigung zu einem

76 Mittels der Bezeichnung der Berufstätigkeit können die Berufe nach der „Internationalen Standardklassifikation der Berufe“ (International Standard Classification of Occupations [ISCO]) von 1988 (ISCO 1988) klassifiziert werden. ISCO ist ein komplexes Instrument, das ca. 30.000 Berufe 390 Kategorien zuordnet und unter dem Vorsitz der International Labour Organisation von einer international besetzten Expertenkommission entwickelt wurde.

hohen Grad verwerten können (Zimmermann 1995, S. 198). Die vertikale Dimension dagegen bezieht sich auf das positionale Niveau. Als ausbildungsadäquat beschäftigt werden die Personen angesehen, die eine berufliche Stellung erlangt haben, die mit dem Niveau des Ausbildungsabschlusses übereinstimmt (Zimmermann 1995, S. 198). Beide Dimensionen werden über verschiedene Merkmale beziehungsweise Merkmalskombinationen operationalisiert, wobei die Einstufung entweder durch den Befragten selbst vorgenommen oder ein externer Maßstab verwendet wird.

Für die horizontale Dimension existieren die Konzepte (1) „Grad der Verwendung der in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen“ und (2) Übereinstimmung von „erlerntem und ausgeübtem Beruf“ (Teichler 1990, 1992b). Bezüglich der vertikalen Dimension gibt es die Ansätze (3) „Angemessenheit des positionalen Niveaus“ (Plicht, Schober & Schreyer 1994) sowie (4) „Übereinstimmung von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationsniveau“ (Büchel & Weißhuhn 1997c). Sollen das horizontale und vertikale Niveau in Kombination erfragt werden, kann man auf die Ansätze von Szydlík (1996) zur (5) „Übereinstimmung von Qualifikationsniveau und Qualifikationstyp“ und von Teichler (1990, 1992b) zur (6) Gesamtbeurteilung der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung zurückgreifen. Im Unterschied zu den Konzepten (1) bis (5) bewerten die Absolventen hier die Ausbildungsadäquanz selbst, da Teichler (1990, S. 152 f.; 1992b, S. 174) davon ausgeht, dass die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung nur zum Teil unter Heranziehung objektiver Merkmale beurteilt werden könne; vielmehr sei die Meinung der Absolventen zu berücksichtigen. Schließlich existiert (7) die „Freiwilligkeitskala“ von Zimmermann (1999, S. 153), die auf der Selbsteinschätzungsskala von Teichler basiert und berücksichtigt, ob die ausbildungsinadäquate Tätigkeit freiwillig oder unfreiwillig aufgenommen wurde. In der vorliegenden Arbeit wurden die Konzepte (6) und (7) verwendet. Die Konzepte (2), (3) und (5) kamen nicht infrage, weil sie für Absolventen einer Berufsausbildung ungeeignet sind. Die Konzepte (1) und (4) wären zwar für diese Absolventen geeignet gewesen, jedoch konnten aus Platzgründen maximal zwei Konzepte berücksichtigt werden. Aus diesem Grund fiel die Wahl nicht auf die Konzepte, die entweder auf die horizontale oder auf die vertikale Dimension der Ausbildungsadäquanz abstellen, sondern auf ein beide Dimensionen vereinigendes Konzept.

Die Gesamtbeurteilung der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung wird nach Teichler durch die folgende Frage erhoben: „Inwieweit entspricht – zusammengefasst beurteilt – Ihre Beschäftigung Ihrer Ausbildung? Berücksichtigen Sie bei der Beurteilung alle Aspekte, die Ihnen dabei wichtig erscheinen, so möglicherweise Zugangsvoraussetzungen zu einem Beruf, die Chance zur Verwendung von Qualifikationen, die berufliche und soziale Position, die weiteren beruflichen Entwicklungsperspektiven usw.“ (Teichler 1990, S. 152 f.; 1992b, S. 174) Im Gegensatz zu der von Teichler vorgegebenen 5-stufigen Skala wurde in der vorliegenden Arbeit eine 4-stufige Skala gewählt von „entspricht überhaupt nicht“ bis „entspricht völlig“.

Nachdem die Befragten nach der Beantwortung von (6) in zwei Gruppen eingeteilt wurden (adäquat Beschäftigte versus inadäquat Beschäftigte), wurden gemäß Teichler (1992b, S. 178) und Zimmermann (1999) die inadäquat Beschäftigten gebeten, die Gründe für ihre Beschäftigung mittels vorgegebener Antwortkategorien zu nennen, um eine Adäquatheitseinschätzung unter Berücksichtigung des Freiwilligkeitsaspekts zu erhalten. Befragte, die ausschließlich eine oder mehrere der folgenden Antwortvorgaben ankreuzten, gelten als „freiwillig inadäquat beschäftigt“: „Ich habe nie eine Erwerbstätigkeit [bei Teichler: Berufstätigkeit] beabsichtigt, die eng mit meiner Ausbildung zusammenhängt.“, „Diese Arbeit ist besser bezahlt als eine ausbildungsnahe Tätigkeit.“, „Diese Arbeit interessiert mich sehr beziehungsweise ist mir sehr wichtig.“, „Die derzeitige Tätigkeit ist Voraussetzung für ein später angestrebtes Berufsziel.“, „Ich wollte lieber eine Teilzeit- beziehungsweise flexible Beschäftigung.“⁷⁷ Wer die Antwortvorgabe „Obwohl ich gern eine Arbeit hätte, die mit meiner Ausbildung zusammenhängt, habe ich keine gefunden.“ ankreuzte, wurde als „unfreiwillig inadäquat beschäftigt“ eingestuft.⁷⁸ Wer Antwortkategorien aus beiden Bereichen ankreuzte, wurde als „teilweise unfreiwillig inadäquat beschäftigt“ eingeordnet.

3.5.3 Einkommen

In Abhängigkeit von der verfolgten Fragestellung und der verfügbaren Datenbasis wird das Einkommen unterschiedlich operationalisiert (für eine umfassende Darstellung [inter-nationaler Operationalisierungsansätze siehe Hoffmeyer-Zlot-

77 Bei Teichler (1992b, S. 178) werden weitere Items angeführt, die eine freiwillig eingegangene inadäquate Beschäftigung anzeigen. Diese lauten: „Infolge beruflicher Beförderung bin ich nicht mehr in einer Tätigkeit, die eng mit meiner Ausbildung zusammenhängt.“, „Diese Arbeit verspricht mir bessere Karrierechancen als eine ausbildungsnahe Tätigkeit.“, „Ich wollte lieber zuhause arbeiten können.“ und „Ich ziehe eine bestimmte Tätigkeit vor, die nicht mit meiner Ausbildung zusammenhängt.“ Diese Items wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt, da sie entweder für die Untersuchungsklientel ungeeignet erschienen oder Platzmangel im Fragebogen Einschränkungen verlangte. Das erste Item schien aufgrund der Tatsache, dass für den überwiegenden Teil der Absolventen die Ausbildung die berufliche Erstausbildung darstellte, ungeeignet. Die Aussage des zweiten Items war bereits im Item „Die derzeitige Tätigkeit ist Voraussetzung für ein später angestrebtes Berufsziel.“ enthalten. Das dritte Item wurde nicht gewählt, da es doppeldeutig ist. So könnte sowohl die heimatische Region als auch die eigene Wohnung gemeint sein. Das vierte Item blieb unberücksichtigt, weil es lediglich die Tatsache, dass eine nicht der Ausbildung entsprechende Tätigkeit angenommen und bevorzugt wurde, ausdrückt, im Gegensatz zu den anderen Items aber keinen Grund angibt.

78 Bei Teichler (1992b, S. 178) werden weitere Items angeführt, die eine unfreiwillig eingegangene inadäquate Beschäftigung anzeigen. Diese lauten: „Meine Familiensituation schränkt meine Wahlmöglichkeiten ein.“, „Ich wollte in einer bestimmten Region tätig sein, fand aber dort keine Arbeit, die meiner Ausbildung entspricht.“ und „Die Beschäftigungsaussichten für Absolventen meiner Ausbildung sind schlecht.“ Wie bereits bei den Items, die eine freiwillig angenommene inadäquate Beschäftigung anzeigen, wurden nicht alle Items in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt. Die ersten beiden Items wurden weggelassen, da es bei der untersuchten Klientel aufgrund ihres überwiegend jungen Alters unwahrscheinlich ist, dass die Familiensituation oder die Region die Beschäftigungsoptionen einschränkt. Das dritte Item blieb unberücksichtigt, weil es keine Meinung der Absolventen zum Ausdruck bringt.

nik & Warner 1998 und Warner & Hoffmeyer-Zlotnik 2003). In einigen Studien wird es als Brutto-, in anderen Studien als Nettoeinkommen erfasst. Daneben tauchen absolute Jahres-, Monats-, Wochen-, Stundeneinkommen oder relative Einkommen auf. Um Erwerbsumfangeffekte zu vermeiden, werden auch Stundenentgelte verwendet. Die Wahl der Operationalisierung hängt von der jeweiligen Fragestellung ab. Während Bruttoentgelte arbeitsmarktgenerierte Einkommensdifferenzen ohne Einflüsse von Steuern und Abgaben abbilden und die Beantwortung von Fragen bezüglich der Leistungsgerechtigkeit der Einkommen (Krupp 1979, S. 211) erlauben, ermöglichen Nettoeinkommen eine Einschätzung des tatsächlich verfügbaren Betrags. Stundenentgelte berücksichtigen zwar den Umfang der Beschäftigung, können aber Schwankungen im Jahresrhythmus unterliegen (z. B. Szydlík 1996, S. 302).

In der vorliegenden Arbeit wurde nicht das Jahres-, sondern das Monatseinkommen gewählt, da aufgrund der wahrscheinlich geringen Beschäftigungszeit der Absolventen bis zum Befragungszeitpunkt den Absolventen das Jahreseinkommen kaum geläufig sein dürfte. Das monatliche Einkommen wurde als Nettoeinkommen erhoben, da es wegen der unterschiedlichen Höhe der Abzüge die materielle Sicherheit zuverlässiger als das Bruttoeinkommen angibt und da davon ausgegangen werden kann, dass die Befragten das Nettoeinkommen im Gegensatz zum Bruttoeinkommen korrekt beziffern beziehungsweise mit geringerem Aufwand zuverlässig ermitteln können (Krupp 1979, S. 210). Neben dieser objektiven Angabe des Einkommens wird auch die subjektive Einschätzung der Einkommenshöhe durch das Item „Ich habe ein hohes Einkommen.“ erhoben, dessen Beurteilung auf einer 4-stufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ erfolgte. Das Problem der Antwortverweigerung, das nach Krupp (1979, S. 208) umso höher sein dürfte, je höher das Einkommen ist, tauchte in der vorliegenden Untersuchung kaum auf. Für nachfolgende Untersuchungen sei aber im Hinblick auf die Einkommen Selbstständiger angeraten, diese nach den Einkünften aus dem Gewerbebetrieb gemäß Einkommenssteuerbescheid zu fragen (Krupp 1979, S. 212 f.).

3.5.4 Berufliche Stellung

Auch die berufliche Stellung beziehungsweise Position ist ein umstrittener Begriff, für den keine allgemein verbindliche Operationalisierung vorliegt. Im Unterschied zu beruflichem Prestige wird die berufliche Stellung als eine personenbezogene Statusvariable angesehen (Zimmermann 1999, S. 101). Sie wird in der Regel mit dem Standardschema der beruflichen Stellungen erfasst, das im Wesentlichen die Klassifikationen nach Selbstständigen, mithelfenden Familienangehörigen, Angestellten, Beamten und Arbeitern vorsieht (von der Lippe 1996, S. 76). In der Literatur sind auch Einteilungen anzutreffen, deren Kategorien nach hierarchischen oder qualifi-

katorischen Niveaus gegliedert sind (z. B. einfache, qualifizierte oder hoch qualifizierte Angestellte/Fachkräfte) (z. B. Plicht, Schober & Schreyer 1994, S. 180 f.) oder sich an betrieblichen Ordnungsschemata orientieren (z. B. Sachbearbeiter, Gruppenleiter, Abteilungsleiter) (z. B. Teichler & Winkler 1990, S. 89 ff.). Die letzte Variante erscheint für die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Klientel ungeeignet, da nach maximal 14-monatiger Berufstätigkeit in einem der drei Ausbildungsberufe nicht davon auszugehen ist, dass die Befragten im Betrieb bereits so weit aufgestiegen sind, dass eine solche Ordnung geeignet erscheinen würde. In der vorliegenden Arbeit werden deshalb die Kategorien nach von Lippe verwendet, wobei die Position des Beamten ausgeschlossen wurde, da sie die Absolventen aufgrund ihrer Qualifikation nicht erreichen können.

Berufsprestige meint das Ansehen, das einer beruflichen Tätigkeit und einer beruflichen Position zugeschrieben wird (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis 2003, S. 125). Es orientiert sich an den Bildungsvoraussetzungen, die zur Ausübung der Berufstätigkeit erforderlich sind, an der Komplexität der Tätigkeit und an der Autonomie bei ihrer Ausübung (Geis & Hoffmeyer-Zlotnik 1991, S. 145). Bei dem Berufsprestige handelt es sich um ein vielfach diskutiertes Konstrukt mit verschiedenen Ansätzen zur Operationalisierung und Verkodung (Wolf 1995). Basierend auf der ISCO-Verkodung von 1968 (ISCO 1968) und 1988 (ISCO 1988) können intervallskalierte Prestigewerte generiert werden, indem einem bestimmten ISCO-Code ein Prestigewert zugewiesen wird. Wird Prestige im Sinne von sozialem Ansehen gemessen, wurde lange Zeit bevorzugt die Skala von Wegener (1985) verwendet. Da diese aber gelegentlich Inkonsistenzen aufwies, entwickelten Ganzeboom und Treiman (1996, 2003) einen internationalen Prestige-Index (Standard International Occupational Prestige Scala: SIOPS), der sich auf die ISCO-Klassifikation von 1988 bezieht und eine Aktualisierung der bereits Ende der 1970er-Jahre entwickelten Skalen von Treiman (1977) darstellt. Diese Skala, die in der BRD einen Wertebereich von 14 bis 78 aufweist, findet in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung. Daneben wird die Einschätzung des beruflichen Prestiges erhoben. Darunter wird die „wahrgenommene Anerkennung und Achtung seitens der Mitglieder der Gesellschaft gegenüber der ausgeübten Tätigkeit“ (Zimmermann 1999, S. 105) verstanden. Erhoben wird sie mit dem Item „In meinem Beruf genieße ich gesellschaftliche Anerkennung und Achtung.“ (Zimmermann 1999, S. 153). Die 4-stufige Antwortskala reicht von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft voll und ganz zu“.

3.5.5 Platzierung in Arbeitsmarktsegmenten

Nach Lutz und Sengenbergs (1974, S. 474) wird unter Differenzierung nach Betriebsgröße und dem Ausmaß der Qualifikationsanforderungen zwischen vier Arbeitsmarkt-

segmenten unterschieden (Tab. 3.52). Der Einteilung liegt die Annahme zugrunde, dass mit steigender Betriebsgröße und zunehmenden Qualifikationsanforderungen die Wahrscheinlichkeit betrieblicher Arbeitsmärkte steigt. Um Klein-/Großbetriebe handelt es sich, wenn weniger als/mindestens 50 Mitarbeiter beschäftigt sind.

Tabelle 3.52: Operationalisierung von Arbeitsmarktsegmenten nach Blossfeld und Mayer (1988) und von Szydlík (1990) in Anlehnung an Zimmermann (1999, S. 93)

	Hohe Qualifikationsanforderungen	Niedrige Qualifikationsanforderungen
Großbetrieb	Betrieblicher Arbeitsmarkt	Jedermann-Arbeitsmarkt in Großbetrieben
Kleinbetrieb	Berufsfachlicher Arbeitsmarkt	Jedermann-Arbeitsmarkt in Kleinbetrieben

Die Unterscheidung zwischen Arbeitsplätzen mit niedrigen und hohen Qualifikationsanforderungen erfolgt wie bei Zimmermann (1999) basierend auf der Klassifikation von Blossfeld (1989), die im Rahmen der Lebensverlaufsstudie entwickelt worden ist und Qualifikationsanforderungen in den drei Berufsbereichen der Produktion, Dienstleistung und Verwaltung unterscheidet. Sie basiert zwar auf den ISCO-Codes von 1968, bei den Berufstätigkeiten, in die die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Personen eingemündet sind, war aber Vergleichbarkeit mit den ISCO-Codes von 1988 gewahrt. Einfache Tätigkeiten zählen zu Arbeitsplätzen mit niedrigen Qualifikationsanforderungen; qualifizierte und hoch qualifizierte Tätigkeiten werden den Arbeitsplätzen mit hohen Qualifikationsanforderungen zugeordnet. Unter die einfachen Tätigkeiten in der Produktion subsumiert Blossfeld (1989, S. 61) „Berufe mit dominant landwirtschaftlicher Orientierung“ und „alle manuellen Berufe, die 1970 mehr als einen 60-prozentigen Anteil von Ungelernten aufwiesen“. Dies sind beispielsweise Gärtner, Landwirte oder Bauhelfer. Im Dienstleistungssektor sind einfache Tätigkeiten „alle einfachen persönlichen Dienste“, wie die des Raum- und Gebäudereinigers oder Kellners. „[R]elativ unqualifizierte Büro- und Handelsberufe“, wie Bürohilfskräfte, üben einfache Verwaltungstätigkeiten aus. Zu den qualifizierten Tätigkeiten zählt Blossfeld in der Produktion solche manuellen Berufe, „die 1970 höchstens einen 40-prozentigen Anteil von Ungelernten aufwiesen“ (Blossfeld 1989, S. 61), wie Elektriker, Zimmerer oder Feinmechaniker. Im Dienstleistungsbereich sind qualifizierte Tätigkeiten in Ordnungs- und Sicherheitsberufen sowie qualifizierten Dienstleistungsberufen zu finden, wie Fotografen oder Polizisten, und in solchen Berufen, die durch Verwissenschaftlichung gekennzeichnet sind, wie Krankenschwester und Realschullehrer. In der Verwaltung zählen „Berufe mit mittleren und höheren verwaltenden und distri-

butiven Funktionen“ (Blossfeld 1989, S. 61), wie Bankkaufleute oder Bürofachkräfte, zu Berufen mit qualifizierten Tätigkeiten. Hochqualifizierte Tätigkeiten verrichten in der Produktion technische Fachkräfte, wie Techniker und Ingenieure, Architekten, Chemiker und Mathematiker. Hochqualifizierte Dienstleistungstätigkeiten üben beispielsweise Personen aus, die in freien Berufen tätig sind. Für den Verwaltungssektor gilt, dass „Berufe, die die Kontrolle und Entscheidungsbefugnis über den Einsatz von Produktionsfaktoren besitzen“ (Blossfeld 1989, S. 61), wie Unternehmer oder Geschäftsführer, hochqualifizierten Tätigkeiten nachgehen.

3.5.6 Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung

Das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung als Verbleibskriterien wurde erstmals von Zimmermann (1999) thematisiert. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (Deci & Ryan 1993) nimmt er für den beruflichen Kontext an, dass „Je mehr der berufliche Kontext (...) das Erleben von (1) Autonomie, (2) Kompetenz und (3) sozialer Einbindung unterstützt, desto größer ist das Auftreten selbstbestimmter Verhaltensregulation und einer Entwicklung des Selbst im Sinne einer Erweiterung, Verfeinerung und Aktualisierung der internen Strukturen zu einer organisierten Komplexität, die ihrerseits wiederum Grundlage für ein selbstbestimmtes Verhalten liefert“ (Zimmermann 1999, S. 43). Dabei konkretisiert Zimmermann (1999, S. 41 f.) die drei nach der Selbstbestimmungstheorie universellen, angeborenen psychischen Grundbedürfnisse des Menschen, die die Rolle des sozialen Kontextes für die Persönlichkeitsentwicklung betonen, wie folgt: Unter dem Bedürfnis nach dem Erleben von Autonomie versteht er in Anlehnung an DeCharms (1968) das Bestreben, die eigene Person als den Mittelpunkt von Handlungen wahrzunehmen, d. h. das Individuum strebt danach, seine Ziele und Handlungsweisen selbst zu bestimmen. Das Bedürfnis nach dem Erleben von Kompetenz kennzeichnet er in Anlehnung an White (1959) als das Bestreben, die eigenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzuwenden und zu erweitern und sich in der Lage zu fühlen, den aktuellen und künftigen Anforderungen entsprechen zu können. Das Bedürfnis nach sozialer Einbindung beschreibt Zimmermann in Anlehnung an Harlow (1958) als das Bestreben einer Person, befriedigende soziale Kontakte zu haben, die den Menschen Liebe und Wertschätzung erfahren lassen.

Das Erleben von Autonomie und Kompetenz wurde mithilfe von Skalen gemessen, die von Müller (2002, S. 47 ff.) unter Bezugnahme auf die Skalen von Kleinmann, Straka und Hinz (1998) und Zimmermann (1999), der bei seiner Auswahl auf Items aus dem Frageblock „Berufliche Wertorientierungen“ der Kasseler Absolventenstudien zurückgreift, durch umfangreiche Itemanalysen entwickelt worden

waren.⁷⁹ Da sich diese Skalen in der Studie von Müller (2002) gut bewährt hatten, werden sie in der vorliegenden Arbeit erneut verwendet. Eine Überprüfung ihrer Güte erfolgt nicht im Rahmen der Vor-, sondern im Zuge der Hauptuntersuchung. Die in die vorliegende Untersuchung eingehenden Items sind in den Tabellen 3.53 und 3.54 abgebildet. Für die Hauptuntersuchung wurden die Werte für das Erleben von Autonomie und Kompetenz für das aktuelle Beschäftigungsverhältnis zugrunde gelegt. Die Skala „Erleben von Autonomie“ zeigt eine erklärte Gesamtvarianz von 64,9%, die Faktorladungen sind größer als 0,70 und homogen. Die Trennschärfen sind größer als 0,50 beziehungsweise liegen mit 0,46 knapp darunter. Die interne Konsistenz ist mit 0,73 als hoch zu bewerten (Tab. 3.53).

Tabelle 3.53: Item- und Skalenkennwerte für „Erleben von Autonomie“ nach Müller (2002) in Anlehnung an Zimmermann (1999) und Kleinmann, Straka und Hinz (1998) und in der vorliegenden Studie

	Müller (2002)			Hauptuntersuchung		
	N = 528			N = 504		
KMO: 0,59; 0,64 χ^2 (df) = 139,778 (3)****; 339,39 (3)****	m = 2,97 λ = 64,02	s = 0,60 α = 0,72		m = 2,91 λ = 64,90	s = 0,71 α = 0,73	
Erleben von Autonomie (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich kann meine Arbeit weitgehend selbst planen.	3,10	0,73	0,46	3,12	0,73	0,46
Ich habe gute Möglichkeiten, eigene Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen.	3,00	0,86	0,62	2,91	0,86	0,64
Ich habe die Möglichkeit, verschiedene Lern- und Arbeitswege auszuprobieren.	2,82	0,81	0,54	2,73	0,82	0,56

Tabelle 3.54: Item- und Skalenkennwerte für „Erleben von Kompetenz“ nach Müller (2002) in Anlehnung an Zimmermann (1997) und Kleinmann, Straka und Hinz (1998) und in der vorliegenden Studie

	Müller (2002)			Hauptuntersuchung		
	N = 530			N = 504		
KMO: 0,56; 0,68 χ^2 (df) = 147,830 (3)****; 300,471 (3)****	m = 3,31 λ = 63,55	s = 0,51 α = 0,71		m = 3,28 λ = 64,42	s = ,574 α = 0,72	
Erleben von Kompetenz (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Im Betrieb fühle ich mich ernst genommen.	3,35	0,78	0,50	3,28	0,79	0,53
Ich habe gute Möglichkeiten, meine fachlichen Stärken einzusetzen.	3,20	0,82	0,55	3,17	0,83	0,58
An meinem Arbeitsplatz fühle ich mich aktiv.	3,36	0,80	0,54	3,38	0,79	0,53

79 Zur besseren Verständlichkeit wurden keine Wortgruppen, sondern ganze Sätze verwendet.

Tabelle 3.55: **Item- und Skalenkennwerte für „Erleben sozialer Einbindung“ nach Kleinmann, Straka und Hinz (1998) und in der vorliegenden Studie (k.A.: keine Angabe) (aus der Studie von Lipowsky gehen die Werte für KMO und χ^2 nicht hervor)**

	Kleinmann, Straka und Hinz (1998)			Hauptuntersuchung		
	N = 95			N = 504		
KMO: 0,59 χ^2 (df) = 255,801 (3)****	$\alpha = 0,62$			m = 3,20 $\lambda = 60,28$	s = 0,60 $\alpha = 0,66$	
Erleben sozialer Einbindung (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
An meinem Arbeitsplatz helfen mir meine Kollegen, wenn ich einmal Schwierigkeiten im Umgang mit neuen Inhalten und Aufgaben haben sollte.	k.A.	k.A.	k.A.	3,49	0,79	0,47
Im Unternehmen lässt mein Vorgesetzter erkennen, dass er/sie meine Beanspruchung/Belastung durch die Arbeit wahrnimmt.	k.A.	k.A.	k.A.	2,81	0,66	0,37
Im Unternehmen erhalte ich, wenn nötig, kompetenten Rat.	k.A.	k.A.	k.A.	3,30	0,86	0,59

Die Skala „Erleben von Kompetenz“ zeigt ähnlich gute Kennwerte; die Trennschärfen liegen durchgängig über 0,50 (Tab. 3.54). Für das Erleben sozialer Einbindung wurde die Skala von Kleinmann, Straka und Hinz (1998) ausgewählt. Bei der Hauptuntersuchung ergaben sich folgende Kennwerte: Die erklärte Gesamtvarianz beträgt 64,9%, die Faktorladungen sind größer als 0,70 und homogen. Die Trennschärfen sind größer als 0,50 beziehungsweise liegen mit 0,46 knapp darunter. Die interne Konsistenz ist mit 0,73 als hoch zu bewerten (Tab. 3.55).

3.5.7 Subjektive Bewertung des beruflichen Verbleibs

Die subjektive Bewertung des beruflichen Verbleibs erfolgt meist durch Bezugnahme auf die berufliche Zufriedenheit. In Abhängigkeit von der Forschungsperspektive existieren zahlreiche Konzepte zu deren Erfassung (für einen Überblick siehe Fischer 1991). Nach Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) sind die basalen Kategorien in der Vielzahl der Modelle aber sehr ähnlich. Die Befragten werden meist um globale, seltener um partielle Zufriedenheitsurteile gebeten. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Absolventen um beides gebeten. In Anlehnung an die Kasseler Hochschulabsolventenstudien (Schomburg 2001, S. B.13), die Arbeit von Neuberger und Allerbeck (1978) sowie Lipowsky (2003) wurden die Teilzufriedenheiten mit ökonomisch-materiellen (Sicherheit des Arbeitsplatzes, berufliche Position, Einkommenshöhe) und tätigkeitsbezogenen Aspekten (Anforderungsprofil der Arbeit, Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum, Anwendung der in der Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen) der Berufstätigkeit ab-

gefragt. Zusätzlich wurde die Zufriedenheit mit den Chancen zu einer beruflichen Weiterqualifizierung erhoben. Die Skalen waren jeweils 4-stufig und reichten von 1 = „gar nicht zufrieden“ bis 4 = „sehr zufrieden“.

Außerdem wurden die Befragten gebeten, die Nützlichkeit ihrer Ausbildung einzuschätzen („Wie bewerten Sie insgesamt die Nützlichkeit Ihrer Berufsausbildung?“). Es wurden in Anlehnung an die Kasseler Hochschulabsolventenstudien (Schomburg 2001, S. B.5) folgende drei Aspekte ausgewählt, deren Nützlichkeit auf einer 4-stufigen Skala anzugeben war, die von 1 = „überhaupt nicht nützlich“ bis 4 = „sehr nützlich“ reichte: „für die Chancen, nach der Ausbildung eine gewünschte Beschäftigung zu finden“, „für Ihre langfristige berufliche Entwicklung“, „für die Entwicklung Ihrer Persönlichkeit“.

Ob die Berufsziele erreicht wurden, wurde mit der Frage „Inwieweit konnten Sie Ihre beruflichen Vorstellungen, die Sie am Ausbildungsende hatten, bislang verwirklichen?“ erhoben (Schomburg 2001, S. B.12). Vorgegeben war eine 4-stufige Skala von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „in sehr hohem Maße“.

Die Zukunftsperspektiven sollten die Befragten auf einer 4-stufigen Skala, die von 1 = „als sehr schlecht“ bis 4 = „als sehr gut“ reichte, bezüglich der Frage beurteilen „Wie schätzen Sie Ihre zukünftigen beruflichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt ein?“ (Ulrich o.J., o.S.).

Alle zum Befragungszeitpunkt Beschäftigten wurden ferner aufgefordert, ihre Pläne für die nächsten zwei bis drei Jahre mittels folgender Fragen anzugeben: (1) Betrachten Sie Ihre derzeitige berufliche Tätigkeit als eine Zwischenlösung während der Suche nach einer erwünschten Berufstätigkeit? (in Anlehnung an Zimmermann 1999, wobei in der vorliegenden Studie eine 4-stufige Skala von 1 = „ja, auf jeden Fall“ bis 4 = „ganz und gar nicht“ vorgegeben wurde); (2) Falls Sie zurzeit erwerbstätig sind: Was ist Ihr Plan für die nächsten 2 bis 3 Jahre? Angegeben wurden verschiedene Optionen, von denen die Befragten die für sie bedeutsamste auswählen sollten.

3.5.8 Organisationale Verbundenheit und Identifikation mit der Arbeit

Zur Charakterisierung der Arbeitsplatzbindung dominiert in der englischsprachigen Literatur das Konzept des Organizational Commitment, das in der Regel mit organisationaler Verbundenheit übersetzt wird. Es impliziert die Beibehaltung von Verhaltensweisen und den Verzicht auf andere mit dem vorübergehenden oder dauerhaften Verlassen der Organisation zusammenhängende Handlungsmöglichkeiten (Moser 1997, S. 160). Es existieren verschiedene konzeptionelle Differenzierungen für das Konstrukt der organisationalen Verbundenheit (für eine Übersicht Maier und Woschée 2002, S. 127; Moser 1997), auf deren Unterschiede an dieser Stelle nicht eingegangen wird. Wesentlich ist, dass sie alle darin übereinstimmen,

dass eine hoch ausgeprägte organisationale Verbundenheit ein Bleiben der Organisationsmitglieder in der Organisation impliziert (Meyer & Allen 1997). Eine hoch ausgeprägte organisationale Verbundenheit wirkt sich sowohl auf den Arbeitnehmer als auch auf den Arbeitgeber positiv aus. So können Letztere in einem solchen Fall üblicherweise davon ausgehen, dass ihre Arbeitnehmer engagiert, langfristig tätig und zufriedener mit ihrer Berufstätigkeit sind und seltener fehlen. Der Organisation in hohem Maße verbundene Arbeitnehmer verhalten sich kooperativer und tragen damit zum Erfolg des Unternehmens bei (Moser 1997, S. 169). Zeigen Absolventen niedrige Werte, deutet das nicht automatisch auf Unzufriedenheit hin, sie fühlen sich der Organisation, in der sie tätig, jedoch weniger verbunden und erwägen einen Stellenwechsel eher als Absolventen mit höheren Werten (Lipowsky 2003, S. 184).

Basis für die Erhebung der organisationalen Verbundenheit in der vorliegenden Untersuchung war eine von Lipowsky (2003) konstruierte Kurzskala, die aus Items des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) (Maier & Woschée 2002) in der Übersetzung von Maier, Rappensperger, Wittmann und von Rosenstiel (1994) besteht. Der von Porter und Smith (1970) entwickelte OCQ gilt nach der Meta-Analyse von Mathieu und Zajack (1990) als das am häufigsten verwendete Instrument zur Messung der organisationalen Verbundenheit. Tab. 3.56 zeigt die Items der Kurzskala mit den wichtigsten statistischen Kennzahlen aus der Studie von Lipowsky (2003). Aus der vorliegenden Arbeit wurde das zuletzt aufgeführte Item ausgeschlossen, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass Absolventen, die sich maximal über einen Zeitraum von 14 Monaten in einem Beschäftigungsverhältnis befinden, verlässlich über die Wertvorstellungen des Unternehmens, in dem sie tätig sind, urteilen können.

Tabelle 3.56: Item- und Skalenkennwerte für „Organisationale Verbundenheit“ nach Lipowsky (2003, S. 184) (7-stufige Skala) und in der vorliegenden Studie (4-stufige Skala) (aus der Studie von Lipowsky gingen die Werte für KMO und χ^2 nicht hervor)

	Lipowsky (2003)			Hauptuntersuchung		
	N = 831			N = 504		
KMO: 0,68 χ^2 (df) = 456,051 (3)****	m = 4,41 λ : k.A.	s = 1,51 α = 0,90		m = 3,00 λ = 70,07	s = 0,68 α = 0,79	
Organisationale Verbundenheit (4-stufig)	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich bin ausgesprochen froh, dass ich gerade in diesem Unternehmen arbeite.	4,6	k.A.	0,80	3,27	0,88	0,70
Mein Unternehmen spornt mich zu Höchstleistungen in meiner Tätigkeit an.	4,1	k.A.	0,74	2,87	0,79	0,56
Freunden gegenüber lobe ich mein Unternehmen als besonders guten Arbeitgeber.	4,4	k.A.	0,80	2,85	0,84	0,63
Ich bin der Meinung, dass meine Wertvorstellungen und die meines Unternehmens sehr ähnlich sind.	4,5	k.A.	0,76	–	–	–

Die Identifikation mit der Arbeit wird verstanden als „das Ausmaß, in dem sich Menschen psychologisch mit ihrer Arbeit identifizieren“ (Moser & Schuler 1993, S. 27). Sie kann zum einen als Indikator für die Qualität der beruflichen Arbeit angesehen werden, zum anderen fungiert die Identifikation mit der Arbeit als Voraussetzung beruflicher Arbeitsleistung (Moser & Schuler 1993, S. 27). Im deutschsprachigen Gebiet existieren kaum Untersuchungen zu diesem Konstrukt, sodass auch der Mangel deutschsprachiger Skalen nicht überrascht. In der vorliegenden Arbeit wird die Skala von Lipowsky (2004) verwendet, die aus der internationalen Studie „Jobs in the 80s“ (Noelle-Neumann & Strümpel 1984) stammt. Aus Platzgründen mussten zwei Items ausgeschlossen werden, wobei die Wahl auf die Items mit den schlechtesten statistischen Kennwerten fiel. Tab. 3.57 zeigt die Kennwerte der Skala von Lipowsky und der in der vorliegenden Studie verwendeten, drei Items umfassenden Skala.

Tabelle 3.57: **Item- und Skalenkennwerte für „Identifikation mit der Arbeit“ nach Lipowsky (2003, S. 183) (7-stufige Skala) und in der vorliegenden Studie (aus der Studie von Lipowsky gingen die Werte für KMO und χ^2 nicht hervor)**

	Lipowsky (2003)			Hauptuntersuchung		
	N = 831			N = 504		
KMO: 0,718 χ^2 (df) = 543,305 (3)****	m = 5,70 λ : k.A.	s = 1,26 α = 0,87		m = 3,36 λ = 74,29	s = 0,73 α = 0,80	
Identifikation mit der Arbeit	m	a_{ij}	r_{it}	m	a_{ij}	r_{it}
Ich habe große Freude an meiner jetzigen Tätigkeit.	5,3	k.A.	0,80	3,47	0,86	0,70
Ich betrachte meine Tätigkeit eher als notwendiges Übel.	6,1	k.A.	0,72	3,56	0,85	0,68
Wenn ich die Gelegenheit dazu hätte, würde ich meine jetzige Tätigkeit aufgeben und eine andere Erwerbstätigkeit ausüben.	5,7	k.A.	0,71	3,06	0,88	0,66
Meine jetzige Tätigkeit ist interessant.	5,6	k.A.	0,69	–	–	–
Meine jetzige Tätigkeit übe ich nur aus, weil ich Geld verdienen muss.	5,8	k.A.	0,64	–	–	–

Wie aus den vorhergehenden Darstellungen deutlich wird, sind die Konzepte der organisationalen Verbundenheit, der Identifikation mit der Arbeit und der Arbeitszufriedenheit eng miteinander verbunden, sodass sich die Frage stellt, inwiefern sie voneinander unterschieden werden können und ob die Unterschiede groß genug sind, um eine Erhebung aller drei Konzepte in empirischen Untersuchungen rechtfertigen zu können. Moser (1997, S. 167 ff.) stellt diesbezüglich fest, dass während das Konzept der Identifikation mit der Arbeit auf die allgemeine Bedeutung von Arbeit abstellt und damit auch bei einer nicht in einer Organisation stattfindenden Arbeit untersucht werden kann, die organisationale Verbundenheit durch einen

unmittelbaren Arbeitsplatzbezug innerhalb der Organisation charakterisiert ist (vgl. auch Moser & Schuler 1993, S. 27). Die Arbeitszufriedenheit dagegen ist „eine affektive Reaktion auf die Erfahrung bestimmter Komponenten des Arbeitsplatzes“ (Moser 1997, S. 168) und fokussiert damit stärker die konkrete Tätigkeit (Moser 1997, S. 168). Dem entsprechen Befunde der arbeits- und organisationspsychologischen Forschung, die zeigen, dass die organisationale Verbundenheit stärker von der Größe der Organisation, dem Arbeitsklima und der Führungsqualität beeinflusst wird als von Merkmalen des Arbeitsplatzes, die eher die Identifikation mit der Arbeit vorhersagen (Moser 1997, S. 168). Angesichts dieser Befunde erscheint es legitim, alle drei Aspekte zu erheben.

3.5.9 Weitere Verbleibskriterien

Die objektive Beschäftigungssicherheit wird durch die Befristung der Tätigkeit abgebildet. Die Selbsteinschätzung der Beschäftigungssicherheit wird mithilfe des Items „Mein Arbeitsplatz ist sicher.“ erhoben. Auch hier kam die 4-stufige Antwortskala von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“ zur Anwendung.

Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes spielen meist bei Befragungen von Hochschulabsolventen eine Rolle, in denen der Handlungsspielraum beziehungsweise die berufliche Autonomie im Mittelpunkt steht. Da solche Aspekte für die in der vorliegenden Untersuchung befragte Personengruppe nicht relevant sind, werden lediglich die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten mittels des Items „Ich habe gute Aufstiegsmöglichkeiten.“ erfasst, das auf einer 4-stufigen Skala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ beurteilt werden sollte. Zudem wurde in Anlehnung an Plath, König und Jungkunst (1996) der im Begriff der beruflichen Integration enthaltene Aspekt der Berücksichtigung persönlicher Belange im Betrieb über das Item „Meine persönlichen Belange werden ausreichend berücksichtigt.“ auf einer 4-stufigen Skala (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 = „trifft voll und ganz zu“) erhoben.

Die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen wird über zwei Fragen erhoben (Teichler 1994, S. 13): (1) „Haben Sie nach Ausbildungsende Fortbildungsveranstaltungen – bezogen auf Ihre Erwerbstätigkeit oder Ihre angestrebte Karriere – besucht?“ (2) „Geben Sie bitte die von Ihnen nach Ausbildungsende besuchten Fortbildungsveranstaltungen und deren Dauer (insgesamt) an!“

3.5.10 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen (A.4.3.2.1.6) besteht aus acht Teilen. Im ersten Teil erfolgt ein Rückblick auf die im Sommer 2004 abgeschlossene Ausbildung einschließlich der Frage, welcher Tätigkeit die Absolventen am Ende dieser Ausbildung nachzugehen beab-

sichtigten und ob – im Falle der Bürokaufleute – Übernahmeangebote zum Ausbildungsende vorlagen und diese angenommen wurden. Den zweiten Teil bildet das in Kapitel 3.5.1 beschriebene berufliche Kalendarium. Anschließend werden die Befragten gruppiert. Alle, die zum Befragungszeitpunkt berufstätig sind oder nach der Ausbildung mindestens sechs Monate durchgängig berufstätig waren, werden in Teil drei gebeten, ihr Beschäftigungsverhältnis oder gegebenenfalls zwei Beschäftigungsverhältnisse näher zu charakterisieren. In den ersten zwei Blöcken wird die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung abgefragt. Daran schließt sich ein Frageblock an, der v. a. der Erhebung des Erlebens von Autonomie, Kompetenz und sozialer Einbindung gewidmet ist. Mit jeweils einem Item werden in diesem Block auch die wahrgenommenen Aufstiegschancen, das wahrgenommene berufliche Prestige, die wahrgenommene Einkommenshöhe und die Berücksichtigung persönlicher Belange im Betrieb abgefragt. Darauf folgt ein Block zu verschiedenen Aspekten beruflicher Zufriedenheit einschließlich eines globalen Zufriedenheitsurteils. Alle Personen, die weder zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig sind, noch seit Ausbildungsende ein mindestens sechs Monate andauerndes Beschäftigungsverhältnis hatten, oder Personen, die zeitweilig nicht erwerbstätig waren, werden zu Teil vier geleitet. Er dient der Erfassung der Gründe für eine zeitweilige oder dauerhafte Nicht-Erwerbstätigkeit und der Wünsche für die Zukunft. Alle Personen, die nach Ausbildungsende eine weitere Ausbildung aufgenommen hatten, sind zusätzlich angehalten, Teil fünf zu beantworten, der auf die Gründe für die Aufnahme einer weiteren Ausbildung beziehungsweise eines Studiums abstellt. Außerdem wird gefragt, wann die Entscheidung für eine weitere Ausbildung beziehungsweise ein Studium fiel. Die Fragebogenteile sechs, sieben und acht richten sich wieder an alle Befragten. In Teil sechs werden die Weiterbildungsaktivitäten erhoben. Teil sieben zielt auf die retrospektive Bewertung der Ausbildung ab und enthält Fragen zu Zukunftsaussichten. Die Erhebung personenbezogener Merkmale und der beruflichen Stellung der Eltern erfolgt zum Schluss. Auch wenn schon in der ersten Untersuchung die Schulbildung erhoben wurde, wurde diese noch einmal erfasst, um eventuell fehlende Angaben aus der ersten Untersuchung auszugleichen. Um die Probanden zu einer deutlichen Positionierung zu zwingen sowie deren Tendenz zur Mitte und Interpretationsprobleme zu vermeiden (Mummendey 1999, S. 56 f.), wurde eine gerade Anzahl von vier Abstufungen gewählt.

4 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Das vorliegende Kapitel stellt die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vor. Vor der Beantwortung der in Abschnitt 2.6.3.3 generierten Forschungsfrage erfolgt in Kapitel 4.1 eine kurze Übersicht über die Ausprägungen der potenziellen Prädiktoren des beruflichen Verbleibs. Kapitel 4.2 ist dem Erwerbsverlauf gewidmet, Kapitel 4.3 umfasst alle weiteren untersuchten Verbleibskriterien. In Kapitel 4.4 werden ausgewählte Verbleibsmerkmale zusammengefasst analysiert. Die Basis bilden die Probanden, die an beiden Untersuchungswellen teilnahmen abzüglich derer, die verspätet ausgebildet hatten oder bei denen Angaben fehlten ($N = 897$) (vgl. Kap. 3.2).⁸⁰ Die zentralen Prädiktoren der vier Schlüsselkompetenzen werden sowohl bezüglich ihrer Einzelaspekte als auch in zusammengefasster Form analysiert. Die Art der Zusammenfassung ist Bestandteil von Kapitel 4.1.⁸¹

4.1 Prädiktoren des beruflichen Verbleibs

In den folgenden Abschnitten werden die Ausprägungen der potenziellen Prädiktoren des beruflichen Verbleibs, soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele, Kontrollüberzeugungen und Schlüsselkompetenzen, für die drei Ausbildungsgänge beschrieben. Bei quasimetrischen Skalen werden ausbildungsgangspezifische Unterschiede mittels einfaktorieller Varianzanalyse mit Post-hoc-Vergleich, im Speziellen dem Scheffé-Test, untersucht. Mittels t-Tests werden bildungs-, noten-, geschlechts- und berufspräferenzspezifische Unterschiede analysiert.⁸² Von letztgenannter Analyse wird bei den anderen potenziellen Prädiktoren abgesehen. Eine genauere Ergebnisdarstellung wird an dieser Stelle nicht als erforderlich angesehen; für nähere Informationen sei auf Müller (2006) verwiesen.⁸³ Im Text wird nur auf statistisch signifikante Unterschiede eingegangen, wobei für diese und alle weiteren Analysen eine Irrtumswahrscheinlichkeit von maximal 10 % angesetzt wird. Dabei gilt folgende Symbolik: * $p \leq 0,10$; ** $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,01$; **** $p \leq 0,001$. Die entsprechenden Daten sind in Tab. A.4.1.1 bis Tab. A.4.1.4

80 Obwohl die Probanden zum Zeitpunkt der Erhebung der potenziellen Prädiktoren Auszubildende waren, werden sie in der vorliegenden Arbeit entweder als „Absolventen“ bezeichnet, da die Auswertung ausschließlich für diejenigen erfolgt, die ihre Abschlussprüfung erfolgreich abgeschlossen haben, oder sie werden als „Physiotherapeuten“, „Wirtschaftsassistenten“ beziehungsweise „Bürokaufleute“ benannt, da nur wenige Absolventen ausbildungsfremd arbeiten.

81 Für alle in diesem Kapitel verwendeten Abkürzungen für die untersuchten Merkmale siehe Tab. A.4.1.0.

82 Es gäbe eine Vielzahl weiterer Disaggregationsmöglichkeiten; in der vorliegenden Arbeit sollen nur diese untersucht werden.

83 Die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegende Klientel ist eine Zufallsstichprobe aus der in Müller (2006) untersuchten Grundgesamtheit.

enthalten (für die Interkorrelationen siehe Tab. A.4.1.5 bis Tab. A.4.1.8). Anschließend erfolgt eine Analyse der einzelnen Schlüsselkompetenzaspekte in zusammengefasster Form mittels clusteranalytischer Bildung von Absolventengruppen, die sich in den einzelnen Aspekten jeder Schlüsselkompetenz möglichst ähnlich sind, sich aber in ihnen von der/den anderen Gruppe/n möglichst stark unterscheiden. Die Cluster werden diskriminanzanalytisch auf ihre Güte hin untersucht, und es werden ebenso bildungs-, noten-, geschlechts- und berufspräferenzspezifische Unterschiede analysiert. Die entsprechenden Daten sind Tab. A.4.1.9 bis Tab. A.4.1.23 zu entnehmen.

4.1.1 Soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen

Wie aus Tab. 4.2 ersichtlich, überwiegt in allen drei Ausbildungsgängen der Frauenanteil deutlich. Die Mehrheit der Absolventen wurde zwischen 1981 und 1985 geboren und war zum Zeitpunkt der zweiten Befragung zwischen 21 und 25 Jahren alt. Einige Personen waren zum Zeitpunkt der zweiten Befragung 30 Jahre und älter, wobei diese vornehmlich zu Physiotherapeuten oder Bürokaufleuten ausgebildet worden waren. Drei Viertel der Bürokaufleute verfügen über einen Realschulabschluss, 22,9% erreichten die Hochschulreife, 2,7% haben einen Hauptschulabschluss. Bei den Wirtschaftsassistenten haben mit 92,8% fast alle Absolventen einen Realschulabschluss. Im Gegensatz zu diesen beiden Ausbildungsgängen ist bei den Physiotherapeuten das Verhältnis derer mit Realschulabschluss (41,1%) zu denen mit Abitur (58,9%) relativ ausgeglichen. Tabelle 4.1 zeigt die Anteile der Absolventen bezüglich der Noten beim Abschluss der allgemeinbildenden Schule und der Berufsausbildung in Abhängigkeit vom Schulabschluss. Mit Ausnahme der Wirtschaftsassistenten ist festzustellen, dass die Note „sehr gut“ beim Abschluss der allgemeinbildenden Schule zum größeren Teil von Absolventen erbracht wurde, die nicht das Abitur, sondern einen Realschulabschluss erreicht hatten. Die Note „gut“ haben mehr Physiotherapeuten und Wirtschaftsassistenten mit Realschulabschluss als mit Abitur erzielt; bei den Bürokaufleuten sind die Anteile ähnlich hoch. Einen „befriedigenden“ Abschluss erreichten in allen drei Ausbildungsgängen mehr Absolventen mit Abitur als mit Realschulabschluss. Physiotherapeuten und Bürokaufleute mit einem sehr guten Realschulabschluss verschlechterten sich im Hinblick auf die Note in der Berufsausbildung tendenziell, während der Anteil der Abiturienten mit Note „Eins“ bei der Berufsausbildung höher ist als der Anteil derer mit Note „Eins“ bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule. Umgekehrt verhält es sich bei der Note „befriedigend“.

Tabelle 4.1: **Schulabschluss und Abschlussnote an der allgemeinbildenden Schule beziehungsweise bei der Berufsausbildung (Angaben in %) (Allg.: Allgemeinbildende Schule; Aus.: Berufsausbildung)**

	Physiotherapeuten				Wirtschaftsassistenten				Bürokaufleute					
	Realschulabschluss (N = 108)		Abitur (N = 155)		Realschulabschluss (N = 207)		Abitur (N = 16)		Hauptschulabschluss (N = 11)		Realschulabschluss (N = 306)		Abitur (N = 94)	
	Allg.	Aus.	Allg.	Aus.	Allg.	Aus.	Allg.	Aus.	Allg.	Aus.	Allg.	Aus.	Allg.	Aus.
sehr gut	12,1	5,6	8,4	12,3	1,5	7,2	6,2	62,5	9,1		10,5	3,3	4,3	19,1
gut	72,2	52,8	63,9	68,4	48,3	52,7	18,8	37,5	45,5	9,1	60,1	36,9	60,6	56,4
befriedigend	15,7	37,9	27,7	18,7	48,3	39,6	75,0	–	45,4	72,7	28,7	51,6	33,1	21,3
ausreichend	–	3,7	–	0,6	1,9	0,5	–	–	–	18,2	0,7	8,2	2,1	3,2

Unabhängig vom Ausbildungsgang stellt für den überwiegenden Teil der Absolventen die Ausbildung, die sie im Sommer 2004 abschlossen, die berufliche Erstausbildung dar. Kleinere Teile der Absolventen hatten vor der Berufsausbildung bereits eine andere Berufsausbildung abgeschlossen, eine Berufsausbildung beziehungsweise ein Studium abgebrochen, das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) besucht oder den Wehr-/Zivildienst abgeleistet. Einige Absolventen waren vor Ausbildungsbeginn bereits erwerbstätig gewesen oder arbeitslos gemeldet oder einer sonstigen Tätigkeit nachgegangen (Praktikum, Erziehungsurlaub usw.). Hinsichtlich der beruflichen Präferenz ist festzustellen, dass bei den Physiotherapeuten der Anteil der Personen, der diesen Beruf unbedingt erlernen wollte, mit 57,4 % überdurchschnittlich hoch ist. Bei den Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten liegt dieser Anteil deutlich unter dem Durchschnitt. Fast ein Drittel der Wirtschaftsassistenten gab dagegen an, dass sie eigentlich „etwas ganz anderes machen“ wollten und 6,3 % von ihnen wollten zwar eine Ausbildung aufnehmen, hatten aber keine Präferenz für einen bestimmten Ausbildungsgang. Ähnliches gilt für die Bürokaufleute. Für die sich anschließenden Auswertungen wurden die ersten drei in Tab. 4.2 aufgeführten Antwortkategorien zu „Ausbildungsberuf entspricht dem Wunschberuf“, die letzten beiden Optionen wurden zu „Ausbildungsberuf entspricht nicht dem Wunschberuf“ zusammengefasst. Danach entspricht für 96,6 % der Physiotherapeuten der Ausbildungsberuf ihrem Wunschberuf. Bei den Wirtschaftsassistenten trifft dies nur auf 64,1 %, bei den Bürokaufleuten auf 65,7 % zu. Dementsprechend variiert auch die nach Ausbildungsende angestrebte Tätigkeit besonders zwischen Physiotherapeuten und den beiden anderen Ausbildungsgängen.

Tabelle 4.2: Zusammenfassende Darstellung der soziodemographischen Merkmale, der Persönlichkeitsdimensionen, der individuellen Ziele und der Kontrollüberzeugungen bei den drei Ausbildungsgängen

	insg. (N = 897)		PT (N = 263)		WA (N = 223)		BK (N = 411)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ausbildungsende								
Juni 2004	221	24,64	–		40	17,94	181	44,04
Juli 2004	382	42,59	46	17,49	183	82,06	153	37,23
August 2004	294	32,78	217	82,51	–		77	18,73
Geburtsjahr								
bis 1976	38	4,24	15	5,70	1	0,45	22	5,35
1977–1980	71	7,92	27	10,27	7	3,14	37	9,00
1981–1983	349	38,91	159	60,46	39	17,49	151	36,75
1984	206	22,97	62	23,57	24	10,76	120	29,20
1985	181	20,18	–		100	44,84	81	19,71
1986	52	5,80	–		52	23,32	–	
Geschlecht								
weiblich	740	82,50	233	88,59	143	64,13	364	88,56
männlich	157	17,50	30	11,41	80	35,87	47	11,44
Schulabschluss								
Hauptschulabschluss	11	1,23	–		–		11	2,68
Realschulabschluss	621	69,23	108	41,06	207	92,83	306	74,45
Abitur	265	29,54	155	58,94	16	7,17	94	22,87
Tätigkeit vor Ausbildungsbeginn								
allgemeinbildende Schule	617	68,8	186	70,7	165	74,0	266	64,7
abgeschlossene Berufsausbildung	35	3,9	6	2,3	5	2,3	24	5,8
abgebrochene Berufsausbildung	43	4,8	2	0,8	15	6,7	26	6,3
BVJ/BGJ	34	3,8	8	3,0	6	2,7	20	4,9
abgebrochenes Studium	25	2,8	11	4,2	1	0,5	13	3,2
Wehr-/Zivildienst	24	2,7	11	4,2	4	1,8	9	2,2
erwerbstätig	27	3,0	8	3,0	4	1,8	15	3,6
arbeitslos	49	5,5	9	3,4	11	4,9	29	7,1
Sonstiges (z. B. Babyjahr, FSJ, FÖJ), keine Angabe	43	4,7	22	8,4	12	5,3	9	2,2
Angestrebte Tätigkeit nach Ausbildungsende								
arbeiten im Beruf, der der Ausbildung entspricht	451	50,3	213	81,0	43	19,3	195	47,4
arbeiten, egal, ob die Arbeit der Berufsausbildung entspricht	217	24,2	22	8,4	48	21,5	147	35,8
weitere Ausbildung	151	16,8	6	2,3	110	49,3	35	8,5
Studium	47	5,2	18	6,8	4	1,8	25	6,1
Wehr-/Zivildienst	24	2,7	4	1,5	15	6,8	5	1,2

Sonstiges (Babyjahr, Praktikum, FSJ, FÖJ)	7	0,8	0		3	1,3	4	1,0
Berufliche Präferenz								
Ja, ich wollte diesen Beruf unbedingt erlernen.	227	25,3	151	57,4	15	6,7	61	14,9
Nein, aber der Beruf ist meinem Wunschberuf sehr ähnlich.	95	10,6	15	5,7	45	20,2	35	8,5
Ja, allerdings hatte ich auch andere Wünsche.	345	38,4	88	33,5	83	37,2	174	42,3
Nein, ich wollte ursprünglich etwas ganz anderes machen.	197	22,0	8	3,0	66	29,6	123	29,9
Ich wollte nur eine Ausbildung, welche, war mir egal.	33	3,7	1	0,4	14	6,3	18	4,4
Schulart								
öffentliche oder ihr gleichgestellte Schule	574	63,99	17	6,46	172	77,13	385	93,67
Schule in freier Trägerschaft	323	36,01	246	93,54	51	22,87	26	6,33
Elternschaft								
ja	81	9,03	22	8,37	15	6,73	44	10,71
nein	816	90,97	241	91,63	208	93,27	367	89,29
Gesundheitszustand								
schwer behindert	13	1,45	2	0,76	1	0,45	10	2,43
gesundheitlich beeinträchtigt	79	8,81	9	3,42	16	7,17	54	13,14
keine gesundheitlichen Probleme	805	89,74	252	95,82	206	92,38	347	84,43
Herkunft/Staatsangehörigkeit								
deutsch	880	98,10	261	99,24	217	97,31	402	97,81
nicht deutsch oder Aussiedler	17	1,90	2	0,76	6	2,69	9	2,19
	m	s	m	s	m	s	m	s
Persönlichkeit (5-stufig)								
Neurotizismus	2,78	,80	2,85	,75	2,79	,87	2,73	,79
Gewissenhaftigkeit	3,92	,48	3,99a	,44	3,74a****b	,53	3,97b****	,47
Extraversion	4,03	,55	4,05	,51	4,01	,63	4,02	,53
Offenheit	3,20	,82	3,37a	,81	3,05a****	,84	3,18a**	,80
Verträglichkeit	3,76	,73	3,84a	,66	3,55a**** b****	,83	3,82b****	,71
Lebensziele (5-stufig)								
Beziehungsziele	4,07	,52	4,32a	,42	3,85a**** b****	,58	4,04 a****, b****	,47
Abwechslungsziele	4,00	,59	3,96	,57	3,96	,64	4,04	,57
Weiterentwicklungsziele	3,82	,51	3,89a	,47	3,73a***,b*	,57	3,83b*	,50
Karriereziele	3,62	,64	3,47a	,64	3,63a**	,66	3,72a****	,62
Kontrollüberzeugungen (5-stufig)								
internal	3,71	,52	3,71	,46	3,69	,59	3,73	,52
external	2,66	,70	2,67	,67	2,72	,75	2,63	,70

Während mit 81,0 % der Großteil der Physiotherapeuten im erlernten Beruf arbeiten möchte, wünschen sich dies nur knapp jeder fünfte der Wirtschaftsassistenten und knapp die Hälfte der Bürokaufleute.⁸⁴ Die Wirtschaftsassistenten streben vielmehr nach einer weiteren Ausbildung, während mehr als ein Drittel der Bürokaufleute arbeiten möchte, selbst wenn die Tätigkeit nicht der Ausbildung entspricht. Fasst man die Absolventen zusammen, die entweder in ihrem Ausbildungs- oder in einem anderen Beruf zu arbeiten beabsichtigen, trifft dies auf 89,4 % der Physiotherapeuten, 83,2 % der Bürokaufleute, aber nur 41,8 % der Wirtschaftsassistenten zu. Hinsichtlich der Persönlichkeitsdimensionen ist festzuhalten, dass Physiotherapeuten stets die höchsten Werte erreichen, wenngleich die Unterschiede zu den beiden anderen Ausbildungsgängen nur bei der Offenheit statistisch signifikant sind. Vergleicht man lediglich Physiotherapeuten beziehungsweise Bürokaufleute mit Wirtschaftsassistenten, so sind Erstgenannte zudem gewissenhafter und verträglicher. Mit Ausnahme der Abwechslungsziele existieren bei jedem individuellen Ziel ausbildungsgangspezifische Unterschiede. Hinsichtlich der Kontrollüberzeugungen unterscheiden sich die Ausbildungsgänge nicht statistisch bedeutsam.

4.1.2 Schlüsselkompetenzen

4.1.2.1 Einführung und methodische Vorbemerkungen

Hinsichtlich der Analyse der Schlüsselkompetenzen stehen zunächst folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Wie stark sind die einzelnen Aspekte bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge ausgeprägt?
- Existieren bildungs-⁸⁵, noten-, geschlechts- und/oder berufspräferenzspezifische Unterschiede in den drei Ausbildungsgängen?

Da die Vermutung besteht, dass die Schlüsselkompetenzaspekte für den beruflichen Verbleib an Bedeutung gewinnen, wenn sie zusammengefasst betrachtet werden, wurde zudem der Frage nachgegangen, wie diese Zusammenfassung erfolgen könnte. Eine Möglichkeit stellt die Schätzung eines gemeinsamen Faktors dar. Da dies aber nicht den Vorstellungen der Entwickler der Instrumente entspricht, wurde von dieser Methode Abstand genommen. Eine weitere Möglichkeit ist die Bildung eines Summenindices nach vorheriger Dichotomisierung der Einzelaspekte. Da

84 Nach der angestrebten Tätigkeit nach Ausbildungsende wurde in beiden Erhebungen gefragt. Allerdings traten Abweichungen auf. Da davon auszugehen ist, dass diese Diskrepanzen vor allem in einer verzerrten Erinnerung begründet liegen, werden der vorliegenden Analyse die Antworten aus der ersten Befragung zugrunde gelegt.

85 Bildungsspezifische Unterschiede sind Unterschiede zwischen Personen mit Mittelschulabschluss und denen mit Abitur.

mit Dichotomisierungen jedoch erhebliche Nachteile einhergehen (für diesbezügliche Kritik siehe MacCallum, Zhang, Preacher und Rucker 2002), wurde auch diese Methode nicht als angemessen erachtet. Gewählt wurde vielmehr ein clusteranalytisches Vorgehen mit dem Ziel, Gruppen von Absolventen zu bilden, die sich in den Aspekten jeder Schlüsselkompetenz so ähnlich wie möglich sind, sich aber in ihnen von der/den anderen Gruppe/n möglichst stark unterscheiden. Dementsprechend wird außerdem folgender Frage nachgegangen:

- Können 2-Cluster-Lösungen gebildet werden, sodass zwischen kommunikativen und kooperativen und wenig kommunikativen und kooperativen, selbst reguliert lernenden und wenig selbst reguliert lernenden, leistungsmotivierten und wenig leistungsmotivierten sowie selbstkompetenten und wenig selbstkompetenten Absolventen unterschieden werden kann?

Da 2-Cluster-Lösungen möglicherweise andere interessante Gruppenkonstellationen verdecken, wurde für jeden Ausbildungsgang zudem die Güte der 3- und 4-Cluster-Lösungen überprüft:

- Existieren sinnvolle 3- und/oder 4-Cluster-Lösungen bezüglich der vier Schlüsselkompetenzen, und wie können diese beschrieben werden?⁸⁶
- Für alle sinnvollen Cluster-Lösungen wurde außerdem folgende Frage beantwortet:
- Existieren bildungs-, noten-, geschlechts- und/oder berufspräferenzspezifische Unterschiede zwischen den Clustern?

Von einer Aggregation aller vier Schlüsselkompetenzen wurde abgesehen, denn würde man dafür bereits nur die 2-Cluster-Lösungen verwenden, würden sich bereits 16 Kombinationsmöglichkeiten ergeben.

Da hoch korrelierte Variablen ($r > 0,90$) aus einer Clusteranalyse ausgeschlossen werden sollten, wurden vor ihrer Durchführung zudem die Interkorrelationen der Schlüsselkompetenzaspekte berechnet. Alle Aspekte der Schlüsselkompetenzen sind ordinal skaliert, werden aber wie gemeinhin üblich quasimetrisch behandelt. Die Items wurden durch Punktsammenbildung aggregiert, sofern keine Fehlwerte vorlagen. Die Prüfung auf Normalverteilung erfolgte weder durch den Kolmogorov-Smirnov- noch durch den Lilliefors-Test, da bei beiden die Hypothese bezüglich einer perfekten Normalverteilung überprüft wird, sodass auch bei annähernder Normalverteilung die Hypothese abgelehnt wird. Zur Entscheidungsfindung wurden vielmehr linearisierte Darstellungen der Verteilungsfunktionen (Gauß-Verteilungspapier) herangezogen (für ausgewählte Skalen siehe Abb. A.4.1.24). Danach können alle Punktsammenwerte der Schlüsselkompetenzen als hinreichend normal verteilt angenommen werden.

86 Auf die Untersuchung weiterer Cluster-Lösungen wurde aufgrund der geringen Fallzahl verzichtet.

In Bezug auf die Untersuchung bildungs-, noten-, geschlechts- und/oder berufspräferenzspezifischer Unterschiede in den Ausprägungen der einzelnen Schlüsselkompetenzaspekte wird angenommen, dass Absolventen gleich welchen Ausbildungsganges dann über eine stärkere (bei Verantwortungsabwehr, individualistischer und aggressiver Orientierung geringere) Ausprägung in den einzelnen Aspekten verfügen, wenn sie a) Abitur haben im Vergleich zu Absolventen mit Mittelschulabschluss, b) sehr gute bis gute Noten beim Abschluss der allgemeinbildenden Schule beziehungsweise beim Berufsabschluss haben im Vergleich zu Absolventen mit befriedigenden bis genügenden Noten und c) gemäß ihrer beruflichen Präferenz ausgebildet wurden im Vergleich zu Absolventen, die nicht ihrem Wunschberuf entsprechend ausgebildet wurden. Ergeben sich solche, erwartungsgemäße Unterschiede, wird auf deren genauere Charakterisierung verzichtet. Da bezüglich des Geschlechts keine Unterschiedshypothesen aufgestellt werden können, erfolgt hierbei stets eine genaue Beschreibung der Unterschiede.

Zur verbalen Beschreibung der Mittelwerte wird nicht die eigentliche Skalenbezeichnung verwendet. Dies liegt darin begründet, dass es sich ohnehin um Punktsummenwerte handelt und keine einzelnen Items beurteilt werden. Sollten die Items auf einer vierstufigen (fünf-/sechs-/siebenstufigen) Skala bewertet werden, wird von „gering ausgeprägt“ gesprochen, wenn die Punktsumme kleiner als 3,0 (4,0/5,0/5,0) ist. Beläuft sich die Punktsumme auf Werte größer als/gleich 3,0 (4,0/5,0/5,0), d. h. wurden alle Items mindestens mit einer Ausprägung von 3,0 (4,0/5,0/5,0) bewertet, wird von „stark ausgeprägt“ gesprochen. Gegenläufig angelegte Items wurden vor der Punktsummenbildung umkodiert.

Wesentliche Charakteristika der zur Bildung der o. g. Absolventengruppen verwendeten Clusteranalyse werden einleitend nach Backhaus et al. (2006, S. 490 ff.) vorgestellt. Da es sich um eine deskriptive Methode handelt, mittels derer die Cluster zwar charakterisiert und ihre Homogenität, nicht aber die Güte, d. h. die Trennschärfe, der Clusterlösungen beurteilt werden kann, wird darüber hinaus die Methode der Diskriminanzanalyse angewendet, die – ebenfalls in Anlehnung an Backhaus et al. (2006, S. 156 ff.) – im Anschluss daran vorgestellt wird.

Clusteranalyse

Die Clusteranalyse läuft in drei Schritten ab. Zunächst werden die Ähnlichkeiten zwischen jeweils zwei Personen bestimmt und mittels eines Proximitätsmaßes abgebildet. Da es sich bei den betrachteten Schlüsselkompetenzaspekten durchgängig um quasimetrische Variablen handelt, werden zur Ähnlichkeitsermittlung die Minkowski-Metriken (auch L-Normen genannt) verwendet. Sie ermitteln die Distanz der einzelnen Merkmalsausprägungen als Differenzen, die über alle Merkmale hinweg addiert und schließlich mit der Minkowski-Konstante potenziert werden. In

der Praxis wird häufig die 2 als Konstante gewählt, woraus sich die sog. L_2 -Norm (quadrierte Euklidische Distanz) ergibt.

$$d_{k,l}^2 = \sum_{j=1}^J |x_{kj} - x_{lj}|^2 \text{ mit } d_{k,l}: \text{Distanz der Objekte } k \text{ und } l; x_{kj}, x_{lj}: \text{Werte der}$$

Variablen j bei Objekt k, l ($j = 1, 2, \dots, J$)

Um Minkowski-Metriken anwenden zu können, müssen vergleichbare Maßeinheiten vorliegen. Diese Voraussetzung ist bei den Aspekten des selbstregulierten Lernens und der Leistungsmotivation erfüllt. Bei den Aspekten von Kommunikation und Kooperation sowie der Selbstkompetenz müssen die Ausgangsdaten vor der Berechnung der Minkowski-Metriken standardisiert werden.

Basierend auf der Distanzmatrix wird anschließend ein Fusionierungsalgorithmus ausgewählt, nach dem die zu untersuchenden Fälle so lange zusammengefasst werden, bis die Fälle, die weitgehend übereinstimmen, in einer Gruppe sind. Unterschieden wird im Allgemeinen zwischen hierarchischen und partitionierenden Verfahren. Während Letztere von einer festgelegten Gruppierung der Objekte ausgehen und die Objekte so lange umordnen, bis eine vorgegebene Zielfunktion optimiert ist, gehen hierarchische Verfahren entweder von der feinsten Partition, d. h. der Anzahl der Objekte, (agglomerative Verfahren) oder von der größten Partition, d. h. alle Objekte gehören zu einer Gruppe, (divisive Verfahren) aus. Für die vorliegende Arbeit wird kein partitionierendes Verfahren angewendet, da die Ergebnisse stark von der Zielfunktion abhängen und die lediglich subjektiv begründbare Startpartition die Ergebnisse beeinflusst. Mit dem Single-Linkage- und dem Ward-Verfahren werden agglomerative Algorithmen gewählt. Ersteres ist für die Analyse von Ausreißern in den Objekten besonders geeignet, da es stets den kleinsten Einzeldistanzwert als neue Distanz zwischen zwei Gruppen verwendet. Die eigentliche Clusterung erfolgt mittels Ward-Verfahrens, bei dem nicht die Objekte (Gruppen) mit den geringsten Distanzen, sondern diese, die ein gesetztes Heterogenitätsmaß am wenigsten erhöhen, zusammengefasst werden. Ziel ist es, jeweils diejenigen Objekte beziehungsweise Gruppen zusammenzufassen, die die Streuung innerhalb einer Gruppe nach Möglichkeit kaum erhöhen. Das Ward-Verfahren wird im Allgemeinen als sehr guter Fusionierungsalgorithmus angesehen, da er im Vergleich zu anderen agglomerativen Algorithmen gute Partitionen ergibt. Voraussetzung ist allerdings, dass ein Distanzmaß sinnvoll ist, metrisches Skalenniveau vorliegt, Ausreißer im Vorfeld eliminiert wurden, die Variablen nicht in hohem Maße korrelieren und die Erwartung berechtigt ist, dass die Anzahl der Elemente in einer Gruppe etwa gleich groß ist. Schließlich wird die optimale Clusteranzahl basierend auf der Zuordnungsübersicht beziehungsweise dem Dendrogramm, der inhaltlichen Plausibilität, Interpretierbarkeit und Gruppengröße bestimmt.

Um die Homogenität der Cluster beurteilen zu können, bietet sich der F-Wert an, der sich für jede Variable in einem Cluster berechnen lässt und der umso kleiner ist, je geringer die Streuung der entsprechenden Variable in einem Cluster im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit ist:

$$F = \frac{V(J, G)}{V(J)} \quad \text{mit } V(J, G) \text{ Varianz der Variable } J \text{ in Cluster } G \text{ und } V(J) \text{ Varianz der Variable } J \text{ in der Erhebungsgesamtheit}$$

Der F-Wert sollte nicht größer als 1 sein, da dann die Streuung der Variable im Cluster größer als in der Erhebungsgesamtheit ist. Sind die F-Werte für alle Variablen in einem Cluster kleiner als 1, ist das Cluster vollkommen homogen.

Diskriminanzanalyse

Ziel der Diskriminanzanalyse ist es, Gruppenunterschiede multivariat zu untersuchen. Typische Fragestellungen sind, inwiefern sich die Zugehörigkeit zu Gruppen durch bestimmte Variablen vorhersagen lässt, ob sich Gruppen voneinander hinsichtlich bestimmter Variablen unterscheiden und welche Variablen besonders (un-)geeignet sind, um zwischen den Gruppen zu unterscheiden. Die Gruppenzugehörigkeit wird dabei durch eine nominal skalierte Variable ausgedrückt, die Merkmalsvariablen müssen metrisches Niveau haben. In der vorliegenden Arbeit wird die Diskriminanzanalyse verwendet, um die Güte der oben beschriebenen Clusterbildung zu untersuchen. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern die Clusterzugehörigkeit von den zur Clusteranalyse herangezogenen Schlüsselkompetenzaspekten vorhergesagt werden kann.

Die Diskriminanzanalyse ist in zwei Phasen gegliedert. Zunächst werden die Diskriminanzfunktion formuliert und ihre Koeffizienten geschätzt. Anschließend wird die Güte der Funktion beurteilt. Die Diskriminanzfunktion

$$Y = b_0 + b_1 X_1 + b_2 X_2 + \dots + b_J X_J \quad \text{mit } Y: \text{ Diskriminanzvariable; } X_j: \text{ Merkmalsvariable } j \text{ (} j = 1, 2, \dots, J \text{); } b_j: \text{ Diskriminanzkoeffizient für Merkmalsvariable } j; b_0: \text{ konstantes Glied}$$

wird aufgrund der Linearkombination von Variablen auch kanonische Diskriminanzfunktion genannt mit der kanonischen Variable Y . Im Unterschied zur Schätzung der Koeffizienten bei der Regressionsanalyse basiert die Schätzung der Diskriminanzkoeffizienten auf einem Diskriminanzkriterium Γ , das vor dem Hintergrund einer optimalen Gruppentrennung maximiert werden muss:

$$\Gamma = \frac{\text{erklärte Streuung}}{\text{nicht erklärte Streuung}} = \frac{\text{Streuung zwischen den Gruppen}}{\text{Streuung in den Gruppen}}$$

Nachdem die Koeffizienten geschätzt wurden, kann für jede Person ein Funktionswert zur Prognose ihrer Gruppenzugehörigkeit berechnet werden. Je größer die entsprechende „Trefferquote“ ist, desto besser ist die Diskriminanzfunktion zu bewerten.

Werden mehr als zwei Gruppen untersucht, können mehr als eine Diskriminanzfunktion aufgestellt werden. Auch in einem solchen Mehr-Gruppen-Fall ergeben sich die Diskriminanzfunktionen durch die Maximierung von γ . Zu jeder Diskriminanzfunktion gehört ein Eigenwert Γ (= Maximalwert von Γ). Die Ermittlung einer zweiten Diskriminanzfunktion erfolgt so, dass sie einen maximalen Teil der nach der Ermittlung der ersten Diskriminanzfunktion verbleibenden Streuung erklärt. Jede weitere Diskriminanzfunktion wird ebenso ermittelt, d. h. sie soll jeweils einen maximalen Anteil der Reststreuung erklären. Funktionen, die nur einen sehr geringen Varianzanteil erklären und zwischen den Clustern nicht mehr statistisch signifikant trennen, werden aus der Analyse ausgeschlossen. Die unzureichende Trennung zeigt sich dabei in geringen Korrelationen zwischen Funktionswerten und Gruppenzugehörigkeit (geringe kanonische Diskriminanzkoeffizienten) sowie in einem hohen Wilks' Lambda Λ .

Nach der Schätzung der Diskriminanzfunktion muss deren Güte beurteilt werden. Dies kann zum einen über γ , den kanonischen Korrelationskoeffizienten c und Λ erfolgen. Diese Maßzahlen basieren auf der Überlegung, dass eine gute Diskriminanzfunktion dadurch charakterisiert ist, dass sich die durchschnittlichen Diskriminanzfunktionswerte der Gruppen deutlich voneinander unterscheiden (Brosius 1998, S. 600). Sie sind wie folgt definiert:

$$\gamma = \frac{\text{erklärte Streuung}}{\text{Streuung in den Gruppen}} \quad \gamma = \sqrt{\frac{\text{erklärte Streuung}}{\text{Gesamtstreuung}}} \quad \Lambda = \frac{\text{nicht erklärte Streuung}}{\text{Gesamtstreuung}} \quad \text{d. h. } \Lambda = 1 - c^2$$

γ ist nicht auf Werte zwischen 0 und 1 normiert. Eine gute Trennung zwischen den Gruppen ist durch einen möglichst hohen Eigenwert gekennzeichnet. Die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Diskriminanzfunktionswerten und der Gruppenzugehörigkeit quantifiziert c , der somit den Erklärungsgehalt des Modells anzeigt. Er kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen und sollte möglichst hoch sein, denn je höher sein Wert, desto größer ist die Streuung zwischen den Gruppen im Verhältnis zur Streuung innerhalb der Gruppen. Λ , das um eine gute Modellgüte anzuzeigen, möglichst gering sein sollte, wird üblicherweise als Gütemaß verwendet, was darin begründet ist, dass es zu einer probabilistischen Variable transformierbar ist und somit das Testen von Hypothesen bezüglich der Trennschärfe zwischen Gruppen ermöglicht. Diese Variable ist annähernd Chi²-verteilt mit $J(G-1)$ Freiheitsgraden. Getestet wird die Hypothese, dass die Mittelwerte der Funktionswerte in den Gruppen in der Grundgesamtheit identisch sind. Mit zuneh-

ment kleinem Lambda wächst der Chi²-Wert und kennzeichnet so eine größere Unterschiedlichkeit der Gruppen. In der Literatur existieren keine Mindestgrößen für die genannten Maßzahlen. Es wird lediglich angeführt, dass γ möglichst groß, in jedem Falle größer 1 sein, c nahe an 1 heranreichen und Λ entsprechend niedrig sein sollte (Brosius 1998, S. 614 f.).

Um die Trennfähigkeit der Cluster und damit die Güte der Clusterlösung zu beurteilen, können auch die durch die Diskriminanzfunktion vorhergesagten Gruppenzuordnungen mit den tatsächlichen Gruppen verglichen werden. Die korrekte Zuordnung eines hohen Prozentsatzes der ursprünglich klassifizierten Objekte verweist dabei auf eine hohe Trennfähigkeit, wobei in der Literatur mindestens 85 % angesetzt werden.

Nach der Beurteilung der Diskriminanzfunktion werden die Merkmalsvariablen überprüft. Die Diskriminanzkoeffizienten legen dabei die Bedeutung der einzelnen Merkmale für die Trennung zwischen den Gruppen offen. Da die Koeffizienten durch die Merkmalsstreuung und -skalierung beeinflusst werden, müssen hierfür standardisierte Koeffizienten verwendet werden.

Wenngleich erst in den nachfolgenden Abschnitten wesentliche Ergebnisse der Diskriminanzanalyse beschrieben werden, so sei an dieser Stelle bereits erwähnt, dass sich für alle Schlüsselkompetenzen und Ausbildungsgänge eine 2-Cluster-Lösung als geeignet erweist (Tab. 4.3). 4-Cluster-Lösungen sind in keinem Fall angemessen. 3-Cluster-Lösungen sind bei Bürokaufleuten und Wirtschaftsassistenten für das selbstregulierte Lernen und die Selbstkompetenz geeignet. Diese 3-Cluster-Lösungen sowie alle 2-Cluster-Lösungen werden in der vorliegenden Arbeit verwendet. Allen Lösungen ist gemein, dass sich im ersten Cluster stets die leistungsstärksten befinden und die Leistungsstärke bis zu Cluster 3 hin abnimmt.

Tabelle 4.3: Geeignete Cluster-Lösungen für die vier Schlüsselkompetenzen nach Ausbildungsgängen

Anzahl Cluster	Kommunikation und Kooperation			Selbstreguliertes Lernen			Leistungsmotivation			Selbstkompetenz		
	2	3	4	2	3	4	2	3	4	2	3	4
Physiotherapeuten	x			x			x			x		
Wirtschaftsassistenten	x			x	x		x			x	x	
Bürokaufleute	x			x	x		x			x	x	

Neben den Ergebnissen der univariaten ANOVA, die anhand der Prüfgröße F verdeutlichen, wie gut die Variablen einzeln betrachtet zwischen den Clustern trennen⁸⁷, sind die Mittelwerte der Einzelaspekte in den einzelnen Clustern und die diskriminanzanalytischen Kennzahlen in den Tab. A.4.1.9 bis A.4.1.20 enthalten.

4.1.2.2 Aspekte von Kommunikation und Kooperation

Wie aus den Mittelwerten aus Tab. A.4.1.1 zu erkennen ist, sind bei allen drei Ausbildungsgängen die prosozialen Ziele des Haltens von Versprechen und der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen stark ausgeprägt. Bei den Physiotherapeuten und Bürokaufleuten trifft dies auch auf die Empathie zu. Bei allen anderen Aspekten liegen die Absolventen im Durchschnitt unterhalb des Wertes, bei dem von einer starken Merkmalsausprägung ausgegangen wird. Mit Ausnahme der Verantwortungsabwehr befinden sich aber die hinsichtlich jedes Einzelaspektes leistungsstärksten 25 % der Absolventen jedes Ausbildungsganges im Bereich einer starken Ausprägung.

Die F -Werte verdeutlichen (Tab. A.4.1.1), dass es mit Ausnahme der Verfolgung prosozialer Ziele stets statistisch signifikante ausbildungsgangspezifische Unterschiede zwischen mindestens zwei Ausbildungsgängen gibt. So sind Physiotherapeuten empathischer und können sich eher in die Sichtweise anderer hineinversetzen als Wirtschaftsassistenten und sind darüber hinaus in sozialen Angelegenheiten durch eine stärkere Selbstwirksamkeitsüberzeugung charakterisiert als Bürokaufleute. Diese wiederum sind durch höhere Werte bei der Perspektivenübernahme und Empathie gekennzeichnet als Wirtschaftsassistenten. Auch zeigen Physiotherapeuten eine höhere/niedrigere Verantwortungsübernahme/-abwehr als Bürokaufleute und Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute übernehmen stärker Verantwortung beziehungsweise weisen Verantwortung weniger ab als Wirtschaftsassistenten. Bei den Aspekten der Verantwortungsübernahme/-abwehr zeigen sich die großen Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen besonders im untersten Leistungsbereich (10. Perzentil). Mit Blick auf die sozialen Orientierungen sind Physiotherapeuten altruistischer und aggressiver sowie weniger individualistisch orientiert als Bürokaufleute. Diese wiederum sind weniger altruistisch und individualistischer orientiert als Wirtschaftsassistenten.

Bei den Physiotherapeuten ergeben sich kaum Unterschiede in den Ausprägungen der Aspekte von Kommunikation und Kooperation zwischen denen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen, Noten, beruflichen Präferenzen oder Geschlecht. Ein schulabschlusspezifischer Unterschied zeigt sich einzig bei der Verantwortungsabwehr, bezüglich der Note beim Abschluss der allgemeinbildenden Schule wird einzig bei der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ein Unterschied deutlich.

87 Dieser F -Wert ist nicht identisch mit dem o. g. F -Wert zur Homogenitätsbeurteilung eines Clusters.

Bezüglich der Note beim Berufsabschluss besteht ein Unterschied in der aggressiven Orientierung. Mit Blick auf die berufliche Präferenz offenbaren sich Differenzen in der Neigung Versprechen zu halten, Gleichaltrige bei Problemen zu unterstützen und in der altruistischen Orientierung. Geschlechtsspezifische Unterschiede werden bei der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen und der individualistischen Orientierung deutlich, wobei Frauen weniger individualistisch orientiert sind und andere stärker unterstützen als Männer.

Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute sind bezüglich der Ausprägungen der Aspekte von Kommunikation und Kooperation wesentlich heterogener als Physiotherapeuten. So unterscheiden sich Bürokaufleute bezüglich der Schulbildung in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, der individualistischen Orientierung und der Verantwortungsabwehr, wobei Gymnasiasten bei den beiden erstgenannten Aspekten eine signifikant größere, bei dem letztgenannten Aspekt eine signifikant geringere Ausprägung zeigen als solche mit Realschulabschluss. Außerdem unterscheiden sie sich nach den Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule hinsichtlich der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und dem Halten von Versprechen und nach den Noten beim Abschluss der Berufsausbildung hinsichtlich der Neigung andere bei Problemen zu unterstützen und bei Problemen zu helfen sowie Verantwortung abzuwehren. Ein berufspräferenzspezifischer Unterschied kommt bei der Unterstützung anderer im Unterricht zum Tragen. Bei der Empathie, der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen und der Verantwortungsübernahme zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei weibliche Bürokaufleute empathischer sind, andere bei der Bewältigung von Problemen stärker unterstützen und eher Verantwortung übernehmen als männliche Bürokaufleute.

Bildungsabschlussbezogene Unterschiede werden bei den Wirtschaftsassistenten bei keinem Aspekt ersichtlich. Die Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule trennen aber Wirtschaftsassistenten hinsichtlich der Neigung Versprechen zu halten und Verantwortung abzuwehren. Unterschiede bezüglich der Note beim Berufsabschluss treten bei der Unterstützung der Mitschüler, dem Halten von Versprechen, der sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Verantwortungsabwehr auf. Berufspräferenzspezifische Unterschiede ergeben sich schließlich hinsichtlich der Ausprägung der sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen. Geschlechtsspezifische Unterschiede treten bei denselben Aspekten und in der gleichen Form auf wie bei den Bürokaufleuten. Hinzu kommt, dass weibliche Wirtschaftsassistenten weniger individualistisch orientiert sind als männliche Wirtschaftsassistenten.

Im Folgenden werden die sich aus den Clusteranalysen gewonnenen Lösungen getrennt nach Ausbildungsgängen kurz vorgestellt. Da bei allen drei Ausbildungs-

gängen die Korrelationen überwiegend zwischen 0,2 und 0,4 lagen und maximal eine Korrelation von 0,56 bei Physiotherapeuten erreicht wird (Tab. A.4.1.5), konnten alle Aspekte in die Clusterbildung einbezogen werden. Die 2-Cluster-Lösung, mittels derer zwischen kommunikativen und kooperativen (Cluster 1) und wenig kommunikativen und kooperativen (Cluster 2) Absolventen unterschieden werden kann, kann für alle drei Ausbildungsgänge diskriminanzanalytisch abgesichert werden (Tab. A.4.1.9, A.4.1.13, A.4.1.17). Die Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte zeigen bei allen Ausbildungsgängen zunächst, dass – jeweils einzeln betrachtet – alle Aspekte von Kommunikation und Kooperation mit Ausnahme der sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Unterstützung anderer im Unterricht und der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen bei den Bürokaufleuten die Gruppen gut trennen. Wie aus den F-Werten zu erkennen ist, trennen bei den Physiotherapeuten am besten die Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen und Altruismus, bei den Wirtschaftsassistenten Verantwortungsübernahme und bei den Bürokaufleuten Aggression. Diese Ergebnisse können über die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten weitgehend bestätigt werden. Die Diskriminanzfunktionen können in den drei Ausbildungsgängen die Gruppeneinteilung gut erklären. Die Eigenwerte sind stets größer 1, die kanonischen Korrelationskoeffizienten reichen relativ nahe an 1 heran und die Werte von Wilks' Lambda sind entsprechend gering. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gruppeneinteilung bei 91 % der Physiotherapeuten, 96 % der Bürokaufleute und 95 % der Wirtschaftsassistenten diskriminanzanalytisch bestätigt und somit in jedem Ausbildungsgang zwischen kommunikativen und kooperativen und wenig kommunikativen und kooperativen Absolventen unterschieden werden kann.

Wie aus den Abbildungen 4.1 bis 4.3 erkennbar ist, zeichnen sich in allen drei Ausbildungsgängen kommunikative und kooperative Absolventen durch höhere Ausprägungen in allen entsprechenden Aspekten aus mit Ausnahme von Verantwortungsabwehr, Individualismus und Aggression. Bei den Bürokaufleuten kommt hinzu, dass die sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei den Kommunikativen und Kooperativen niedriger als, die Tendenz Versprechen einzuhalten und andere bei Problemen zu helfen etwa genauso hoch ausgeprägt sind wie bei den wenig Kommunikativen und Kooperativen. Zur Gruppe der Kommunikativen und Kooperativen zählen 83,5 % der Bürokaufleute, 68,6 % der Physiotherapeuten und 43,8 % der Wirtschaftsassistenten.

Wie aus Tab. A.4.1.23 ersichtlich, erweisen sich Bürokaufleute hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale als sehr homogen in beiden Clustern. Einzig in Bezug auf das Geschlecht ist ein Unterschied erkennbar. So gehören dem Cluster 1 signifikant mehr Frauen an als dem Cluster 2. Bei den Wirtschaftsassistenten unterscheiden sich die Cluster ebenso hinsichtlich des Geschlechts und zudem hinsichtlich

der Noten. So gehören dem Cluster der Kommunikativen und Kooperativen mehr Personen mit besseren Noten und Frauen an (Tab. A.4.1.22). Bei Physiotherapeuten zählen zu Cluster 1 vor allem diejenigen, die in ihrem Wunschberuf ausgebildet wurden, die direkt nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule ihre Ausbildung begonnen haben und weder Kinder noch gesundheitliche Beeinträchtigungen haben (Tab. A.4.1.21).

4.1.2.3 Aspekte selbstregulierten Lernens

Wie aus den Mittelwerten aus Tab.A.4.1.2 zu erkennen ist, wenden Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute Wiederholungsstrategien eher selten an. Elaborations- und Kontrollstrategien nutzen Physiotherapeuten oft, Wirtschaftsassistenten nicht. Bürokaufleute gebrauchen zwar Elaborationsstrategien, Kontrollstrategien aber kaum. Die Kontrollerwartung ist bei allen drei Ausbildungsgängen gering ausgeprägt. Mit Ausnahme der Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen sind alle weiteren Aspekte des selbstregulierten Lernens bei Physiotherapeuten und Bürokaufleute stark ausgeprägt. Dies gilt mit Ausnahme der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen auch für die Wirtschaftsassistenten. Bezüglich der Wiederholungsstrategien und der instrumentellen Motivation existieren keine statistisch signifikanten ausbildungsgangspezifischen Unterschiede. Bei allen anderen Aspekten gibt es zwischen mindestens zwei Ausbildungsgängen Unterschiede. So zeigen Physiotherapeuten eine stärkere Ausprägung als Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute bei Elaborationsstrategien, Kontrollstrategien, Kontrollerwartungen und dem akademischen Selbstkonzept. Im Vergleich zu den Wirtschaftsassistenten sind sie außerdem durch eine größere Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und Selbstwirksamkeit, im Vergleich zu Bürokaufleuten durch eine geringere Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen charakterisiert. Bürokaufleute und Wirtschaftsassistenten unterscheiden sich einzig in den Dimensionen Kontrollstrategien, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und der Präferenz für kooperative Lernformen, wobei bei den ersten beiden Dimensionen Bürokaufleute und bei der letzten Dimension Wirtschaftsassistenten höhere Werte aufweisen.

Abbildung 4.1: Z-transformierte Werte für die Aspekte von Kommunikation und Kooperation bei Cluster 1 (Kommunikative und Kooperative) und Cluster 2 (wenig kommunikative und Kooperative) bei Bürokauffleuten

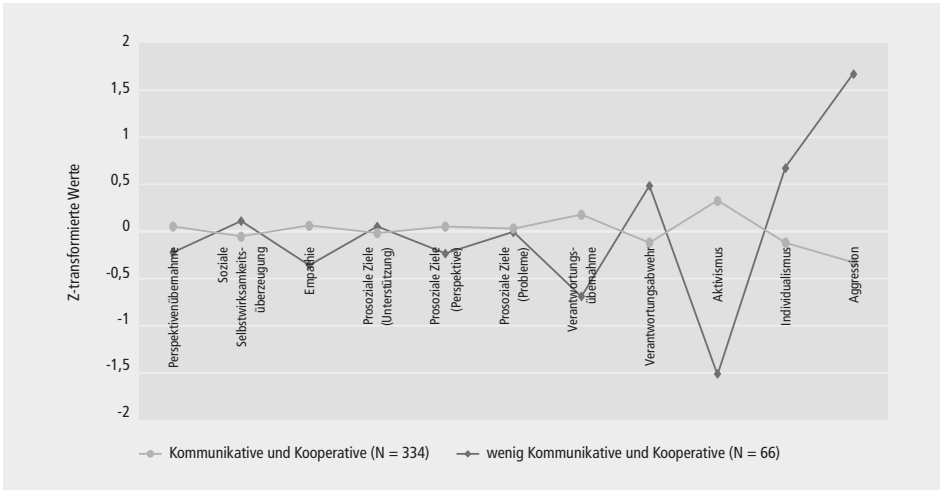


Abbildung 4.2: Z-transformierte Werte für die Aspekte von Kommunikation und Kooperation bei Cluster 1 (Kommunikative und Kooperative) und Cluster 2 (wenig kommunikative und Kooperative) bei Physiotherapeuten

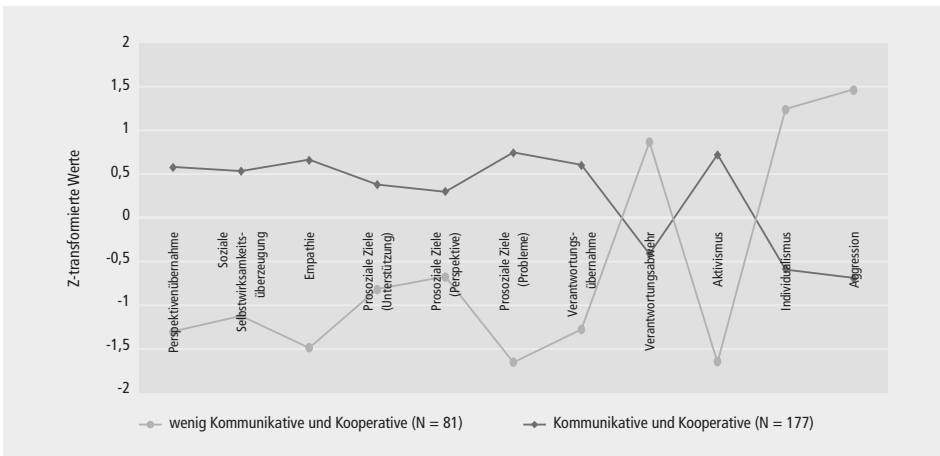
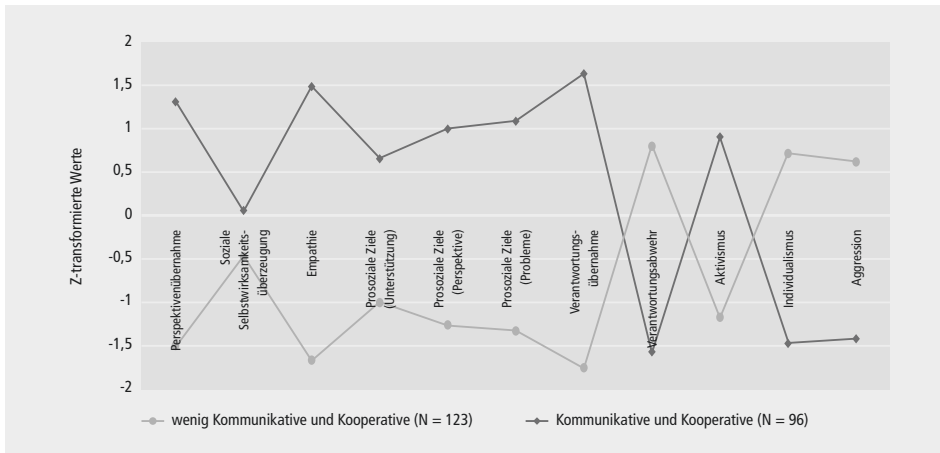


Abbildung 4.3: Z-transformierte Werte für die Aspekte von Kommunikation und Kooperation bei Cluster 1 (Kommunikative und Kooperative) und Cluster 2 (wenig Kommunikative und Kooperative) bei Wirtschaftsassistenten



Die Untersuchung nach bildungs-, noten-, geschlechts- und/oder berufspräferenzspezifischen Unterschieden führt bei den Physiotherapeuten zu folgenden Ergebnissen: Bildungsspezifische Unterschiede und Unterschiede nach der Note bei Berufsabschluss ergeben sich hinsichtlich der Anwendung von Kontrollstrategien, der Kontrollerwartung, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept. Bezüglich der Abschlussnote in der allgemeinbildenden Schule besteht einzig ein Unterschied bei der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen. Mit Bezug auf die berufliche Präferenz existiert einzig bei der Kontrollerwartung ein Unterschied. Geschlechtsspezifische Unterschiede gibt es hinsichtlich des Selbstkonzeptes, der instrumentellen Motivation und Kontrollerwartung, der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und der Wiederholungsstrategien, wobei Frauen stets die größere Ausprägung aufweisen.

Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute zeigen bezüglich der Ausprägungen der Aspekte des selbstregulierten Lernens wesentlich mehr bildungs-, geschlechts- und berufspräferenzspezifische Unterschiede als Physiotherapeuten. So ergeben sich bei Wirtschaftsassistenten bildungsspezifische Unterschiede bezüglich der Elaborationsstrategien, der Kontrollerwartung und des Selbstkonzeptes. Hinsichtlich der Note bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule zeigen sich Differenzen bei der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen, der Kontrollerwartung, dem Selbstkonzept, der instrumentellen Motivation und der Selbstwirksamkeit. Diese Unterschiede gelten auch für die Noten bei Abschluss der Berufsschule. Zudem wenden Absolventen mit besseren Berufsabschlussnoten Wiederholungsstrategien seltener an und

präferieren wettbewerbsorientierte Lernformen stärker als Wirtschaftsassistenten mit schlechteren Abschlussnoten. Berufspräferenzspezifische Unterschiede werden bei den Elaborationsstrategien, der Kontrollerwartung, der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen, der instrumentellen Motivation, dem Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeit deutlich. Geschlechtsspezifische Unterschiede treten hinsichtlich der Wiederholungs- und Kontrollstrategien, der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und der wettbewerbsorientierten Lernformen zutage, wobei Frauen stets durch höhere Werte charakterisiert sind als Männer.

Bildungsspezifische Unterschiede weisen Bürokaufleute hinsichtlich der Kontrollerwartung, der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen, der Selbstwirksamkeit und des Selbstkonzeptes auf. Die Ausprägungen dieser Aspekte unterscheiden sich auch nach den Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule, wobei hierbei die Anwendung der Elaborationsstrategien hinzukommt. Eine größere Anzahl von Differenzen ergeben sich, analysiert man die Aspekte in Abhängigkeit von der Note beim Berufsabschluss. Dabei werden Unterschiede bezüglich der Aspekte Elaborationsstrategien, Kontrollerwartung, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen, Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept sowie Präferenz für Wettbewerbsorientierte deutlich. Zudem wenden Bürokaufleute mit besseren Noten seltener Wiederholungsstrategien an als Bürokaufleute mit schlechteren Noten. Differenzen bezüglich der beruflichen Präferenz werden bei der Ausprägung der Elaborationsstrategien, Kontrollerwartung, Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept sichtbar. Bei der Kontrollerwartung, der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und den Wiederholungsstrategien existieren geschlechtsspezifische Unterschiede, wobei Frauen stets die größere Ausprägung aufweisen.

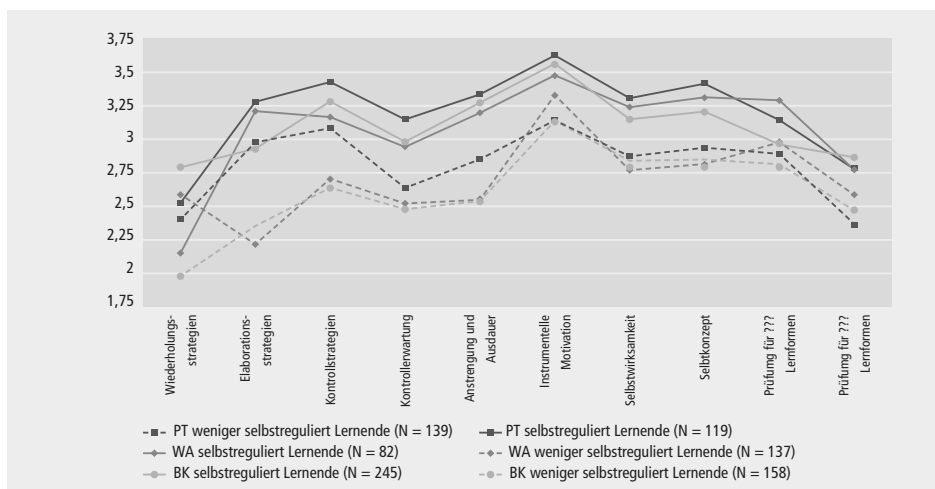
Hinsichtlich der Voraussetzungen der Clusteranalyse ist festzustellen, dass aufgrund dessen, dass sich die Korrelationen auf Werte zwischen 0,2 und 0,4 bei allen drei Ausbildungsgängen belaufen und die maximale Korrelation 0,57 bei Physiotherapeuten, 0,68 bei Wirtschaftsassistenten und 0,77 bei Bürokaufleuten – jeweils zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept – beträgt (Tab. A.4.1.6), konnten alle Aspekte in die Clusterbildung einbezogen werden. Auch für die Aspekte des selbstregulierten Lernens kann eine 2-Cluster-Lösung, mittels derer zwischen selbstreguliert Lernenden (Cluster 1) und wenig selbstreguliert (Cluster 2) Lernenden unterschieden wird, für alle drei Ausbildungsgänge diskriminanzanalytisch abgesichert werden (Tab. A.4.1.10, A.4.1.14, A.4.1.18). Die Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte zeigen bei allen Ausbildungsgängen zunächst, dass – jeweils einzeln betrachtet – alle Aspekte des selbstregulierten Lernens mit Ausnahme der Wiederholungsstrategien bei den Physiotherapeuten die Gruppen gut trennen. Wie aus den F-Werten zu erkennen ist, trennen bei den Bürokaufleuten am besten die Anwendung der Kontrollstrategien und die Anstrengung und Ausdauer beim Lernen, bei den Phy-

siotherapeuten die Selbstwirksamkeit und die Kontrollerwartung und bei den Wirtschaftsassistenten die Anwendung der Elaborationsstrategien. Nach Durchführung der Diskriminanzanalyse können diese Ergebnisse über die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten weitgehend bestätigt werden. Danach haben folgende Größen einen hohen Einfluss auf den Diskriminanzfunktionswert: bei den Wirtschaftsassistenten Elaborationsstrategien, bei den Bürokauleuten Wiederholungs- und Kontrollstrategien und bei den Physiotherapeuten Kontrollerwartung, instrumentelle Motivation und Selbstwirksamkeit. Diese Merkmale haben die größte diskriminatorische Bedeutung, d. h. sie tragen zur Gruppenzuordnung am meisten bei. Die Diskriminanzfunktionen können in den drei Ausbildungsgängen die Gruppeneinteilung gut erklären. Die Eigenwerte sind stets größer 1, die kanonischen Korrelationskoeffizienten reichen relativ nahe an 1 heran und die Werte von Wilks' Lambda sind entsprechend gering. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gruppeneinteilung bei 85 % der Physiotherapeuten, 90 % der Bürokauleute und 92 % der Wirtschaftsassistenten diskriminanzanalytisch bestätigt werden kann und somit in jedem Ausbildungsgang selbstreguliert Lernende gut von wenig selbstreguliert Lernenden unterschieden werden können.

Wie aus Abb. 4.4 ersichtlich, zeichnen sich mit Ausnahme der Wirtschaftsassistenten und der Anwendung der Wiederholungsstrategien selbstreguliert Lernende in allen drei Ausbildungsgängen durch höhere Ausprägungen in allen Aspekten des selbstregulierten Lernens aus. Von den Bürokauleuten ist der größte Teil dem Cluster der selbstreguliert Lernenden zugehörig, bei den beiden anderen Ausbildungsgängen befindet sich der Großteil im Cluster der wenig selbstreguliert Lernenden. Von den selbstreguliert Lernenden erreichen Physiotherapeuten die höchsten Werte.

Wie aus den Tab. A.4.1.21, 4.1.22 und 4.1.23 hervorgeht, gibt es bei den Physiotherapeuten keine Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit und den untersuchten soziodemographischen Merkmalen. Bei den Wirtschaftsassistenten treten dagegen viele Zusammenhänge auf. So haben selbstreguliert lernende Wirtschaftsassistenten häufiger bessere Noten bei Berufsabschluss als wenig selbstreguliert Lernende. Sie sind vor der Berufsausbildung meistens einer anderen Tätigkeit als dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule nachgegangen, sind dementsprechend älter und haben häufiger Kinder als Wirtschaftsassistenten aus Cluster 2. Selbstreguliert lernende Bürokauleute haben häufiger Abitur und bessere Abschlussnoten, sind eher weiblich, wurden überwiegend ihrer beruflichen Präferenz entsprechend ausgebildet und zeigen eher keine gesundheitlichen Beeinträchtigungen als wenig selbstreguliert lernende Bürokauleute.

Abbildung 4.4: Mittelwerte für die Aspekte selbstregulierten Lernens bei Cluster 1 (selbstreguliert Lernende) und Cluster 2 (weniger selbstreguliert Lernende) bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten



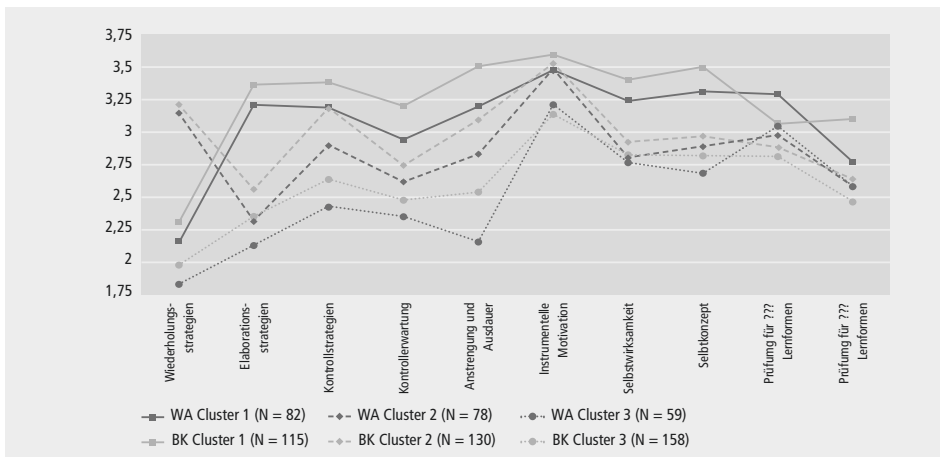
Für Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute erweist sich neben der vorgestellten 2- auch eine 3-Cluster-Lösung als geeignet (Tab. A.4.1.14, A.4.1.18). Wie aus Abb. 4.5 hervorgeht, umfasst Cluster 1 dabei die Personen, bei denen die Aspekte des selbstregulierten Lernens am stärksten ausgeprägt sind (stark selbstreguliert Lernende). Cluster 2 enthält diejenigen, bei denen diese Aspekte weniger stark ausgeprägt sind (selbstreguliert Lernende) und Cluster 3 sind diejenigen zugehörig, die die schwächste Ausprägung zeigen (wenig selbstreguliert Lernende).⁸⁸ Die Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte zeigen bei beiden Ausbildungsgängen zunächst, dass – jeweils einzeln betrachtet – alle Aspekte des selbstregulierten Lernens mit Ausnahme der Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen bei den Wirtschaftsassistenten die Gruppen gut trennen. Wie aus den F-Werten zu erkennen ist, trennen bei den Bürokaufleuten am besten die Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und die Anwendung der Elaborationstrategien, bei den Wirtschaftsassistenten die Anwendung der Elaborationsstrategien. Nach Durchführung der Diskriminanzanalyse können diese Ergebnisse über die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten bestätigt werden.

88 Ausnahmen bilden die Anwendung der Wiederholungsstrategien und die Präferenz für kooperative Lernformen. So wenden Bürokaufleute und Wirtschaftsassistenten aus Cluster 2 Wiederholungsstrategien häufiger an als Absolventen aus Cluster 1 und die Präferenz für kooperative Lernformen ist bei Bürokaufleuten aus Cluster 2 niedriger ausgeprägt als bei denen aus Cluster 3.

Die Diskriminanzfunktionen können in den drei Ausbildungsgängen die Gruppeneinteilung gut erklären. Die Gruppeneinteilung kann bei 88,1 % der Bürokaufleute und 86,3 % der Wirtschaftsassistenten diskriminanzanalytisch bestätigt werden.

Bei den Bürokaufleuten gibt es bei der 3- im Vergleich zur 2-Cluster-Lösung stärkere Unterschiede zwischen den Clustern hinsichtlich soziodemographischer Merkmale (Tab. A.4.1.23). So ist ersichtlich, dass mit steigender Fähigkeit selbstregulierten Lernens (Übergang von Cluster 3 zu 1) der Anteil der Abiturienten, derer mit sehr guten bis guten Noten beim Abschluss der allgemeinbildenden Schule, derer, die entsprechend ihrem Wunschberuf ausgebildet wurden und der körperlich Unbeeinträchtigten zunimmt. Hinsichtlich der Note bei Berufsabschluss unterscheiden sich Cluster 2 und 3 nur unwesentlich, beide unterscheiden sich aber deutlich von Cluster 1, das hauptsächlich Absolventen mit sehr guten bis guten Abschlussnoten umfasst. In den Clustern 1 und 2 ist zudem der Frauenanteil deutlich größer als in Cluster 3. Bei Wirtschaftsassistenten nimmt mit steigender Selbstregulation beim Lernen der Anteil derer mit sehr guten bis guten Noten bei Berufsabschluss und derjenigen, die vor Ausbildungsbeginn einer anderen Tätigkeit nachgegangen sind, zu (Tab. A.4.1.22). Entsprechend sind die Wirtschaftsassistenten aus Cluster 1 auch älter als die anderen Wirtschaftsassistenten. Hinsichtlich des Geschlechts wird deutlich, dass in den Clustern 1 und 3 die Anteile der Frauen und Männer etwa gleich groß sind, während in Cluster 2 der Frauenanteil deutlich überwiegt.

Abbildung 4.5: Mittelwerte für die Aspekte selbstregulierten Lernens bei Cluster 1 (stark selbstreguliert Lernende), Cluster 2 (selbstreguliert Lernende) und Cluster 3 (wenig selbstreguliert Lernende) bei Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten



4.1.2.4 Aspekte der Leistungsmotivation

Wie aus den Mittelwerten aus Tab. A.4.1.3 zu erkennen ist, sind bei Physiotherapeuten Lernbereitschaft, Zielsetzung und Leistungsstolz stark ausgeprägt. Bei Wirtschaftsassistenten trifft dies nur auf Leistungsstolz, bei Bürokaufleuten auf Zielsetzung, Statusorientierung und Leistungsstolz zu. Die genauere Betrachtung der Mittelwerte über einfaktorielles Varianzanalysen mit Post-hoc-Vergleich zeigt, dass sich mit Ausnahme der Erfolgszuversicht und der Furchtlosigkeit mindestens zwei der Ausbildungsgänge voneinander unterscheiden. So zeigen Physiotherapeuten höhere/n Internalität, Lernbereitschaft und Leistungsstolz als Wirtschaftsassistenten, aber geringere Beharrlichkeit, Schwierigkeitspräferenz, Status- und Wettbewerbsorientierung sowie höhere Lernbereitschaft als Bürokaufleute. Diese wiederum erreichen im Vergleich zu Wirtschaftsassistenten höhere Werte bei Beharrlichkeit, Internalität, Zielsetzung, Schwierigkeitspräferenz, Statusorientierung, Leistungsstolz und Wettbewerbsorientierung.

Wie bei den beiden vorgenannten Schlüsselkompetenzen unterscheiden sich Physiotherapeuten in der Ausprägung der Leistungsmotivationsaspekte kaum bezüglich Schulbildung, Noten, Geschlecht und beruflicher Präferenz. Ein bildungsspezifischer Unterschied zeigt sich einzig in der Beharrlichkeit. Bei der Note bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule wird einzig deutlich, dass Personen mit besseren Noten eine geringere Statusorientierung aufweisen als Personen mit schlechteren Noten. Außerdem variieren Beharrlichkeit, Internalität und Furchtlosigkeit in Abhängigkeit von der Note beim Berufsabschluss. Geschlechtsspezifische Unterschiede ergeben sich bei der Furchtlosigkeit, Erfolgszuversicht und Schwierigkeitspräferenz, wobei männliche Physiotherapeuten stärkere Ausprägungen aufweisen als weibliche. Berufspräferenzspezifische Unterschiede treten nicht auf.

Bei den Wirtschaftsassistenten gibt es keine Unterschiede hinsichtlich des Schulabschlusses. Bezüglich der Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule wird deutlich, dass Wirtschaftsassistenten mit besseren Noten beharrlicher, stärker internal orientiert, zuversichtlicher und furchtloser sind sowie sich stärker Ziele setzen und schwierigere Aufgaben bevorzugen als Wirtschaftsassistenten mit schlechteren Abschlussnoten. Zudem zeigen Wirtschaftsassistenten mit besseren Noten bei Berufsabschluss in allen Leistungsmotivationsaspekten eine stärkere Ausprägung als Wirtschaftsassistenten mit schlechteren Noten. Ein berufspräferenzspezifischer Unterschied wird bei der Zielsetzung deutlich. Geschlechtsspezifische Differenzen ergeben sich in der Furchtlosigkeit, Erfolgszuversicht, Schwierigkeitspräferenz, Statusorientierung, Zielsetzung und Wettbewerbsorientierung, wobei männliche Wirtschaftsassistenten höhere Werte zeigen als weibliche Wirtschaftsassistenten.

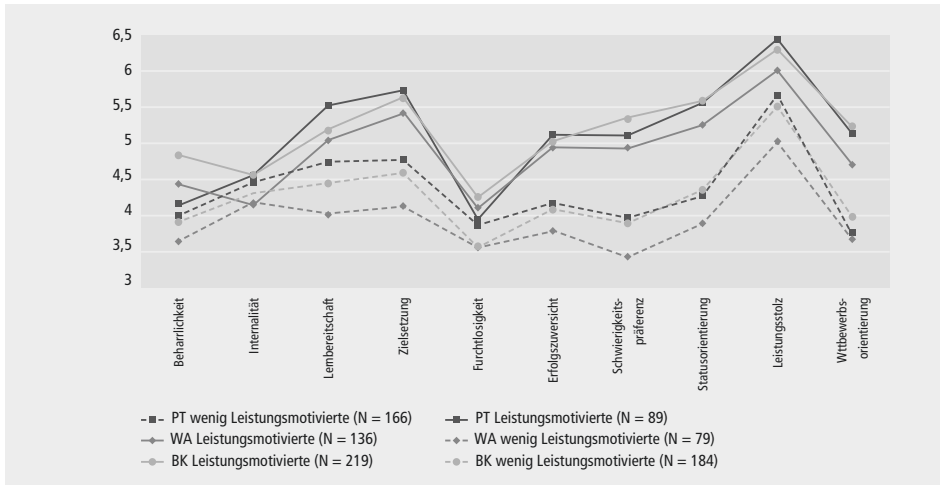
Bei den Bürokaufleuten ergeben sich bildungsspezifische Unterschiede in der Furchtlosigkeit, Erfolgszuversicht, Schwierigkeitspräferenz und Statusorientie-

rung. Bezogen auf die Noten bei Berufsabschluss ergeben sich Differenzen in allen Leistungsmotivationsaspekten. Mit Ausnahme des Leistungsstolzes und der Wettbewerbsorientierung trifft dies auch auf die Note bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule zu. Geschlechtsspezifische Unterschiede sind lediglich bezüglich des Leistungsstolzes und der Erfolgszuversicht feststellbar, wobei bei dem erstgenannten Aspekt Frauen und bei dem letztgenannten Aspekt Männer einen höheren Wert erreichen. Berufspräferenzspezifische Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Beharrlichkeit, Furchtlosigkeit und Erfolgszuversicht.

Mit Blick auf die Voraussetzungen der Clusteranalyse ist festzustellen, dass die Korrelationen in allen drei Ausbildungsgängen überwiegend Werte zwischen 0,3 und 0,6 annehmen (Tab. A.4.1.7) und somit alle Aspekte bei der Clusterbildung berücksichtigt werden konnten. Die 2-Cluster-Lösung, mittels derer zwischen Leistungsmotivierten und wenig Leistungsmotivierten unterschieden werden kann, kann für alle drei Ausbildungsgänge diskriminanzanalytisch abgesichert werden (Tab. A.4.1.11, A.4.1.15, A.4.1.19). Aus den Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte wird deutlich, dass – jeweils einzeln betrachtet – alle Leistungsmotivationsaspekte die Gruppen gut trennen. Davon ausgenommen sind die Aspekte Beharrlichkeit, Internalität und Furchtlosigkeit bei den Physiotherapeuten. Wie aus den F-Werten zu erkennen ist, trennen bei den Physiotherapeuten am besten Statusorientierung und Zielsetzung, bei den Wirtschaftsassistenten Zielsetzung und bei den Bürokaufleuten Schwierigkeitspräferenz. Diese Ergebnisse können diskriminanzanalytisch weitgehend bestätigt werden. So beeinflussen bei den Physiotherapeuten Wettbewerbs- und Statusorientierung den Diskriminanzfunktionswert am stärksten, bei den Wirtschaftsassistenten sind es Statusorientierung und Beharrlichkeit und bei den Bürokaufleuten Wettbewerbsorientierung, Schwierigkeitspräferenz und Beharrlichkeit. Die Diskriminanzfunktionen können in den drei Ausbildungsgängen die Gruppeneinteilung gut erklären. Die Eigenwerte sind stets größer 1, die kanonischen Korrelationskoeffizienten reichen relativ nahe an 1 heran und die Werte von Wilks' Lambda sind entsprechend gering. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gruppeneinteilung bei 95 % der Physiotherapeuten, 96 % der Bürokaufleute und 94 % der Wirtschaftsassistenten diskriminanzanalytisch bestätigt werden kann und somit in jedem Ausbildungsgang Leistungsmotivierte gut von wenig Leistungsmotivierten unterschieden werden können.

Von den Physiotherapeuten und Wirtschaftsassistenten zählen jeweils etwa zwei Drittel zu den Leistungsmotivierten, bei den Bürokaufleuten sind es 54 %. Sie zeichnen sich in allen drei Ausbildungsgängen durch höhere Ausprägungen bezüglich aller Aspekte der Leistungsmotivation aus mit Ausnahme der Internalität bei Wirtschaftsassistenten (Abb. 4.6). Von den Leistungsmotivierten und den wenig Leistungsmotivierten erreichen Wirtschaftsassistenten die niedrigsten Werte.

Abbildung 4.6: Mittelwerte für die Aspekte der Leistungsmotivation bei Cluster 1 (Leistungsmotivierte) und Cluster 2 (wenig Leistungsmotivierte) bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten



Wie aus den Tab. A.4.1.21, 4.1.22 und 4.1.23 hervorgeht, gibt es bei den Physiotherapeuten mit Ausnahme der Note bei Berufsabschluss keine Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit und den untersuchten soziodemographischen Merkmalen. Bei den Wirtschaftsassistenten treten dagegen mehr Zusammenhänge auf, und zwar hinsichtlich der Noten, beruflicher Präferenz und Geschlecht, wobei unter den Leistungsmotivierten mehr Männer als Frauen sind. Leistungsmotivierte und wenig leistungsmotivierte Bürokaufleute unterscheiden sich hinsichtlich des Schulabschlusses und der Noten.

4.1.2.5 Aspekte der Selbstkompetenz

Wie aus den Mittelwerten aus Tab. A.4.1.14 zu erkennen ist, ist bei jedem Ausbildungsgang einzig das positive Selbstwertgefühl stark ausgeprägt. Mit Ausnahme der allgemeinen Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls existieren in allen Aspekten der Selbstkompetenz Unterschiede zwischen mindestens zwei Ausbildungsgängen. So zeigen Physiotherapeuten eine größere berufliche Selbstwirksamkeit als Bürokaufleute und Wirtschaftsassistenten, wobei Letztgenannte den niedrigsten Wert aufweisen. Das soziale Selbstkonzept ist bei Bürokaufleuten stärker ausgeprägt als bei Physiotherapeuten, hinsichtlich des kriterienbezogenen und absoluten Selbstkonzepts zeigen Bürokaufleute höhere Werte als Wirtschaftsassistenten.

Bildungsspezifische Unterschiede existieren bei Physiotherapeuten bezüglich des kriterienbezogenen und absoluten Selbstkonzepts. Bezogen auf die Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule wird einzig bei der beruflichen Selbstwirksamkeit ein Unterschied deutlich, wobei Physiotherapeuten mit schlechteren Noten entgegen der Annahme eine stärkere berufliche Selbstwirksamkeit zeigen als Physiotherapeuten mit besseren Noten. Eine größere Anzahl von Unterschieden tritt auf, wenn die Note bei Berufsabschluss betrachtet wird, denn in deren Abhängigkeit variiert die Ausprägung des kriterienbezogenen, sozialen und absoluten Selbstkonzeptes sowie des negativen Selbstwertgefühls. In Abhängigkeit von der beruflichen Präferenz variiert die Stärke der beruflichen Selbstwirksamkeit sowie des kriterienbezogenen und absoluten Selbstkonzeptes. Geschlechtsspezifische Unterschiede liegen beim sozialen Selbstkonzept und der allgemeinen Selbstwirksamkeit vor, wobei Männer eine stärkere Ausprägung aufweisen als Frauen.

Bildungsspezifische Unterschiede werden bei Wirtschaftsassistenten in den drei Selbstkonzeptarten deutlich. Sie sind der einzige Ausbildungsgang, bei denen alle Selbstkompetenzaspekte in Abhängigkeit von der Note bei Berufsabschluss und bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule variieren. Berufspräferenzspezifische Differenzen ergeben sich mit Ausnahme des positiven Selbstwertgefühls ebenso in allen Aspekten. Zudem zeigen männliche Wirtschaftsassistenten eine stärkere berufliche und allgemeine Selbstwirksamkeit sowie ein stärkeres kriterienbezogenes, soziales und absolutes Selbstkonzept als weibliche Wirtschaftsassistenten.

Berufspräferenzspezifische Unterschiede bestehen bei Bürokaufleuten in allen Aspekten der Selbstkompetenz. Mit Ausnahme des positiven Selbstwertgefühls gilt dies auch für bildungsspezifische Unterschiede. Unterschiede hinsichtlich der Note bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule bestehen hinsichtlich der beruflichen und allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung, des kriterienbezogenen und absoluten Selbstkonzepts. Mit Ausnahme der allgemeinen Selbstwirksamkeit gilt dies auch für die Noten beim Berufsabschluss. Zudem ist dort auch das soziale Selbstkonzept bei den Absolventen mit besseren Noten höher als bei denen mit schlechteren Noten. Geschlechtsspezifische Unterschiede treten bei der beruflichen Selbstwirksamkeit und dem kriterienbezogenen Selbstkonzept auf, wobei Männer stärkere Werte aufweisen als Frauen.

Die Korrelationen zwischen den Aspekten der Leistungsmotivation sind im Mittel höher als bei den anderen Schlüsselkompetenzen und liegen überwiegend im mittleren Bereich. Werte über 0,9 liegen jedoch nicht vor (Tab. A.4.1.8). Die 2-Cluster-Lösung, mittels derer zwischen Selbstkompetenten und wenig Selbstkompetenten unterschieden werden soll, kann für alle drei Ausbildungsgänge diskriminanzanalytisch abgesichert werden (Tab. A.4.1.12, A.4.1.16, A.4.1.20).

Nach den Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte trennen alle Aspekte der Selbstkompetenz die Gruppen gut. Wie aus den F-Werten zu erkennen ist, trennen bei den Physiotherapeuten am besten die allgemeine Selbstwirksamkeit, bei Bürokaufleuten und Wirtschaftsassistenten das kriteriale und absolute Selbstkonzept. Nach Durchführung der Diskriminanzanalyse können diese Ergebnisse über die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten teilweise bestätigt werden. So wird bei den Physiotherapeuten der Diskriminanzfunktionswert am stärksten durch die allgemeine Selbstwirksamkeit, bei den Wirtschaftsassistenten durch das negative Selbstwertgefühl, das kriterienbezogene Selbstkonzept und die berufliche Selbstwirksamkeit und bei den Bürokaufleuten durch das kriterienbezogene und absolute Selbstkonzept sowie die berufliche Selbstwirksamkeit beeinflusst. Die Diskriminanzfunktionen erklären in den drei Ausbildungsgängen die Gruppeneinteilung gut. Die Eigenwerte sind stets größer 1, die kanonischen Korrelationskoeffizienten reichen relativ nahe an 1 heran, und die Werte von Wilks' Lambda sind entsprechend gering. Die Gruppeneinteilung kann bei 91 % der Physiotherapeuten, 96 % der Bürokaufleute und 95 % der Wirtschaftsassistenten diskriminanzanalytisch bestätigt werden. Von den Bürokaufleuten zählen zwei Drittel, von den Wirtschaftsassistenten 57 % und von den Physiotherapeuten 45 % zum Cluster der Selbstkompetenten. Sie zeichnen sich in allen drei Ausbildungsgängen durch eine niedrigere Ausprägung des negativen Selbstwertgefühls und höhere Ausprägungen in allen weiteren Selbstkompetenzaspekten aus (Abb. 4.7 bis 4.9).

Abbildung 4.7: Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (Selbstkompetente) und Cluster 2 (wenig Selbstkompetente) bei Bürokaufleuten

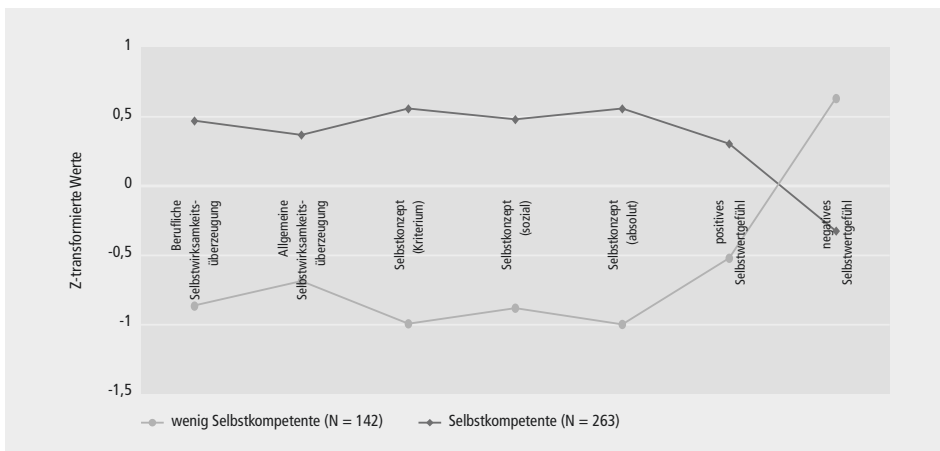
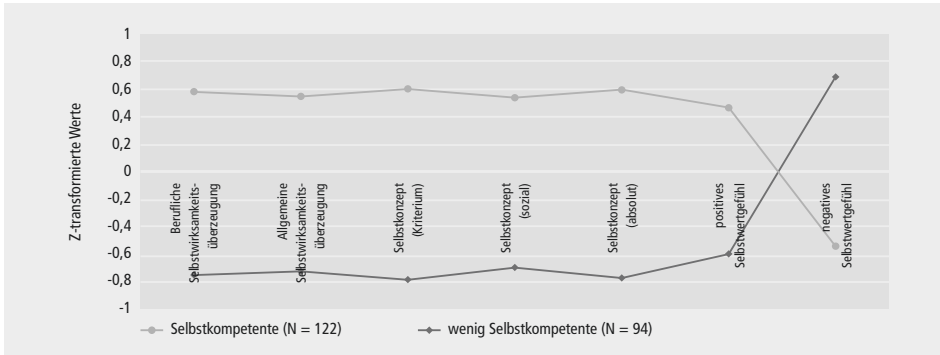
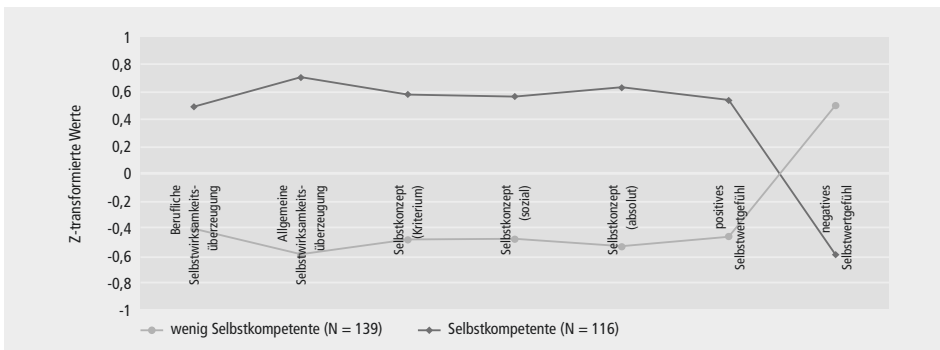


Abbildung 4.8: Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (Selbstkompetente) und Cluster 2 (wenig Selbstkompetente) bei Wirtschaftsassistenten



Wie aus den Tab. A.4.1.21, A.4.1.22 und A.4.1.23 hervorgeht, gibt es bei den Physiotherapeuten mit Ausnahme des Gesundheitszustandes keine Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit und den untersuchten soziodemographischen Merkmalen. Bei den Wirtschaftsassistenten treten dagegen mehr Zusammenhänge auf, und zwar hinsichtlich der Noten, der beruflichen Präferenz und des Geschlechts, wobei in Cluster 1 mehr Männer als Frauen sind. Selbstkompetente und wenig selbstkompetente Bürokaufleute unterscheiden sich hinsichtlich des Schulabschlusses, der Note bei Berufsabschluss, der beruflichen Präferenz, des Gesundheitszustandes und des Alters, wobei der Anteil der Jüngsten bei den wenig selbstkompetenten am höchsten ist.

Abbildung 4.9: Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (Selbstkompetente) und Cluster 2 (wenig Selbstkompetente) bei Physiotherapeuten



Für Bürokaufleute und Wirtschaftsassistenten ist neben der 2- auch eine 3-Cluster-Lösung geeignet (Tab. A.4.1.16, Tab. A.4.1.20). Die Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte zeigen bei beiden Ausbildungsgängen, dass – jeweils einzeln betrachtet – alle Aspekte der Selbstkompetenz die Gruppen gut trennen. Wie aus den F-Werten zu erkennen ist, trennen bei den Bürokaufleuten am besten das kriteriale und absolute Selbstkonzept, bei den Wirtschaftsassistenten alle drei Formen des Selbstkonzeptes.

Nach Durchführung der Diskriminanzanalyse können diese Ergebnisse über die standardisierten Diskriminanzkoeffizienten bestätigt werden. Die Diskriminanzfunktionen erklären die Gruppeneinteilung mit 92,1 % bei den Bürokaufleuten und 91,2 % bei den Wirtschaftsassistenten gut. Wie aus Abb. 4.10 und Abb. 4.11 zu erkennen ist, wurde bei der Generierung der drei Cluster das Cluster 1 aus der 2-Cluster-Lösung in die Gruppen der „stark Selbstkompetenten“ und der „Selbstkompetenten“ aufgespalten.

Abbildung 4.10: Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (stark Selbstkompetente), Cluster 2 (Selbstkompetente) und Cluster 3 (wenig Selbstkompetente) bei Bürokaufleuten

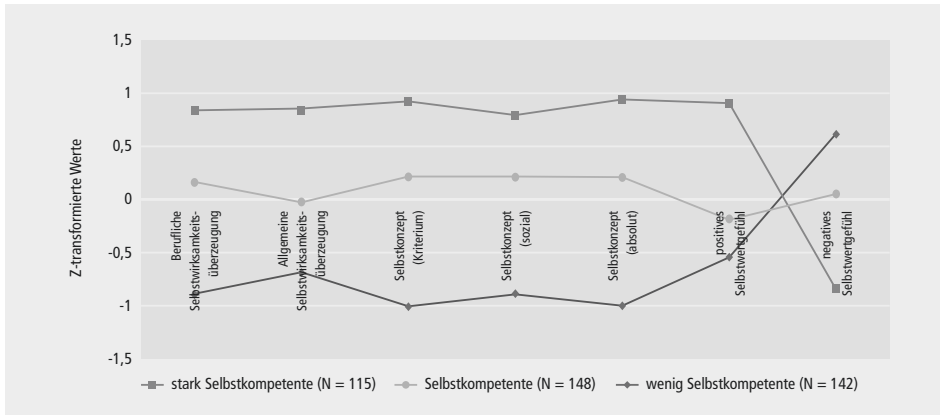
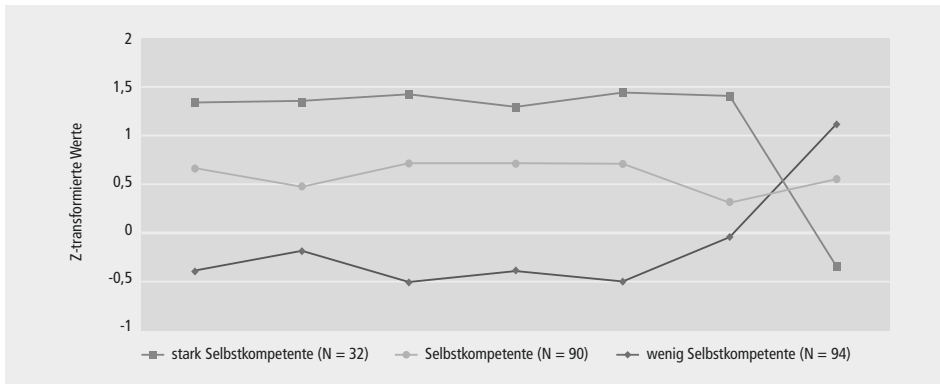


Abbildung 4.11: Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (stark Selbstkompetente), Cluster 2 (Selbstkompetente) und Cluster 3 (wenig Selbstkompetente) bei Wirtschaftsassistenten



Nach Tab. A.4.1.22 und A.4.1.23 gibt es zwischen den Clustern bei den Wirtschaftsassistenten noten-, geschlechts- und berufspräferenzspezifische Unterschiede, wobei in den Clustern 1 und 2 mehr Männer als Frauen sind. Bürokaufleute in den drei Clustern unterscheiden sich hinsichtlich des Schulabschlusses, der Noten bei Berufsabschluss, der beruflichen Präferenz, des Gesundheitszustandes und des Alters, wobei der Anteil der Jüngsten bei den wenig Selbstkompetenten am höchsten ist.

4.2 Eingliederungs- und Erwerbsverlauf

Das folgende Kapitel ist der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zum Eingliederungs- und Erwerbsverlauf gewidmet. Zuvor werden die dabei angewendeten Methoden vorgestellt.

4.2.1 Methodische Vorbemerkungen

In der vorliegenden Arbeit wird der Einfluss der Schlüsselkompetenzen auf den Erwerbsstatus nicht zeitpunkt-, sondern zeitraumbezogen untersucht. Auf diese Weise sollen Fehlschlüsse vermieden werden, die beispielsweise entstehen würden, wenn Personen zum Analysezeitpunkt erwerbstätig, bis dahin aber durchgängig arbeitslos gewesen waren oder wenn Personen, die nach Ausbildungsende ein Studium begonnen haben, dieses als natürliche Wartezeit bis zur Aufnahme einer Beschäftigung hinnehmen müssen. Erhebt man den Anspruch, Verlaufsdaten auch als solche zu analysieren, stößt man aufgrund dessen, dass es sich bei ihnen um eine „sehr junge

Datenform“ (Mönnich 1993, S. 73) handelt, auf das Problem, dass bislang lediglich die Sequenz- und Ereignisanalyse als Auswertungsmethoden zur Verfügung stehen und zumindest Erstere bislang kaum für die Analyse von beruflichen Eingliederungsverläufen verwendet wurde (für Beispielstudien siehe Erzberger & Prein 1997; Mowitz-Lambert 2001; Schaeper 1999; Windzio 2001). Beide Verfahren werden auch in der vorliegenden Arbeit genutzt. Mittels Sequenzanalyse werden Übergangsmuster ermittelt, wobei deren Eintrittswahrscheinlichkeit mithilfe der logistischen Regressionsanalyse untersucht wird. Ereignisanalysen kommen bei der Untersuchung von Wechseln von einem Ausgangs- in einen Zielzustand oder mehrere Zielzustände zum Einsatz. Darüber hinaus werden mittels linearer Regression Zeitdauern erklärt.

4.2.1.1 Sequenzanalyse

Bei der Sequenzanalyse handelt es sich um ein deskriptives Verfahren, das es erlaubt, Lebensverläufe, hier speziell den beruflichen Eingliederungsprozess, in ihrer Gesamtheit zu analysieren und typische Verlaufsmuster explorativ zu erkennen. Nachfolgend werden die wichtigsten Aspekte eines Ansatzes der Sequenzanalyse, der Optimal Matching Analyse, in Anlehnung an Aisenbrey (2000) kurz erläutert. Die Optimal Matching Analyse stammt aus der Molekularbiologie, wo sie zur Erforschung von DNA-Sequenzen eingesetzt wurde, bevor Abbott (z. B. Abbott 1995; Abbott & Forrest 1986) sie in die Soziologie einführte. Sie erlaubt es, die (Un-)Ähnlichkeit von Ereignisfolgen durch Vergleich der Gesamtverläufe zu bestimmen, wobei für jeden Paarvergleich ein Distanzmaß ermittelt wird. Zur Berechnung der Distanzmatrix bietet sich das Programm Transition Data Analysis (TDA) (Rohwer 1997) an. Bei der Bestimmung des Distanzmaßes stehen drei Transformationsmöglichkeiten zur Umwandlung einer Sequenz in eine andere zur Verfügung: Insertion, Deletion und Substitution. Jede Anwendung einer dieser Transformationen entspricht einem Schritt, wobei die Distanz zwischen zwei Sequenzen umso größer ist, je mehr Schritte zwischen den Sequenzen liegen. Um von einer zu einer anderen Sequenz zu gelangen, sind viele Schritte möglich, wobei der Algorithmus der Optimal Matching Analyse den kürzesten Weg sucht, da die stärkste Ähnlichkeit zwischen zwei Sequenzen ermittelt werden soll.⁸⁹ Weitere Idee der Optimal Matching

89 Exemplarisch sei in Anlehnung an Aisenbrey (2000, S. 22) der Vergleich zweier Verläufe demonstriert:

Sequenz von A	3	2	2	1	3
	<i>Del3 (= „Lösche Zustand 3“); danach Platzhalter verwenden</i>	<i>Sub2m1 („Tausche Zustand 2 mit Zustand 1“)</i>	<i>Sub2m3</i>	<i>Sub1m4</i>	
Sequenz von B Anzahl Schritte: 4	*	1	3	4	3

Analyse ist, dass jede Transformation Kosten verursacht. Je mehr Schritte von einer Sequenz zur anderen gemacht werden, d. h. je mehr Transformationen stattfinden müssen, desto höher sind die Kosten und desto unähnlicher sind sich die Sequenzen (Aisenbrey 2000, S. 23). Die Transformationskosten müssen vom Forscher festgesetzt werden. Anschließend werden mittels der Distanzen clusteranalytisch Verlaufstypen ermittelt, indem jene Verläufe zu einem Cluster zusammengefasst werden, die in Bezug auf das Distanzmaß ähnlich sind. Üblicherweise werden die ermittelten Cluster durch Einzelfallanalyse evaluiert, was im Fall rechtszensierter⁹⁰ Verlaufsdaten häufig Umgruppierungen erfordert (Schaeper 1999, S. 16). Nachteilig ist, dass die Ergebnisse der Sequenzanalyse davon abhängen, welche Kosten und in welcher Höhe diese angesetzt werden (Erzberger & Prein 1997, S. 62 ff.; Schaeper 1999, S. 36 f.). Außerdem gelten bei dieser Technik Subepisoden als voneinander unabhängig, was bei der Einmündung von der Berufsausbildung in den Beruf als problematisch anzusehen ist. Aufgrund dieser Nachteile, der bislang in nur geringem Umfang vorliegenden Erfahrungen mit der Anwendung dieser Technik und nicht zuletzt der Notwendigkeit der Durchführung einer Einzelfallprüfung neben der computergestützten Analyse wird in der vorliegenden Studie davon abgesehen, die Optimal Matching Technik computergestützt durchzuführen. Durch sorgfältige Einzelfallanalyse und paarweise Vergleiche wurden vielmehr „manuell“ Verlaufsmuster gebildet. Aus Vergleichbarkeitsgründen wurden diese nicht speziell für jeden Ausbildungsgang ermittelt. Aufgrund der geringen Probandenanzahl wurde zudem eine möglichst geringe Anzahl der Verlaufsmuster angestrebt. Die Verlaufsmuster fungieren schließlich als abhängige Variable. Das Vorliegen eines bestimmten Verlaufsmusters wird dabei als 0/1-Ereignis modelliert, sodass mittels logistischer Regression die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu diesem in Abhängigkeit von bestimmten Merkmalen, speziell den Schlüsselkompetenzen, ermittelt werden kann. Die Grundzüge dieses Verfahrens werden nachfolgend nach Backhaus et al. (2006, S. 426 ff.) skizziert.

4.2.1.2 Logistische Regression

Mittels logistischer Regression wird über einen Regressionsansatz die Wahrscheinlichkeit des Eintritts eines Ereignisses in Abhängigkeit von Einflussgrößen bestimmt. Dazu wird die Existenz einer nicht empirisch beobachtbaren latenten Variable Z vorausgesetzt, die die binäre Ausprägung der endogenen Variable in Abhängigkeit von der Ausprägung der exogenen Variablen erzeugen kann. Da Z durch eine Line-

90 Von rechtszensierten Verlaufsdaten wird gesprochen, wenn bis zum Ende des Beobachtungszeitraumes kein Ereignis eingetreten ist (vgl. 4.2.1.4).

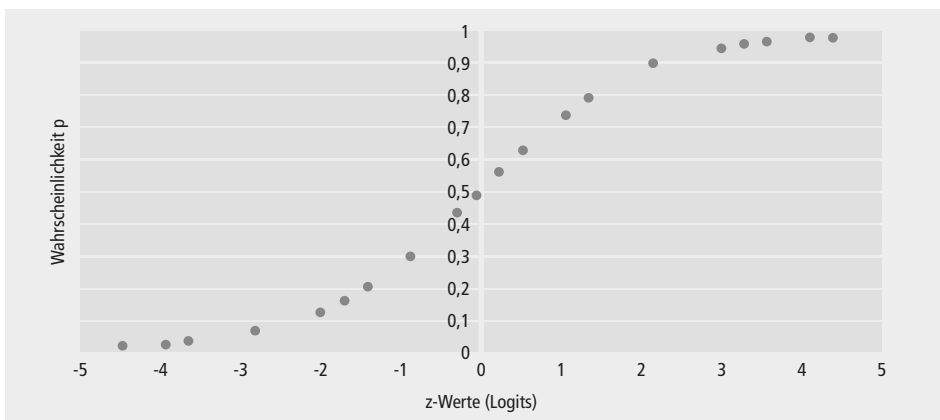
arkombination der unabhängigen Größen entsteht, kann es als aggregierte Einflussstärke der unabhängigen Variablen aufgefasst werden.

Um eine Wahrscheinlichkeitsaussage treffen zu können, bedarf es schließlich einer Wahrscheinlichkeitsfunktion, die in Abhängigkeit von Z das (Nicht-)Eintreten des Ereignisses erzeugt. Dazu wird die logistische Funktion $p = 1 / (1 + e^{-z})$ (e : Eulerische Zahl) herangezogen. Der logistische Regressionsansatz bestimmt daraufhin die Wahrscheinlichkeit für das Eintreten eines Ereignisses ($y = 1$) unter Berücksichtigung dieser logistischen Funktion. Er ist wie folgt definiert:

$$p_k(y = 1) = 1 / (1 + e^{-z_k}) \quad \text{mit } z_k = \beta_0 + \sum_{j=1}^J \beta_j \cdot X_{jk} + u_k, \quad \text{wobei } k: \text{Beobachtungsfall,} \\ \beta_0: \text{Konstante, } \beta_j: \text{Logit-Koeffizienten}$$

Mittels der geschätzten Regressionsfunktion⁹¹ können für jeden Probanden die z -Werte (Logits) berechnet werden, die schließlich unter Anwendung der logistischen Funktion die individuellen Wahrscheinlichkeiten für das Eintreten eines Ereignisses bestimmen. Die logistische Regressionsfunktion zeigt einen s-förmigen Verlauf und ist durch Symmetrie um den Wendepunkt gekennzeichnet (Abb. 4.12). Somit unterstellt die logistische Regressionsfunktion einen nicht-linearen Zusammenhang zwischen der Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses und den unabhängigen Variablen. Die aggregierte Einflussstärke Z aber kommt auf linearem Wege zustande.

Abbildung 4.12: **Wahrscheinlichkeitsverteilung nach einem Rechenbeispiel aus Backhaus et al. (2006, S. 438 f.)**



91 Die Modellparameter werden üblicherweise mittels Maximum Likelihood-Methode geschätzt, d. h. so, dass die Wahrscheinlichkeit, die beobachteten Daten zu erhalten, maximiert wird.

Da die unabhängigen Variablen nur den Exponenten der e-Funktion bestimmen und damit die Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses in nichtlinearer Weise beeinflussen, ist allerdings die inhaltliche Interpretation der Regressions-schätzung schwierig. Zudem können weder die Regressionskoeffizienten miteinander verglichen werden, noch ist die Wirkung der unabhängigen Variablen in all ihren Ausprägungen gleich. Die Verwendung des Verhältnisses der Wahrscheinlichkeit des Eintritts eines Ereignisses $p(y = 1)$ zu seiner Gegenwahrscheinlichkeit $p(y = 0) = 1 - p(y = 1)$ stellt jedoch eine Interpretationshilfe dar. Die Wahrscheinlichkeitsverhältnisse $p(y = 1) / 1 - p(y = 1) = e^z$ (= odds) entwickeln sich nach der e-Funktion mit dem Exponenten z , weshalb ihr Wertebereich von $]0; +\infty[$ reicht. Durch Logarithmierung der Odds mittels Logarithmus naturalis wird der Wertebereich schließlich auf $[-\infty; +\infty[$ ausgedehnt. Die logarithmierten Odds werden als Logits bezeichnet und entsprechen der aggregierten Einflussstärke Z , d. h. sie sind eine Linearkombination der exogenen Variablen und ermöglichen Tendenzaussagen ähnlich der der linearen Regression. Eine genauere Aussage über die Stärke des Einflusses auf die Wahrscheinlichkeit des Eintritts eines Ereignisses gelingt über die Effektkoeffizienten e^{b_j} , die sog. odds ratio. Sie geben an, um welchen Faktor sich die odds zugunsten des Eintretens der Ereignisses $y = 1$ ändern, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit ansteigt. Liegt eine Dummykodierung vor, beschreiben die Effektkoeffizienten die Abweichungen der odds von dem odd der Referenzgruppe.⁹² Effektkoeffizienten haben einen Wertebereich von $]0; +\infty[$. Der neutrale Wert, bei dem sich die odds nicht verändern, beträgt Eins. In diesem Fall beeinflusst die unabhängige Variable die Eintrittswahrscheinlichkeit nicht. Ist der Effektkoeffizient > 1 , beeinflusst die unabhängige Variable die Eintrittswahrscheinlichkeit positiv, bei einem Effektkoeffizient < 1 ist der Einfluss negativ. Da die Höhe der Effektkoeffizienten sowohl von der Stärke des Zusammenhangs als auch von der Skalierung der unabhängigen Variable abhängt, sind die Effektkoeffizienten unterschiedlich skaliert Variablen nicht direkt miteinander vergleichbar.

Mittels logistischer Regressionsanalyse können binäre oder multinomiale Modelle geschätzt werden. Aufgrund der stark variierenden Fallzahlen der Ausbildungsgänge in jedem Verlaufsmuster wurde in der vorliegenden Arbeit mit binären Logitmodellen gearbeitet, d. h. es wurden nicht Modelle für mehrere beziehungsweise alle Verlaufsmuster gleichzeitig, sondern separate Modelle für jedes Verlaufsmuster geschätzt. Es geht folglich um die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu einem Verlaufsmuster jeweils im Vergleich zur Wahrscheinlichkeit, zu irgendeinem der anderen Verlaufsmuster zu gehören. Um den Einfluss des Ausbildungsberufes zu er-

92 In der vorliegenden Arbeit wird bei der Auswertung der Ergebnisse nicht von dem Wahrscheinlichkeitsverhältnis, sondern der Wahrscheinlichkeit als solcher gesprochen.

mitteln, wurde neben den Modellen für die einzelnen Ausbildungsberufe jeweils ein Modell für alle Absolventen berechnet.⁹³

In der Literatur sind verschiedene Arten von Modellschätzungen anzutreffen. Zum Teil wird lediglich ein Modell berechnet, zum Teil wird die Regressionsanalyse als iteratives Verfahren aufgefasst, sodass Variablen oder Blöcke von Variablen nach und nach in das Modell einbezogen werden. Letzteres hat den Vorteil, dass man die Veränderungen der Höhe der Koeffizienten und der statistischen Signifikanz verfolgen kann, weshalb von dieser Methode auch in der vorliegenden Arbeit Gebrauch gemacht wird. Es wird jedoch keine schrittweise vorgehende Methode der Auswahl von Variablen durch Voreinstellung in Form einer Vorbeziehungsweise Rückwärtsselektion angewandt, sondern die Einschlussmethode gewählt, die alle Variablen in die Wahrscheinlichkeitsgleichung aufnimmt. Da neben den Schlüsselkompetenzaspekten soziodemographische Merkmale als Kovariaten berücksichtigt werden, ebenso wie Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen⁹⁴, werden vor den logistischen Regressionsanalysen Korrelations- und Kontingenzanalysen durchgeführt, um die Anzahl der unabhängigen Variablen im Sinne der Vorbeugung eines Modell-Overfitting zu reduzieren.⁹⁵ In die Modelle werden sukzessive schließlich nur die Größen einbezogen, die sich bei den Zusammenhangsanalysen als bedeutsam erwiesen hatten. Falls sich andere Größen ebenso als bedeutsam erwiesen, wurden diese auch berücksichtigt. Da bislang vor allem Untersuchungen zur Wirkung ausgewählter soziodemographischer Merkmale auf den beruflichen Verbleib vorliegen, wurden diese bei der Modellspezifikation als Erste berücksichtigt. Anschließend wurden die Persönlichkeitsdimensionen einbezogen, wobei dann nur noch die soziodemographischen Variablen mitgeführt wurden, bei denen sich statistisch signifikante Effekte ergeben hatten. Daraufhin wurden die individuellen Ziele berücksichtigt, wobei nur noch die soziodemographischen Variablen und Persönlichkeitsdimensionen beibehalten wurden, deren Einflüsse sich als statistisch signifikant herausgestellt hatten. Diese Vorgehensweise wurde mit den Kontrollüberzeugungen fortgesetzt. Schließlich wurden sukzessive die Aspekte von Kommunikation und Kooperation, selbstreguliertem Lernen, Leistungsmotivation und Selbstkompetenz einbezogen. Hierbei wurde jeweils ein Modell berechnet,

93 Bei Berücksichtigung der Cluster werden nur Logitmodelle getrennt nach Ausbildungsgängen geschätzt, da die Cluster nicht ausbildungsgangübergreifend, sondern ausbildungsgangspezifisch gebildet wurden.

94 Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die unabhängigen Variablen möglichst wenig beziehungsweise nicht miteinander korrelieren sollten (Backhaus et al. 2006, S. 480), wobei ein bestimmtes Ausmaß an Multikollinearität, wie es für empirische Daten üblich ist, tolerierbar ist (für die Item-Interkorrelationen siehe Tab. A. 4.1.5 bis Tab. A.4.1.8).

95 Korrelationen beziehungsweise Zusammenhangsmaße können Hinweise bezüglich der Beantwortung der Frage liefern, zwischen welchen Merkmalen kausale Beziehungen existieren könnten; sie sind eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine kausale Beziehung zwischen Variablen (Bortz 1999, S. 226).

in dem nur die nach den Korrelationsanalysen relevanten Aspekte berücksichtigt wurden, und ein weiteres Modell, in das alle Aspekte Eingang fanden. Schließlich wurde ein Modell berechnet, in das alle Aspekte der Schlüsselkompetenzen, soziodemographischen Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Ziele und Kontrollüberzeugungen, die sich in den vorhergehenden Analysen als bedeutsam erwiesen hatten, eingingen. Bei der Einbeziehung der Cluster als Kovariaten wurde dieses Modell als Ausgangsmodell herangezogen, wobei auch die relevanten Schlüsselkompetenzaspekte, die nicht in den zu untersuchenden Cluster-Lösungen enthalten sind, berücksichtigt wurden. Für die 3-Cluster-Lösungen werden auch ohne statistisch abgesicherte Zusammenhänge die entsprechenden logistischen Regressionsmodelle berechnet, da stets die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu bestimmten Verlaufsmustern im Vergleich zu den Leistungsschwächsten (Cluster 3) geschätzt wird und damit die Beziehungen zwischen den Clustern 1 und 2 irrelevant sind.

Um die Güte der logistischen Regressionsmodelle beurteilen zu können, wird ermittelt, wie gut die Kovariaten in ihrer Gesamtheit zur Trennung der Gruppen beitragen. Zur Beantwortung dieser Frage wird in der vorliegenden Arbeit Nagelkerkes R-Quadrat verwendet, das den Anteil der erklärten Variation des logistischen Regressionsmodells quantifiziert. Es kann maximal einen Wert von 1 erreichen. Werden mindestens 50 % der Varianz der abhängigen Variablen durch die unabhängigen Größen erklärt, ist dies als sehr gut zu bewerten. Darüber hinaus wird die sog. Klassifikationsmatrix herangezogen und der Anteil der richtig klassifizierten Beobachtungen mit der Trefferquote verglichen, „die bei der zufälligen Zuordnung der Beobachtungen unter Beachtung der Gruppenstärke zu erwarten ist.“ (Backhaus et al. 2006, S. 477). Diese maximale Zufallswahrscheinlichkeit entspricht dem Prozentsatz der größten Gruppe an der gesamten Stichprobe. Nur bei Erzielung einer höheren als nach dem Zufallsprinzip zu erwartenden Trefferquote ist die logistische Regressionsfunktion nützlich.⁹⁶

Alle logistischen Regressionsmodelle sind in Anhang A.4.2 enthalten. Angegeben sind die Effektkoeffizienten, wobei in dem/den Modell/en, das/die unter Berücksichtigung aller sich als relevant herausgestellten unabhängigen Variablen – (a) unter Berücksichtigung der Einzelaspekte und (b) unter gleichzeitiger Berücksich-

96 Üblicherweise wird nahegelegt, mittels standardisierter Residuen den Effekt einzelner Fälle auf die Gesamtgüte des Modells zu untersuchen und Ausreißerfälle mit deutlichen Unterschieden zwischen den empirischen Beobachtungen und den geschätzten Wahrscheinlichkeiten zu entfernen beziehungsweise unzureichend spezifizierte Modelle zu modifizieren. Aufgrund der Vermeidung einer Stichprobenreduktion und der Tatsache, dass es nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist, ein „perfektes“ Modell zu Erklärung der Gruppenunterschiede aufzustellen, sondern explorativ die Einflüsse der Schlüsselkompetenzen und weiterer potenzieller Prädiktoren auf beruflichen Verbleib zu untersuchen, wird hier davon abgesehen.

tigung der Cluster – entstanden ist/sind, zusätzlich die Regressionskoeffizienten angegeben sind. Die Referenzkategorien wurden kursiv kenntlich gemacht.

4.2.1.3 Lineare Regression

Wie die logistische Regression zielt auch die lineare Regression darauf ab, Kausalbeziehungen zu beschreiben und zu erklären und die Werte einer abhängigen Variablen zu prognostizieren. Im Unterschied zur logistischen Regression, bei der die endogene Variable kategorial ist, fordert die lineare Regression eine metrisch skalierte abhängige Variable. Deshalb wird sie zur Ermittlung der Einflüsse der potenziellen Prädiktoren auf Zeitdauern verwendet. Aufgrund der weiten Verbreitung dieses klassischen Analyseverfahrens wird nachfolgend weder auf die Modellformulierung noch auf die Schätzung der Regressionskoeffizienten, sondern in Anlehnung an Backhaus et al. (2006, S. 46 ff.) lediglich auf die Prüfung der Regressionsfunktion eingegangen. Um die Frage zu beantworten, wie gut sie als Modell für die Abbildung der Realität geeignet ist, muss zunächst getestet werden, wie gut sie die abhängige Variable erklärt. Dazu werden R^2 und die F-Statistik angewendet. R^2 , das die Güte der Anpassung der Regressionsfunktion an die empirischen Daten misst, hat einen Wertebereich von $[0;1]$, wobei R^2 umso größer ist, je höher der Anteil der erklärten Streuung an der Gesamtstreuung ist. Da seine Höhe durch die Anzahl der unabhängigen Variablen beeinflusst wird und somit auch bei zusätzlicher Aufnahme irrelevanter Regressoren steigen kann, wird zudem das korrigierte Bestimmtheitsmaß berücksichtigt. Mittels F-Statistik wird die Frage beantwortet, ob das geschätzte Modell nicht nur für die Stichprobe, sondern auch für die Grundgesamtheit gültig ist. Hat die Prüfung der Regressionsfunktion durch den F-Test ergeben, dass in der Grundgesamtheit ein Zusammenhang vorliegt, wird mittels t-Wertes getestet, wie gut jede Modellvariable die abhängige Variable erklärt. Der t-Wert entspricht dem Quotienten von Regressionskoeffizient und Standardfehler. Die Entscheidung, ob eine oder mehrere der berücksichtigten Variablen aus dem Modell ausgeschlossen werden sollten, wird in der vorliegenden Arbeit nicht allein vom t-Wert, sondern auch von den Tests auf Autokorrelation und Multikollinearität abhängig gemacht. Der Grad der Autokorrelation wird mittels Durbin-Watson-Koeffizienten bestimmt. Er hat einen Wertebereich von $[0;4]$, wobei die Autokorrelation zwischen den Residuen umso geringer ist, je näher der Koeffizient an 2 liegt. Ist er klar < 2 , liegt eine positive Autokorrelation vor, ist er deutlich > 2 , handelt es sich um eine negative Autokorrelation. Nach Brosius (1998, S. 561) sind Werte zwischen 1,5 und 2,5 akzeptabel, Werte < 1 und > 3 zeigen erhebliche Autokorrelation an. Um Multikollinearität zu entdecken, bietet sich eine Regression jeder unabhängigen Variable auf die anderen unabhängigen Variablen an. Ist $R_j^2 = 1$, kann die Variable durch Linearkombination der anderen berücksichtigten unabhängigen Variablen erzeugt werden und ist somit überflüssig. Nimmt R_j^2 Werte nahe 1 an, gilt dies in abgeschwächter Form. Aus R_j^2

ergibt sich die Toleranz als Multikollinearitätsmaß mit $T_j = 1 - R_j^2$. Ist die Toleranz sehr klein, ist von Kollinearität auszugehen. Brosius (1998, S. 565) gibt an, dass bei Werten $< 0,1$ von Kollinearität auszugehen ist, bei Werten $< 0,001$ handelt es sich sicher um Kollinearität. In der vorliegenden Arbeit wird als Multikollinearitätsmaß der Kehrwert der Toleranz, der sog. Varianzinflationsfaktor (VIF) mit $VIF_j = 1 / (1 - R_j^2)$, verwendet. Er ist umso größer, je größer das Bestimmtheitsmaß einer unabhängigen Variable hinsichtlich der übrigen Regressoren ist. Beträgt der Varianzinflationsfaktor mindestens 10, ist Kollinearität anzunehmen. Um zu beurteilen, welche Variable die abhängige Variable am stärksten beeinflusst, werden die standardisierten Regressionskoeffizienten, die sog. Beta-Werte, verwendet.⁹⁷

Bei den Regressionsanalysen wird die Einschluss-Methode gewählt. Von einem automatischen Auswahlverfahren wird abgesehen, da dabei im Wesentlichen nur die Signifikanz der Regressionskoeffizienten als Auswahlkriterium herangezogen wird. Als potenzielle erklärende Variable fungieren die Schlüsselkompetenzaspekte, Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen sowie in Abhängigkeit von dem betrachteten Kriterium ausgewählte Verbleibsmerkmale. Um die Anzahl der in den Regressionen zu berücksichtigenden Kovariaten zu reduzieren, wurden vorab Korrelationsanalysen durchgeführt. Die Vorgehensweise bei der Einbeziehung der Variablen entspricht im Wesentlichen der bei der logistischen Regressionsanalyse angewendeten. Einziger Unterschied ist, dass die Variablen nicht sukzessive einbezogen wurden. Präsentiert werden jeweils mindestens zwei Modelle. In Modell 1 werden stets alle Größen berücksichtigt, bei denen sich den Korrelationsanalysen zufolge signifikante Zusammenhänge mit der abhängigen Variablen gezeigt hatten und die als geeignete Prädiktoren in Frage kommen. Das Modell 2 enthält nur noch diejenigen Größen, die in Modell 1 einen statistisch signifikanten Effekt zeigten und auch nach dem Ausschluss statistisch nicht signifikanter Einflussgrößen noch bedeutsam sind. Modell 3 bezieht sich auf die Cluster-Lösungen. Nach Abschluss der Regressions- werden Kommunalitätsanalysen nach Pedhazur (1982) durchgeführt, um den Varianzanteil für eine einzige Variable beziehungsweise einen Variablenblock zu bestimmen. Dazu wird diese nach der Eingabe aller anderen unabhängigen Variablen in der Regressionsgleichung berücksichtigt. Angegeben werden der nicht standardisierte Regressionskoeffizient b , der standardisierte Regressionskoeffizient β , die Irrtumswahrscheinlichkeit p , das Bestimmtheitsmaß R^2 und der Varianzinflationsfaktor VIF.

97 Die Regressionskoeffizienten dagegen geben den marginalen Effekt der Änderung der unabhängigen Variablen auf die abhängige an und sind nur dann vergleichbar, wenn die Variablen in gleichen Einheiten gemessen wurden.

4.2.1.4 Ereignisanalyse

Bei der Ereignisanalyse steht die Frage nach der Wahrscheinlichkeit, dass eine Person ein Ereignis, d. h. einen Wechsel von einem in einen anderen Zustand (z. B. Eintritt in den Arbeitsmarkt, Übergang in die Arbeitslosigkeit etc.) erlebt, im Mittelpunkt (für Literatur und Beispielstudien siehe u. a. Blossfeld, Hamerle & Mayer 1986; Blossfeld & Rohwer 1995; Dieckmann & Mitter 1990; Hosmer & Lemeshow 1999; Rohwer 1997; Ziegler, Lange & Bender 2004 oder Veröffentlichungen zu der vom MPI durchgeführten Lebensverlaufsstudie). Die Länge des Zeitintervalls zwischen Ereignissen, d. h. die Länge des Übergangs von einem in einen anderen Zustand, wird als Episode beziehungsweise Spell bezeichnet. Sie bildet die Grundlage ereignisanalytischer Untersuchungen. Die Ereignisanalyse ermöglicht es, rechtszensierte Episoden statistisch angemessen, d. h. als Wahrscheinlichkeit, dass bis zum Erhebungszeitpunkt kein Ereignis eingetreten ist, bei der Berechnung der Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses zu berücksichtigen (Blossfeld & Rohwer 1995, S. 83).⁹⁸ Eine unbestimmbare Zeitdauer, die das Individuum schon in einem Zustand verbracht hat (Zensierung von links), kann für die vorliegende Arbeit ausgeschlossen werden.

Ähnlich einer multivariaten Regression ist es auch bei der Ereignisanalyse möglich, die Einflüsse von unabhängigen Variablen auf die Übergangsrate mithilfe statistischer Modelle zu berechnen. Die Art der Zeitabhängigkeit des Prozesses bestimmt dabei die Art des Modells. Dies sei im Folgenden ausgehend von wesentlichen Kennzahlen der Ereignisanalyse demonstriert:

Eine wichtige statistische Größe der Ereignisanalyse ist die Survivorfunktion (= Überlebensfunktion). Sie gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass eine Person den Zeitpunkt t erlebt oder mit anderen Worten, dass aufgrund dessen, dass noch kein Ereignis eingetreten ist, die Episode andauert. Stellt man Überlebensfunktionen für verschiedene Populationsgruppen dar, kann – isoliert von anderen Einflüssen – der Einfluss des diese Gruppen trennenden Merkmals deutlich gemacht werden. Da in der vorliegenden Arbeit zahlreiche Prädiktoren untersucht werden, können nicht für jedes Merkmal die entsprechenden Überlebensfunktionen präsentiert werden. Es werden deshalb einzig die Überlebensfunktionen für jeden einbezogenen Ausbildungsgang grafisch dargestellt. Beigefügt ist stets eine Tabelle mit folgenden Kennzeichen dieser als Sterbetafelanalyse bekannten ereignisanalytischen Methode: t (Startzeit des Intervalls), p_1 (Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Intervall zu „versterben“), p_2 (Schätzung der Wahrscheinlichkeit, das Intervall zu „überleben“ bei Erreichen des Anfangs des Intervalls), p_3 (Schätzung der kumulierten

98 So wäre beispielsweise denkbar, dass die letzte Episode der Erwerbstätigkeit oder Arbeitslosigkeit zum Befragungszeitpunkt noch andauert.

Überlebenswahrscheinlichkeiten bis zum Intervallende) und p_4 (Hazardrate). Die letztgenannte Größe ist ebenso wesentlich. Die Hazardrate entspricht dem Grenzwert der bedingten Wahrscheinlichkeit, dass das Ereignis in einem Intervall eintritt, vorausgesetzt, dass die Episode bis zum Intervallbeginn andauert. Sie ergibt sich aus der Hazard-Funktion

$$h(t) = \frac{\text{Anzahl der Personen mit Zielereignis im Intervall, das bei } t \text{ beginnt}}{(\text{Anzahl der Personen, die bis } t \text{ überleben}) \times \text{Intervallbreite}}$$

Unter der Voraussetzung, dass der Quotient von Risiken zweier Gruppen i und j im Zeitverlauf konstant ist, ist die Definition einer Hazardrate (Hazard Ratios: HR) – auch Übergangsrate genannt – möglich:

$$HR = h_i(t) / h_j(t) = \text{konstant}$$

Die zeitliche Konstanz der Hazardrate, die sog. Proportionalitätsannahme, bildet das Kernstück der Überlegungen zu geeigneten ereignisanalytischen Modellen für die gleichzeitige Untersuchung mehrerer Einflussgrößen auf die Übergangsrate, was im Folgenden anhand eines Beispiels, der Untersuchung der Wirkung des Schulabschlusses auf die Beschäftigungswahrscheinlichkeit, verdeutlicht wird. Die Proportionalitätsannahme würde dann als erfüllt gelten, wenn Personen mit niedrigerem Schulabschluss während des gesamten Betrachtungszeitraumes eine geringere Beschäftigungswahrscheinlichkeit als Personen mit höherem Schulabschluss haben. In einem solchen Fall kann die Cox-Regression eingesetzt werden. Nimmt man aber an, dass Personen mit Abitur zwar zunächst eine größere Beschäftigungswahrscheinlichkeit haben als Personen mit niedrigerem Abschluss, im weiteren Zeitverlauf sich dieses Verhältnis aber ändert, d. h. die Kovariaten von der Verweildauer abhängen, darf keine Cox-Regression angewendet werden. In diesem Falle könnten dagegen Sichelmodelle oder Exponentialmodelle mit stückweise konstanten Übergangsraten [„Piecewise Constant exponential models“ (PCE-Modelle)] benutzt werden (Blossfeld & Rohwer 1995, S. 110 ff.). Sie werden auch als Modelle mit periodisierter Verweildauer bezeichnet, da die Zeitachse aufgeteilt und der Einfluss von Kovariaten getrennt für die Zeitabschnitte berechnet wird (Gilberg, Hess & Schröder 1999, S. 298).

In der vorliegenden Arbeit besteht aufgrund der Vielzahl berücksichtigter potenzieller Einflussgrößen das Problem, dass nicht für all diese die Proportionalitätsannahme überprüft werden kann. Aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraumes wird aber davon ausgegangen, dass die Verhältnisse der entsprechenden Hazardraten konstant sind, somit die Proportionalitätsannahme erfüllt ist und Cox-Modelle eingesetzt werden können. Aufgrund der Komplexität der Cox-Regression wird sie hier

nicht im Detail vorgestellt. Präsentiert werden lediglich die zentralen Kennwerte in Anlehnung an Ziegler, Lange und Bender (2004).

Cox-Modelle erlauben die Schätzung der Stärke und Wirkungsrichtung von Kovariaten auf die Eintrittswahrscheinlichkeit eines Ereignisses, d. h. des Hazards für ein Individuum hinsichtlich eines bestimmten Ereignisses. Zentral für die Cox-Regression ist demnach die Hazard-Funktion, die bei gleichzeitiger Schätzung der Einflüsse mehrerer Kovariaten wie folgt dargestellt werden kann:

$$h(t) = h_0(t) \times \exp(\beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_m X_m) \quad \text{mit } h_0(t): \text{Basis-Hazardrate, } X_1, \dots, X_m: \text{Werte der Kovariaten, } \beta_1, \dots, \beta_m: \text{Regressionskoeffizienten}$$

Ändert sich der Wert einer Kovariaten, bestimmen die Regressionskoeffizienten die prognostizierte Hazardänderung bezogen auf die Änderung der Kovariaten um eine Einheit. Die Basis-Hazardrate (base-line hazard) gibt den Hazard für das Eintreten des Ereignisses in t an, wenn alle Kovariaten null sind, und ähnelt damit dem Absolutglied in der linearen beziehungsweise logistischen Regression. Wie auch im logistischen Regressionsmodell kann das Cox-Modell als lineare Gleichung geschrieben werden:

$$\ln h(t) = \ln h_0(t) + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_m X_m$$

Um die Güte des Modells zu beurteilen, wird der Likelihood-Ratio-Test (LR-Test) gewählt, der den maximalen LL-Wert, der sich unter Berücksichtigung aller unabhängigen Variablen ergibt, mit dem LL-Wert vergleicht, der sich ergibt, wenn alle Regressionskoeffizienten der Kovariaten Null gesetzt werden und lediglich der konstante Term berücksichtigt wird (Null-Modell). Ist die Differenz klein, tragen die unabhängigen Variablen offenbar nur einen kleinen Teil zur Unterscheidung bei, ist die Differenz groß, kommt den unabhängigen Variablen eine große Erklärungskraft zu. Als Testgröße dient die absolute Differenz zwischen dem Null-Modell und dem vollständigen Modell, die mit J Freiheitsgraden (J = Anzahl der unabhängigen Variablen) asymptotisch Chi²-verteilt ist.

Wie bei der logistischen Regression sind in der Literatur auch für die Ereignisanalyse sowohl iterative Modellschätzungen anzutreffen als auch Verfahren, bei denen Variablen oder Blöcke von Variablen sukzessive in das Modell einbezogen werden. In der vorliegenden Arbeit wird bei der Ereignisanalyse ebenso wie bei der logistischen Regression vorgegangen, d. h. die Kovariaten werden schrittweise mittels Einschlusssmethode einbezogen. Da neben den Schlüsselkompetenzaspekten ebenso soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen, in Abhängigkeit von der Fragestellung auch be-

schäftigungsbezogene Merkmale, als Kovariaten berücksichtigt werden, werden vorab auch Korrelationsanalysen durchgeführt, um die Anzahl der unabhängigen Variablen zu reduzieren. Die Modalitäten der Modellspezifikation entsprechen denen bei der Anwendung der logistischen Regression.

4.2.2 Ergebnisse zu Verlaufsmustern

4.2.2.1 Einführung

Um den Verbleib nach der Ausbildung zu beschreiben, waren die Absolventen gebeten worden, ihre Tätigkeit monatsgenau mittels 18 Kennziffern anzugeben (siehe Kap. 3.5.1). Zur besseren Übersicht wurden diese Kennziffern wie folgt zusammengefasst:

Kennziffern	Bezeichnung der Gruppe
1, 2, 3	Erwerbstätigkeit als Fachkraft im erlernten oder in einem anderen Beruf
4	Erwerbstätigkeit als an-/ungelernte Kraft
5, 6, 10	Berufsausbildung
7, 8	Erhöhung der schulischen Qualifikation
9	Studium
11, 12	Arbeitslosigkeit
16	Wehr-/Zivildienst
13, 14, 15, 17, 18	Sonstiges

Da wie eingangs ausgeführt, in der vorliegenden Arbeit die Zusammenhänge zwischen den Schlüsselkompetenzen und dem Erwerbsverlauf nicht zeitpunkt-, sondern zeitraumbezogen untersucht werden, sei an dieser Stelle nur kurz auf die monatsgenauen Angaben zu den Erwerbsverläufen bei den drei Ausbildungsgängen eingegangen (für nähere Angaben siehe Tab. A.4.2.1). Auffällig ist, dass Physiotherapeuten unmittelbar nach Ausbildungsende zu zwei Drittel, also einem relativ großen Teil, arbeitslos sind. Im Betrachtungszeitraum wird dieser Anteil aber relativ schnell kleiner. Die ehemals arbeitslosen Physiotherapeuten wechseln überwiegend in Beschäftigungsverhältnisse. Der Anteil der sich in einer Ausbildung oder Studium befindenden Physiotherapeuten ist im Zeitverlauf mit weniger als 1 % sehr gering und bleibt relativ konstant. Anders verhält es sich bei den Bürokaufleuten. Von ihnen ist zwar unmittelbar nach Ausbildungsende mit knapp der Hälfte ein geringerer Teil arbeitslos, der Anteil geht aber bis zum Ende des Betrachtungszeitraums nur auf ein Viertel zurück. Die Personen, die der Arbeitslosigkeit entfliehen, gehen weniger ein Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft, sondern eher eines als an-/ungelernte Kraft

ein. Die Hälfte der Wirtschaftsassistenten ist unmittelbar nach Ausbildungsende arbeitslos, 40 % sind in einer erneuten Ausbildung oder streben eine Erhöhung ihrer schulischen Qualifikation an, und 3,14 % sind als Fachkraft tätig. Im Zeitverlauf geht der Arbeitslosenanteil zurück, wobei diesem Rückgang kein entsprechender Anstieg der Erwerbstätigen gegenübersteht, sondern vielmehr ein weiterer Anstieg derer, die sich in einer erneuten Ausbildung befinden. Das Maximum an Beschäftigung erreichen Wirtschaftsassistenten im 14. Monat nach Ausbildungsende. Zu diesem Zeitpunkt sind 9 % als Fachkraft erwerbstätig.

Im Folgenden werden die Verlaufsmuster beschrieben und deren Eintrittswahrscheinlichkeit in Abhängigkeit von den potenziellen Prädiktoren untersucht (für Angaben zu ihrer Zusammensetzung nach soziodemographischen Merkmalen, den den logistischen Regressionsanalysen vorgeschalteten Korrelationsanalysen, Mittelwertvergleichen zwischen den Verlaufsmustern und den Ergebnissen der logistischen Regressionsmodelle und Ereignisanalysen siehe Tab. A.4.2.2 bis A.4.2.39). Interpretiert werden jeweils nur die Modelle, in die alle relevanten Prädiktoren einbezogen wurden und die unter Berücksichtigung der Cluster-Lösungen für die Schlüsselkompetenzen entstanden sind.

4.2.2.2 Verlaufsmuster

Ausgangspunkt für die Bildung der Verlaufsmuster ist die Annahme, dass der Übergang von der Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit dann als beendet gilt, wenn ein „stabiles“ Beschäftigungsverhältnis vorliegt. Als Approximation desselben wird eine mindestens sieben Monate andauernde Vollzeitwerbstätigkeit als Fachkraft im erlernten oder in einem anderen Beruf (auch selbstständige Tätigkeit) angesehen, die nicht durch Arbeitsplatzwechsel unterbrochen wurde. Das Kriterium der Befristung des Arbeitsverhältnisses bleibt aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraumes bei der Verlaufsmusterbildung unberücksichtigt. Eine siebenmonatige Beschäftigungszeit wird als Minimum gesetzt, da sich ereignisanalytisch mittels Sterbetafel-Methode ergibt, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Vollzeitbeschäftigungsverhältnis zu verlassen, d. h. a) den Arbeitsplatz zu wechseln unabhängig davon, ob das neue Beschäftigungsverhältnis ebenfalls Vollzeit ausgeübt wird, b) von Voll- auf Teilzeit oder stundenweise Beschäftigung überzugehen oder c) in Nicht-Beschäftigung, z. B. in Arbeitslosigkeit oder ein Studium, zu wechseln, nach dem sechsten Monat nach Ausbildungsende mit 0,0461 am größten ist (Tab. 4.4). Entsprechend ist auch die Hazardrate dort am größten. Deshalb kann in Übereinstimmung mit den üblicherweise sechs Monate andauernden Probezeiten von einem stabilen Beschäftigungsverhältnis erst ab dem vollendeten siebenten Beschäftigungsmonat ausgegangen werden.

Tabelle 4.4: Kennwerte der Sterbetafel für das Ereignis des Verlassens eines Vollzeitbeschäftigungsverhältnisses verkürzt bis zur achten Periode für alle drei Ausbildungsgänge zusammen (N = 402, Median = 15+) (t = Startzeit des Intervalls, p1 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Intervall zu „versterben“, p2 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit, das Intervall zu „überleben“ bei Erreichen des Anfangs des Intervalls, p3 = Schätzung der kumulierten Überlebenswahrscheinlichkeiten bis zum Intervallende und p4 = Hazardrate)

t	p1	p2	p3	p4
0	0	1	1	0
1	0,0151	0,9849	0,9849	0,0152
2	0,0260	0,9740	0,9593	0,0264
3	0,0301	0,9699	0,9304	0,0306
4	0,0319	0,9681	0,9007	0,0324
5	0,0339	0,9661	0,8702	0,0345
6	0,0461	0,9539	0,8301	0,0471
7	0,0251	0,9749	0,8092	0,0255
8	0,0154	0,9846	0,7968	0,0155

Alle Absolventen, denen der Übergang in ein solches stabiles Beschäftigungsverhältnis gelungen war, wurden zu einer Gruppe zusammengefasst.⁹⁹ Alle Absolventen, die den überwiegenden Teil des Betrachtungszeitraumes in der Fachoberschule, dem beruflichen Gymnasium, dem Abendgymnasium oder Kolleg verbrachten, in einer Ausbildung waren oder studierten, wurden ebenso einer Gruppe zugeordnet. Alle anderen Absolventen wurden nach facettentheoretischen Überlegungen in zwei Gruppen aufgeteilt: a) Personen, bei denen der Anteil der Phasen von Arbeitslosigkeit, beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis und Praktika weniger als 50 % am gesamten Betrachtungszeitraum ausmachen und b) Personen, bei denen sich der Anteil der Phasen von Arbeitslosigkeit, beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis und Praktika auf mindestens 50 % am gesamten Betrachtungszeitraum beläuft. Die Grenze von 50 % wurde aufgrund sequenzanalytischer Überlegungen festgelegt. Den Phasen von Arbeitslosigkeit, beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis und Praktika wurden nicht die Phasen hinzugefügt, in denen ein FSJ/FÖJ absolviert oder ein Aufenthalt als Au Pair durchgeführt wurde, weil diese Aktivitäten eine längere Planung und ein beträchtliches Engagement erfordern und

⁹⁹ Zunächst war erwogen worden zu berücksichtigen, ob der Übergang in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis unmittelbar nach Ausbildungsende, mit kurzer oder mit langer Verzögerung gelungen war. Aufgrund der geringen Fallzahlen wurde aber von dieser Möglichkeit Abstand genommen.

nicht unbedingt aus drohender Arbeitslosigkeit heraus geplant werden dürften. Mittels dieser Aufteilung wurden Personen, die nicht erwerbstätig sein konnten, weil sie den Wehr-/oder Zivildienst angetreten hatten oder sich im Erziehungsurlaub befanden, nicht benachteiligt. Waren sie weniger als 50 % des Betrachtungszeitraumes arbeitslos und anschließend bis zum Ende des Betrachtungszeitraumes im Wehr-/oder Zivildienst, gehören sie nicht Verlaufsmuster 3, sondern 2 an. Ist aber jemand mehr als 50 % des Betrachtungszeitraumes erwerbslos und leistet während der restlichen Zeit Wehr-/Zivildienst, zählt er zu Verlaufsmuster 3, denn in der langen Zeit der Arbeitslosigkeit wäre auch die Aufnahme einer Beschäftigung möglich gewesen. Nachfolgend werden alle vier Verlaufsmuster im Überblick dargestellt:

- Verlaufsmuster 1: Den Absolventen ist der Übergang in ein kontinuierliches Vollzeitbeschäftigungsverhältnis von mindestens siebenmonatiger Dauer gelungen.
- Verlaufsmuster 2: Den Absolventen ist der Übergang in ein kontinuierliches Vollzeitbeschäftigungsverhältnis von mindestens siebenmonatiger Dauer nicht gelungen, und der Anteil der Phasen von Arbeitslosigkeit, beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis und Praktika beträgt weniger als 50 % des gesamten Betrachtungszeitraums.
- Verlaufsmuster 3: Den Absolventen ist der Übergang in ein kontinuierliches Vollzeitbeschäftigungsverhältnis von mindestens siebenmonatiger Dauer nicht gelungen, und der Anteil der Phasen von Arbeitslosigkeit, beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis und Praktika beträgt mindestens 50 % des gesamten Betrachtungszeitraums.
- Verlaufsmuster 4: Den Absolventen ist der Übergang in ein kontinuierliches Vollzeitbeschäftigungsverhältnis von mindestens siebenmonatiger Dauer nicht gelungen; sie verbringen den überwiegenden Teil des Betrachtungszeitraumes in einer Ausbildung, absolvieren die Fachoberschule, besuchen ein berufliches Gymnasium, Abendgymnasium oder Kolleg oder studieren.¹⁰⁰

100 Sechs Probanden, bei denen der Anteil der Ausbildungszeit am Betrachtungszeitraum unter 75 % liegt, wurden dennoch Verlaufsmuster 4 zugeordnet (für die Kennziffern siehe folgende Tabelle).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
A	12	12	6	6	6	6	6	6	13	13	13	13	12	12	
B	12	1	1	1	5	5	5	5	5	1	1	1	1		
C	9	9	9	9	9	9	9	9	17	17	17	17	17		
D	12	12	12	12	12	5	5	5	1	1	1	1	1		
E	12	7	7	7	7	7	16	16	16	16	16	16	16	16	16
F	7	7	7	7	7	7	7	7	3	3	3	12	12	3	3

Diese Entscheidung wurde gefällt, weil alle Probanden angegeben hatten, nach Ausbildungsende nicht erwerbstätig werden, sondern eine Ausbildung beziehungsweise ein Studium beginnen zu wollen und weil die Ausbildungs- beziehungsweise Studienzeit für den Betrachtungszeitraum eine bestimmende Rolle einnehmen dürfte. Dass sie sich auf weniger als 65 % des Betrachtungszeitraumes belaufen, liegt bei C und E lediglich

Tabelle 4.5 zeigt die Verteilung der Ausbildungsberufe auf die Verlaufsmuster. Daraus wird ersichtlich, dass der überwiegende Teil der Physiotherapeuten Verlaufsmuster 2 beziehungsweise nur mit geringem Abstand Verlaufsmuster 1 angehört. Die meisten Bürokaufleute befinden sich in Verlaufsmuster 1, gefolgt von Verlaufsmuster 3. Der größte Teil der Wirtschaftsassistenten zählt zu Verlaufsmuster 4, gefolgt von Verlaufsmuster 3.

In den folgenden Abschnitten werden die Verlaufsmuster beschrieben, und es wird analysiert, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Verlaufsmustern beeinflussen.

Tabelle 4.5: Verteilung der Absolventen der drei Ausbildungsgänge auf die Verlaufsmuster

	Verlaufsmuster 1		Verlaufsmuster 2		Verlaufsmuster 3		Verlaufsmuster 4	
PT (N = 263)	102	38,8 %	106	40,3 %	40	15,2 %	15	5,7 %
WA (N = 223)	13	5,8 %	30	13,5 %	63	28,3 %	117	52,4 %
BK (N = 411)	170	41,4 %	64	15,6 %	132	32,1 %	45	10,9 %
Gesamt (N = 897)	285	31,8 %	200	22,3 %	235	26,2 %	177	19,7 %

4.2.2.2.1 Verlaufsmuster 1

Zu Verlaufsmuster 1 zählen 38,8 % der Physiotherapeuten, 41,4 % der Bürokaufleute und 5,8 % der Wirtschaftsassistenten. Aufgrund der nur in sehr geringem Maße vertretenen Wirtschaftsassistenten wird im Folgenden von einer Beschreibung dieses Ausbildungsganges abgesehen. Abbildungen 4.13 und 4.14 zeigen die Strukturen des Verlaufsmusters 1 bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten. Vergleicht man beide, ist festzustellen, dass bei den Bürokaufleuten der Anteil derjenigen, die bereits im ersten Monat nach Ausbildungsende als Fachkraft Vollzeit beschäftigt waren, mit etwa drei Viertel deutlich höher ist als bei Physiotherapeuten mit knapp weniger als einem Drittel. Da die Anteile derjenigen, die Teilzeit, stundenweise oder als an-/ungelernte Kraft arbeiten, etwa gleich hoch sind, finden sich ähnlich starke Unterschiede im Anteil der Arbeitslosen. Erst vier Monate nach Ausbildungsende sind bei Physiotherapeuten mit 72 % ein etwa genauso großer Anteil der Absolventen Vollzeit erwerbstätig wie bei den Bürokaufleuten unmittelbar nach Ausbildungs-

darin begründet, dass eine Hausfrauentätigkeit beziehungsweise der Wehr-/oder Zivildienst folgte, was als „unverschuldeter“ (vorläufiger) Abbruch der Ausbildung angesehen wird. B, D und F schlossen zwar an ihre (unfertige) Ausbildung eine Erwerbstätigkeit und A ein Praktikum an, jedoch entspricht dies nicht ihrem ursprünglichen Willen, zumal F sogar eine erneute Ausbildung im 15. Monat nach Ausbildungsende aufnahm.

ende. Während bei Physiotherapeuten die Arbeitslosigkeit bis zum Ende des Betrachtungszeitraumes vollständig abgebaut wird, verbleibt bei den Bürokaufleuten ein wenn auch kleiner Anteil Arbeitsloser.

Abbildung 4.13: Struktur des Verlaufsmusters 1 bei Physiotherapeuten (N = 102)

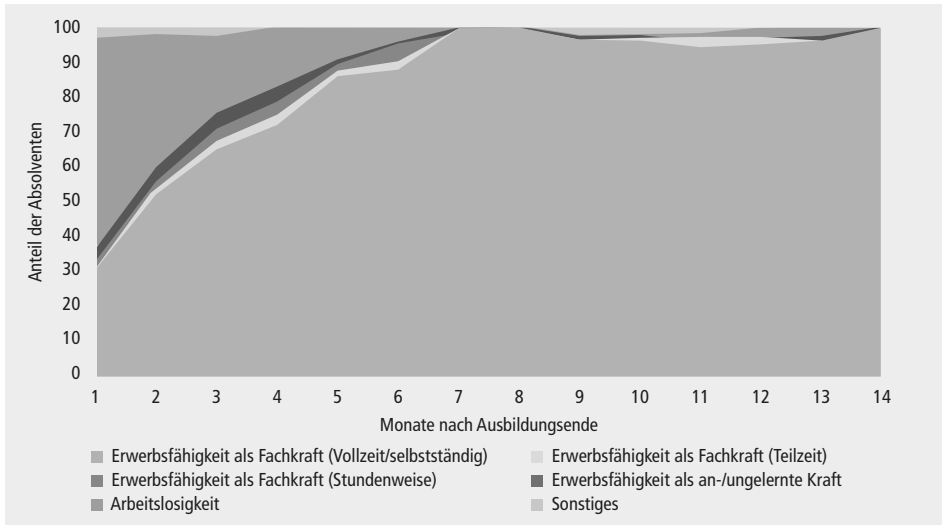


Abbildung 4.14: Struktur des Verlaufsmusters 1 bei Bürokaufleuten (N = 170, 14. Monat N = 150; 15. Monat N = 82)

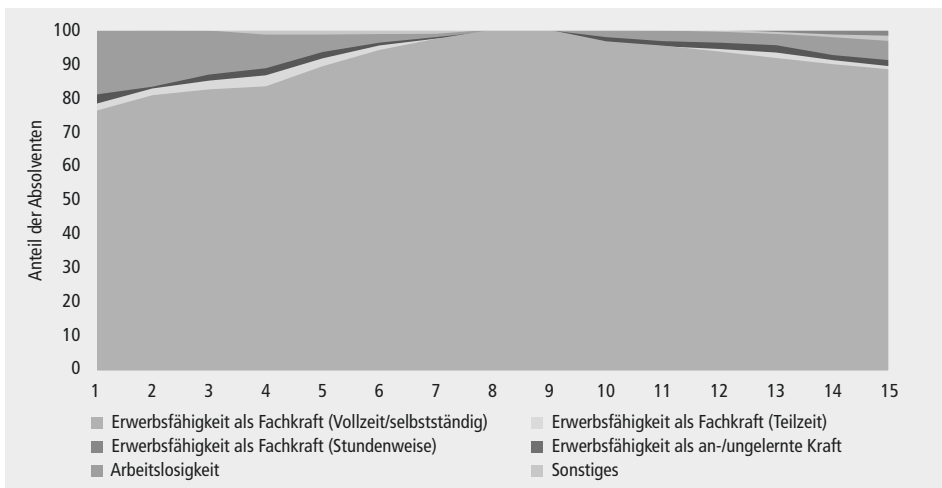


Tabelle 4.6 fasst zentrale beschäftigungsbezogene Merkmale der Absolventen aus Verlaufsmuster 1 zusammen. Fast alle Physiotherapeuten und Bürokaufleute sind als Angestellte in ihrem Beruf tätig. Der Anteil der unbefristet Beschäftigten ist bei den Physiotherapeuten größer als bei den Bürokaufleuten. Fast drei Viertel der Bürokaufleute gelingt der Übergang unmittelbar nach Ausbildungsende; im Durchschnitt brauchen die Bürokaufleute lediglich 1,22 Monate bis zum Übergang. Bei den Physiotherapeuten schafft nur knapp ein Drittel der Absolventen den Übergang sofort nach Ausbildungsende; 60 % sind vorher in Arbeitslosigkeit, einer Fortbildung oder im Praktikum. Diese Tätigkeiten werden im Durchschnitt aber nur sehr kurz ausgeübt; die durchschnittliche Dauer bis zur Einmündung beträgt 2,12 Monate. Bei den Bürokaufleuten wird das Beschäftigungsverhältnis bis zu einer durchschnittlichen Dauer von 12,74 Monaten, bei den Physiotherapeuten von 10,77 Monaten ausgeübt. Das durchschnittliche monatliche Nettoeinkommen ist bei den Physiotherapeuten höher als bei Bürokaufleuten.

Tabelle 4.6: **Beschäftigungsbezogene Merkmale der Absolventen aus Verlaufsmuster 1**

	PT (N = 102)		BK (N = 170)		WA (N = 13)
	N	%	N	%	N
Art des Beschäftigungsverhältnisses					
im erlernten Beruf angestellt	96	94,1	165	97,1	6
in ausbildungsfremdem Beruf angestellt	0	0,0	1	0,6	1
im erlernten Beruf selbstständig	6	5,9	2	1,2	1
in ausbildungsfremdem Beruf selbstständig	0	0,0	2	1,2	5
Objektive Beschäftigungssicherheit					
befristet	40	39,2	89	52,4	4
unbefristet	56	54,9	77	45,3	3
kein Arbeitsvertrag	6	5,9	4	2,4	6
Tätigkeit vor dem Übergang					
keine (sofortiger Übergang nach Ausbildungsende)	31	30,4	120	70,6	6
ausschließlich Arbeitslosigkeit, Fortbildung, Praktikum	60	58,8	30	17,6	6
Arbeitslosigkeit, Fortbildung, Praktikum, aber auch Beschäftigungsverhältnis	4	3,9	10	5,9	1
anderes Beschäftigungsverhältnis	7	6,9	10	5,9	0
Tätigkeit danach					
nichts (Beschäftigungsverhältnis wird noch im September 2005 ausgeübt)	95	93,1	152	89,4	11
anderes Beschäftigungsverhältnis (auch Teilzeit)	4	3,9	5	2,9	0
Arbeitslosigkeit	1	1,0	9	5,3	0

	PT (N = 102)		BK (N = 170)		WA (N = 13)
	N	%	N	%	N
nach Arbeitslosigkeit anderes Beschäftigungsverhältnis	0	0,0	2	1,2	2
nach Wehrdienst Arbeitslosigkeit	1	1,0	0	0,0	0
nach Wehrdienst neues Beschäftigungsverhältnis	1	1,0	0	0,0	0
Hausfrau/-mann	0	0,0	1	0,6	0
nach Arbeitslosigkeit Fachschule	0	0,0	1	0,6	0
	m		m		m
Dauer bis zum Übergang (Durchschnitt, in Monaten)	2,12		1,22		1,15
Dauer des Beschäftigungsverhältnisses (Durchschnitt, in Monaten)	10,77		12,74		11,54
monatliches Nettoeinkommen (Durchschnitt, in €)	1.037,59		998,70		770,20

Nach anfänglichen Korrelationsanalysen (für die Ergebnisse siehe Tab. A.4.2.3) wurde mittels iterativer logistischer Regression untersucht, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit, zu Verlaufstyp 1 zu gehören, beeinflussen (für die Ergebnisse siehe Tab. A.4.2.5).

Nach Modell m5a haben Bürokaufleute eine um 1,73 höhere Wahrscheinlichkeit Muster 1 zu folgen als Physiotherapeuten. Diese wiederum haben eine um 567 % höhere Wahrscheinlichkeit in diesem Muster zu sein als Wirtschaftsassistenten. Außerdem ist bei Abiturienten die Wahrscheinlichkeit Verlaufsmuster 1 im Verhältnis zum Risiko einem anderen Muster zu folgen, unter Kontrolle aller anderen Variablen im Modell 1,66mal so groß wie bei den Absolventen mit Mittelschulabschluss. Absolventen mit Noten 3 bis 4 bei Berufsabschluss haben gegenüber den Absolventen mit besseren Noten eine 0,73mal so große Wahrscheinlichkeit zu Verlaufsmuster 1 zu gehören, d. h. Absolventen mit schlechteren Noten haben eine um 37 % verringerte Wahrscheinlichkeit der Einmündung in Verlaufsmuster 1 gegenüber Absolventen mit besseren Noten. Ferner haben Absolventen, die ihren Beruf nicht als ihren Wunschberuf ansehen, eine geringere Wahrscheinlichkeit diesem Verlaufsmuster zuzugehören als Personen, die gemäß ihrer beruflichen Präferenz ausgebildet wurden. Keine Kinder zu haben, erhöht die Wahrscheinlichkeit um 2,58. Die persönlichkeitsbezogenen Variablen und Kontrollüberzeugungen zeigen keine statistisch signifikanten Effekte. Von den individuellen Zielen können sich überraschenderweise nur die Abwechslungsziele behaupten: Je stärker diese ausgeprägt sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit zu Verlaufsmuster 1 zu gehören. Von den Schlüsselkompetenzaspekten kann sich einzig die Internalität behaupten, wobei gilt, dass je stärker diese ausgeprägt ist, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit zu Verlaufsmuster 1 zu gehören. Vergleicht man die einzelnen logistischen Regressionsmodelle, so fällt auf, dass der sich bei ausschließlicher Berücksichtigung des Ausbildungsberufs erzielte

Befund, dass Bürokaufleute keine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit haben im Verlaufsmuster 1 zu sein als Physiotherapeuten, sich bereits mit der zusätzlichen Berücksichtigung des Schulabschlusses verändert. Unter zusätzlicher Berücksichtigung weiterer erklärender Variablen erhöht sich der Effektkoeffizient und wird statistisch signifikant.

Exemplarisch wird im Folgenden das logistische Modell m5a genutzt, um die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 1 für ausgewählte Absolventengruppen zu prognostizieren (Tab. 4.7). Die entsprechenden Regressionskoeffizienten gehen aus Tab. A.4.2.4 hervor. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Referenzperson – Physiotherapeut, dessen Beruf seinem Wunschberuf entspricht, der mit Note 1 oder 2 seine Berufsausbildung abgeschlossen, Mittelschulabschluss und ein Kind hat und bei dem die Abwechslungsziele und Internalität am höchsten ausprägt sind – zu Verlaufsmuster 1 gehört, beträgt 39,96 %. Bleiben alle Merkmale mit Ausnahme des Ausbildungsberufes konstant, so steigt für Bürokaufleute die Wahrscheinlichkeit auf 53,54 % ($k = 2$), während sie für Wirtschaftsassistenten auf 9,21 % sinkt ($k = 5$). Auffällig ist besonders, wie stark die Wahrscheinlichkeit der Zugehörig-

Tabelle 4.7: Wahrscheinlichkeiten für die Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 1 für ausgewählte Typen von Absolventen

Typen von Absolventen	Wahrscheinlichkeit ($p = 1 / (1 + e^{-z})$)	Odds: e^z	Logits: z
Referenzperson ($k = 1$) <ul style="list-style-type: none"> • Physiotherapeut/-in, Mittelschulabschluss, Note 1 oder 2 bei Berufsabschluss, Beruf entspricht Wunschberuf, Kind • höchste Ausprägung der Abwechslungsziele • höchste Ausprägung der Internalität 	39,96 %	0,666	-0,407
wie Referenzperson, aber Bürokaufmann/-frau ($k = 2$)	53,54 %	1,153	0,142
wie Referenzperson, aber Abitur ($k = 3$)	52,57 %	1,108	0,103
wie Referenzperson, aber Note 3 oder 4 bei Berufsabschluss ($k = 4$)	32,74 %	0,487	-0,72
wie Referenzperson, aber Wirtschaftsassistent/-in ($k = 5$)	9,21 %	0,101	-2,288
wie Referenzperson, aber niedrigste Ausprägung der Internalität ($k = 6$)	12,80 %	0,147	-1,919
wie Referenzperson, aber Bürokaufmann/-frau und niedrigste Ausprägung der Internalität ($k = 7$)	20,26 %	0,254	-1,37
wie Referenzperson, aber Bürokaufmann/-frau, Abitur, kein Kind ($k = 8$)	83,20 %	4,953	1,6
wie Referenzperson, aber Bürokaufmann/-frau, Abitur, kein Kind, niedrigste Ausprägung der Internalität ($k = 9$)	52,20 %	1,092	0,088

keit zu Verlaufsmuster 1 sinkt, wenn alle Merkmale wie bei der Referenzperson ausgeprägt sind mit Ausnahme der Internalität, die nicht höchst-, sondern geringstmöglich ausgeprägt ist. Eine solche Person ist nur mit einer Wahrscheinlichkeit von 12,80 % ($k = 6$) – im Falle eines/r Bürokaufmann/-frau von 20,26 % ($k = 7$) – Verlaufsmuster 1 zugehörig. Im „günstigsten“ Fall ($k = 8$), beträgt die Wahrscheinlichkeit 83,20 %. Ist bei einer solchen Person aber die Internalität am geringsten ausgeprägt, geht die Wahrscheinlichkeit auf 52,20 % zurück. Obwohl folglich nur von einem Schlüsselkompetenzaspekt ein bedeutsamer Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 1 ausgeht, so ist dieser aber dennoch für die Gruppenzugehörigkeit sehr entscheidend.

Ferner sollte für die Ausbildungsberufe getrennt überprüft werden, welche der potenziellen Prädiktoren die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 1 beeinflussen. Die ausschließlich für Physiotherapeuten gerechneten Modelle zeigen (Tab. A.4.2.6), dass bei ihnen eine größere Anzahl der Schlüsselkompetenzaspekte für die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in dieses Muster relevant ist als bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Ausbildungsgänge. Laut Modell e5a sind außer der Note bei Berufsabschluss weder soziodemographische Variablen noch Persönlichkeitsdimensionen, noch individuelle Ziele für die Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 1 entscheidend, sondern vielmehr die internalen Kontrollüberzeugungen und einzelne Schlüsselkompetenzaspekte. So ist die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in dieses Verlaufsmuster umso größer, je stärker die sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, das prosoziale Ziel der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen, Verantwortungsübernahme, Kontrollerwartung und Internalität und umso geringer Perspektivenübernahme, Empathie und Ausdauer und Anstrengung beim Lernen ausgeprägt sind. Dieses Ergebnis überrascht, lag es doch nahe zu vermuten, dass von den Schlüsselkompetenzen generell eine positive Wirkung auf den beruflichen Verbleib ausgeht. Werden die nach Schlüsselkompetenzaspekten geclusterten Absolventengruppen betrachtet, wird deutlich, dass die Leistungsstärksten hinsichtlich aller Schlüsselkompetenzen zum größeren Teil dem Verlaufsmuster 1 zugehörig sind, wenngleich die Zusammenhänge zu schwach sind, als dass sie statistisch abgesichert werden könnten (Tab. A.4.2.7).

Wirtschaftsassistenten münden nach Modell f5a eher in das Verlaufsmuster 1 ein, wenn sie Abitur haben, männlich sind, je stärker ihre Gewissenhaftigkeit und je geringer ihre Extraversion ausgeprägt sind. Einzelne Schlüsselkompetenzaspekte beeinflussen die Wahrscheinlichkeit nicht (Tab. A.4.2.8). Werden die Schlüsselkompetenzaspekte in gruppierter Form betrachtet, zeigt die Kontingenzanalyse, dass der Anteil derer, die Verlaufsmuster 1 zugehörig sind, bei den leistungsstärksten Absolventen am größten ist, wobei der Unterschied nur bei der Selbstregulation beim Lernen statistisch abgesichert werden kann, und dies sowohl bei der 2- als auch bei

der 3-Cluster-Lösung (Tab. A.4.2.9). Multivariat können sich diese Zusammenhänge jedoch nicht behaupten. Für die 3-Cluster-Lösung bei der Selbstkompetenz gibt es jedoch keinen statistisch signifikanten Effekt (Tab. A.4.2.8).

Bei den Bürokauffleuten beeinflussen laut Modell k5a der Schulabschluss und die berufliche Präferenz sowie zwei Schlüsselkompetenzaspekte die Wahrscheinlichkeit zu Verlaufsmuster 1 zu gehören: in negativer Weise das soziale, in positiver Weise das kriterienbezogene Selbstkonzept (Tab. A.4.2.10). Werden die Schlüsselkompetenzaspekte in gruppierter Form betrachtet, zeigt die Kontingenzanalyse, dass der Anteil der Verlaufsmuster 1 zugehörigen Absolventen jeweils am größten in den Clustern der selbstkompetentesten und der am stärksten selbstreguliert lernenden Absolventen ist (Tab. A.4.2.11). Dies gilt auch für die Leistungsmotivation, hier ist der Unterschied aber nicht statistisch signifikant. Im Bereich Kommunikation und Kooperation gehört von dem leistungsschwächeren Cluster ein geringfügig größerer Teil Verlaufsmuster 1 an; der Unterschied ist aber ebenso nicht statistisch signifikant. Multivariat können sich nur die Effekte der Selbstkompetenz in statistisch signifikanter Weise behaupten. So ist bei der 2-Cluster-Lösung (Modell k6a) zu beobachten, dass selbstkompetente Absolventen (Cluster 1) eine um 1,91 erhöhte Wahrscheinlichkeit haben, zu Verlaufsmuster 1 zu gehören als die weniger selbstkompetenten Absolventen (Cluster 2). Auch bei der 3-Cluster-Lösung gilt, dass im Vergleich zu den am wenigsten selbstkompetenten Absolventen, diejenigen, die sich durch eine stärkere Ausprägung der Selbstkompetenz auszeichnen, mit größerer Wahrscheinlichkeit in Verlaufsmuster 1 einmünden (Modell k7a).

Zusammenfassend ist hinsichtlich der Schlüsselkompetenzen festzuhalten, dass sich bei gleichzeitiger Berücksichtigung aller Ausbildungsgänge lediglich der Aspekt der Internalität aus dem Bereich der Leistungsmotivation als relevant erweist. Bei dem Modell für die Physiotherapeuten ist dieser Aspekt für das Einmünden in Verlaufsmuster 1 auch entscheidend, vor allem aber Aspekte von Kommunikation und Kooperation, jedoch zwei von ihnen in entgegengesetzter Richtung, daneben aus dem selbstregulierten Lernen die Kontrollerwartung und ebenso in negativer Weise die Anstrengung und Ausdauer beim Lernen. Bei der gleichzeitigen Betrachtung aller Aspekte jeder Schlüsselkompetenz in Form der Cluster ergeben sich überraschenderweise keine statistisch signifikanten Effekte. Dies könnte darin begründet liegen, dass die Effekte von Einzelaspekten überraschend negativ waren, die Cluster aber so gebildet wurden, dass im Cluster der Leistungsstärksten/-schwächsten die Absolventen durchgängig hohe/niedrige Ausprägungen bezüglich der Schlüsselkompetenzaspekte aufwiesen. Bei dem separaten Modell für die Bürokauffleute sind zwei Elemente der Selbstkompetenz entscheidend, eines davon aber erneut in unerwartet negativer Weise. Im Gegensatz zu den Physiotherapeuten wird hier aber ein Zusammenhang zu der Clusterzugehörigkeit deutlich. So ist die Wahr-

scheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 1 umso größer, je selbstkompetenter die Absolventen sind. Bei Wirtschaftsassistenten geht weder von einem Schlüsselkompetenzaspekt noch von einem Cluster eine Wirkung aus. Wie aus der im Vergleich zu der nach dem Zufallsprinzip zu erwartenden Trefferquote höheren Trefferquote zu erkennen ist, ist im Hinblick auf die Modellgüte festzuhalten, dass die logistischen Regressionsfunktionen zwar als nützlich zu bewerten sind, die Varianz der abhängigen Variablen durch die unabhängigen Größen aber nur in geringem Maße erklärt werden kann.

Trotz der wenigen und zum Teil unerwartet negativen Effekte der Schlüsselkompetenzen könnte es sein, dass sie

- a) für den beruflichen Verbleib dann bedeutsam(er) werden, wenn nur diejenigen betrachtet werden, die während des gesamten Betrachtungszeitraumes in einem Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft tätig waren (Verlaufsmuster 1a);
- b) die Dauer bis zum Eintritt in ein stabiles, d. h. mindestens siebenmonatiges Beschäftigungsverhältnis negativ beeinflussen, d. h. je stärker sie ausgeprägt sind, desto früher gelingt der Übergang in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis;
- c) die Wahrscheinlichkeit, dass das stabile Beschäftigungsverhältnis abgebrochen wird, negativ beeinflussen, d. h. je stärker sie ausgeprägt sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass das stabile Beschäftigungsverhältnis während des Betrachtungszeitraumes abgebrochen wird.

Diesen Fragestellungen wird in den folgenden Abschnitten nachgegangen. Fragestellung a) wird mittels logistischer Regression, b) mittels linearer multipler Regression und c) mittels Ereignisanalyse beantwortet (für die vor den multivariaten Analysen durchgeführten Korrelationsanalysen siehe Tab. A.4.2.3, A.4.2.16, A.4.2.17).

Zu Fragestellung a)

Tabelle 4.8 zeigt die Anteile der kontinuierlich, d. h. während des gesamten Betrachtungszeitraumes Vollzeit als Fachkraft Beschäftigten in den drei Ausbildungsgängen. Der Anteil ist bei den Bürokaufleuten mit 61,8 % am größten, bei den Physiotherapeuten ist jeder Vierte kontinuierlich Vollzeit beschäftigt.

Tabelle 4.8: Anteile der Absolventen, die sich (nicht) in einem kontinuierlichen Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis befinden

	kein kontinuierliches Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis	kontinuierliches Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis
Physiotherapeuten (N = 102)	76 (74,5 %)	26 (25,5 %)
Wirtschaftsassistenten (N = 13)	8 (61,5 %)	5 (38,5 %)
Bürokaufleute (N = 170)	65 (38,2 %)	105 (61,8 %)
Insgesamt (N = 285)	149 (52,3 %)	136 (47,7 %)

Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Ausbildungsgänge ergibt die logistische Regressionsanalyse (Tab. A.4.2.12), dass bei Bürokaufleuten die Wahrscheinlichkeit zu Verlaufsmuster 1a zu gehören fast sechsmal so hoch ist wie bei Physiotherapeuten (Modell k5a). Gymnasiasten haben eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit wie Mittelschulabsolventen, zu dieser Untergruppe zu gehören, und Personen, die ihren Ausbildungsberuf als ihren Wunschberuf bezeichnen, haben eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit, der Gruppe anzugehören wie Personen, die nicht ihrem Wunschberuf entsprechend ausgebildet wurden. Eigenständige Effekte werden ferner sichtbar bei den Kontrollstrategien und Internalität. Je stärker die beiden letztgenannten Aspekte ausgeprägt sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, zu diesem Verlaufsmuster zu gehören. Vergleicht man die Ergebnisse der logistischen Regressionsanalysen zu Verlaufsmuster 1 und 1a, so wird deutlich, dass Elternschaft und die Abwechslungsziele keine eigenständigen Effekte mehr zeigen. Ausbildungsberuf, Schulabschluss und berufliche Präferenz weisen aber in beiden Modellen signifikante Effekte auf, ebenso wie die Internalität. Der Aspekt der Kontrollstrategien jedoch zeigt sich nur im Modell für Verlaufsmuster 1a und ist damit wesentlich für die Unterscheidung, ob Personen ab einem beliebigen Zeitpunkt mindestens sieben Monate oder kontinuierlich als Fachkraft Vollzeit erwerbstätig sind.

Die nach Ausbildungsgängen getrennte Analyse ergibt, dass Physiotherapeuten dann eine größere Wahrscheinlichkeit haben zur Gruppe der dauerhaft Vollzeit Erwerbstätigen zu gehören, wenn sie gute bis sehr gute Noten bei Berufsabschluss haben, sich durch hohe Neigung, Versprechen einzuhalten, und Internalität auszeichnen (Tab. A.4.2.13, Modell d5). Betrachtet man die nach Schlüsselkompetenzaspekten geclusterten Absolventengruppen, zeigt sich in der Kontingenzanalyse, dass die jeweils leistungsstärksten Absolventengruppen eher einer kontinuierlichen Vollzeiterwerbstätigkeit nachgehen als die leistungsschwächeren Absolventen, wobei der Unterschied nur in Bezug auf das selbstregulierte Lernen

abgesichert werden kann (Tab. A.4.2.7). Dieser Effekt des selbstregulierten Lernens kann sich im logistischen Regressionsmodell nicht behaupten (Tab. A.4.2.13, Modell d6).

Bei alleiniger Berücksichtigung der Wirtschaftsassistenten wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit zu Muster 1a zu gehören bei Abiturienten größer ist als bei Mittelschulabsolventen. Alle anderen soziodemographischen Merkmale, individuellen Ziele, Kontrollüberzeugungen, Persönlichkeitsdimensionen und Schlüsselkompetenzaspekte sind mit Ausnahme der Zielsetzung irrelevant (Tab. 4.3.14, Modell e5a). Aus den Kontingenzanalysen wird ersichtlich, dass beim selbstregulierten Lernen und der Leistungsmotivation alle Wirtschaftsassistenten, die zum Cluster der Leistungsstärksten zählen, auch in das Verlaufsmuster 1a eingemündet sind (Tab. A.4.2.9). Da insgesamt aber nur fünf Wirtschaftsassistenten zu 1a zählen, erbrachten die logistischen Regressionsmodelle keine Effekte.

Werden einzig die Bürokaufleute berücksichtigt (Tab. A.4.2.15), wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der kontinuierlich Vollzeitbeschäftigten zu gehören, bei Abiturienten, die ihren Beruf als ihren Wunschberuf bezeichnen, und bei jenen, die ihre Berufsausbildung direkt an die allgemeine Schulbildung anschlossen, höher ist als bei anderen Bürokaufleuten. Stark ausgeprägte Beziehungsziele wirken sich negativ auf die Eintrittswahrscheinlichkeit aus, eine stark ausgeprägte Internalität beeinflusst sie positiv (Modell g5). Die Betrachtung der nach Schlüsselkompetenzaspekten geclusterten Absolventengruppen ergibt in der Kontingenzanalyse, dass die im Hinblick auf die Selbstkompetenz leistungsstärkeren Absolventen eher in das Verlaufsmuster 1a einmünden als die Leistungsschwächsten. In Bezug auf die anderen Schlüsselkompetenzen ergeben sich keinerlei Zusammenhänge (Tab. A.4.2.11). Die Zusammenhänge hinsichtlich der Selbstkompetenz können multivariat abgesichert werden. So ist sowohl bei der 2- als auch bei der 3-Cluster-Lösung die Wahrscheinlichkeit, zu Muster 1a zu gehören, für die selbstkompetentesten Bürokaufleute im Vergleich zu den Leistungsschwächsten 1,7- beziehungsweise 1,8mal so hoch (Modelle g6a, g7a). Alle anderen vorgenannten Effekte finden sich bestätigt.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Modellgüten geringer sind als bei den Modellen für Verlaufsmuster 1 und dass die Schlüsselkompetenzen für den beruflichen Verbleib auch dann nicht bedeutsamer werden, wenn nur diejenigen betrachtet werden, die während des gesamten Betrachtungszeitraumes in einem Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft tätig waren. Bei den Physiotherapeuten sind sogar deutlich weniger der Einzelaspekte relevant; es verbleiben mit dem prosozialen Ziel des Haltens von Versprechen und der Internalität je ein Aspekt von Kommunikation und Kooperation und einer von Leistungsmotivation. Die persönlichen Ziele und Persönlichkeitsdimensionen sind erneut für den Verbleib irrelevant, wie auch die soziodemographischen Merkmale mit Ausnahme der Note bei Berufsabschluss. Diese

scheint bei Physiotherapeuten dafür entscheidend zu sein, ob sie lediglich für sieben Monate oder während des gesamten Betrachtungszeitraumes einer Vollzeit-Erwerbstätigkeit nachgehen. Bei den Wirtschaftsassistenten geht einzig von der Zielsetzung ein Einfluss eines Schlüsselkompetenzaspektes aus. Der Grad der Zielsetzung scheint bei ihnen darüber zu entscheiden, ob sie Verlaufsmuster 1 oder 1a angehören. Mit Ausnahme der Cluster-Lösungen für die Selbstkompetenz bei den Bürokaufleuten sind die Schlüsselkompetenzaspekte für die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 1a nahezu ebenso irrelevant wie für die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 1. Eine Ausnahme bildet die Internalität, die neben der Tätigkeit vor der Berufsausbildung offenbar Ausschlag gebend für eine kontinuierlich ausgeübte Vollzeit-Erwerbstätigkeit ist. Außerdem fällt auf, dass die positive Wirkung des kriterienbezogenen Selbstkonzeptes und die negative Wirkung des sozialen Selbstkonzeptes hinsichtlich der Einmündung in Verlaufsmuster 1a nicht mehr gegeben sind. Dies könnte aber durch Zufälligkeiten bedingt sein.

Zu Fragestellung b)

Aufgrund der geringen Anzahl der Wirtschaftsassistenten im Verlaufsmuster 1 wird Fragestellung b nur für Physiotherapeuten und Bürokaufleute untersucht. Aus den vorab durchgeführten Korrelationsanalysen geht hervor, dass bei Physiotherapeuten die Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis umso kürzer ist, je stärker die Unterstützung anderer im Unterricht, Verantwortungsübernahme, Kontrollstrategien, Kontrollerwartung, Anstrengung und Ausdauer beim Lernen, Beharrlichkeit, Zielsetzung, Furchtlosigkeit, Leistungsstolz und das positive Selbstwertgefühl und je geringer Neurotizismus ausgeprägt ist (siehe Tab. A.4.2.16). Bei Bürokaufleuten ist die Dauer umso kürzer, je geringer die sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Empathie, das positive Selbstwertgefühl, Abwechslungs- und Karriereziele ausgeprägt sind. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, sollte man doch von den Schlüsselkompetenzaspekten eine entgegengesetzte Wirkung erwarten. Die Ergebnisse der linearen Regressionen zeigen (Tab. 4.9, Modell 2), dass sich bei den Physiotherapeuten unter Kontrolle aller einbezogenen Variablen lediglich der Schulabschluss, der Gesundheitszustand und der Aspekt der Verantwortungsübernahme behaupten können, und zwar in der bereits durch die Korrelationsanalyse vermuteten Weise. Das größte Gewicht hat der Aspekt der Verantwortungsübernahme. Mit einem korrigierten R^2 von 8 % wird aber deutlich, dass die Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis kaum durch die einbezogenen Variablen erklärt wird, sondern vielmehr durch andere, in der vorliegenden Arbeit nicht im Mittelpunkt stehende Größen. Unter Berücksichtigung der Cluster ist feststellbar, dass die Dauer bis zur Einmündung umso kürzer ist, wenn Physiotherapeuten dem Cluster der am stärksten selbstreguliert Lernenden angehören (Modell 3). Der Ver-

gleich der Regressionsmodelle 2 und 3 macht deutlich, dass durch die Verwendung der Cluster der Anteil erklärter Varianz deutlich erhöht wird.

Vergleicht man die jeweiligen Regressionsmodelle, wird deutlich, dass die Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis auch bei den Bürokaufleuten kaum durch die einbezogenen Variablen erklärt wird (Tab. 4.10). Die Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis ist umso länger, wenn die Absolventen nicht direkt von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung kamen und je stärker Abwechslungsziele ausgeprägt sind, wobei bei dem letztgenannten Aspekt der Effekt am stärksten ist. Von den Clustern gehen keine bedeutsamen Effekte aus.

Tabelle 4.9: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis bei Physiotherapeuten in Verlaufsmuster 1

Vorhersage der Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis bei Physiotherapeuten N = 102 (Verlaufsmuster 1)															
Modell	1					2					3 (Cluster-Lösungen)				
	b	β	p	VIF	Δ R ²	b	β	p	VIF	Δ R ²	b	β	p	VIF	Δ R ²
SOZIO					0,065					0,067					0,067
schulab	-0,85	-0,21	0,044	1,14		-,90	-,22	,027	1,04		-,86	-,21	,028	1,04	
note_ab	-0,28	-0,06	0,549	1,13											
gesund	2,66	0,19	0,068	1,13		2,74	,19	,051	1,04		2,77	,20	,042	1,04	
K&K					0,053					0,040					0,04
psz/lu	-0,15	-0,04	0,706	1,34											
verue	-0,55	-0,22	0,047	1,28		-,51	-,20	,039	1,00		-,49	-,20	,042	1,00	
SRL					0,035						1,12	,28	,003	1,00	0,076
konts	-0,35	-0,08	0,568	2,23											
konte	-0,35	-0,09	0,466	1,58											
anstr	0,16	0,05	0,747	2,24											
LM					0,048										
behar	-0,24	-0,15	0,206	1,53											
ziel	-0,01	-0,00	0,982	2,74											
erfzu	-0,26	-0,11	0,437	2,05											
lestolz	-0,00	-0,00	0,993	2,44											
SK					0,005										
swgef_pos	-0,43	-0,08	0,531	1,85											
PERSÖN					0,000										
neuro	0,07	0,03	0,845	1,96											
Konstante	3,63		0,4897			-2,64		,53							
			R ²	0,207				R ²	0,107				R ²	0,183	
			R ² (korr.)	0,079				R ² (korr.)	0,080				R ² (korr.)	0,149	
			F	1,623				F	3,919				F	5,332	
			Sign.	0,089				Sign.	0,011				Sign.	0,001	
			Durbin-Watson	1,909				Durbin-Watson	2,011				Durbin-Watson	2,013	

Zusammenfassend ist festzustellen, dass bei Physiotherapeuten die Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis in statistisch signifikanter Weise vom Schulabschluss, dem Gesundheitszustand und der Verantwortungsübernahme als Aspekt von Kommunikation und Kooperation abhängt. Unter Einbeziehung der Cluster zeigt sich, dass trotz der nicht vorhandenen Effekte der Einzelaspekte die Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis umso kürzer ist, wenn die Absolventen zum Cluster der am stärksten selbstreguliert Lernenden und der Leistungsmotiviertesten gehören. Bei den Bürokaufleuten wird die Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis von der Tätigkeit vor der Berufsausbildung und den Abwechslungszielen beeinflusst; Schlüsselkompetenzen spielen hier – sowohl als Einzelaspekte als auch als Cluster – keine Rolle. Bei beiden Ausbildungsgängen wird diese Zeitdauer kaum durch die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten Aspekte erklärt.

Tabelle 4.10: **Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis bei Bürokaufleuten in Verlaufsmuster 1**

Vorhersage der Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis bei Bürokaufleuten N = 170 (Verlaufsmuster 1)											
Modell	1					2					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
SOZIO					0,020					0,020	
tät_vor	0,64	0,13	0,081	1,03		,68	,14	,061	1,00		
K&K					0,038						
sswue	0,28	0,07	0,443	1,27							
emp	0,49	0,09	0,217	1,05							
SK					0,003						
swgef_pos	0,28	0,04	0,608	1,23							
ZIELE					0,032					0,055	
abwe	0,79	0,19	0,030	1,39		,96	,23	,002	1,00		
kar	-0,00	0,00	0,998	1,49							
Konstante	-6,01		0,004			-3,585		,008			
					R ² 0,093						R ² 0,075
					R ² (korr.) 0,060						R ² (korr.) 0,064
					F 2,790						F 6,807
					Sign. 0,013						Sign. 0,001
					Durbin-Watson 2,081						Durbin-Watson 2,068

Zu Fragestellung c)

Um einen Abbruch des stabilen Beschäftigungsverhältnisses handelt es sich dann, wenn a) ein Arbeitsplatzwechsel erfolgt, unabhängig davon, ob das neue Beschäftigungsverhältnis ebenfalls als Fachkraft in Vollzeitform ausgeübt wird, b) in dem gleichen Beschäftigungsverhältnis von Vollzeit- auf Teilzeit oder stundenweise Beschäftigung übergegangen wird oder c) das Beschäftigungsverhältnis abgebrochen wird, beispielsweise durch Arbeitslosigkeit oder einen Wechsel in ein Studium. Zunächst wurden mittels Sterbetafelanalyse die Überlebensfunktionen für einen Verbleib in einem stabilen Beschäftigungsverhältnis für die Physiotherapeuten und Bürokaufleute berechnet (Abb. 4.15). Daraus wird ersichtlich, dass bei den Physiotherapeuten die Wahrscheinlichkeit in dem stabilen Beschäftigungsverhältnis von sieben- bis zu zehnmonatiger Dauer zu verbleiben geringer als bei Bürokaufleuten ist. Ab Periode 11 ist die Wahrscheinlichkeit in dem stabilen Beschäftigungsverhältnis zu verbleiben bei den Physiotherapeuten konstant, während sie bei den Bürokaufleuten unter das Niveau der Physiotherapeuten absinkt und ab Periode 12 konstant bleibt.

Um die Bedeutung zu ermitteln, die die potenziellen Prädiktoren für den Verbleib im stabilen Beschäftigungsverhältnis über die Mindestdauer von sieben Monaten hinaus spielen, wird die Cox-Regression angewendet. In die vorab durchgeführten Korrelationsanalysen wurden auch Merkmale des betreffenden Beschäftigungsverhältnisses, von denen eine Wirkung auf die Dauer des Beschäftigungsverhältnisses möglich erschien, aufgenommen. Dabei handelt es sich um die Art der Tätigkeit (Angestelltenverhältnis oder selbstständige Tätigkeit), die objektive Beschäftigungssicherheit (befristet, unbefristet oder kein Arbeitsvertrag, wobei im Falle des Auftretens mehrerer Zustände der Zustand der letzten Periode des stabilen Beschäftigungsverhältnisses herangezogen wurde), das durchschnittliche monatliche Nettoeinkommen sowie die Dauer der Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das stabile Beschäftigungsverhältnis (dazu zählen die Phasen, in denen die Probanden arbeitslos gemeldet waren, eine berufliche Fortbildung ohne Arbeitsverhältnis oder zwischenzeitlich ein Praktikum absolvierten).¹⁰¹ Aus den Korrelationsanalysen (siehe Tab. A.4.2.17) ist ersichtlich, dass das stabile Beschäftigungsverhältnis bei Physiotherapeuten umso länger dauert, je höher der Schulabschluss ist, je besser die Noten bei Berufsabschluss sind und je weniger körperliche Beeinträchtigungen

101 Auch von anderen beschäftigungsbezogenen Merkmalen könnte eine Prädiktorwirkung ausgehen, aber die genannten sind die einzigen, die in der vorliegenden Untersuchung für alle Beschäftigungsverhältnisse zur Verfügung standen.

Abbildung 4.15: Überlebensfunktionen für den Verbleib im stabilen Beschäftigungsverhältnis für Physiotherapeuten und Bürokaufleute

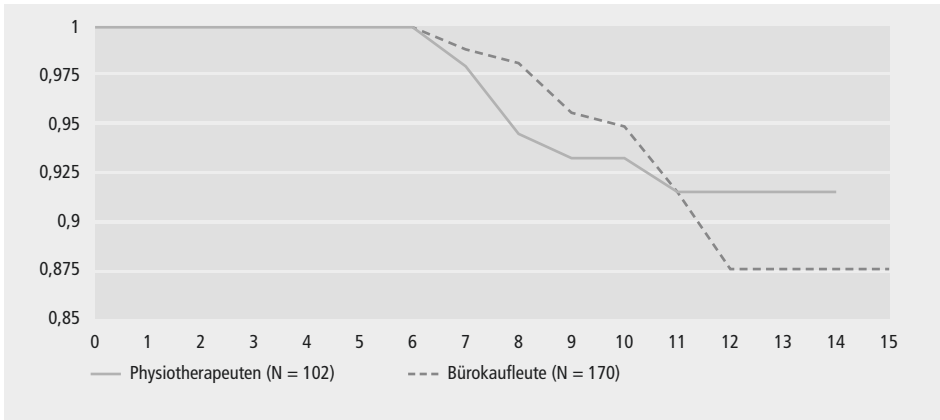


Tabelle 4.11: Wesentliche Kennzeichen der Sterbetafelanalyse für das Ereignis des Verlassens eines stabilen Beschäftigungsverhältnisses (t = Startzeit des Intervalls, p1 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Intervall zu „versterben“, p2 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit, das Intervall zu „überleben“ bei Erreichen des Anfangs des Intervalls, p3 = Schätzung der kumulierten Überlebenswahrscheinlichkeiten bis zum Intervallende und p4 = Hazardrate)

t	Alle Absolventen (N = 285, inkl. Wirtschaftsassistenten)				Physiotherapeuten (N = 102)				Bürokaufleute (N = 170)			
	Median = 15+				Median = 14+				Median = 15+			
	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4
0	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
2	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
3	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
4	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
5	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
6	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
7	0,02	0,98	0,98	0,02	0,02	0,98	0,98	0,02	0,01	0,99	0,99	0,01
8	0,02	0,98	0,96	0,02	0,03	0,97	0,95	0,03	0,01	0,99	0,98	0,01
9	0,03	0,97	0,94	0,03	0,01	0,99	0,93	0,01	0,03	0,97	0,96	0,03
10	0,00	0,99	0,93	0,00	0,00	1,00	0,93	0,00	0,01	0,99	0,95	0,01
11	0,03	0,97	0,91	0,03	0,02	0,98	0,92	0,02	0,04	0,96	0,91	0,04
12	0,03	0,97	0,88	0,03	0,00	1,00	0,92	0,00	0,04	0,96	0,88	0,04
13	0,00	1,00	0,88	0,00	0,00	1,00	0,92	0,00	0,00	1,00	0,88	0,00
14	0,00	1,00	0,88	0,00	0,00	1,00	0,92	0,00	0,00	1,00	0,88	0,00

vorliegen. Außerdem hängt die Dauer erwartungsgemäß negativ mit Verantwortungsabwehr und positiv mit Verantwortungsübernahme, Kontrollstrategien sowie Anstrengung und Ausdauer beim Lernen zusammen. Der stärkste Zusammenhang zeigt sich zu der Arbeitslosigkeitsdauer vor Eintritt in das stabile Beschäftigungsverhältnis. Bei den Bürokaufleuten existiert eine größere Zahl von Zusammenhängen. Überraschenderweise ist die Dauer des stabilen Beschäftigungsverhältnisses umso kürzer, je stärker Empathie, die Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen, Statusorientierung und das positive Selbstwertgefühl ausgeprägt sind. Alle Lebensziele, Gewissenhaftigkeit und Extraversion hängen ebenso negativ, Neurotizismus positiv mit der Dauer des stabilen Beschäftigungsverhältnisses zusammen. Wie bei den Physiotherapeuten hält das Beschäftigungsverhältnis umso länger an, je kürzer die Arbeitslosigkeit im Vorfeld der Beschäftigung war und wenn die Bürokaufleute nicht als Selbstständige arbeiten, sondern sich im Angestelltenverhältnis befinden.

Mittels Cox-Regression wurde anschließend untersucht, ob sich die Differenzen bezüglich der Dauer bis zum Abbruch des stabilen Beschäftigungsverhältnisses in einem multivariaten Modell bestätigen lassen. Zunächst wurde ein Modell geschätzt, in dem der Ausbildungsberuf als unabhängige Variable Berücksichtigung fand. Die Analyse ergab (Tab. A.4.2.18), dass einzig der Ausbildungsberuf einen bedeutsamen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit des Übergangs von einem stabilen in ein anderes Beschäftigungsverhältnis oder in Nichtbeschäftigung hat. Im Vergleich zu Physiotherapeuten ist bei Wirtschaftsassistenten das Risiko 3,05mal so groß, dass das stabile Beschäftigungsverhältnis abgebrochen wird, Bürokaufleute und Physiotherapeuten unterscheiden sich dahingehend nicht statistisch signifikant. Werden nur Physiotherapeuten betrachtet (Tab. A.4.2.19), ergaben sich mit Ausnahme des Gesundheitszustandes keine Effekte von soziodemographischen Merkmalen, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Zielen und Kontrollüberzeugungen auf das Risiko des Abbruchs des stabilen Beschäftigungsverhältnisses. Auch die Merkmale des Beschäftigungsverhältnisses oder vorherige Arbeitslosenzeiten spielen keine Rolle. Die Schlüsselkompetenzaspekte sind ebenso weitgehend unbedeutsam, bis auf Verantwortungsabwehr sowie das soziale und absolute Selbstkonzept, wobei eine erhöhte Ausprägung der Verantwortungsabwehr und des absoluten Selbstkonzepts das Abbruchrisiko erhöht und eine erhöhte Ausprägung des sozialen Selbstkonzepts dieses verringert (Modell e5a). Von den Clustern gehen keine bedeutsamen Effekte aus. Bei Bürokaufleuten (Tab. A.4.2.20, Modell h5a) sind ebenfalls lediglich ausgewählte Schlüsselkompetenzaspekte für das Abbruchrisiko bestimmend. So nimmt mit zunehmender Ausprägung des sozialen Selbstkonzepts und mit abnehmender Ausprägung des absoluten Selbstkonzeptes die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs des Beschäftigungsverhältnisses zu. Berücksichtigt man die Cluster, so geht einzig

von der 3-Cluster-Lösung für die Selbstkompetenz ein Effekt aus. So ist nach Modell h6 die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs des Beschäftigungsverhältnisses bei den Absolventen aus Clustern 1 und 2 geringer als bei den Leistungsschwächsten, allerdings ist die Testgröße χ^2 zu gering, als dass das gesamte Modell statistisch bedeutsam wäre.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs des stabilen Beschäftigungsverhältnisses weder bei Physiotherapeuten noch bei Bürokaufleuten von Persönlichkeitsdimensionen, Kontrollüberzeugungen, individuellen Zielen oder Beschäftigungsmerkmalen abhängt. Mit Ausnahme des Gesundheitszustandes bei Physiotherapeuten sind auch soziodemographische Variablen bedeutungslos. Entscheidend sind dagegen die zwei Selbstkompetenzaspekte absolutes und soziales Selbstkonzept sowie Verantwortungsabwehr bei Physiotherapeuten und absolutes und soziales Selbstkonzept sowie Beharrlichkeit bei Bürokaufleuten. Wie aus dem LR-Test hervorgeht, ist die Erklärungskraft der unabhängigen Variablen aber eher gering.

4.2.2.2.2 Verlaufsmuster 2

Insgesamt zählen 200 Absolventen (22,3%) zu Verlaufsmuster 2. Bei den Physiotherapeuten kommt es mit 40,3% am häufigsten vor. Von den Bürokaufleuten gehören 15,6%, von den Wirtschaftsassistenten 13,5% diesem Muster an. Vergleicht man die Struktur des Verlaufsmusters 2 bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten, so ist festzustellen (Abb. 4.16 und 4.17), dass bei den Physiotherapeuten Teilzeitarbeit fast während des gesamten Betrachtungszeitraumes stärker verbreitet ist als bei Bürokaufleuten. Beläuft sie sich unmittelbar nach Ausbildungsende auf 16,04%, steigt sie bis zum 14. Monat danach auf 61,1% an. Bei Bürokaufleuten ist dieser Anteil im Zeitverlauf relativ konstant und schwankt lediglich zwischen 21% unmittelbar nach Ausbildungsende und 36% im achten Monat danach. Außerdem ist bei den Physiotherapeuten die stundenweise Beschäftigungstätigkeit verbreiteter als bei den Bürokaufleuten. Im Gegensatz zu Physiotherapeuten arbeiten relativ viele Bürokaufleute als an-/ungelernte Kraft. Dieser Anteil stieg von 1,56% unmittelbar nach Ausbildungsende bis auf 28,13% im neunten Monat, bevor er danach wieder langsam auf 20% sank. Der Anteil der Arbeitslosen ist unmittelbar nach Ausbildungsende bei den Physiotherapeuten mit zwei Drittel höher als bei Bürokaufleuten mit 53,13%. Bereits im zweiten Monat nach Ausbildungsende sind die Anteile aber gleich groß. Bis zum 9. Monat nach Ausbildungsende geht der Anteil bei den Physiotherapeuten bis zu einem Minimum auf 2,83% zurück, wogegen er bei den Bürokaufleuten während dieses Zeitraums stets größer ist.

Abbildung 4.16: **Struktur des Verlaufsmusters 2 bei Physiotherapeuten (N = 106; 14. Monat: N = 18)**

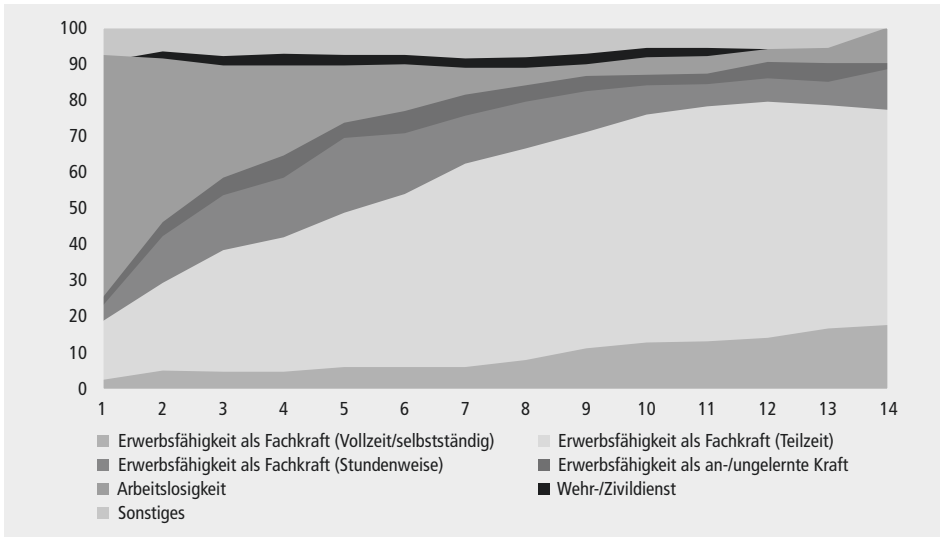
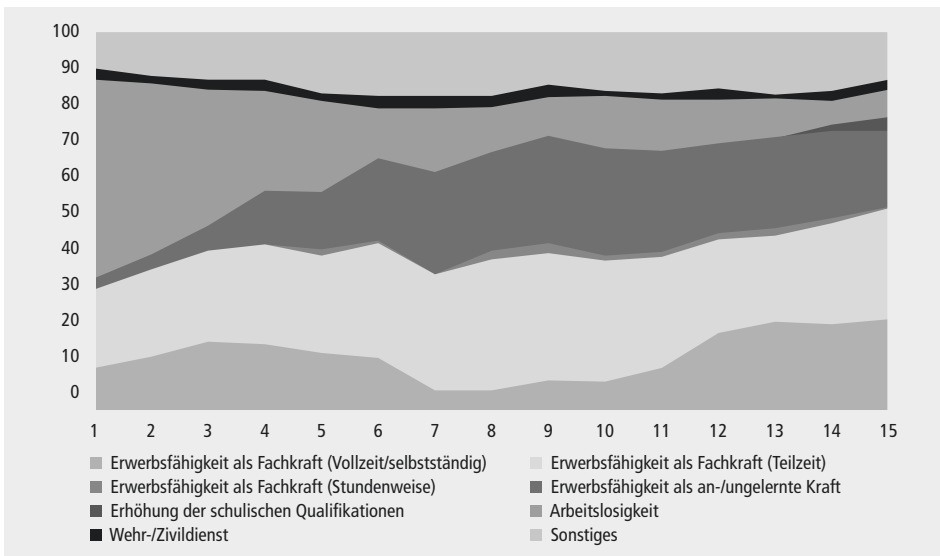


Abbildung 4.17: **Struktur des Verlaufsmusters 2 bei Bürokaufleuten (N = 64; 14. Monat: N = 53; 15. Monat: 30)**



Laut Modell g5a (Tab. A.4.2.21) haben Physiotherapeuten eine um 376,19% (316,67%) höhere Wahrscheinlichkeit in diesem Verlaufsmuster zu sein als Wirtschaftsassistenten (Bürokaufleute). Bei Absolventen mit Kindern ist die Wahrscheinlichkeit, in diesem Verlaufsmuster zu sein, um 233% höher als bei Absolventen, die noch keine Kinder haben. Außerdem sind in diesem Verlaufsmuster eher Personen mit gering ausgeprägten Weiterentwicklungszielen zu finden. Von den berücksichtigten Aspekten der Schlüsselkompetenzen kann sich kein Aspekt durchsetzen.

Werden die logistischen Regressionsanalysen einzig für Physiotherapeuten durchgeführt (Tab. A.4.2.22, Modell d5), werden drei Schlüsselkompetenzaspekte relevant. So ist die Wahrscheinlichkeit zu Verlaufsmuster 2 zu gehören bei Physiotherapeuten umso größer, je stärker sie sich beim Lernen anstrengen, je stärker ihre Perspektivenübernahme ausgeprägt ist und je weniger stark sie das prosoziale Ziel des Haltens von Versprechen verfolgen. Darüber hinaus ist die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 2 für Physiotherapeuten geringer, wenn sie noch keine Kinder haben und sie ist umso stärker, je geringer Verträglichkeit und Weiterentwicklungsziele ausgeprägt sind. Für Physiotherapeuten spielen die Schlüsselkompetenzen folglich eine im Vergleich zu den vielen potenziell wirksamen soziodemographischen Merkmalen größere Rolle für die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 2. Die Analyse der nach Schlüsselkompetenzaspekten geclusterten Physiotherapeutengruppen zeigt bereits in der Kontingenzanalyse keine statistisch absicherbaren Zusammenhänge (Tab. A.4.2.7).

Exemplarisch sei im Folgenden (Tab. 4.12) das logistische Modell d5 genutzt, um die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 2 für ausgewählte Gruppen von Physiotherapeuten zu prognostizieren (für die Regressionskoeffizienten siehe Tab. A.4.2.14).

Tabelle 4.12: Wahrscheinlichkeiten für die Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 2 für ausgewählte Typen von Physiotherapeuten

Typen von Physiotherapeuten	Wahrscheinlichkeit ($p = 1/(1+e^z)$)	Odds: e^z	Logits: z
Referenzperson ($k = 1$) <ul style="list-style-type: none"> mit Kind, geringste Ausprägung von Verträglichkeit und Weiterentwicklungszielen, höchste Ausprägung der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und der Perspektivenübernahme, geringste Ausprägung des prosozialen Ziels des Haltens von Versprechen 	99,99 %	13.461,244	9,508
wie Referenzperson, aber ohne Kind ($k = 2$)	99,98 %	5.502,73	8,613
wie Referenzperson, aber <ul style="list-style-type: none"> geringste Ausprägung der Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und der Perspektivenübernahme, höchste Ausprägung des prosozialen Ziels des Haltens von Versprechen ($k = 3$) 	2,09 %	0,021	-3,848

Danach beträgt die Wahrscheinlichkeit, dass die Referenzperson zu Verlaufsmuster 2 gehört, 99,99 %. Hat diese Person noch kein Kind, ändert sich die Wahrscheinlichkeit fast nicht. Wenn aber die Anstrengung und Ausdauer beim Lernen und die Perspektivenübernahme so gering und die prosozialen Ziele so stark wie möglich ausgeprägt sind, beträgt die Wahrscheinlichkeit nur noch 2,09 %.

Wirtschaftsassistenten gehören eher zu Verlaufsmuster 2, wenn sie Kinder haben und Gleichaltrige bei Problemen unterstützen (Tab. A.4.2.23). Alle anderen Merkmale sind hierfür irrelevant (Tab. A.4.2.9, Tab. A.4.2.23).

Bürokaufleute gehören eher Verlaufsmuster 2 an, wenn sie gute Noten bei Berufsabschluss und Kinder haben. Die Wahrscheinlichkeit, zu Muster 2 zu gehören, wird zudem positiv von dem prosozialen Ziel der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen und negativ vom kriterialen Selbstkonzept beeinflusst (Tab. A.4.2.24). Zusammenhänge zwischen der Cluster- und Verlaufsmusterzugehörigkeit sind nicht feststellbar (Tab. A.4.2.11, Tab. A.4.2.24).

Die Analysen zeigen, dass Schlüsselkompetenzen für den Verbleib in Verlaufsmuster 2 relativ unbedeutsam sind. Aber auch die anderen Merkmale bringen kaum einen zusätzlichen Erklärungsgehalt. So kann die Varianz der abhängigen Variablen bei den Wirtschaftsassistenten lediglich zu 17,8 % von den unabhängigen Größen erklärt werden. Bei den beiden anderen Ausbildungsgängen ist der Anteil noch geringer. Möglicherweise spielt aber eine größere Anzahl von Schlüsselkompetenzaspekten beziehungsweise der anderen Prädiktoren für die sich in Verlaufsmuster 2 befindenden Absolventen eine Rolle, wenn nicht nur die Wahrscheinlichkeit für die

Zugehörigkeit zu diesem Muster betrachtet, sondern den folgenden Fragestellungen nachgegangen wird:

Fragestellung a)

Welche Merkmale beeinflussen die Dauer des längsten ausgeübten Vollzeit- beziehungsweise Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisses?

Fragestellung b)

Welche Merkmale beeinflussen die Wahrscheinlichkeit des Abbaus der Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende?

Fragestellung c)

Neigt Arbeitslosigkeit zum Kumulieren, d. h. werden Beschäftigte, die bereits nach Ausbildungsende arbeitslos waren, mit größerer Wahrscheinlichkeit erneut arbeitslos als Beschäftigte, die noch nie arbeitslos waren, und welche Merkmale beeinflussen diese Wahrscheinlichkeit?¹⁰²

Zu Fragestellung a)

Tab. 4.13 zeigt die Dauer des längsten Vollzeit- beziehungsweise Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisses als Fachkraft (angestellt oder selbstständig) in den drei Ausbildungsgängen. 55 Absolventen haben ein Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis ausgeübt, das bei der Mehrzahl fünf bis sechs Monate anhielt. 101 Absolventen hatten ein Teilzeit-Beschäftigungsverhältnis inne, das von zwei bis 15 Monaten andauerte. Die meisten Absolventen hielten ihr Beschäftigungsverhältnis 13 Monate aufrecht. Aufgrund der geringen Fallzahl kann Fragestellung a) nur mittels Korrelationsanalyse und auch nur bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten beantwortet werden. Angemerkt sei, dass nicht die Anteile von Voll- oder Teilzeit-Beschäftigung am gesamten Erwerbsverlauf als abhängige Variable angesetzt werden, sondern die Dauer eines durchgängigen, d. h. nicht durch Arbeitsplatzwechsel unterbrochenen Beschäftigungsverhältnisses. Wechselten Absolventen beim gleichen Arbeitgeber von einem Teil- in einen Vollzeitvertrag oder umgekehrt, werden nur die für die jeweilige Fragestellung relevanten Monate angesetzt.

Wie aus Tab. A.4.2.25 hervorgeht, hält bei den Bürokaufleuten das Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis umso länger an, wenn noch keine Elternschaft vorliegt, wenn die Noten bei Berufsabschluss sehr gut bis gut waren, je älter die Absolventen sind und je stärker Offenheit und Verträglichkeit ausgeprägt sind. Zu den Schlüsselkompetenzaspekten zeigen sich kaum Zusammenhänge. Die Länge eines Vollzeit-Beschäftigungsverhältnisses wird einzig positiv von der Perspektivenüber-

102 Alle diese Fragestellungen sind auch geeignet, wenn nicht nur die Verlaufsmuster 2 zugehörigen Absolventen, sondern auch diejenigen aus den Verlaufsmustern 1 und 3 berücksichtigt werden. Die Behandlung dieser Fragestellungen erfolgt in Kap. 4.2.3.

nahme und unerwartet negativ von der Präferenz für kooperative Lernformen und der Wettbewerbsorientierung beeinflusst. Überraschend ist auch, dass das Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis umso länger andauert, je niedriger das Einkommen ist. Bei den Physiotherapeuten gilt wie bei den Bürokaufleuten, dass das Beschäftigungsverhältnis bei Personen ohne Kinder länger anhält als bei Eltern. Im Gegensatz zu den Bürokaufleuten begünstigt aber eine hohe Verträglichkeit die Länge des Beschäftigungsverhältnisses. Diese wird auch von mehr Schlüsselkompetenzaspekten beeinflusst, allerdings durchgängig negativ. Werden die gebildeten Cluster berücksichtigt, ergeben sich bei beiden Ausbildungsgängen keine Zusammenhänge.

Tabelle 4.13: **Dauer des längsten ausgeübten Vollzeit- und Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisses insgesamt und getrennt nach Ausbildungsgängen**

	PT		WA	BK		Gesamt	
	N	%	N	N	%	N	%
längstes Vollzeit-BV (in Monaten)							
gesamt	27	100,0	4	24	100,0	55	100,0
1	4	14,8	0	0	0,0	4	7,3
2	2	7,4	1	3	12,5	6	10,9
3	5	18,5	1	4	16,7	10	18,2
4	2	7,4	1	5	20,8	8	14,5
5	8	29,6	0	7	29,2	15	27,3
6	6	22,2	1	5	20,8	12	21,8
längstes Teilzeit-BV (in Monaten)							
gesamt	76	100,0	1	24	100,0	101	100,0
2	1	1,3	0	0	0,0	1	1,0
3	4	5,3	0	1	4,2	5	5,0
4	6	7,9	0	1	4,2	7	6,9
5	3	3,9	0	1	4,2	4	4,0
6	5	6,6	0	0	0,0	5	5,0
7	9	11,8	0	1	4,2	10	9,9
8	8	10,5	0	6	25,0	14	13,9
9	7	9,2	0	1	4,2	8	7,9
10	4	5,3	0	0	0,0	4	4,0
11	8	10,5	0	3	12,5	11	10,9
12	5	6,6	1	2	8,3	8	7,9
13	14	18,4	0	1	4,2	15	14,9
14	2	2,6	0	3	12,5	5	5,0
15	0	0,0	0	4	16,7	4	4,0

Die Dauer des längsten Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisses wird bei Bürokauffleuten einzig positiv von der Häufigkeit der Anwendung von Wiederholungsstrategien beeinflusst, und diese ist länger, wenn die Absolventen nicht direkt nach der allgemeinbildenden Schule ihre Ausbildung aufgenommen hatten. Bei Physiotherapeuten liegt dagegen eine Vielzahl von Zusammenhängen vor. So hält das Beschäftigungsverhältnis umso länger an, wenn noch keine Elternschaft vorliegt, wenn die Noten bei Berufsabschluss sehr gut bis gut waren, je stärker Individualismus, Kontrollerrwartung, Schwierigkeitspräferenz, allgemeine Selbstwirksamkeit sowie das absolute und kriterienbezogene Selbstkonzept und je geringer das negative Selbstwertgefühl, die Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen sowie Aggression ausgeprägt sind. Erwartungsgemäß ist das Beschäftigungsverhältnis bei unbefristet eingestellten Personen länger als bei befristet Eingestellten. Mit Blick auf die Cluster-Lösungen wird deutlich, dass die selbstkompetentesten Physiotherapeuten längere Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse aufweisen als weniger Selbstkompetente. Zusammenfassend kann folglich festgehalten werden, dass bei Bürokauffleuten die Schlüsselkompetenzen kaum oder in unerwarteter Weise negativ mit der Dauer des längsten Vollzeit-Beschäftigungsverhältnisses in Zusammenhang stehen. Zahlreiche Beziehungen zeigen sich aber bei Physiotherapeuten zwischen der Dauer des längsten Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisses und Schlüsselkompetenzaspekten, vor allem aus dem Bereich der Selbstkompetenz.

Zu Fragestellung b)

Der „Abschied“ von Arbeitslosigkeit unmittelbar nach Ausbildungsende wird nur dann als gelungen betrachtet, wenn ein Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft aufgenommen wurde, unabhängig davon, ob es Vollzeit, Teilzeit oder stundenweise ausgeübt wird. Im Durchschnitt beträgt die Dauer der Arbeitslosigkeit bei den Physiotherapeuten 4,24, bei den Bürokauffleuten 9,15 und bei den Wirtschaftsassistenten 13,68 Monate. Abbildung 4.18 zeigt die Überlebensfunktionen für die drei Ausbildungsgänge.

Wie aus der Abbildung erkennbar ist, bestehen deutliche Unterschiede hinsichtlich des Abbaus der Arbeitslosigkeit zwischen den drei Ausbildungsgängen. Der Zeitpunkt, zu dem die Hälfte der Probanden aus der Arbeitslosigkeit getreten ist, liegt bei den Physiotherapeuten bei 3,8 und bei den Bürokauffleuten bei 11,5 Monaten. Von den Wirtschaftsassistenten schaffen es während des Betrachtungszeitraums nicht einmal 50 %, der Arbeitslosigkeit zu entkommen. Die Wahrscheinlichkeit, nach einem halben Jahr noch nicht von der anfänglichen Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft übergegangen zu sein, liegt bei den Physiotherapeuten bei 18,06 %, bei den Bürokauffleuten bei 61,76 %.

Abbildung 4.18: Überlebensfunktionen für den Verbleib in Arbeitslosigkeit für Physiotherapeuten und Bürokaufleute (Verlaufsmuster 2)

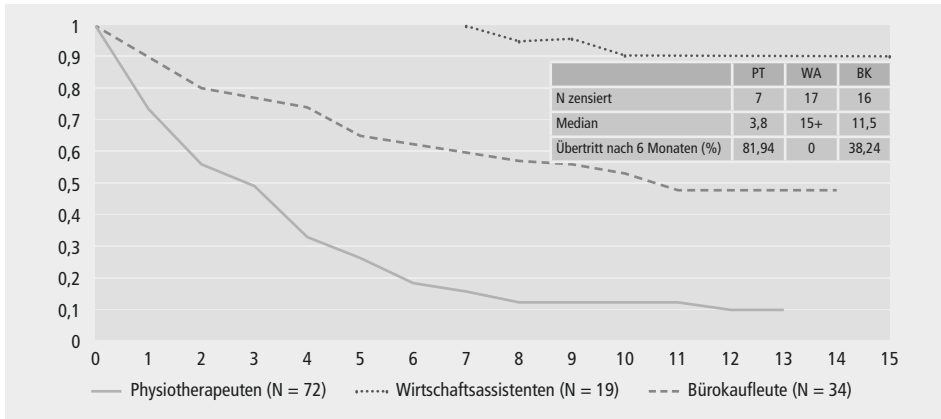


Tabelle 4.14: Wesentliche Kennzeichen der Sterbetafelanalyse für das Ereignis des Abbaus von Arbeitslosigkeit (t = Startzeit des Intervalls, p1 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Intervall zu „versterben“, p2 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit, das Intervall zu „überleben“ bei Erreichen des Anfangs des Intervalls, p3 = Schätzung der kumulierten Überlebenswahrscheinlichkeiten bis zum Intervallende und p4 = Hazardrate)

alle Absolventen (N = 125)				
Median = 5,64				
t	p1	p2	p3	p4
0	0,00	1,00	1,00	0,00
1	0,18	0,82	0,82	0,20
2	0,16	0,84	0,69	0,17
3	0,07	0,93	0,64	0,07
4	0,16	0,84	0,54	0,18
5	0,10	0,90	0,48	0,11
6	0,12	0,88	0,42	0,12
7	0,06	0,94	0,40	0,06
8	0,10	0,90	0,36	0,11
9	0,00	1,00	0,36	0,00
10	0,04	0,96	0,34	0,05
11	0,05	0,95	0,33	0,05
12	0,02	0,98	0,32	0,02
13	0,00	1,00	0,32	0,00
14	0,00	1,00	0,32	0,00

4.2.2.2.3 Verlaufsmuster 3

Die Frage, inwieweit Schlüsselkompetenzen die Wahrscheinlichkeit des Abbaus der Arbeitslosigkeit beeinflussen, kann wegen der geringen Fallzahl lediglich unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller Ausbildungsgänge erfolgen. Werden alle relevanten Merkmale schrittweise in die Regressionsmodelle nach Cox eingefügt (Tab. A.4.2.27), zeigt sich im Modell c5a, dass die Wahrscheinlichkeit, in Arbeitslosigkeit zu verbleiben für Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute größer ist als für Physiotherapeuten und dass sie umso geringer ist, je stärker die Internalität und das absolute Selbstkonzept, aber auch die Verantwortungsabwehr ausgeprägt sind.

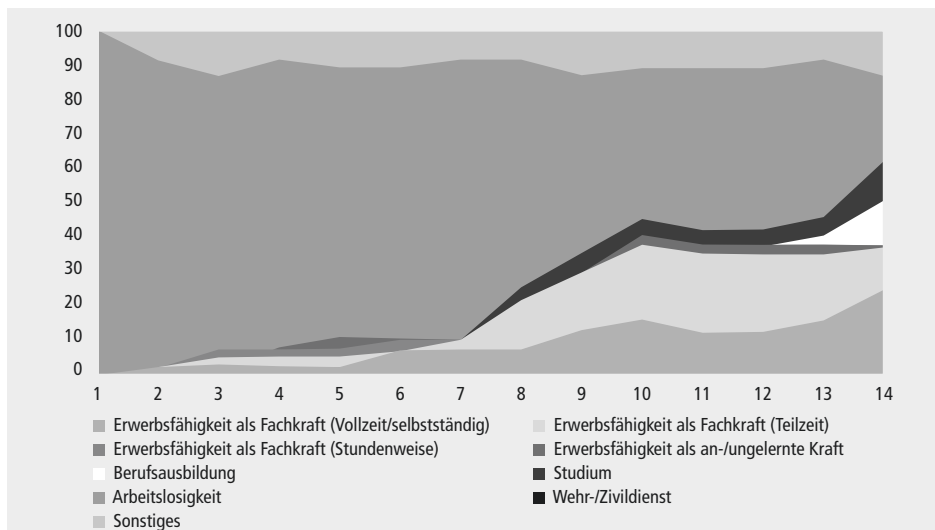
Zu Verlaufsmuster 3 zählen 235 Absolventen (26,2%), wobei Bürokaufleute (N = 132) mit 32,1% den größten Anteil ausmachen, gefolgt von 28,3% der Wirtschaftsassistenten (N = 63) und 15,2% der Physiotherapeuten (N = 40). Die Abbildungen 4.19 bis 4.21 zeigen die Strukturen des Verlaufsmusters 3 in den drei Ausbildungsgängen. Daraus wird ersichtlich, dass bei Physiotherapeuten die anfängliche 100%ige Arbeitslosigkeit kontinuierlich bis zum 13. Monat nach Ausbildungsende halbiert wird (der 14. Monat bleibt wegen der geringen Probandenzahl hier unberücksichtigt). Bei den Bürokaufleuten setzt die Arbeitslosigkeit zwar auf etwas geringem Niveau an, wird aber in diesem Zeitraum nur bis auf 64,4% reduziert (der 14. und 15. Monat bleiben wegen der geringen Probandenzahl unberücksichtigt).

Bei den Physiotherapeuten wird der Abbau der Arbeitslosigkeit sowohl von einer Zunahme der Voll- als auch der Teilzeitbeschäftigung begleitet. Der Anteil Teilzeit-Beschäftigter ist bei den Bürokaufleuten während des gesamten Betrachtungszeitraumes deutlich geringer als bei den Physiotherapeuten, während bei ihnen der Anteil der als an-/ungelernte Kraft Tätigen deutlich größer ist. Wirtschaftsassistenten in Verlaufsmuster 3 sind dadurch gekennzeichnet, dass unmittelbar nach Ausbildungsende ähnlich den Physiotherapeuten fast jeder arbeitslos ist. Bis zum 14. Monat danach hat sich der Arbeitslosenanteil auf die Hälfte reduziert, wobei dieser Rückgang nicht von einer Zunahme der als Fachkraft, sondern der als an-/ungelernte Kraft Beschäftigten, derjenigen, die eine Berufsausbildung beginnen und der unter Sonstiges gruppierten Personen begleitet wird.

Die Untersuchung der Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 3 offenbart, dass der Ausbildungsberuf keinen Effekt hat (Tab. A. 4.2.28, Modell m5a). Es zeigt sich aber, dass Mittelschulabsolventen gegenüber Abiturienten eine um 156% erhöhte Wahrscheinlichkeit haben zu Verlaufsmuster 3 zu gehören. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit bei Personen mit schlechteren Noten bei Berufsabschluss 2,43mal so hoch wie bei Absolventen mit besseren Noten, und bei Personen, die nicht ihrem Wunschberuf entsprechend ausgebildet wurden, beträgt sie das 1,67Fache der Wahrscheinlichkeit von Absolventen, für die ihr Ausbildungsberuf ihrem Wunschberuf entspricht. Außerdem haben Personen, die der Geburtskohorte

1955–1979 angehören, gegenüber den jüngsten Absolventen eine um 163,2% erhöhte Wahrscheinlichkeit, in Verlaufsmuster 3 zu sein. Zudem gilt, dass je geringer die Abwechslungsziele ausgeprägt sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit in diesem Verlaufsmuster zu sein. Von allen Schlüsselkompetenzaspekten zeigen lediglich Verantwortungsabwehr und berufliche Selbstwirksamkeit Wirkung. So ist erwartungsgemäß die Wahrscheinlichkeit, zu Verlaufsmuster 3 zu gehören umso größer, je stärker die Verantwortungsabwehr und je niedriger die berufliche Selbstwirksamkeit ausgeprägt sind. Die Varianz der abhängigen Variablen kann lediglich zu 21% von den unabhängigen Größen erklärt werden.

Abbildung 4.19: Struktur des Verlaufsmusters 3 bei Physiotherapeuten (N = 40; 14. Monat: N = 8)



Basierend auf Modell m5a wird anschließend die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 3 für bestimmte Absolventengruppen geschätzt. Die Ergebnisse zeigen (Tab. 4.15), dass die Wahrscheinlichkeit für eine Person mit Mittelschulabschluss, Note 3 oder 4 bei Berufsabschluss, deren Beruf nicht ihrem Wunschberuf entspricht und die durch die niedrigste Ausprägung der Abwechslungsziele und beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie die höchste Ausprägung der Verantwortungsabwehr gekennzeichnet ist, 98,74% beträgt. Sind die zwei relevanten Schlüsselkompetenzaspekte jeweils umgekehrt hoch ausgeprägt, sinkt die Wahrscheinlichkeit auf 15,58%. Obwohl also nur zwei Schlüsselkompetenzaspekte einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 3 zeigen, so ist ihr Einfluss relativ groß.

Abbildung 4.20: **Struktur des Verlaufsmusters 3 bei Bürokaufleuten (N = 132; 14. Monat: N = 87; 15. Monat: 48)**

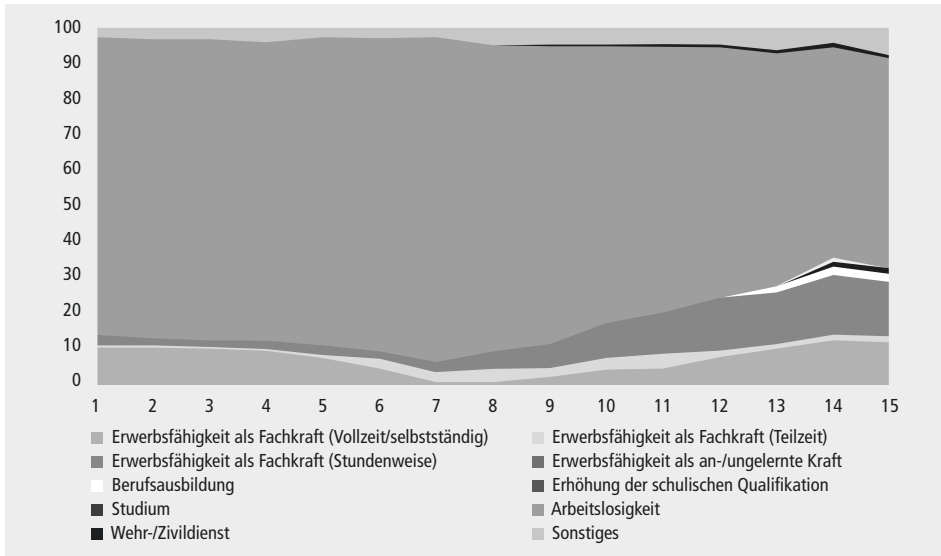


Abbildung 4.21: **Struktur des Verlaufsmusters 3 bei Wirtschaftsassistenten (N = 63; 15. Monat: N = 12)**

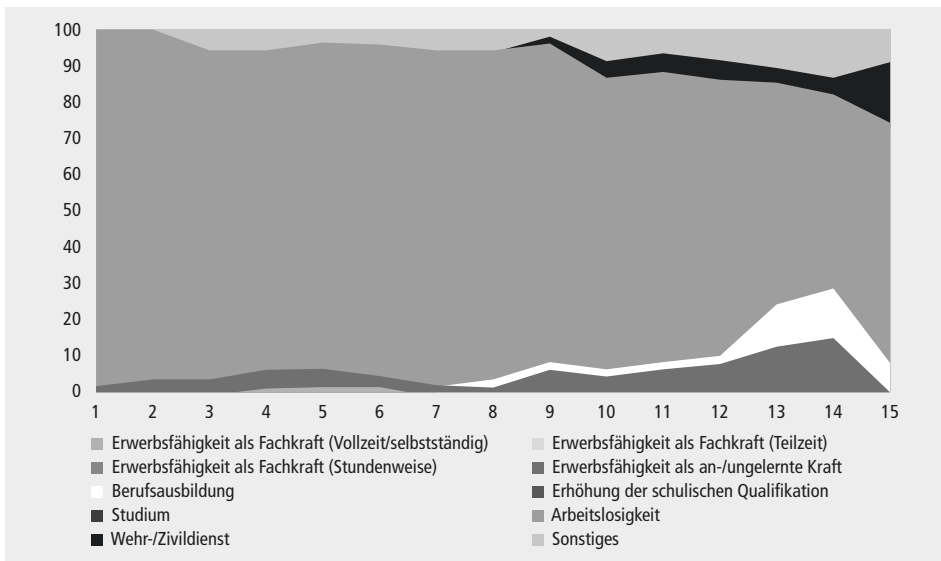


Tabelle 4.15: Wahrscheinlichkeiten für die Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 3 für ausgewählte Typen von Absolventen

Typen von Absolventen	Wahrscheinlichkeit ($p = 1 / (1 + e^{-z})$)	Odds: e^z	Logits: z
Referenzperson ($k = 1$) <ul style="list-style-type: none"> • Mittelschulabschluss, Note 1 oder 2 bei Berufsabschluss, Beruf entspricht Wunschberuf, geboren zwischen 1955 und 1979 • niedrigste Ausprägung der Abwechslungsziele • höchste Ausprägung der Verantwortungsabwehr • niedrigste Ausprägung der beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung 	95,07 %	19,298	2,96
<ul style="list-style-type: none"> • wie Referenzperson, aber Note 3 oder 4 bei Berufsabschluss, Beruf entspricht nicht dem Wunschberuf ($k = 2$) 	98,74 %	78,257	4,36
<ul style="list-style-type: none"> • wie Referenzperson, aber Note 3 oder 4 bei Berufsabschluss, Beruf entspricht nicht dem Wunschberuf • niedrigste Ausprägung der Verantwortungsabwehr • höchste Ausprägung der beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung ($k = 3$) 	15,58 %	0,185	-1,69

Werden die Ausbildungsgänge getrennt betrachtet, zeigt sich bei Physiotherapeuten, dass Mittelschulabsolventen eher zu Verlaufsmuster 3 gehören als Abiturienten, ebenso wie Personen mit schlechteren Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule. Beziehungsziele wirken sich negativ auf die Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit aus. Außerdem erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, je stärker Aggression und Altruismus ausgeprägt sind (Tab. A.4.2.29). Alle anderen Schlüsselkompetenzaspekte sind für den Verbleib in Verlaufsmuster 3 nicht entscheidend. Analysiert man die Cluster, wird deutlich, dass die im Hinblick auf die Kommunikation und Kooperation, das selbstregulierte Lernen und die Leistungsmotivation leistungsschwächsten Absolventen häufiger in Verlaufsmuster 3 sind als die leistungsstärkeren (Tab. A.4.2.7). Statistisch abgesichert werden kann dieser Unterscheid lediglich hinsichtlich Kommunikation und Kooperation, multivariat kann er sich aber nicht behaupten (Tab. A.4.2.29).

Wirtschaftsassistenten zeigen dann eine höhere Wahrscheinlichkeit, zu Muster 3 zu gehören, wenn sie ihre Berufsausbildung mit schlechten Noten abgeschlossen haben, nicht ihrem Wunschberuf entsprechend ausgebildet wurden und wenn sie der ältesten Geburtskohorte angehören. Schlüsselkompetenzaspekte und Cluster haben mit Ausnahme des Haltens von Versprechen keinen Effekt (Tab. A.4.2.30).

Bei alleiniger Betrachtung der Bürokaufleute wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit, zu Verlaufsmuster 3 zu gehören, umso höher ist bei Mittelschulab-

solventen, bei Personen mit schlechteren Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule und bei Berufsabschluss sowie bei Personen, die der jüngsten Geburtskohorte angehören. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit umso höher, je geringer die Karriereziele ausgeprägt sind. Persönlichkeitsdimensionen zeigen keine Effekte. Hinsichtlich der Schlüsselkompetenzaspekte ergibt sich, dass die Wahrscheinlichkeit, zu Muster 3 zu gehören, umso größer ist, je geringer Leistungsstolz und Wettbewerbsorientierung ausgeprägt sind (Tab. A.4.2.31, Modell m5a). Bezüglich der Cluster gehen aus den Kontingenzanalysen Zusammenhänge für selbstreguliertes Lernen, Leistungsmotivation und Selbstkompetenz hervor. Für all diese Schlüsselkompetenzen gilt, dass der Anteil der dem Verlaufsmuster 3 Zugehörigen bei den leistungsschwächsten Absolventen am größten ist (Tab. A.4.2.11). Multivariat können diese Zusammenhänge nur für die Leistungsmotivation statistisch abgesichert werden (Tab. A.4.2.31, Modell m6a).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass in jedem Ausbildungsgang soziodemographische Merkmale die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 3 beeinflussen. Persönlichkeitsdimensionen, Kontrollüberzeugungen und individuelle Ziele sind mit Ausnahme der Beziehungsziele bei den Physiotherapeuten irrelevant. Separat betrachtet, sind die Schlüsselkompetenzaspekte nahezu ausnahmslos für den Verbleib in Muster 3 unwichtig. Aggregiert man diese, sind aber bei den Bürokaufleuten Effekte hinsichtlich der Leistungsmotivation sichtbar. Offenbar entfalten also nur alle Aspekte gemeinsam eine Wirkung.

Möglicherweise zeigen sich Effekte von einer größeren Anzahl von Schlüsselkompetenzaspekten, wenn nur die Absolventen betrachtet werden, die mindestens 80 % des Betrachtungszeitraumes arbeitslos gemeldet waren oder ohne Arbeitsverhältnis berufliche Fortbildungen oder Praktika absolviert haben (Verlaufsmuster 3a). Der Anteil dieser sog. dauerhaft Erwerbslosen ist bei den Wirtschaftsassistenten mit 77,8 % von allen dem Verlaufsmuster 3 zugehörigen Wirtschaftsassistenten am größten, bei den Physiotherapeuten mit 42,5 % am geringsten (Tab. 4.16).

Tabelle 4.16: Anteile der Absolventen, die (nicht) dauerhaft erwerbslos sind (aus Verlaufsmuster 3)

	nicht dauerhaft erwerbslos		dauerhaft erwerbslos	
	N	%	N	%
Gesamt (N = 235)	97	41,3	138	58,7
Physiotherapeuten (N = 40)	23	57,5	17	42,5
Wirtschaftsassistenten (N = 63)	14	22,2	49	77,8
Bürokaufleute (N = 132)	60	45,5	72	54,5

Im Vergleich zu dem ersten Logitmodell für Muster 3 geht nun lediglich von der Verantwortungsabwehr, nicht mehr von der beruflichen Selbstwirksamkeit ein statistisch signifikanter Effekt aus (Tab. A.4.2.32).¹⁰³ Auch der Ausbildungsberuf zeigt einen bedeutsamen Effekt. So ist nach Modell m5b die Wahrscheinlichkeit, in Verlaufsmuster 3a zu sein, bei Wirtschaftsassistenten deutlich höher als bei Physiotherapeuten; Bürokaufleute haben dagegen keine statistisch signifikante erhöhte Wahrscheinlichkeit. Der Schulabschluss, die Note bei Berufsabschluss und die berufliche Präferenz wirken sich in gleicher Weise wie beim ersten Logitmodell aus. Der Alterseffekt ist nicht mehr vorhanden, stattdessen wird deutlich, dass Personen, die nicht unmittelbar nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule ihre Berufsausbildung begonnen haben, mit größerer Wahrscheinlichkeit Verlaufsmuster 3a angehören.

Betrachtet man die Ausbildungsgänge getrennt, ergibt sich für Physiotherapeuten dann ein höheres Risiko, zur Gruppe der dauerhaft Arbeitslosen zu zählen, wenn sie Mittelschulabschluss haben, ihre Berufsausbildung mit schlechten Noten abgeschlossen haben, nicht ihrer beruflichen Präferenz entsprechend ausgebildet wurden und je geringer die Beziehungsziele ausgeprägt sind. Die Schlüsselkompetenzaspekte sind mit Ausnahme der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen und der Kontrollerwartung irrelevant, wobei das Risiko, zu Muster 3a zu gehören, umso größer ist, je schwächer diese Aspekte ausgeprägt sind (Tab. 4.2.33, Modell f5). Bezüglich der Cluster ist festzustellen, dass die leistungsschwächeren Absolventen eher zu Verlaufsmuster 3a gehören als die Leistungsstärkeren, wobei diese Unterschiede statistisch nicht absicherbar sind (Tab. A.4.2.7). Vergleicht man die Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 3 beeinflussen, mit denen, die für den Übergang in das Verlaufsmuster 3a verantwortlich sind, zeigt sich, dass die Note bei Berufsabschluss und die berufliche Präferenz, die Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen und die Kontrollerwartung offenbar den Unterschied ausmachen, ob ein Physiotherapeut mindestens 50% oder 80% des Betrachtungszeitraumes arbeitslos gemeldet oder ohne Arbeitsverhältnis berufliche Fortbildungen oder Praktika absolviert hat.

Wirtschaftsassistenten sind umso eher gefährdet, zu Verlaufsmuster 3a zu gehören, wenn sie schlechte Noten bei Berufsabschluss haben, nicht ihrer beruflichen Präferenz entsprechend ausgebildet wurden und zur ältesten Geburtskohorte gehören. Die Schlüsselkompetenzaspekte sind ebenso fast ausschließlich irrelevant bis auf Perspektivenübernahme, das prosoziale Ziel des Haltens von Versprechen, wettbewerbsorientierte Lernformen und Furchtlosigkeit. Mit Ausnahme der Perspektivenübernahme gilt, dass je geringer die Aspekte ausgeprägt sind, umso größer

103 Auch bei Verantwortungsübernahme ergibt sich ein statistisch signifikanter Effekt. Da das entsprechende Konfidenzintervall aber zwischen 0,979 und 1,604 liegt, wird er im Folgenden vernachlässigt.

ist die Wahrscheinlichkeit, zu Muster 3a zu gehören (Tab. A.4.2.34, Modell g5a). Betrachtet man die Cluster, zeigt sich mit Ausnahme der Kommunikation und Kooperation, dass die leistungsschwächeren Absolventen häufiger Verlaufsmuster 3a zugehörig sind als leistungsstärkere Absolventen. Multivariat können diese Unterschiede nicht statistisch abgesichert werden. Vergleicht man auch bei ihnen die Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 3 beeinflussen, mit denen, die für den Übergang in das Verlaufsmuster 3a verantwortlich sind, wird deutlich, dass die Perspektivenübernahme, die Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen sowie die Furchtlosigkeit entscheidend dafür sind, ob Wirtschaftsassistenten Muster 3 oder 3a angehören.

Bürokaufleute haben ein erhöhtes Risiko, zu Muster 3a zu gehören, bei schlechten Noten bei Berufsabschluss und wenn sie vor der Einmündung in die Berufsausbildung nicht direkt von der allgemeinbildenden Schule kamen. Individuelle Ziele, Kontrollüberzeugungen und Persönlichkeitsdimensionen bleiben einflusslos. Schlüsselkompetenzaspekte sind mit Ausnahme der Verantwortungsabwehr ebenso bedeutungslos (Tab. A.4.2.35, Modell h5a). Überraschenderweise treten aber Zusammenhänge zutage, wenn die Schlüsselkompetenzaspekte in zusammengefasster Form analysiert werden. So geht zunächst aus der Kontingenzanalyse hervor, dass die weniger selbstreguliert Lernenden, weniger Leistungsmotivierten und weniger selbstkompetenten Absolventen häufiger Verlaufsmuster 3a angehören als die in diesen Bereichen leistungsstärkeren Absolventen. Im Bereich von Kommunikation und Kooperation verhält es sich umgekehrt; der Zusammenhang ist aber nicht statistisch signifikant (Tab. A.4.2.11). Den logistischen Regressionsmodellen zufolge können diese Zusammenhänge nur hinsichtlich der Selbstkompetenz multivariat bestätigt werden, wobei die o. g. Effekte bestehen bleiben (Tab. A.4.2.35, Modell h7a).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass wie bei Muster 3 in jedem Ausbildungsgang soziodemographische Merkmale die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in Verlaufsmuster 3a am meisten beeinflussen. Persönlichkeitsdimensionen, Kontrollüberzeugungen und individuelle Ziele sind mit Ausnahme der Beziehungsziele bei den Physiotherapeuten irrelevant. Separat betrachtet, sind die Schlüsselkompetenzaspekte nahezu ausnahmslos für den Verbleib in Muster 3a unwichtig.

4.2.2.2.4 Verlaufsmuster 4

Zu Verlaufsmuster 4 zählen 177 Absolventen: die Hälfte (52,5%) der Wirtschaftsassistenten (N = 117), 15 Physiotherapeuten (5,7%) und 10,9% der Bürokaufleute (N = 45). Wie aus Tab. 4.17 hervorgeht, entspricht bei dem überwiegenden Teil der sich in dieser Gruppe befindenden Absolventen die erneute Ausbildung beziehungsweise das Studium dem bereits am Ausbildungsende geäußerten Ziel für die weitere berufliche Entwicklung.

Tabelle 4.17: **Bevorzugte Tätigkeit nach Ausbildungsende (Verlaufsmuster 4)**

	arbeiten im Beruf, der der Ausbildung entspricht		arbeiten, egal, ob die Arbeit der Berufsausbildung entspricht		weitere Aus- bildung (auch FOS, BGY)		Studium		Wehr-/ Zivildienst	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
PT (N = 15)	6	40,0 %	1	6,7 %	2	13,3 %	6	40,4 %	0	
WA (N = 117)	21	17,9 %	15	12,8 %	76	65,0 %	2	1,7 %	3	2,6
BK (N = 45)	7	15,6 %	6	13,3 %	19	42,2 %	12	26,7 %	1	2,2 %
Gesamt (N = 177)	34	19,2 %	22	12,4 %	97	54,8 %	20	11,3 %	4	2,3 %

Abbildungen 4.22 und 4.23 verdeutlichen die Struktur des Verlaufsmusters 4 in den zahlenmäßig am stärksten vertretenen Ausbildungsgängen. Der Anteil der sich in einer dualen Ausbildung befindenden Personen ist bei den Wirtschaftsassistenten im Zeitverlauf durchgängig etwa doppelt so hoch wie bei den Bürokaufleuten. Auch der Anteil derjenigen, die ihre schulische Qualifikation erhöhen, ist während des gesamten Zeitverlaufes etwa um 15 Prozentpunkte höher als bei Bürokaufleuten. Diese sind im Gegensatz dazu mit einem Drittel stark im Studium vertreten. In beiden Ausbildungsgängen nimmt die Arbeitslosigkeit nach dem Abschluss der Erhöhung der schulischen Qualifikation etwa in dem gleichen Maße zu. Während aber bei den Bürokaufleuten dieser Anteil im 15. Monat nach Ausbildungsende absinkt und dies mit einer Erhöhung der Anteile der Studierenden und derjenigen, die einer sonstigen Tätigkeit nachgehen, einhergeht, nimmt bei den Wirtschaftsassistenten der Arbeitslosenanteil in geringerem Maße ab.

Tabellen 4.18 und 4.19 zeigen, welche Ausbildungs- beziehungsweise Studiengänge bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge eingeschlagen wurden. Wie daraus hervorgeht, sind bei den Wirtschaftsassistenten vor allem die Ausbildungsgänge Bankkauffrau/-mann, Bürokauffrau/-mann, Veranstaltungskauffrau/-mann, Speditionskauffrau/-mann und IT-Systemkauffrau/-mann beliebt. Physiotherapeuten schließen relativ häufig ein Heilpraktikerstudium an ihre Ausbildung an, streben nach dem Bachelor for Physiotherapeuten/of Health oder beginnen ein Medizinstudium.

Abbildung 4.22: **Struktur des Verlaufsmusters 4 bei Wirtschaftsassistenten (N = 117; 15. Monat: N = 23)**

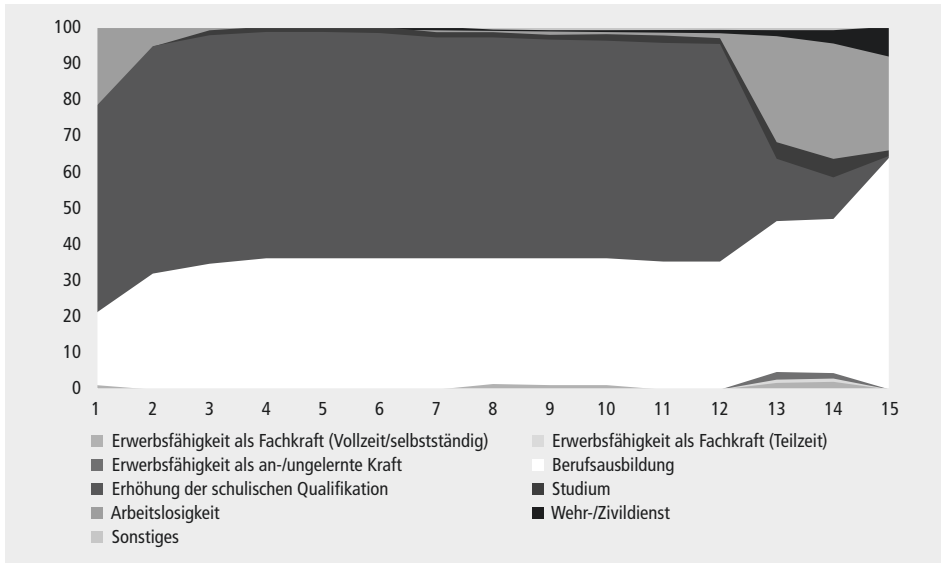
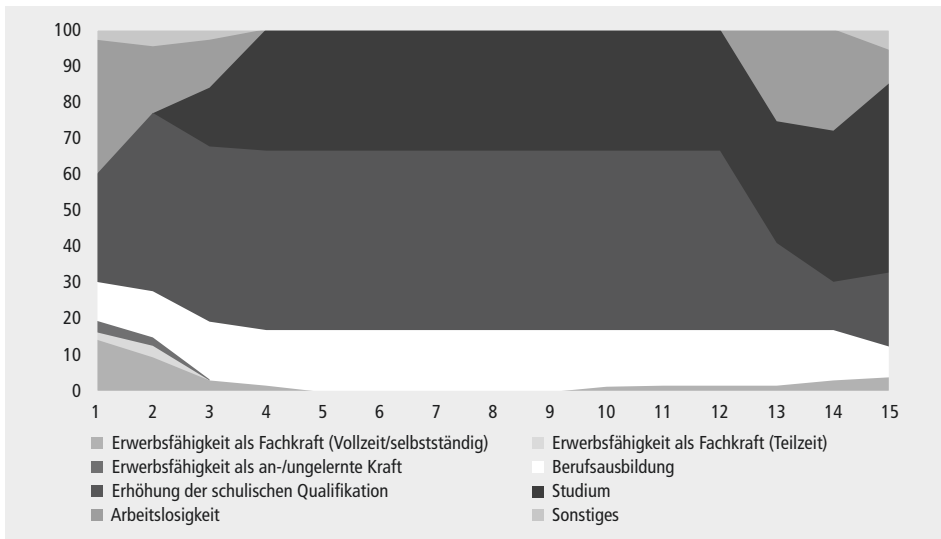


Abbildung 4.23: **Struktur des Verlaufsmusters 4 bei Bürokauleuten (N = 45; 14. Monat: N = 44; 15. Monat: N = 21)**



Nach dem logistischen Regressionsmodell 15a (Tab. A.4.2.36) haben wie erwartet Wirtschaftsassistenten die größte Wahrscheinlichkeit zu Verlaufsmuster 4 zu gehören. Außerdem ist unter Kontrolle aller anderen Variablen diese Wahrscheinlichkeit bei der jüngsten Kohorte 9,55mal so hoch wie bei der ältesten Kohorte. Die Wahrscheinlichkeit, in diesem Verlaufsmuster zu sein, ist ebenso erhöht bei Personen ohne Kinder und mit körperlichen Beeinträchtigungen. Je geringer die externalen Kontrollüberzeugungen ausgeprägt sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, zu diesem Verlaufsmuster zu gehören. Bezug nehmend auf die Aspekte der Schlüsselkompetenzen wird deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit, zu Verlaufsmuster 4 zu gehören, umso höher ist, je stärker Wiederholungsstrategien, Selbstkonzept, Furchtlosigkeit und Wettbewerbsorientierung und je geringer Verantwortungsabwehr und Beharrlichkeit ausgeprägt sind. In diesem Modell kann mit 40,7 % eine im Vergleich zu allen anderen Regressionsmodellen hohe Varianzaufklärung erreicht werden.

Betrachtet man die Ausbildungsgänge separat, zeigt sich bei Physiotherapeuten, dass soziodemographische Merkmale, individuelle Ziele, Kontrollüberzeugungen und Persönlichkeitsdimensionen mit Ausnahme der Gewissenhaftigkeit die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 4 nicht beeinflussen. Hinsichtlich der Schlüsselkompetenzaspekte ist festzustellen, dass die Wahrscheinlichkeit mit zunehmender Ausprägung der Empathie, der instrumentellen Motivation und mit abnehmender Ausprägung von Verantwortungsübernahme, Individualismus, Internalität und Statusorientierung steigt (Tab. A.4.2.37, Modell c5a).

Tabelle 4.18: Gewählte Ausbildungsgänge (dual, berufsfachschulisch, Fachschule) (Verlaufsmuster 4)

Ausbildungsgänge	PT	WA	BK	Gesamt
ohne Angabe	1	2	1	4
Assistent für Hotelmanagement, Restaurantfachfrau	1	1	1	3
Betriebswirt (Fachschule)	0	0	1	1
Bank-/Büro-/Industriekauffrau/-mann, Kauffrau/-mann für Bürokommunikation, Versicherungskauffrau/-mann, Veranstaltungskauffrau, Speditionskauffrau/-mann	0	19	0	19
Einzelhandelskauffrau/-mann, Kauffrau/-mann Groß- und Außenhandel	0	5	0	5
Frisörin	0	1	0	1
Grafisch-technischer Assistent für Medientechnik, Assistent für Softwaretechnologie	0	0	2	2
IT-Systemkauffrau/-mann,	0	5	0	5
Krankenschwester, Masseurin/med. Bademeisterin, Rettungsassistent, Zahntechnikerin	0	2	2	4
Mechatronikerin, Zerspanungsmechaniker	0	3	0	3
Rechtsanwaltsfachangestellte, Steuerfachangestellte, Verwaltungsfachangestellte	0	4	1	5
Gesamt	2	42	8	52

Tabelle 4.19: Gewählte Studiengänge (Verlaufsmuster 4)

Studiengänge	PT	WA	BK	Gesamt
ohne Angabe	1	0	0	1
Bachelor for Physiotherapy/of Health, Dipl.-Physiotherapeut, Heilpraktiker, Rehabilitationspädagogik	7	0	0	7
BWL, VWL, Diplom-Betriebswirt (BA), Dienstleistungsmarketing (BA), Wirtschaftspädagogik, Internationales Management, Sport-BWL	1	1	8	10
Informatik, Wirtschaftsinformatik	1	0	1	2
Diplom-Verwaltungswirt (FH)	0	0	2	2
Ernährungswissenschaften	0	0	1	1
Lehramt für berufsbildende Schulen in Gesundheit und Pflege	1	0	0	1
Maschinenbau/Fahrzeugtechnik	0	0	1	1
Medienwirtschaft	0	0	1	1
Medizin	2	0	0	2
Pharmazie	0	0	1	1
Gesamt	13	1	15	29

Werden die Schlüsselkompetenzaspekte in aggregierter Form betrachtet, wird deutlich, dass sich die selbstkompetenteren Physiotherapeuten eher in Verlaufsmuster 4 befinden als die weniger Selbstkompetenten (Tab. A.4.2.7) – ein Unterschied, der sich multivariat behaupten kann (Tab. A.4.2.37, Modell c6).

Für Wirtschaftsassistenten kann nach dem logistischen Regressionsmodell h5a festgestellt werden, dass die Wahrscheinlichkeit, zu Verlaufsmuster 4 zu gehören, bei Mittelschülern, Personen mit schlechteren Noten bei Berufsabschluss und Personen, die nicht ihrem Wunschberuf entsprechend ausgebildet wurden, höher ist als bei Abiturienten, Personen mit guten bis sehr guten Abschlussnoten und Personen, für die der Ausbildungsberuf der Wunschberuf war (Tab. A.4.2.38). Die diesem Verlaufsmuster zugehörigen Wirtschaftsassistenten haben überwiegend keine Kinder. Hinsichtlich der Schlüsselkompetenzaspekte ergibt sich, dass die Wahrscheinlichkeit zu Verlaufsmuster 4 zu gehören, umso größer ist, je geringer Perspektivenübernahme und Verantwortungsabwehr und je stärker die Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen ausgeprägt ist. Damit sind einzig Aspekte von Kommunikation und Kooperation relevant. Auch bei diesem Modell kann die Varianz der abhängigen Variable höchstens nur zu 21,8 % von den unabhängigen Größen erklärt werden. Unter Heranziehung der Cluster wird deutlich, dass einzig hinsichtlich der Selbstkompetenz statistisch signifikante Unterschiede bestehen, und zwar dergestalt, dass

die selbstkompetenteren Absolventen eher zu Muster 4 gehören als die weniger Selbstkompetenten, wobei sich diese Zusammenhänge in den entsprechenden logistischen Regressionsmodellen nicht behaupten können (Tab. A.4.2.9, Tab. A.4.2.38, Modell h6).

Bürokaufleute sind dann eher in Verlaufsmuster 4 anzutreffen, wenn sie schwerbehindert sind. Die Wahrscheinlichkeit ist zudem umso höher, je stärker das Selbstkonzept, Furchtlosigkeit und Wettbewerbsorientierung und das negative Selbstwertgefühl und je geringer Verantwortungsabwehr und berufliche Selbstwirksamkeit ausgeprägt sind (Tab. A.4.2.39, Modell h5a). Bezug nehmend auf die Cluster wird deutlich, dass stark Leistungsmotivierte mit höherer Wahrscheinlichkeit zu Muster 4 gehören als wenig Leistungsmotivierte (Tab. A.4.2.39, Modell h6a).

Läge ein längerer Betrachtungszeitraum vor, wäre die Fragestellung nach der Wahrscheinlichkeit, nach beendeter Ausbildung in Beschäftigung einzumünden und ihrer Einflussfaktoren sinnvoll. In der vorliegenden Arbeit kann dieser aber aufgrund des kurzen Betrachtungszeitraumes, in dem die Absolventen ihre zweite Ausbildung, ihr Studium oder die Erhöhung ihrer schulischen Qualifikation nur zum Teil abgeschlossen haben, nicht nachgegangen werden.

4.2.2.2.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden (Tab. 4.20), dass angesichts der Vielzahl der berücksichtigten Schlüsselkompetenzaspekte nur sehr wenige für die Zugehörigkeit zu den Verlaufsmustern relevant sind. Erwähnt man eine Schlüsselkompetenz ausschließlich dann, wenn von mindestens zwei Einzelaspekten eine Wirkung ausgeht, so ist festzustellen, dass Aspekte von Kommunikation und Kooperation für Physiotherapeuten bei der Einmündung in die Verlaufsmuster 1, 2, 3 und 4 sowie bei Wirtschaftsassistenten in Verlaufsmuster 4 relevant sind. Aspekte des selbstregulierten Lernens und der Leistungsmotivation sind nur für Physiotherapeuten bezüglich der Eintrittswahrscheinlichkeit in Verlaufsmuster 1 entscheidend. Aspekte der Selbstkompetenz beeinflussen einzig bei Bürokaufleuten die Eintrittswahrscheinlichkeit in Verlaufsmuster 1. Insgesamt gesehen, gehen von den soziodemographischen Größen häufiger signifikante Effekte aus. Dies betrifft insbesondere den Schulabschluss, die Note bei Berufsabschluss, die berufliche Präferenz sowie die Elternschaft. Persönlichkeitsdimensionen sind einzig bei Wirtschaftsassistenten für das Verlaufsmuster 1 und 4 sowie bei Physiotherapeuten für das Verlaufsmuster 4 relevant. Individuelle Ziele sind bei Bürokaufleuten für Verlaufsmuster 1a, Physiotherapeuten für Verlaufsmuster 2, 3 und 3a entscheidend. Kontrollüberzeugungen zeigen einzig bei Physiotherapeuten hinsichtlich des Verlaufsmusters 1 einen Effekt.

Tabelle 4.20: Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit des Einmündens in die Verlaufsmuster

	Verlaufsmuster 1				Verlaufsmuster 1a				Verlaufsmuster 2				Verlaufsmuster 3				Verlaufsmuster 3a				Verlaufsmuster 4						
	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK			
Soziodemographika																											
Ausbildungsberuf	x				x				x								x				x						
Schulabschluss	x		x	x	x		x	x					x	x		x	x	x									x
Abschlussnote allg. bild. Schule														x		x											
Abschlussnote Berufsabschluss	x					x							x	x		x	x	x		x	x	x		x			
Geschlecht			x																								
Wunschberuf	x				x	x							x	x		x	x	x		x							x
Alter													x	x	x					x					x		
Herkunft/ Staatsangehörigkeit																											
Tätigkeit vor der Ausbildung																				x							
Kinder	x								x	x	x	x													x		x
Gesundheitszustand																									x		x
Persönlichkeit																											
Neurotizismus																											x
Gewissenhaftigkeit			x																						x		
Extraversion			x																								
Offenheit																											
Verträglichkeit										x																	
Individuelle Lebensziele																											
Beziehungsziele														x						x							
Abwechslungsziele	x												x							x							
Weiterentwicklungsziele										x																	
Karriereziele																											
Kontrollüberzeugungen																											
Internale Kontrollüberzeugung		x																									
Externale Kontrollüberzeugung																				x							
Aspekte von Komm. und Koop.																											
Perspektivenübernahme		x								x																	x
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung		x																									
Empathie		x																							x		

	Verlaufsmuster 1				Verlaufsmuster 1a				Verlaufsmuster 2				Verlaufsmuster 3				Verlaufsmuster 3a				Verlaufsmuster 4			
Prosoziale Ziele (Unterricht)												x												
Prosoziale Ziele (Versprechen)					x				x					x					x					
Prosoziale Ziele (Probleme)	x										x								x				x	
Verantwortungsübernahme	x																						x	
Verantwortungsabwehr											x				x			x	x		x	x		
Altruismus											x													
Individualismus																							x	
Aggression											x													
Aspekte selbst-regulierten Lernens																								
Wiederholungsstrategien																							x	
Elaborationsstrategien																								
Kontrollstrategien							x																	
Kontrollerwartung	x																		x					
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	x										x													
Instrumentelle Motivation																							x	
Selbstwirksamkeit																								
Selbstkonzept																							x	
Präferenz für kooperative Lernformen																								
Präferenz für wettbewerbsorient. Lernformen																								
Aspekte von Leistungsmotivation																								
Beharrlichkeit																							x	
Internalität	x	x			x	x		x															x	
Lernbereitschaft																								
Zielsetzung							x																	
Furchtlosigkeit																			x		x			x
Erfolgszuversicht																								
Schwierigkeitspräferenz																								
Statusorientierung																							x	
Leistungsstolz																x								
Wettbewerbsorientierung																x							x	

Betrachtet man die Cluster, werden mit Ausnahme von Kommunikation und Kooperation häufiger Effekte deutlich, selbst dann, wenn keine Effekte von den zur Clusterbildung herangezogenen Aspekten ausgehen. Dies könnte zum Teil daran liegen, dass einige Effekte von Einzelaspekten überraschend negativ waren, die Cluster aber so gebildet wurden, dass im Cluster der Leistungsstärksten/-schwächsten die Absolventen durchgängig hohe/niedrige Ausprägungen bezüglich der Schlüsselkompetenzaspekte aufwiesen. Mit Ausnahme des Effekts der 2-Cluster-Lösung für die Selbstkompetenz bei den Physiotherapeuten auf die Eintrittswahrscheinlichkeit in Verlaufsmuster 4 treten alle anderen Effekte einzig bei Bürokaufleuten auf: für die Leistungsmotivation bezüglich der Wahrscheinlichkeit in Verlaufsmuster 3 und 4 einzumünden und für die Selbstkompetenz in Verlaufsmuster 1, 1a und 3a einzutreten. Macht man die Beurteilung der Relevanz der Schlüsselkompetenzen in erster Linie an den Clustern fest, ist ihre Wirkung, speziell die der Leistungsmotivation und Selbstkompetenz, einzig bei Bürokaufleuten nachweisbar.

Hinsichtlich der Modellgüten ist zu konstatieren, dass bei den Modellen mit den Einzelaspekten mit Ausnahme des logistischen Regressionsmodells für das Verlaufsmuster 4 unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller Ausbildungsgänge und des Modells für das Verlaufsmuster 3a bei Physiotherapeuten und Wirtschaftsassistenten nur zwischen 8 % und 30 % der Varianz durch die unabhängigen Größen erklärt werden. Auch bei den durchgeführten Ereignisanalysen sind die absoluten Differenzen zwischen den Null-Modellen und den vollständigen Modellen – obzwar stets statistisch signifikant – eher klein.

Zusammenfassend muss folglich festgehalten werden, dass im Wesentlichen andere als die berücksichtigten Größen die Wahrscheinlichkeiten der Zugehörigkeit zu den Verlaufsmustern beeinflussen. Von den soziodemographischen Merkmalen geht die größte Wirkung aus. Schlüsselkompetenzen sind einzig bei Bürokaufleuten in gewissem Maße bedeutsam. Andererseits ist es ebenso möglich, dass Effekte der Schlüsselkompetenzaspekte durch die Auswertung nach Verlaufsmustern verdrängt wurden. Dieser Annahme wird im Folgenden nachgegangen, indem ausgewählte Fragestellungen zum Erwerbsverlauf für die Verlaufsmuster 1, 2 und 3 zusammen untersucht werden.

4.2.3 Weitere Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden die Fragen behandelt, welche Merkmale die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, a) eine Beschäftigung aufzunehmen, b) nach der ersten Beschäftigung nach Ausbildungsende arbeitslos zu werden und – aufgrund des Ergebnisses, dass das Arbeitslosigkeitsrisiko bei Personen, die vor Beginn der ersten Beschäftigung bereits arbeitslos waren höher ist als bei denen, die direkt in

eine erste Beschäftigung eingemündet sind – c) arbeitslos zu werden, wenn man bereits arbeitslos war sowie d) Arbeitslosigkeit abzubauen.

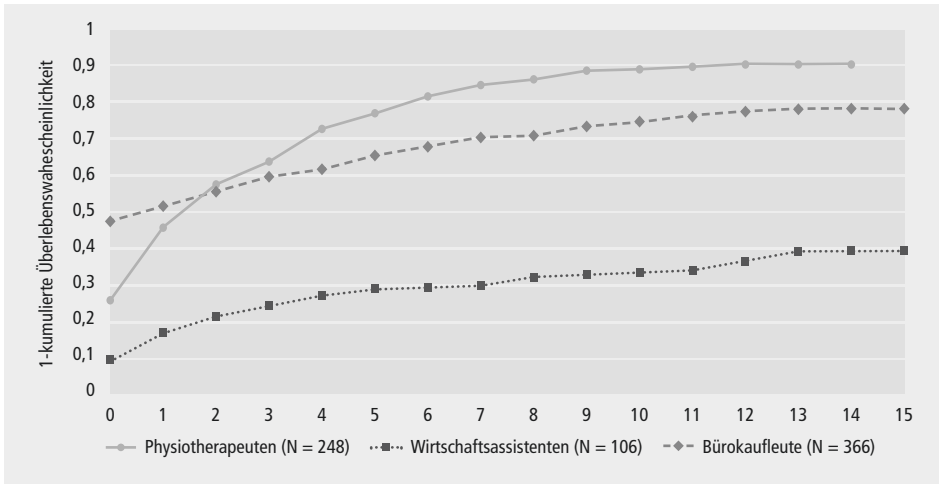
4.2.3.1 Beschäftigungswahrscheinlichkeit

Einen ersten Zugang zur Ermittlung der Einflussfaktoren – speziell des Ausbildungsberufes – auf die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme einer Beschäftigung nach Ausbildungsende liefern die Sterbetafelanalyse (Tab. 4.21) und die entsprechenden Überlebenskurven aus Abbildung 4.24. Danach ist die Wahrscheinlichkeit, in ein Beschäftigungsverhältnis einzumünden, bei Wirtschaftsassistenten während des gesamten Beobachtungszeitraumes geringer als bei den beiden anderen Ausbildungsgängen. Der Vergleich zwischen Physiotherapeuten und Bürokaufleuten macht deutlich, dass ab der zweiten Periode die Kurve für die Bürokaufleute stets unterhalb der der Physiotherapeuten verläuft, während es sich in den beiden ersten Perioden umgekehrt verhält. Dies bedeutet, dass kurz nach Ausbildungsende die Beschäftigungswahrscheinlichkeit für Bürokaufleute größer ist als für Physiotherapeuten; ab dem zweiten Monat nach Ausbildungsende kehrt sich dies um. Zunächst ist der Abstand zwischen beiden Kurven gering, er nimmt aber in den Folgeperioden deutlich zu und bleibt ab Periode 12 etwa konstant. Bei den Physiotherapeuten ist nach 2,35 und bei den Bürokaufleuten nach 1,47 Monaten die Hälfte der Nicht-Erwerbstätigen in ein Beschäftigungsverhältnis eingemündet. Bei den Wirtschaftsassistenten jedoch ist auch nach dem Betrachtungszeitraum von 15 Monaten die Hälfte von ihnen noch nicht in Arbeit. Außerdem wird ersichtlich, dass mit zunehmender Dauer der Nichtbeschäftigung der Abstand zwischen Physiotherapeuten und Wirtschaftsassistenten bis zur 9. Periode und zwischen Physiotherapeuten und Bürokaufleuten bis zur 8. Periode zunimmt, was bedeutet, dass mit zunehmender Dauer der Nicht-Beschäftigung die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine Erwerbstätigkeit bei Physiotherapeuten im Verhältnis zu den beiden anderen Ausbildungsgängen weiter zunimmt. Die im Vergleich zu Wirtschaftsassistenten größere Beschäftigungswahrscheinlichkeit der Bürokaufleute bleibt dagegen im Zeitverlauf weitgehend konstant. So dauerten beispielsweise nach drei Monaten Nicht-Beschäftigung bei den Wirtschaftsassistenten noch etwa 75,47 % der Arbeitslosigkeitsphasen an, während es bei den Physiotherapeuten 36,29 % und bei den Bürokaufleuten 40,44 % waren. Nach sechs Monaten waren es bei den Physiotherapeuten nur noch 18,15 % der Arbeitslosigkeitsphasen, bei den Bürokaufleuten noch 31,69 % und bei den Wirtschaftsassistenten noch 69,81 %. Nach zehn Monaten dauerten bei den Physiotherapeuten nur noch 10,89 % der Arbeitslosigkeitsphasen an, während es bei den Bürokaufleuten noch 25,14 % und bei den Wirtschaftsassistenten 66,98 % waren.

Tabelle 4.21: **Wesentliche Kennzahlen der Sterbetafelanalyse zum Verbleib in Nicht-Beschäftigung nach Ausbildungsende insgesamt und nach Ausbildungsgängen (Ereignis: erstes Beschäftigungsverhältnis) (t = Startzeit des Intervalls, p1 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Intervall zu „versterben“, p2 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit, das Intervall zu „überleben“ bei Erreichen des Anfangs des Intervalls, p3 = Schätzung der kumulierten Überlebenswahrscheinlichkeiten bis zum Intervallende und p4 = Hazardrate)**

	alle Absolventen (N = 720)				Physiotherapeuten (N = 248)				Wirtschaftsassistenten (N = 106)				Bürokaufleute (N = 366)			
	Median = 2,76				Median = 2,35				Median = 15+				Median = 1,47			
t	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4
0	0,35	0,65	0,65	0,42	0,26	0,74	0,74	0,30	0,09	0,91	0,91	0,10	0,48	0,52	0,52	0,63
1	0,15	0,85	0,55	0,17	0,27	0,73	0,54	0,31	0,08	0,92	0,83	0,09	0,08	0,92	0,48	0,08
2	0,13	0,87	0,48	0,13	0,23	0,77	0,42	0,26	0,06	0,94	0,78	0,06	0,08	0,92	0,44	0,08
3	0,09	0,91	0,44	0,09	0,13	0,87	0,36	0,14	0,04	0,96	0,75	0,04	0,08	0,92	0,40	0,08
4	0,11	0,89	0,39	0,12	0,26	0,74	0,27	0,29	0,04	0,96	0,73	0,04	0,06	0,94	0,38	0,06
5	0,09	0,91	0,36	0,09	0,15	0,85	0,23	0,16	0,03	0,97	0,71	0,03	0,09	0,91	0,34	0,10
6	0,09	0,91	0,33	0,09	0,21	0,79	0,18	0,24	0,01	0,99	0,70	0,01	0,08	0,92	0,32	0,08
7	0,06	0,94	0,31	0,07	0,16	0,84	0,15	0,17	0,00	1,00	0,70	0,00	0,07	0,93	0,30	0,07
8	0,05	0,95	0,29	0,05	0,13	0,87	0,13	0,14	0,03	0,97	0,68	0,03	0,03	0,97	0,29	0,03
9	0,06	0,94	0,27	0,06	0,15	0,85	0,11	0,16	0,00	1,00	0,68	0,00	0,08	0,92	0,27	0,08
10	0,04	0,96	0,26	0,04	0,04	0,96	0,11	0,04	0,01	0,99	0,67	0,01	0,05	0,95	0,25	0,05
11	0,04	0,96	0,25	0,04	0,04	0,96	0,10	0,04	0,01	0,99	0,66	0,01	0,07	0,93	0,24	0,07
12	0,05	0,95	0,24	0,06	0,12	0,88	0,09	0,12	0,04	0,96	0,63	0,04	0,05	0,95	0,22	0,05
13	0,03	0,97	0,23	0,04	0,00	1,00	0,09	0,00	0,04	0,96	0,60	0,05	0,03	0,97	0,22	0,03
14	0,00	1,00	0,23	0,00	0,00	1,00	0,09	0,00	0,00	1,00	0,60	0,00	0,00	1,00	0,22	0,00
15	0,00	1,00	0,23						0,00	1,00	0,60		0,00	1,00	0,22	

Abbildung 4.24: Kurven zur Darstellung der kumulierten Sterbewahrscheinlichkeit (Überleben = Verbleib in Nicht-Beschäftigung)



Um die die Beschäftigungswahrscheinlichkeit beeinflussenden Faktoren zu untersuchen, bedarf es wegen des Vorliegens zensierter Fälle, d. h. nicht in jedem Falle wurde eine Beschäftigung aufgenommen, eines ereignisanalytischen Vorgehens. Für die Untersuchung der Bürokaufleute und aller Absolventen gleichzeitig bietet sich entsprechend der Hazard-Rate eine Unterscheidung zwischen den Absolventen an, die unmittelbar nach Ausbildungsende eine Beschäftigung aufgenommen haben, und denen, die mindestens einen Monat nach Ausbildungsende noch nicht in einem Beschäftigungsverhältnis standen. Für den zweiten Fall ist eine Cox-Regression geeignet. Hinsichtlich der zuerst erwähnten Absolventengruppen wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu diesem Verlaufsmuster beeinflussen. Dazu wird die logistische Regression angewendet mit 1 = Zugehörigkeit zur Gruppe der Absolventen, die unmittelbar nach Ausbildungsende in ein Beschäftigungsverhältnis eingemündet sind und 0 = alle anderen. Um die potenziellen Einflussgrößen zu reduzieren, wurden zunächst Korrelationsanalysen durchgeführt (als Vorstufe zu den Cox-Regressionen Tab. A.4.2.41, als Vorstufe zu den logistischen Regressionen Tab. A.4.2.42).

Die Ergebnisse der multivariaten Analyse zeigen, dass bei Physiotherapeuten der Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis umso wahrscheinlicher ist, wenn sie Abitur haben und ihre Berufsausbildung mit sehr guter oder guter Note abgeschlossen haben. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit umso größer, je stärker die Kontrollerwartung ausgeprägt ist (Tab. A.4.2.43, Modell e5). Von allen anderen Schlüsselkom-

petenzen geht keine Wirkung aus, wohl aber von der Cluster-Lösung für die Selbstkompetenz (Modell e6).

Bei den Wirtschaftsassistenten ist der Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis umso wahrscheinlicher, wenn sie Abitur haben und je stärker die Weiterentwicklungsziele ausgeprägt sind. Zudem sind einige Schlüsselkompetenzaspekte relevant, von denen jedoch nicht alle die Beschäftigungswahrscheinlichkeit positiv beeinflussen. Eine positive Wirkung geht von der Kontrollerwartung, der instrumentellen Motivation, dem absoluten Selbstkonzept, ein erwarteter negativer Einfluss geht von dem negativen Selbstwertgefühl aus (Tab. A.4.2.44, Modell g5). Auch die 3-Cluster-Lösung für die Selbstkompetenz hat einen Einfluss, wobei mit zunehmender Selbstkompetenz die Beschäftigungswahrscheinlichkeit zunimmt (Modell g7).

Für die Bürokaufleute, die nach Ausbildungsende mindestens einen Monat nicht erwerbstätig waren, hängt die Beschäftigungswahrscheinlichkeit von den Abschlussnoten und der Elternschaft ab (Tab. A.4.2.45, Modell e5a), wobei mit besseren Noten und keinen Kindern eine höhere Beschäftigungswahrscheinlichkeit verbunden ist. Von den Schlüsselkompetenzaspekten geht keine Wirkung aus, einzig die Cluster-Lösung für die Kommunikation und Kooperation beeinflusst die Beschäftigungswahrscheinlichkeit, jedoch in unerwartet negativer Weise (Modell e6a).

Betrachtet man alle Absolventen zusammen mit Ausnahme derer, die unmittelbar nach Ausbildungsende erwerbstätig wurden, ist festzustellen, dass die Beschäftigungswahrscheinlichkeit bei Physiotherapeuten am höchsten ist, gefolgt von den Bürokaufleuten und Wirtschaftsassistenten. Die Beschäftigungswahrscheinlichkeit ist ebenso bei Abiturienten und Personen mit sehr gutem bis gutem Berufsabschluss höher als bei Mittelschulabsolventen und Personen mit schlechterem Berufsabschluss. Zudem haben Personen ohne Kinder und diejenigen, die ihrer beruflichen Präferenz entsprechend ausgebildet wurden, eine größere Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Zudem steigt diese mit zunehmender Ausprägung der Abwechslungsziele und der beruflichen Selbstwirksamkeit (Tab. A.4.2.46, Modell k5). Alle anderen Schlüsselkompetenzaspekte bleiben wirkungslos.

Unter Bezugnahme auf alle Absolventen und speziell Bürokaufleute wurde schließlich untersucht, was diejenigen kennzeichnet, die unmittelbar nach Ausbildungsende eine Beschäftigung aufgenommen haben. Laut Modell h5 (Tab. A.4.2.47) ist bei Bürokaufleuten die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Gruppe der unmittelbar Beschäftigten umso höher, wenn die Absolventen Abitur haben, vor Beginn der Berufsausbildung direkt von der allgemeinbildenden Schule kamen und gesundheitlich nicht beeinträchtigt sind. Die Wahrscheinlichkeit steigt ebenso mit abnehmendem Neurotizismus. Zudem beeinflusst das absolute Selbstkonzept die Wahrscheinlichkeit positiv. Alle anderen Schlüsselkompetenzaspekte wie auch die Cluster-Lösungen bleiben wirkungslos.

Werden alle Absolventen betrachtet, ist die Wahrscheinlichkeit, zur Gruppe der unmittelbar Beschäftigten zu gehören, bei Bürokauleuten deutlich höher als bei Physiotherapeuten; Wirtschaftsassistenten haben die geringste Wahrscheinlichkeit. Ebenso sind Abiturienten und Personen ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen mit größerer Wahrscheinlichkeit unmittelbar nach Ausbildungsende erwerbstätig als Absolventen von der Mittelschule beziehungsweise mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Effekte gehen auch von drei Schlüsselkompetenzaspekten aus, wobei die Empathie und das absolute Selbstkonzept die Wahrscheinlichkeit, zu dieser Gruppe zu gehören, positiv beeinflussen, das negative Selbstkonzept wirkt sich darauf erwartungsgemäß negativ aus (Tab. A.4.2.48, Modell i5).

4.2.3.2 Arbeitslosigkeitsrisiko nach der ersten Beschäftigung nach Ausbildungsende

Bei der Untersuchung der Frage, welche Faktoren das Risiko beeinflussen, nach der ersten Beschäftigung nach Ausbildungsende arbeitslos zu werden, gilt als Beschäftigung neben einer Fachkrafttätigkeit auch eine Tätigkeit als an-/ungelernte Kraft. Da davon ausgegangen wird, dass das Arbeitslosigkeitsrisiko auch von beschäftigungsbezogenen Merkmalen beeinflusst wird, wird anschließend zunächst das erste Beschäftigungsverhältnis kurz charakterisiert. Entspricht das erste Beschäftigungsverhältnis dem in Kapitel 4.3 behandelten Analyse-Beschäftigungsverhältnis, stehen alle in der vorliegenden Arbeit erhobenen Verbleibsmerkmale zur Verfügung, anderenfalls ist dies nur dann der Fall, wenn das erste Beschäftigungsverhältnis mindestens sechs Monate andauerte. Aus Vergleichbarkeitsgründen werden deshalb nur die beschäftigungsbezogenen Merkmale als potenzielle Prädiktoren herangezogen, die für alle Absolventen verfügbar sind. Dabei handelt es sich um die objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, den Beschäftigungsumfang, die objektive Beschäftigungssicherheit und die objektive Einkommenshöhe. Zudem wird die Dauer vorheriger Arbeitslosigkeit berücksichtigt. Treten bei der objektiven Beschäftigungssicherheit beziehungsweise beim Beschäftigungsumfang mehrere Zustände auf, wird derjenige des letzten beobachteten Beschäftigungsmonats angesetzt. Als Arbeitslosigkeit werden die Kennziffern 11 (berufliche Fortbildung ohne Arbeitsverhältnis) und 12 (Arbeitslosigkeit) gedeutet. Praktika werden nur dann den Arbeitslosigkeitsphasen hinzugerechnet, wenn sie sich mit beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis oder Arbeitslosigkeit abwechseln. Nicht berücksichtigt werden Probanden, deren erstes Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende durch ein Praktikum (wenn nicht im Zusammenhang mit Phasen der beruflichen Fortbildung ohne Arbeitsverhältnis oder Arbeitslosigkeit absolviert), ein FSJ/FÖJ, einen Aufenthalt als Au Pair, den Wehr-/Zivildienst, eine Tätigkeit als Hausfrau/-mann oder eine längere Krankheit/Erwerbsunfähigkeit unterbrochen wurde. Ausgeschlossen werden ferner jene Fälle, bei denen das erste Beschäftigungsverhältnis nach Aus-

bildungsende ohne zwischenzeitliche Phasen der Nichtbeschäftigung, d. h. durch Arbeitsplatzwechsel, unterbrochen wurde. Unter diesen Voraussetzungen kann das erste Beschäftigungsverhältnis bei 481 Absolventen analysiert werden; bei 85 % von ihnen entspricht das erste Beschäftigungsverhältnis dem in Kapitel 4.3 untersuchten Analyse-Beschäftigungsverhältnis. Wie aus Tab. 4.22 erkennbar ist, ist der Anteil der als Fachkraft Beschäftigten bei Physiotherapeuten mit 95,3 % am größten, knapp gefolgt von den Bürokauleuten mit 86,6 %. Von den Wirtschaftsassistenten dagegen ist mit 51,4 % der größte Teil als an-/ungelernte Kraft tätig. Einen unbefristeten Arbeitsvertrag haben 54 % der Physiotherapeuten, 42,9 % der Bürokauleute, jedoch nur 16,2 % der Wirtschaftsassistenten. Von den Bürokauleuten arbeitet zudem mit 82,3 % der weitaus größte Teil Vollzeit, von den Physiotherapeuten und Wirtschaftsassistenten sind etwas mehr als die Hälfte Vollzeit tätig. Das Durchschnittseinkommen ist bei Bürokauleuten am höchsten und bei Wirtschaftsassistenten am geringsten, unabhängig davon, ob alle oder nur die Vollzeit-Beschäftigten betrachtet werden. Der größte Teil der Absolventen jedes Ausbildungsganges verdient zwischen 801 und 1.000 Euro pro Monat. Bürokauleute münden am schnellsten in das erste Beschäftigungsverhältnis ein, Wirtschaftsassistenten benötigen mit durchschnittlich 4,2 Monaten die deutlich längste Zeit.

Tabelle 4.22: Merkmale des ersten Beschäftigungsverhältnisses nach Ausbildungsende

Verlaufsmuster	PT (N = 190)		WA (N = 37)		BK (N = 254)	
	N	%	N	%	N	%
1	89	46,8	12	32,4	154	60,6
2	81	42,6	10	27,0	42	16,5
3	20	10,5	15	40,5	58	22,8
Objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung						
Fachkraft im erlernten Beruf	181	95,3	18	48,6	220	86,6
erwerbstätig als an-/ungelernte Kraft	9	4,7	19	51,4	34	13,4
Objektive Beschäftigungssicherheit						
unbefristet	103	54,2	6	16,2	109	42,9
befristet	77	40,5	23	62,2	136	53,5
kein Arbeitsvertrag	10	5,3	8	21,6	9	3,5
Umfang						
Vollzeit	104	54,7	20	54,1	209	82,3

Verlaufsmuster	PT (N = 190)		WA (N = 37)		BK (N = 254)	
	N	%	N	%	N	%
Teilzeit	66	34,7	8	21,6	35	13,8
stundenweise	13	6,8	3	8,1	3	1,2
selbstständig	7	3,7	6	16,2	7	2,8
Einkommensklassen (Durchschnitt, in €)						
bis 600	34	17,9	14	37,9	24	9,4
601–800	45	23,7	8	21,6	60	23,6
801–1.000	64	33,7	8	21,6	87	34,3
1.001–1.200	35	18,4	4	10,8	65	25,6
> 1.200	12	6,3	3	8,1	18	7,1
Einkommensklassen (Durchschnitt, in €, nur Vollzeit-Beschäftigte)						
bis 600	4	3,8	1	5	8	3,8
601–800	15	14,4	5	25	44	21,1
801–1.000	45	43,3	8	40	83	39,7
1.001–1.200	29	27,9	3	15	59	28,2
> 2.000	11	10,6	3	15	15	7,2
	m		m		m	
monatliches Nettoeinkommen (Durchschnitt, in €)	859,28		720,36		919,98	
monatliches Nettoeinkommen (Durchschnitt, in €, nur Vollzeit-Beschäftigte)	989,35		939,63		957,17	
Dauer bis zum 1. Beschäftigungsverhältnis (Durchschnitt, in Monaten)	2,64		4,22		2,03	
Dauer des 1. Beschäftigungsverhältnisses (Durchschnitt, in Monaten)	9,9		6,81		10,50	
Dauer der Arbeitslosigkeit vor Beginn des 1. Beschäftigungsverhältnisses (Durchschnitt, in Monaten)	2,37		3,86		2,00	

Aufgrund des Vorliegens zensierter Fälle, d. h. Personen, die bis zum Ende des Betrachtungszeitraumes durchgängig erwerbstätig gewesen sind, muss bei der Beantwortung der Frage des Arbeitslosigkeitsrisikos ereignisanalytisch gearbeitet werden. Zunächst wird die Wahrscheinlichkeit des Übergangs vom ersten Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende in Arbeitslosigkeit für die drei Ausbildungsgänge dargestellt. Von der Cox-Regression werden Wirtschaftsassistenten aufgrund der geringen Fallzahl ausgeschlossen. Der Ausbildungsgang geht einzig

in eine Cox-Regression ein, in der der Ausbildungsgang als unabhängige Variable berücksichtigt wird.

Analysiert man zunächst einzig die ausbildungsgangspezifischen Überlebenskurven (Abb. 4.25), wird deutlich, dass Physiotherapeuten im Vergleich zu anderen Absolventen mit größerer Wahrscheinlichkeit im ersten Beschäftigungsverhältnis verbleiben. Das Arbeitslosigkeitsrisiko nach erster Beschäftigung ist bei Wirtschaftsassistenten am größten. Die Rolle der weiteren Merkmale wurde anschließend mittels Cox-Regression untersucht. Um die Vielzahl der Variablen zu reduzieren, wurden zunächst Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Länge des ersten Beschäftigungsverhältnisses und den potenziellen Kovariaten durchgeführt (Tab. A.4.2.49). Werden bei der Ereignisanalyse alle Ausbildungsgänge gleichzeitig berücksichtigt (Tab. A.4.2.50), wird laut Modell o5a und wie nach Abb. 4.2.14 vermutet, deutlich, dass Wirtschaftsassistenten das größte Risiko haben, im ersten Beschäftigungsverhältnis arbeitslos zu werden. Zudem sind stundenweise Beschäftigte und erwartungsgemäß Person mit befristetem Vertrag in größerer Gefahr der Arbeitslosigkeit. Außerdem ist das Arbeitslosigkeitsrisiko bei den Absolventen höher, die vor Antritt des ersten Beschäftigungsverhältnisses ein bis zwei Monate arbeitslos waren. Längere Arbeitslosenzeiten vor Beschäftigungsbeginn bleiben aber wirkungslos. Den einzigen statistisch signifikanten Effekt der Schlüsselkompetenzaspekte zeigt die Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen, wobei er wie erwartet negativ ist.

Abbildung 4.25: Überlebenskurven für den Verbleib im ersten Beschäftigungsverhältnis

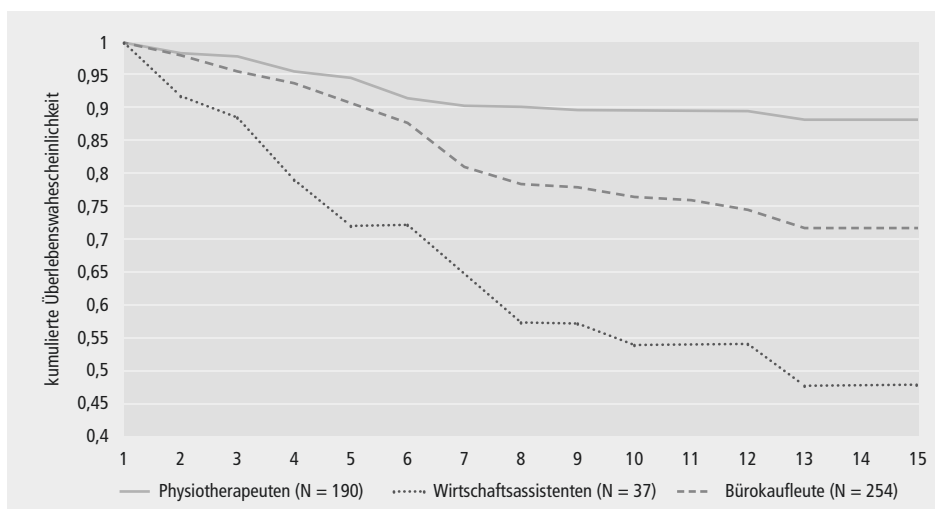


Tabelle 4.23: Kennzeichen der Sterbetafelanalyse für den Verbleib im ersten Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsgängen (t = Startzeit des Intervalls, p1 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Intervall zu „versterben“, p2 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit, das Intervall zu „überleben“ bei Erreichen des Anfangs des Intervalls, p3 = Schätzung der kumulierten Überlebenswahrscheinlichkeiten bis zum Intervallende und p4 = Hazardrate)

	alle Absolventen				Physiotherapeuten (N = 190)				Wirtschafts- assistenten(N = 37)				Bürokaufleute (N = 254)			
	Median = 15+				Median = 14+				Median = 12,47				Median = 15+			
t	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4
0	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1	0,02	0,98	0,98	0,02	0,02	0,98	0,98	0,02	0,08	0,92	0,92	0,09	0,02	0,98	0,98	0,02
2	0,02	0,98	0,96	0,02	0,01	1,00	0,98	0,01	0,03	0,97	0,89	0,03	0,03	0,97	0,96	0,03
3	0,03	0,97	0,93	0,03	0,02	0,98	0,96	0,02	0,11	0,89	0,79	0,12	0,02	0,98	0,94	0,02
4	0,02	0,98	0,91	0,02	0,01	0,99	0,95	0,01	0,09	0,91	0,72	0,09	0,03	0,97	0,91	0,03
5	0,03	0,97	0,88	0,04	0,03	0,97	0,92	0,03	0,00	1,00	0,72	0,00	0,04	0,96	0,87	0,04
6	0,05	0,95	0,83	0,05	0,02	0,98	0,90	0,02	0,10	0,90	0,64	0,11	0,07	0,93	0,81	0,08
7	0,02	0,98	0,82	0,02	0,00	1,00	0,90	0,00	0,12	0,88	0,57	0,13	0,03	0,97	0,79	0,03
8	0,01	0,99	0,81	0,01	0,01	0,99	0,90	0,01	0,00	1,00	0,57	0,00	0,01	0,99	0,78	0,01
9	0,01	0,99	0,80	0,01	0,00	1,00	0,90	0,00	0,07	0,93	0,53	0,07	0,02	0,98	0,76	0,02
10	0,00	0,99	0,80	0,00	0,00	1,00	0,90	0,00	0,00	1,00	0,53	0,00	0,01	0,99	0,76	0,01
11	0,01	0,99	0,79	0,01	0,00	1,00	0,90	0,00	0,00	1,00	0,53	0,00	0,02	0,98	0,74	0,02
12	0,03	0,97	0,76	0,03	0,01	0,99	0,88	0,01	0,11	0,89	0,47	0,12	0,04	0,96	0,72	0,04
13	0,00	1,00	0,76	0,00	0,00	1,00	0,88	0,00	0,00	1,00	0,47	0,00	0,00	1,00	0,72	0,00
14	0,00	1,00	0,76	0,00	0,00	1,00	0,88	0,00	0,00	1,00	0,47	0,00	0,00	1,00	0,72	0,00

Physiotherapeuten sind umso stärker von Arbeitslosigkeit im ersten Beschäftigungsverhältnis betroffen, je stärker ihre externalen Kontrollüberzeugungen ausgeprägt sind. Zudem sind als an-/ungelernte Kraft Tätige und befristet Beschäftigte stärker gefährdet als als Fachkraft Tätige und unbefristet Eingestellte ebenso wie Physiotherapeuten, die Teilzeit oder stundenweise arbeiten im Vergleich zu Vollzeit Angestellten. Von den Schlüsselkompetenzaspekten sind besonders Leistungsmotivationsaspekte bedeutsam. Erwartungsgemäß negativ beeinflussen das Arbeitslosigkeitsrisiko aber einzig die Schwierigkeitspräferenz und die Anwendung von Wiederholungsstrategien; von den Clustern gehen keine Effekte aus (Tab. A.4.2.51, Modell k5a).

Bei der separaten Analyse des Arbeitslosigkeitsrisikos für Bürokaufleute erweist sich kein Schlüsselkompetenzaspekt als bedeutsam (Tab. A.4.2.52, Modell i5a).

Das Arbeitslosigkeitsrisiko wird vielmehr durch eine bis zwei Monate andauernde Arbeitslosigkeit im Vorfeld der Beschäftigung und das Vorliegen eines befristeten Beschäftigungsverhältnisses erhöht. Von den Clustern gehen keine Effekte aus (Modell i6).

Unabhängig davon, ob alle Ausbildungsgänge gleichzeitig oder jeder Ausbildungsgang getrennt betrachtet werden, soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen und individuelle Ziele spielen keine Rolle hinsichtlich des Arbeitslosigkeitsrisikos in der ersten Beschäftigung, Schlüsselkompetenzen sind kaum relevant. Merkmale des Beschäftigungsverhältnisses und vorherige Arbeitslosenphasen sind dagegen wesentlich.

4.2.3.3 Kumulation von Arbeitslosigkeit

Für die Untersuchung der Frage, ob Arbeitslosigkeit zum Kumulieren neigt, d. h. ob Beschäftigte, die einmal – unabhängig vom Zeitpunkt – arbeitslos waren, in größerer Gefahr sind, erneut arbeitslos zu werden als solche, die noch nie vorher arbeitslos waren und welche Merkmale das Kumulationsrisiko beeinflussen, werden dieselben Personen ausgeschlossen wie bei der Analyse unter 4.2.3.2. Angemerkt sei, dass die Dauer einer Beschäftigung auch bei einem Wechsel des Arbeitsverhältnisses weiterläuft. Dies liegt darin begründet, dass einzig der Übergang von einer Beschäftigung in Arbeitslosigkeit interessiert. Bei der Betrachtung des Übergangs von Arbeitslosigkeit in Beschäftigung wird die Arbeitslosigkeitsperiode betrachtet, die dem Ausbildungsende am nächsten liegt. Um die Frage nach dem Kumulationsrisiko von Arbeitslosigkeit zu beantworten, werden zunächst die drei Überlebenskurven für den Verbleib in Beschäftigung mit dem Ereignis des Übergangs in Arbeitslosigkeit von

- a) Personen, die vor der Beschäftigung nicht arbeitslos waren,
- b) Personen, die ein bis zwei Monate vor der Beschäftigung arbeitslos waren und
- c) Personen, die mindestens drei Monate vor der Beschäftigung arbeitslos waren verglichen.

Ohne Unterscheidung nach Ausbildungsgängen zeigen die Überlebenskurven (Abb. 4.26), dass Personen, die vor dem Beschäftigungsverhältnis nicht arbeitslos waren, die größte Wahrscheinlichkeit des Verbleibs in einer Beschäftigung haben. Überraschenderweise ist aber diese Wahrscheinlichkeit bei Personen, die vor der Beschäftigung nur einen bis zwei Monate arbeitslos waren, geringer als bei denen, die länger arbeitslos waren. Wie aus Abbildung 4.27 ersichtlich, gilt dies auch für Physiotherapeuten und Bürokaufleute (aufgrund der geringen Anzahl der Wirtschaftsassistenten wird hierbei auf diesen Ausbildungsgang verzichtet). Zusammenfassend kann folglich festgehalten werden, dass Personen, die vor einem Beschäftigungsverhältnis arbeitslos waren, in größerer Gefahr sind, nach diesem Beschäftigungsver-

hältnis wieder arbeitslos zu werden. Mit zunehmender Dauer vorheriger Arbeitslosigkeit erhöht sich aber die Wahrscheinlichkeit erneuter Arbeitslosigkeit nicht.

Abbildung 4.26: Überlebenskurven für den Verbleib in Beschäftigung in Abhängigkeit vorheriger Arbeitslosigkeit

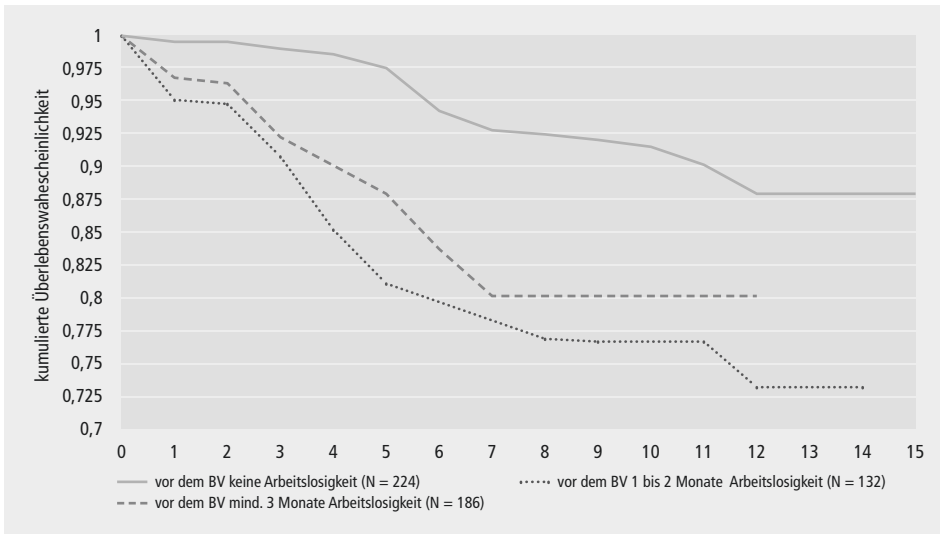
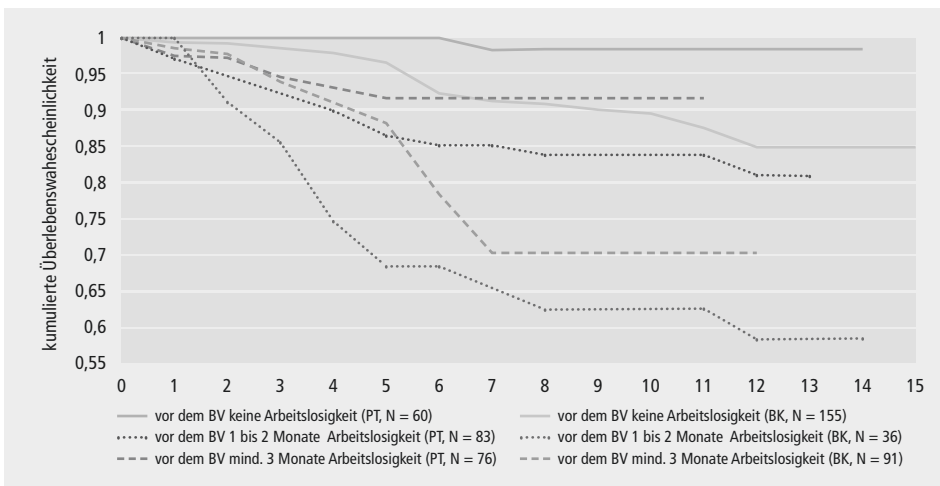
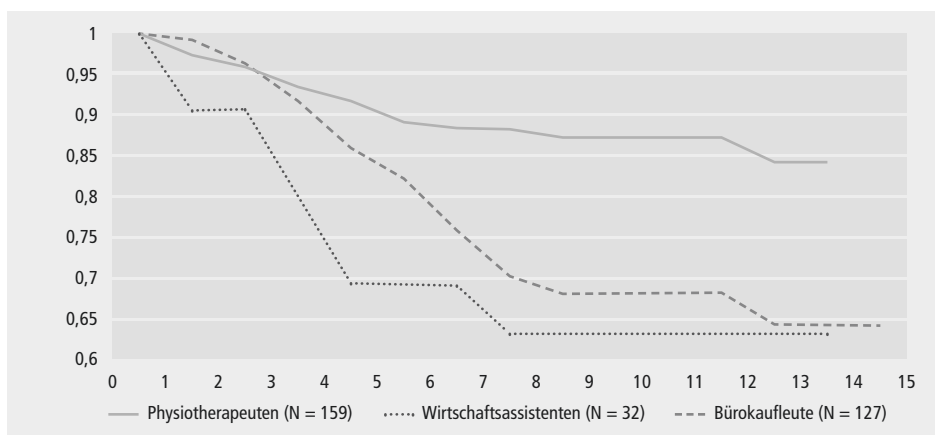


Abbildung 4.27: Überlebenskurven für den Verbleib in Beschäftigung in Abhängigkeit vorheriger Arbeitslosigkeit (Bürokaufleute und Physiotherapeuten)



Die Frage, welche Merkmale die Kumulationsgefahr von Arbeitslosigkeit beeinflussen, d. h. die Wahrscheinlichkeit, dass ein nach Arbeitslosigkeit aufgenommenes Beschäftigungsverhältnis wieder in Arbeitslosigkeit endet, wird im Folgenden ereignisanalytisch beantwortet. Einbezogen werden auch folgende beschäftigungsbezogene Merkmale: objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, objektive Beschäftigungssicherheit, Umfang des Beschäftigungsverhältnisses, objektive Einkommenshöhe (monatliches Durchschnittseinkommen) und die Dauer vorheriger Arbeitslosigkeit (ein bis zwei Monate oder mindestens drei Monate). Treten bei der objektiven Beschäftigungssicherheit beziehungsweise beim Beschäftigungsumfang mehrere Zustände auf, wird derjenige des letzten Monats vor Eintritt der Arbeitslosigkeit angesetzt. Wirtschaftsassistenten müssen aufgrund der geringen Fallzahl von dieser Analyse ausgeschlossen werden.

Abbildung 4.28: **Überlebenskurven für den Verbleib im Beschäftigungsverhältnis nach Arbeitslosigkeit (Ereignis: erneute Arbeitslosigkeit)**



Um die Vielzahl potenzieller Einflussgrößen vor den Cox-Regressionen zu reduzieren, wurden Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Beschäftigungsdauer nach vorheriger Arbeitslosigkeit und den oben genannten Größen durchgeführt (für die Ergebnisse siehe Tab. A.4.2.53). Werden zunächst alle Ausbildungsgänge gleichzeitig betrachtet, wird deutlich, dass Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute stärker von einer Kumulation von Arbeitslosigkeit gefährdet sind als Physiotherapeuten. Bei Wirtschaftsassistenten ist die Wahrscheinlichkeit fast dreimal so hoch. Außerdem gilt, dass das Kumulierungsrisiko umso stärker ist, je weniger bedeutsam Weiterentwicklungsziele für die Absolventen sind.

Tabelle 4.24: Wesentliche Kennzahlen der Sterbetafelanalyse zum Verbleib im Beschäftigungsverhältnis nach Arbeitslosigkeit insgesamt und nach Ausbildungsgängen (Ereignis: erneute Arbeitslosigkeit) (t = Startzeit des Intervalls, p1 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Intervall zu „versterben“, p2 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit, das Intervall zu „überleben“ bei Erreichen des Anfangs des Intervalls, p3 = Schätzung der kumulierten Überlebenschancen bis zum Intervallende und p4 = Hazardrate)

t	alle Absolventen				Physiotherapeuten (N = 159)				Wirtschafts- assistenten (N = 32)				Bürokaufleute (N = 127)			
	Median = 14+				Median = 13+				Median = 13+				Median = 14+			
	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4
0	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1	0,03	0,97	0,97	0,03	0,03	0,98	0,98	0,03	0,10	0,90	0,90	0,10	0,01	0,99	0,99	0,01
2	0,02	0,98	0,96	0,02	0,01	0,99	0,96	0,01	0,00	1,00	0,90	0,00	0,03	0,97	0,96	0,03
3	0,04	0,96	0,91	0,04	0,03	0,97	0,94	0,03	0,14	0,86	0,78	0,15	0,05	0,96	0,92	0,05
4	0,04	0,96	0,88	0,04	0,02	0,98	0,92	0,02	0,11	0,89	0,69	0,12	0,06	0,94	0,86	0,06
5	0,03	0,97	0,85	0,03	0,03	0,97	0,89	0,03	0,00	1,00	0,69	0,00	0,05	0,95	0,82	0,05
6	0,03	0,97	0,82	0,03	0,01	0,99	0,88	0,01	0,00	1,00	0,69	0,00	0,08	0,92	0,76	0,08
7	0,03	0,97	0,79	0,03	0,00	1,00	0,88	0,00	0,09	0,91	0,63	0,09	0,08	0,92	0,70	0,08
8	0,01	0,99	0,78	0,01	0,01	0,99	0,88	0,01	0,00	1,00	0,63	0,00	0,02	0,98	0,68	0,02
9	0,00	1,00	0,78	0,00	0,00	1,00	0,88	0,00	0,00	1,00	0,63	0,00	0,00	1,00	0,68	0,00
10	0,00	1,00	0,78	0,00	0,00	1,00	0,88	0,00	0,00	1,00	0,63	0,00	0,00	1,00	0,68	0,00
11	0,00	1,00	0,78	0,00	0,00	1,00	0,88	0,00	0,00	1,00	0,63	0,00	0,00	1,00	0,68	0,00
12	0,04	0,96	0,75	0,04	0,04	0,96	0,84	0,04	0,00	1,00	0,63	0,00	0,06	0,94	0,64	0,06
13	0,00	1,00	0,75	0,00	0,00	1,00	0,84	0,00	0,00	1,00	0,63	0,00	0,00	1,00	0,64	0,00
14	0,00	1,00	0,75	0,00									0,00	1,00	0,64	0,00

Erwartungsgemäß sind Personen mit befristetem Arbeitsvertrag stärker von erneuter Arbeitslosigkeit betroffen. Das Risiko, erneut arbeitslos zu werden, steigt ebenso, je geringer das Einkommen ist und überraschenderweise je weniger lang die Person bereits arbeitslos war. Mit Ausnahme des Ausbildungsberufes spielen soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen und Kontrollüberzeugungen keine Rolle für das Kumulierungsrisiko von Arbeitslosigkeit, und auch die Schlüsselkompetenzaspekte sind mit Ausnahme des absoluten und sozialen Selbstkonzeptes bedeutungslos, wobei angemerkt werden muss, dass sich entgegen der Erwartung das Risiko, erneut arbeitslos zu werden, umso mehr erhöht, je stärker das absolute Selbstkonzept ausgeprägt ist (Tab. A.4.2.54).

Das separat für Physiotherapeuten gerechnete Modell k5a zeigt (Tab.A.4.2.55), dass bei Physiotherapeuten die soziodemographischen Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, Kontrollüberzeugungen unbedeutsam dafür sind, ob ein nach Arbeitslosigkeit begonnenes Beschäftigungsverhältnis durch Arbeitslosigkeit abgebrochen wird. Auch die individuellen Ziele stellen sich als unwichtig heraus. Bedeutsam sind aber die objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die objektive Beschäftigungssicherheit und der Beschäftigungsumfang. So sind unter Kontrolle aller anderen Variablen als an-/ungelernte Kraft Tätige häufiger von einer Kumulierung von Arbeitslosigkeit betroffen als die als Fachkraft Tätigen, ebenso wie Personen, die befristet arbeiten oder keinen Arbeitsvertrag haben und stundenweise Beschäftigte. Von allen Schlüsselkompetenzaspekten ist einzig die Wettbewerbsorientierung wesentlich, wobei sich mit zunehmender Ausprägung das Kumulierungsrisiko erhöht. Von den Clustern gehen keine Effekte aus (Modell k6).

Wie bei den Physiotherapeuten ist bei den Bürokauleuten nach Modell f5a das Kumulationsrisiko von Arbeitslosigkeit ebenso unabhängig von soziodemographischen Merkmalen, Persönlichkeitsdimensionen, Kontrollüberzeugungen und individuellen Zielen. Von den beschäftigungsrelevanten Größen ist einzig die objektive Beschäftigungssicherheit entscheidend. Auch die Schlüsselkompetenzaspekte sind bis auf zwei unbedeutend. Dieses sind das absolute Selbstkonzept, das das Kumulierungsrisiko positiv, und die instrumentelle Motivation, die es negativ beeinflusst (Tab. A.4.2.56). Die Cluster bleiben wirkungslos (Modell f6).

4.2.3.4 Abbau von Arbeitslosigkeit

Hinsichtlich des Abbaus von Arbeitslosigkeit wird nicht nur die nach Ausbildungsende auftretende Arbeitslosigkeit, sondern Arbeitslosigkeit generell behandelt, wobei der Zeitpunkt des Auftretens von Arbeitslosigkeit als unabhängige Größe berücksichtigt wird. Als Arbeitslosigkeit werden die Kennziffern 11 (berufliche Fortbildung ohne Arbeitsverhältnis) und 12 (Arbeitslosigkeit) gedeutet. Praktika werden nur dann den Arbeitslosigkeitsphasen hinzugerechnet, wenn sie sich mit beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis oder Arbeitslosigkeit abwechseln. Ist ein Proband mehrmals arbeitslos geworden, wird stets die Arbeitslosigkeitsphase analysiert, die dem Ausbildungsende am nächsten liegt. Arbeitslosigkeit gilt dann als abgebaut, wenn ein Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft oder als an-/ungelernte Kraft aufgenommen wurde, unabhängig davon, wie lange und in welchem Umfang dieses ausgeübt wird. Personen, die *nach* der Arbeitslosigkeit in den Wehr-/Zivildienst mündeten, Hausfrau/-mann wurden, ein FSJ/FÖJ, einen Aufenthalt als Au Pair, eine Berufsausbildung, ein Studium oder die Erhöhung ihrer schulischen Qualifikation anschlossen, werden für diese Analyse ausgeschlossen, es sei denn, dass auf diese Phasen erneut Arbeitslosigkeit folgt. Personen, die *vor* der Arbeits-

losigkeit diesen Tätigkeiten nachgingen, werden eingeschlossen. Somit werden 458 Absolventen berücksichtigt: 175 Physiotherapeuten, 75 Wirtschaftsassistenten und 208 Bürokaufleute.

Einen ersten Zugang zur Ermittlung der Einflussfaktoren – speziell des Ausbildungsberufes – für die Wahrscheinlichkeit des Arbeitslosigkeitsabbaus geben die Kennzeichen der Sterbetafelanalyse (Tab. 4.25) und die entsprechenden Überlebenskurven aus Abbildung 4.29. Danach ist die Wahrscheinlichkeit, von Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis einzumünden, bei Wirtschaftsassistenten geringer als bei Bürokaufleuten und diese ist wiederum geringer als die bei Physiotherapeuten. Beispielsweise beträgt die Wahrscheinlichkeit, nach einem halben Jahr noch nicht in ein Beschäftigungsverhältnis eingemündet zu sein, bei den Physiotherapeuten 0,1775, bei den Wirtschaftsassistenten 0,6807 und bei den Bürokaufleuten 0,5606. Von den Physiotherapeuten befindet sich nach 3,3 und von den Bürokaufleuten nach 8,67 Monaten die Hälfte der Arbeitslosen in einem Beschäftigungsverhältnis. Bei den Wirtschaftsassistenten jedoch ist auch nach dem Betrachtungszeitraum von 15 Monaten die Hälfte von ihnen noch nicht in Arbeit. Außerdem wird ersichtlich, dass mit zunehmender Arbeitslosigkeitsdauer der Abstand insbesondere zwischen der Kurve für die Wirtschaftsassistenten im Vergleich zu denen der beiden anderen Ausbildungsgänge zunimmt, was bedeutet, dass mit zunehmender Arbeitslosigkeitsdauer die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in eine Erwerbstätigkeit bei Wirtschaftsassistenten im Verhältnis zu den beiden anderen Ausbildungsgängen weiter abnimmt. So dauerten beispielsweise nach vier Monaten Arbeitslosigkeit bei den Wirtschaftsassistenten noch etwa 73,87% der Arbeitslosigkeitsphasen an, während es bei den Physiotherapeuten 31,37% und bei den Bürokaufleuten 69,78% waren. Nach sechs Monaten waren es bei den Physiotherapeuten nur noch 17,75%, bei den Bürokaufleuten noch 56,06% und bei den Wirtschaftsassistenten noch 68,07% der Arbeitslosigkeitsphasen. Nach zehn Monaten dauerten bei den Physiotherapeuten nur noch 8,88% der Arbeitslosigkeitsphasen an, während es bei den Bürokaufleuten noch 41,3 und bei den Wirtschaftsassistenten 63,5% waren.

Um die den Arbeitslosigkeitsabbau beeinflussenden Faktoren zu untersuchen, bedarf es wegen des Vorliegens zensierter Fälle, d. h. nicht in jedem Falle erfolgte ein Abbau der Arbeitslosigkeit, eines ereignisanalytischen Vorgehens. Wegen der Vielzahl der Schlüsselkompetenzaspekte wurden vor der Cox-Regression zunächst Korrelationsanalysen getrennt für die Ausbildungsgänge durchgeführt (Tab. A. 4.2.57).

Wie aus Tab. A.4.2.58 (Modell k5) hervorgeht, gelingt der Abbau von Arbeitslosigkeit den Wirtschaftsassistenten am schlechtesten. Bürokaufleute können eher der Arbeitslosigkeit entfliehen als sie, sind aber beim Abbau der Arbeitslosigkeit

nicht so erfolgreich wie Physiotherapeuten. Außerdem sind die Chance, von Arbeitslosigkeit in eine Beschäftigung zu gelangen, bei Abiturienten größer als bei Mittelschülern. Personen mit Noten 3 bis 4 bei Berufsabschluss und Personen, die vor Beginn der Berufsausbildung nicht direkt von der allgemeinbildenden Schule kamen, sondern zuvor noch anderen Tätigkeiten nachgegangen waren, haben eine geringere Chance, von Arbeitslosigkeit in Beschäftigung zu gelangen als Personen mit guten bis sehr guten Noten beziehungsweise Personen, die direkt mit Abschluss der allgemeinbildenden Schule ihre Berufsausbildung begonnen haben. Persönlichkeitsdimensionen und Kontrollüberzeugungen beeinflussen die Beschäftigungschancen nach Arbeitslosigkeit nicht, ebenso wie fast alle individuellen Ziele und Schlüsselkompetenzaspekte mit Ausnahme der Abwechslungsziele und der beruflichen Selbstwirksamkeit: Je stärker diese ausgeprägt sind, desto größer ist die Chance, nach Arbeitslosigkeit erwerbstätig zu werden.

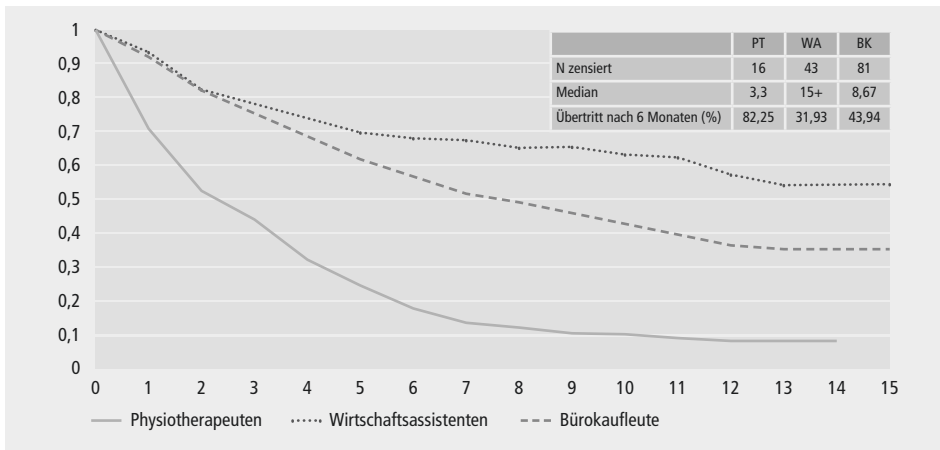
Bei Physiotherapeuten ist die Wahrscheinlichkeit des Abbruchs der Arbeitslosigkeit bei Abiturienten 1,63mal so groß wie bei Mittelschülern. Personen mit schlechten Noten bei Berufsabschluss und Personen, die nicht direkt nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule ihre Ausbildung begannen, haben eine geringere Wahrscheinlichkeit, aus der Arbeitslosigkeit zu entkommen, als andere. Außerdem ist der Übergang von Arbeitslosigkeit in Beschäftigung umso wahrscheinlicher, je stärker die Beziehungsziele ausgeprägt sind. Hinsichtlich der Schlüsselkompetenzen zeigt sich einzig von der Kontrollerwartung ein statistisch signifikanter positiver Effekt (Tab. A.4.2.59, Modell g5a).

Bei Wirtschaftsassistenten steigt die Wahrscheinlichkeit, aus der Arbeitslosigkeit in Beschäftigung zu gelangen, mit zunehmenden sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und absolutem Selbstkonzept. Daneben zeigt sich einzig ein Effekt von der Note bei Berufsabschluss (Tab. A.4.2.60, Modell d5a). Unter Einbeziehung der Cluster ist festzustellen, dass der Übergang von Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis umso wahrscheinlicher ist, je selbstkompetenter die Absolventen sind (Modell d6a). Die Effekte der vorgenannten Merkmale finden sich bestätigt. Bei den Bürokaufleuten haben diejenigen geringere Chancen zum Abbau der Arbeitslosigkeit, die schlechtere Noten bei Berufsabschluss und beim Abschluss der allgemeinbildenden Schule haben. Einzig der Aspekt des Leistungsstolzes kann sich unter Kontrolle der anderen Variablen behaupten und beeinflusst die Wahrscheinlichkeit des Arbeitslosigkeitsabbaus positiv (Tab. A.4.2.61, Modell h5a). Berücksichtigt man zudem die Cluster-Lösungen, kann einzig die für Kommunikation und Kooperation statistisch abgesichert werden. Die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in ein Beschäftigungsverhältnis ist jedoch entgegen der Erwartung bei den Leistungsstärkeren geringer als bei den Leistungsschwächeren (Modell h6a).

Tabelle 4.25: Kennzeichen der Sterbetafelanalyse für den Abbau von Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsgängen (t = Startzeit des Intervalls, p1 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit im Intervall zu „versterben“, p2 = Schätzung der Wahrscheinlichkeit, das Intervall zu „überleben“ bei Erreichen des Anfangs des Intervalls, p3 = Schätzung der kumulierten Überlebenswahrscheinlichkeiten bis zum Intervallende und p4 = Hazardrate)

	Gesamt (N = 458)				Physiotherapeuten (N = 175)				Wirtschafts- assistenten(N = 75)				Bürokaufleute (N = 208)			
	Median = 5,85				Median = 3,3				Median = 15+				Median = 8,67			
t	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4	p1	p2	p3	p4
0	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00	0,00	1,00	1,00	0,00
1	0,16	0,84	0,84	0,17	0,29	0,71	0,71	0,33	0,07	0,93	0,93	0,07	0,08	0,92	0,92	0,09
2	0,16	0,84	0,71	0,17	0,27	0,73	0,52	0,31	0,12	0,88	0,82	0,13	0,10	0,90	0,83	0,11
3	0,10	0,90	0,64	0,11	0,16	0,84	0,44	0,17	0,05	0,95	0,78	0,05	0,09	0,91	0,75	0,09
4	0,13	0,87	0,56	0,14	0,29	0,71	0,31	0,34	0,06	0,95	0,74	0,06	0,07	0,93	0,70	0,08
5	0,12	0,88	0,49	0,13	0,21	0,79	0,25	0,23	0,06	0,94	0,70	0,06	0,11	0,89	0,62	0,12
6	0,12	0,88	0,43	0,13	0,29	0,71	0,18	0,33	0,02	0,98	0,68	0,02	0,10	0,90	0,56	0,10
7	0,09	0,91	0,39	0,09	0,23	0,77	0,14	0,26	0,00	1,00	0,68	0,00	0,08	0,92	0,51	0,09
8	0,06	0,94	0,37	0,06	0,17	0,83	0,11	0,19	0,04	0,96	0,65	0,05	0,04	0,96	0,49	0,04
9	0,08	0,92	0,34	0,08	0,21	0,79	0,09	0,24	0,00	1,00	0,65	0,00	0,09	0,91	0,45	0,10
10	0,05	0,95	0,32	0,05	0,00	1,00	0,09	0,00	0,02	0,98	0,64	0,02	0,08	0,92	0,41	0,08
11	0,06	0,94	0,31	0,06	0,07	0,93	0,08	0,07	0,02	0,98	0,62	0,03	0,07	0,93	0,38	0,07
12	0,07	0,93	0,28	0,07	0,07	0,93	0,08	0,07	0,08	0,93	0,57	0,08	0,06	0,94	0,36	0,06
13	0,04	0,96	0,27	0,05	0,00	1,00	0,08	0,00	0,05	0,95	0,54	0,06	0,04	0,96	0,34	0,04
14	0,00	1,00	0,27	0,00	0,00	1,00	0,08	0,00	0,00	1,00	0,54	0,00	0,00	1,00	0,34	0,00

Abbildung 4.29: **Überlebenskurven für den Verbleib in Arbeitslosigkeit für die drei Ausbildungsgänge**



4.2.3.5 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu konstatieren (Tab. 4.26), dass die Schlüsselkompetenzen auch dann kaum bedeutsam sind, wenn ohne Berücksichtigung der Verlaufsmuster der Erwerbsverlauf, speziell die Wahrscheinlichkeit des Eintritts in ein erstes Beschäftigungsverhältnis, des Abbruchs desselben durch Arbeitslosigkeit, der Beendigung von Arbeitslosigkeit und des Kumulationsrisikos von Arbeitslosigkeit untersucht werden.

Bei Physiotherapeuten spielen für die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in ein Beschäftigungsverhältnis beziehungsweise für die Beendigung von Arbeitslosigkeit durch Aufnahme eines Beschäftigungsverhältnisses vielmehr primär soziodemographische Merkmale eine Rolle. Alle Schlüsselkompetenzaspekte sind mit Ausnahme der Kontrollerwartung und des selbstregulierten Lernens – Letzteres alleinig bezüglich der Beschäftigungswahrscheinlichkeit – irrelevant. Einzig für die Wahrscheinlichkeit von Arbeitslosigkeit nach dem ersten Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende sind neben den hierfür besonders maßgeblichen beschäftigungsbezogenen Merkmalen auch drei Aspekte einer Schlüsselkompetenz, der Leistungsmotivation, relevant. Auch hinsichtlich des Kumulationsrisikos von Arbeitslosigkeit sind beschäftigungsbezogene Merkmale von primärer Bedeutung. Alle anderen Merkmale sind mit Ausnahme der Wettbewerbsorientierung irrelevant. Von den Cluster-Lösungen geht bei keiner der untersuchten Fragestellungen ein bedeutsamer Effekt aus.

Bei Wirtschaftsassistenten konnten aufgrund des geringen Beschäftigungsanteils lediglich die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und die des Abbaus von Arbeitslosigkeit untersucht werden. Im Gegensatz zu den Physiotherapeuten sind für die Be-

	Dauer bis zur Einmündung in stabiles BV (VM)	Wahrscheinlichkeit des Abbruchs eines stabilen BV (VM 1)	Wahrscheinlichkeit der Beendigung von AI (VM 2)	Beschäftigungswahrscheinlichkeit (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit der AI nach erstem BV nach Auszubildende (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit von AI nach vorheriger AI (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit der Beendigung von Arbeitslosigkeit (VM 1, 2, 3)
Empathie							
Prosoziale Ziele (Unterricht)							
Prosoziale Ziele (Vesprechen)							
Prosoziale Ziele (Probleme)					x		
Verantwortungsübernahme	x			x			
Verantwortungsabwehr		x	x				
Altruismus							
Individualismus							
Aggression							
Aspekte selbst-regulierten Lernens							
Wiederholungsstrategien					x		
Elaborationsstrategien							
Kontrollstrategien							
Kontrollervartung				x	x		x
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen							
Instrumentelle Motivation						x	
Selbstwirksamkeit						x	
Selbstkonzept							
Präferenz für kooperative Lernformen							
Präferenz für wetbewerbsorientierte Lernformen							
Aspekte von Leistungsmotivation							
Beharrlichkeit							
Internalität							
Lernbereitschaft							

	Dauer bis zur Einmündung in stabiles BV (VM)	Wahrscheinlichkeit des Abbruchs eines stabilen BV (VM 1)	Wahrscheinlichkeit der Beendigung von AI (VM 2)	Beschäftigungswahrscheinlichkeit (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit der AI nach erstem BV nach Ausbildungsende (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit von AI nach vorheriger AI (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit der Beendigung von Arbeitslosigkeit (VM 1, 2, 3)
Zielbezug							
Furchtlosigkeit					x		
Erfolgszuversicht							
Schwierigkeitspräferenzen					x		
Statusorientierung							
Leistungsstolz							x
Wettbewerbsorientierung					x		
Aspekte von Selbstkompetenz							
Berufliche Selbstwirksamkeit			x				x
Allgemeine Selbstwirksamkeit							
Kriterienbezogenes Selbstkonzept				x			
Soziales Selbstkonzept		x				x	
Absolutes Selbstkonzept		x	x			x	x
Positives Selbstwertgefühl							
Negatives Selbstwertgefühl				x			
Beschäftigungszogene Merkmale							
Objektive Ausbildungsadaquanz					x		
Objektive Beschäftigungssicherheit					x	x	x
Umfang					x		x
Dauer vorheriger Arbeitslosigkeit					x	x	
Güte: nur Einzelaspekte							

	Dauer bis zur Einmündung in stabiles BV (VM)	Wahrscheinlichkeit des Abbruchs eines stabilen BV (VM 1)	Wahrscheinlichkeit der Beendigung von AI (VM 2)	Beschäftigungswahrscheinlichkeit (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit der AI nach erstem BV nach Ausbildungsende (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit von AI nach vorheriger AI (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit der Beendigung von Arbeitslosigkeit (VM 1, 2, 3)											
Lin. Regr. Cox-Regr.																		
R ²	0,107	2,186* (2)	68,398**** (5)	166,756 (8)***	31,968 (3)***	37,683 (9)***	21,669 (3)***	94,399** (11)	60,274 (11)	57,825** (9)	37,800** (7)	158,337 (7)***	36,967** (15)	33,241* (16)	38,037**** (5)			
R korr.	0,08	0,064																
F	3,919	6,807																
p	0,011	0,001																
Dur. Wat.	2,011	2,068																
Cluster und Einzelaspekte																		
2-Cluster-Lösung K&K																	x	
2-Cluster-Lösung SRL	x																	
3-Cluster-Lösung SRL																		
2-Cluster-Lösung LM																		
2-Cluster-Lösung SK																		
2-Cluster-Lösung SK																	x	
Güte: Cluster, Einzelaspekte																		
Lin. Regr. Cox-Regr.																		
R ²	0,183	6,618 (4)		26,601 (3)	30,739 (8)***												19,404 (4)***	40,132 (5)***
R korr.	0,149																	
F	5,332																	
p	0,001																	
Dur. Wat.	2,013																	

Anmerkung: Es wurde eine größere Anzahl beschäftigungsrelevanter Merkmale als abgebildet auf ihren Einfluss hin überprüft (siehe Korrelationsanalysen). Hier wurden nur die angeführt, bei denen sich Effekte ergeben hatten. Auch wurden alle Persönlichkeitsdimensionen überprüft, von ihnen gingen aber keine Effekte aus.

schäftigungswahrscheinlichkeit neben dem Schulabschluss zahlreiche Schlüsselkompetenzaspekte relevant, und auch die Selbstkompetenz als Aggregat entfaltet eine Wirkung. Sie ist auch hinsichtlich des Arbeitslosigkeitsabbaus relevant, wobei hierbei nicht so viele andere Schlüsselkompetenzaspekte bedeutsam sind.

Bei Bürokaufleuten wird die Wahrscheinlichkeit des Übergangs in ein Beschäftigungsverhältnis primär von soziodemographischen Merkmalen beeinflusst. Dies trifft auch auf die Wahrscheinlichkeit des Abbaus von Arbeitslosigkeit zu. Einzig von dem Aspekt des Leistungsstolzes und der Cluster-Lösung für Kommunikation und Kooperation gehen Effekte auf die letztgenannte Wahrscheinlichkeit aus. Hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit, nach der ersten Beschäftigung nach Ausbildungsende arbeitslos zu werden, erweisen sich allein beschäftigungsbezogene Merkmale als relevant. Das Kumulationsrisiko wird ebenso von ihnen und lediglich von zwei Schlüsselkompetenzaspekten beeinflusst.

Berücksichtigt man alle drei Ausbildungsgänge und die hier verfolgten vier Fragestellungen, ist hinsichtlich der Modellgüten festzustellen, dass diese bei den Bürokaufleuten am geringsten, bei den Physiotherapeuten am höchsten sind. Für alle Modelle ist jedoch das χ^2 -Maß statistisch signifikant auf einem Niveau von $p \leq 0,001$.

4.3 Merkmale beruflichen Verbleibs im Beschäftigungsverhältnis

4.3.1 Vorbemerkungen

Obwohl wie in Kapitel 4.2 gezeigt für den Erwerbsverlauf Schlüsselkompetenzen kaum bedeutsam sind, ist es möglich, dass sie einen größeren Einfluss auf weitere, das spezielle Beschäftigungsverhältnis charakterisierende Verbleibsmerkmale (im Folgenden bezeichnet als beschäftigungsbezogene Merkmale), wie Commitment, Identifikation mit der Tätigkeit oder berufliche Zufriedenheit haben. Dieser Vermutung wird im folgenden Kapitel nachgegangen. Die beschäftigungsbezogenen Merkmale werden zunächst beschrieben, und anschließend wird versucht, sie über die ausgewählten potenziellen Prädiktoren zu erklären. Davon ausgeschlossen werden aufgrund der unzureichend möglichen Zuordnung zu dem Analyse-Beschäftigungsverhältnis die Weiterbildungsaktivitäten. Ferner wird von einer Analyse der erreichten beruflichen Position abgesehen, da diese unter den Absolventen kaum variiert. Außerdem werden nur einige Aspekte beruflicher Zufriedenheit analysiert. Wie in Kap. 2.6.3.3 dargelegt, werden auch der subjektive Nutzen der Ausbildung, die Berücksichtigung persönlicher Belange im Betrieb, das Erleben von sozialer Einbindung, die Platzierung in Arbeitsmarktsegmenten und das wahrgenommene Prestige nicht durch die Schlüsselkompetenzaspekte erklärt, da hierbei nicht von einer ursächlichen Wirkung der Schlüsselkompetenzen auszugehen ist. Für die

Untersuchung der Bedeutung der Schlüsselkompetenzen für die verbleibenden objektiven (Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, Beschäftigungssicherheit, Einkommen, Beschäftigungsumfang) und subjektiven (wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, wahrgenommene Beschäftigungssicherheit, wahrgenommene Einkommenshöhe, wahrgenommene Aufstiegsmöglichkeiten, Erleben von Autonomie und Kompetenz, organisationales Commitment, Identifikation mit der Arbeit, subjektive Bewertung des beruflichen Verbleibs) beschäftigungsbezogenen Merkmale kommen verschiedene Verfahren in Frage. So kann bei Vorliegen quasi-metrischer Variablen zum einen die linearere Regression angewendet werden, zum anderen ist es clusteranalytisch möglich, Gruppen zu bilden (beispielsweise adäquat Beschäftigte versus inadäquat Beschäftigte etc.) und diese mittels logistischer Regression oder im Mehr-Gruppen-Fall mittels Diskriminanzanalyse zu untersuchen. In der vorliegenden Arbeit sollen die beschäftigungsbezogenen Merkmale mittels linearer Regressionsanalyse – im Fall von dichotomen abhängigen Variablen mittels logistischer Regression – untersucht werden. Beschrieben werden dabei jeweils das Modell, bei dem alle relevanten Prädiktoren Beachtung fanden, ebenso wie das Modell, das unter Berücksichtigung der Cluster-Lösungen entstanden ist.

Um die entsprechenden Angaben zu den o. g. beschäftigungsbezogenen Merkmalen wurden diejenigen Personen gebeten, die entweder zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig waren oder die vorher ein mindestens sechsmonatiges Beschäftigungsverhältnis ausgeübt hatten. Beide Personengruppen werden bei den nachfolgenden Analysen berücksichtigt. Bei Personen, die sowohl zum Befragungszeitpunkt als auch davor mindestens sechs Monate erwerbstätig waren, wurde das Beschäftigungsverhältnis als Analyse-Beschäftigungsverhältnis angesetzt, das zum Befragungszeitpunkt ausgeübt wurde. Ausgegrenzt wurden die Verlaufsmuster 4 zugehörigen Personen (elf mögliche Personen) ebenso wie zwei Personen, die als Zeitsoldat und sieben Personen, die als ABM-Kraft tätig waren. Dies liegt darin begründet, dass für Zeitsoldaten keine Prestige-Werte generiert werden konnten und die ABM-Kräfte ihre Berufstätigkeit nicht näher bezeichnet hatten. Somit liegen Daten von 513 Personen vor: von 214 der 263 Physiotherapeuten, von 32 der 223 Wirtschaftsassistenten und von 267 der 411 Bürokaufleute. Aufgrund der geringen Fallzahl der Wirtschaftsassistenten werden diese von den nachfolgenden Regressionsanalysen und damit auch von den vorab durchzuführenden Korrelationsanalysen ausgeschlossen.

Die Ergebnisse der Korrelationsanalysen (Tab. A.4.3.1) werden im Textteil nur kurz vorgestellt; den Ergebnissen der Regressionsanalysen wird die größere Bedeutung beigemessen. Es werden stets mindestens zwei Regressionsmodelle vorgestellt. In Modell 1 werden stets alle Größen berücksichtigt, bei denen sich in den Korrelationsanalysen signifikante Zusammenhänge mit der abhängigen Variablen gezeigt hatten. Das Modell 2 enthält nur noch diejenigen Größen, die in Modell 1 einen sta-

tistisch signifikanten Effekt zeigten. Modell 3 beinhaltet nicht die Einzelaspekte der Schlüsselkompetenzen, sondern bezieht sich auf die Cluster-Lösungen.

Tab. 4.27 fasst einleitend wesentliche Merkmale des Analyse-Beschäftigungsverhältnisses zusammen. Daraus geht hervor, dass in allen Ausbildungsgängen überwiegend das zum Befragungszeitpunkt ausgeübte Beschäftigungsverhältnis analysiert wird. Dieses besteht bei Bürokaufleuten mit durchschnittlich 10,51 Monaten am längsten, gefolgt von den Physiotherapeuten mit 9,59 und den Wirtschaftsassistenten mit 7,34 Monaten. Weniger als vier Monate dauerte das Beschäftigungsverhältnis bei den wenigsten Absolventen, d. h. nur bei 18 Physiotherapeuten, zehn Wirtschaftsassistenten und 27 Bürokaufleuten, an. Fast alle Physiotherapeuten arbeiten im erlernten Beruf, von den Bürokaufleuten arbeiten 13,1 % als un-/angelernte Kraft. Dieser Anteil ist bei den Wirtschaftsassistenten mit 40,6 % am größten. Unbefristete Verträge treten am häufigsten bei Physiotherapeuten auf, in Vollzeit sind am häufigsten Bürokaufleute tätig. Physiotherapeuten arbeiten in der Regel in Kleinbetrieben, der Anteil der in Großbetrieben Beschäftigten ist bei Bürokaufleuten am größten. Da fast alle Physiotherapeuten im erlernten Beruf arbeiten, d. h. hohen Qualifikationsanforderungen ausgesetzt und gleichzeitig häufig in Kleinbetrieben tätig sind, ist bei ihnen das berufsfachliche Segment besonders stark ausgeprägt. Auch bei den Bürokaufleuten ist dieses am stärksten vertreten, gefolgt vom betrieblichen Arbeitsmarkt. Jedermann-Arbeitsmärkte kommen bei den Wirtschaftsassistenten am häufigsten vor. 93 % der Physiotherapeuten geben an, dass ihre Beschäftigung ihrer Berufsausbildung ziemlich oder völlig entspricht. Von den 15 Physiotherapeuten, die ihr Beschäftigungsverhältnis als ausbildungsinadäquat bezeichnen, geben die meisten an, das Beschäftigungsverhältnis aufgrund ihres Interesses gewählt zu haben und/oder aufgrund dessen, dass sie keine ausbildungsadäquate Beschäftigung gefunden hatten. Diese beiden Gründe für das Eingehen eines inadäquaten Beschäftigungsverhältnisses sind auch die von den 78 inadäquat beschäftigten Bürokaufleuten die am häufigsten genannten. Das durchschnittliche Nettoeinkommen pro Monat ist bei den Bürokaufleuten am höchsten und bei den Wirtschaftsassistenten am geringsten, wobei die Unterschiede nicht statistisch abgesichert werden können. Das wahrgenommene Prestige ist bei den Physiotherapeuten statistisch signifikant stärker ausgeprägt als bei den beiden anderen Ausbildungsgängen, zwischen denen die Unterschiede zufällig sind. Dies trifft auch auf das Erleben von Autonomie und die Identifikation mit der Arbeit zu. Hinsichtlich der wahrgenommenen Einkommenshöhe und Arbeitsplatzsicherheit, des organisationalen Commitment, des Erlebens sozialer Einbindung und der Berücksichtigung sozialer Belange im Betrieb bestehen keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen. Physiotherapeuten sind auch mit den meisten Aspekten ihrer Berufstätigkeit am meisten zufrieden. Hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung, mit dem Entschei-

dungs- und Gestaltungsspielraum und der Anwendung der Qualifikationen sind die Unterschiede statistisch überzufällig. Auch die Nützlichkeit der Berufsausbildung für das Finden einer gewünschten Berufstätigkeit, für die langfristige berufliche sowie für die Persönlichkeitsentwicklung beurteilen Physiotherapeuten am besten, gefolgt von den Bürokauffeuten. Mit Ausnahme der Nützlichkeit der Ausbildung für die Persönlichkeitsentwicklung sind die Unterschiede zwischen allen drei Ausbildungsgängen statistisch bedeutsam. Darüber hinaus konnten Physiotherapeuten ihre beruflichen Vorstellungen seit Ausbildungsende auch am besten verwirklichen, schätzen ihre zukünftigen beruflichen Chancen am optimistischsten ein und würden sich am häufigsten nochmals für ihren Ausbildungsberuf entscheiden. Wirtschaftsassistenten zeigen bezüglich dieser drei Aspekte die niedrigsten Werte.

Tabelle 4.27: Ausprägungen der beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge

Verlaufsmuster	PT (N = 214)		WA (N = 32)		BK (N = 267)	
	N	%	N	%	N	%
1	102	47,7	12	37,5	170	63,7
2	97	45,3	10	31,3	51	19,1
3	15	7,0	10	31,3	46	17,2
Zeitpunkt der Ausübung des BV						
September 2005	210	98,1	29	90,6	236	88,4
vor September 05	4	1,9	3	9,4	31	11,6
Dauer (Durchschnitt, in Monaten)	9,59	3,50	7,34	4,62	10,51	4,37
Dauer bis zum Übergang (Durchschnitt, in Monaten)	3,53	3,49	6,22	4,99	3,26	4,27
Objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung						
erwerbstätig als Fachkraft im erlernten Beruf	210	98,1	12	37,5	225	84,3
erwerbstätig in einem anderen Beruf als Fachkraft	0	0	7	21,9	7	2,6
erwerbstätig als an-/ungelernte Kraft	4	1,9	13	40,6	35	13,1
Objektive Beschäftigungssicherheit						
befristet	83	38,8	20	62,5	136	50,9
unbefristet	120	56,1	6	18,8	120	44,9
kein Arbeitsvertrag	11	5,1	6	18,8	11	4,1
Umfang						
Vollzeit	118	55,1	19	59,4	212	79,4
Teilzeit	80	37,4	6	18,8	43	16,1
stundenweise	8	3,7	2	6,3	4	1,5
selbstständig	8	3,7	5	15,6	8	3,0
Betriebsgröße						
Kleinbetrieb (max. 49 Mitarbeiter)	199	93,0	20	62,5	157	58,8
Großbetrieb (mind. 50 Mitarbeiter)	15	7,0	12	37,5	110	41,2
Qualifikationsanforderungen						
niedrig	4	1,9	13	40,6	33	12,4
hoch	210	98,1	19	59,4	234	87,6
Arbeitsmarktsegment						

Verlaufsmuster	PT (N = 214)		WA (N = 32)		BK (N = 267)	
	N	%	N	%	N	%
Betrieblicher Arbeitsmarkt	14	6,5	7	21,9	97	36,3
Berufsfachlicher Arbeitsmarkt	196	91,6	12	37,5	137	51,3
Jedermann-Arbeitsmarkt in Großbetrieben	1	,5	5	15,6	13	4,9
Jedermann-Arbeitsmarkt in Kleinbetrieben	3	1,4	8	25,0	20	7,5
Subjektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung						
entspricht überhaupt nicht	4	1,9	5	15,6	22	8,2
entspricht weniger	11	5,1	8	25,0	56	21,0
entspricht ziemlich	86	40,2	10	31,3	119	44,6
entspricht völlig	113	52,8	9	28,1	70	26,2
Gründe für Inadäquanz der Beschäftigung	15	100	13	100	78	100
Interesse an der Arbeit	8	53,3	5	38,5	36	46,2
bessere Bezahlung	0	,0	2	15,4	13	16,7
Ausbildungsadäquanz war nicht beabsichtigt	1	6,7	2	15,4	12	15,4
Teilzeitarbeit bevorzugt	1	6,7	2	15,4	6	7,7
keine ausbildungsadäquate Arbeit gefunden	6	40,0	6	46,2	39	50,0
Arbeit ist Voraussetzung für späteres Berufsziel	1	6,7	2	15,4	12	15,4
	m	s	m	s	m	s
monatliches Nettoeinkommen (Durchschnitt, in €)	895,9	256,38	828,84	575,93	931,20	245,69
wahrgenommenes Prestige (Skala von 1–4)	3,14a	0,63	2,81a*	0,93	2,87a****	0,76
wahrgenommene Einkommenshöhe (Skala von 1–4)	1,99	0,76	2,16	0,85	2,14	0,79
wahrgenommene Arbeitsplatzsicherheit (Skala von 1–4)	2,62	0,84	2,44	1,08	2,46	0,94
Erleben von Autonomie (Skala von 1–4)	3,08a	0,64	2,65a***	0,91	2,77a****	0,73
Erleben von Kompetenz (Skala von 1–4)	3,4a	0,52	3,26	0,55	3,14a****	0,58
Erleben von sozialer Einbindung (Skala von 1–4)	3,26	0,57	3,13	0,57	3,16	0,60
Organisationales Commitment (Skala von 1–4)	3,00	0,67	2,96	0,67	2,96	0,71
Identifikation mit der Arbeit (Skala von 1–4)	3,58a	0,56	3,05a****	0,81	3,19a****	0,79
Berücksichtigung persönlicher Belange (Skala von 1–4)	2,88	0,78	2,88	0,71	2,78	0,69
Zufriedenheit (Skala von 1–4)						
Anforderungsprofil	3,15a	0,69	3,19	0,74	3,00a*	0,73
Arbeitsplatzsicherheit	2,76	0,86	2,84	1,02	2,57	0,98
berufliche Position	2,98a	0,65	2,81	0,86	2,83a*	0,77
Einkommen	2,29	0,80	2,19	0,97	2,31	0,89
Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung	3,00a	0,89	2,47a**	0,95	2,41a****	0,94
Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum	3,07a	0,73	2,66a**	0,97	2,79a****	0,82
Anwendung der Qualifikationen	3,10a	0,76	2,63a**	0,91	2,73a****	0,87
berufliche Situation insgesamt	2,97	0,79	2,78	0,94	2,86	0,84
Nützlichkeit der Berufsausbildung (Skala von 1–4)						
für das Finden einer gewünschten Berufstätigkeit	3,25a	0,738	2,34a****,b	0,827	3,01a****, b****	0,778
für die langfristige berufliche Entwicklung	3,35a	0,666	2,47a****,b	1,016	3,03a****, b****	0,722
für die Persönlichkeitsentwicklung	3,41a	0,691	2,94a***	0,840	3,09a****	0,829
Verwirklichung der Vorstellungen (Skala von 1–4)	2,83a	0,623	2,16a****,b	0,767	2,50a****, b**	0,758
Zukünftige berufliche Chancen (Skala von 1–4)	2,68a	0,608	2,31a**	0,931	2,53a*	0,700
nochmalige Entscheidung für den Ausbildungsberuf	3,37a	0,763	2,44a****,b	1,076	2,80a****, b*	0,856

In den folgenden Abschnitten werden die ausgewählten beschäftigungsbezogenen Merkmale regressionsanalytisch erklärt.

4.3.2 Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung

4.3.2.1 Objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung

Laut Korrelationsanalysen hat die objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten deutlich mehr Korrelate aus dem soziodemographischen Bereich und den Schlüsselkompetenzen als bei Physiotherapeuten. Bei beiden Ausbildungsgängen korrelieren auch viele beschäftigungsbezogene Merkmale mit der objektiven Ausbildungsadäquanz. Sie werden aber bei der Vorhersage derselben nicht berücksichtigt, da sie eine Folge der ausbildungsadäquaten Beschäftigung, nicht aber ihre Ursache sind. Die Ergebnisse der logistischen Regression bei Physiotherapeuten zeigen (Tab. A.4.3.2, Modell d5a), dass diejenigen mit sehr gutem bis gutem Berufsabschluss mit größerer Wahrscheinlichkeit als Fachkraft im erlernten Beruf tätig sind und dass die Wahrscheinlichkeit, in dieser Art beschäftigt zu sein, mit zunehmender Internalität steigt. Alle anderen Schlüsselkompetenzaspekte, soziodemographischen Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Ziele und Kontrollüberzeugungen sind für die Aufnahme einer Tätigkeit als Fachkraft im erlernten Beruf irrelevant. Dies trifft auch auf die Cluster zu. So zeigt sich zwar in der Korrelationsanalyse ein signifikanter Zusammenhang zur Leistungsmotivation; in der logistischen Regression kann sich aber dieser nicht behaupten. Bürokaufleute haben dann eine größere Chance, als Fachkraft im erlernten Beruf beschäftigt zu sein, wenn sie weiblich sind und keine Kinder haben (Tab. A.4.3.3, Modell g5). Die Wahrscheinlichkeit nimmt zudem mit steigender Ausprägung der Karriereziele und Furchtlosigkeit zu. Bezieht man anstelle der Einzelaspekte die Clusterlösungen ein, wird deutlich, dass von der Leistungsmotivation und Selbstkompetenz signifikante Effekte ausgehen, wobei die Effekte der anderen genannten Merkmale bestehen bleiben. So sind Personen, die den Clustern der stark Leistungsmotivierten beziehungsweise stark Selbstkompetenten angehören, mit größerer Wahrscheinlichkeit als Fachkraft im erlernten Beruf beschäftigt als weniger leistungsmotivierte beziehungsweise selbstkompetente Bürokaufleute. Zieht man zudem die 3-Cluster-Lösung bei der Selbstkompetenz heran, zeigt sich, dass stark Selbstkompetente mit größerer Wahrscheinlichkeit objektiv ausbildungsadäquat beschäftigt sind als weniger Selbstkompetente.

4.3.2.2 Wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung

Neben der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung wurde auch die subjektive Einschätzung derselben durch die Absolventen erhoben, die in Form

einer Gesamteinschätzung gemessen wurde. Wie der Scheffé-Test zeigt, ist die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten mit 3,44 signifikant stärker ausgeprägt als bei Bürokaufleuten und Wirtschaftsassistenten, die sich mit Werten von 2,89 beziehungsweise 2,72 nicht statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Fasst man die vierpolige Skala „entspricht überhaupt nicht“, „entspricht weniger“, „entspricht eher“, „entspricht voll und ganz“ zu einer zweistufigen Skala zusammen und überschreibt deren Pole mit „ausbildungsinadäquat“ und „ausbildungsadäquat“, wird deutlich, dass der Anteil inadäquat Beschäftigter bei den Wirtschaftsassistenten mit 40,6 % am höchsten, bei den Physiotherapeuten mit 7 % am geringsten ist (Tab. 4.28). Außerdem zeigt sich, dass fast alle, die als an-/ungelernte oder als Fachkraft in einem anderen Beruf arbeiten, ihre Tätigkeit als inadäquat bezeichnen. Zwar bezeichnen auch einige Absolventen, die als Fachkraft im erlernten Beruf tätig sind, ihre Tätigkeit als inadäquat, aber die Anteile sind weitaus geringer.

Tabelle 4.28: Objektive und subjektive Ausbildungsadäquanz bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge

		Fachkraft im erlernten Beruf		Fachkraft in anderem Beruf	an-/ungelernte Kraft		Gesamt	
		N	%		N	N	%	N
Physiotherapeuten	ausbildungsinadäquat	11	5,2		4	100	15	7,0
	ausbildungsadäquat	199	94,8		0		199	93,0
		210			4		214	
Wirtschaftsassistenten	ausbildungsinadäquat	2	16,7	2	9	69,2	13	40,6
	ausbildungsadäquat	10	83,3	5	4	30,8	19	59,4
		12		7	13		32	
Bürokaufleute	ausbildungsinadäquat	43	19,1	4	31	88,6	78	29,2
	ausbildungsadäquat	182	80,9	3	4	11,4	189	70,8
		225		7	35		267	

Untersucht man die inadäquat Beschäftigten näher, wird deutlich, dass die Absolventen gleich welchen Ausbildungsganges am häufigsten inadäquat beschäftigt sind, weil sie die Arbeit sehr interessiert beziehungsweise weil sie keine ausbildungsadäquate Tätigkeit gefunden hatten (Tab. 4.29).

Bei der regressionsanalytischen Beantwortung der Frage, welche Faktoren die Gesamteinschätzung der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung beeinflussen, werden nur die als Fachkraft im erlernten Beruf Tätigen betrachtet, da erwartungsgemäß die Einschätzung der Ausbildungsadäquanz davon abhängt, ob man

als Fachkraft im erlernten Beruf oder als an-/ungelernte Kraft beziehungsweise ausbildungsfremde Fachkraft tätig ist (Tab. 4.28). Nach den vorab durchgeführten Korrelationsanalysen hängt sowohl bei Physiotherapeuten als auch Bürokaufleuten die Ausbildungsadäquanz häufig mit anderen Verbleibsaspekten zusammen. Da die Ausbildungsadäquanz bei den entsprechenden Ursache-Wirkungs-Analysen jedoch den Charakter einer exogenen Variablen haben dürfte, werden diese in den Regressionsanalysen nicht berücksichtigt.

Tabelle 4.29: Gründe für ausbildungsinadäquate Beschäftigung bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge

	PT (N = 15)	WA (N = 13)	BK (N = 78)
Arbeit interessiert mich sehr	8 (53,3 %)	5 (38,5 %)	36 (46,2 %)
Arbeit ist besser bezahlt	0	2 (15,4 %)	13 (16,7 %)
ausbildungsadäquate Arbeit war nie beabsichtigt	1 (6,7 %)	2 (15,4 %)	12 (15,4 %)
Teilzeitarbeit bevorzugt	1 (6,7 %)	2 (15,4 %)	6 (7,7 %)
keine ausbildungsadäquate Arbeit gefunden	6 (40,0 %)	6 (46,2 %)	39 (50,0 %)
Arbeit ist Voraussetzung für späteres Berufsziel	1 (6,7 %)	2 (15,4 %)	12 (15,4 %)

Bei den Physiotherapeuten wird deutlich, dass die abhängige Variable durch das Regressionsmodell kaum erklärt werden kann. Einzig von der Leistungsmotivation geht ein statistisch signifikanter Effekt aus, obwohl sich zu keinem der entsprechenden Einzelaspekte Beziehungen ergeben. Offenbar ist nur das Zusammenspiel der Einzelaspekte entscheidend. Irrelevant für den Grad der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung sind soziodemographische Merkmale, alle Aspekte von Kommunikation und Kooperation, Selbstkompetenz, die Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen (Tab. 4.30).

Bei den Bürokaufleuten bringt das erste Modell kein signifikantes Gesamtergebnis hervor. Nach Ausschluss der unbedeutsamen Regressoren ergibt sich Modell 2 mit einem signifikanten Effekt der beruflichen Präferenz, wobei Bürokaufleute, deren Beruf ihrem Wunschberuf entspricht, stärker ausbildungsadäquat beschäftigt sind als andere. Berücksichtigt man daneben die 2-Cluster-Lösung für die Selbstkompetenz, zeigt Modell 3, dass der Effekt der beruflichen Präferenz statistisch unbedeutend wird, die Selbstkompetenz als aggregierte Größe aber die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung beeinflusst.¹⁰⁴

¹⁰⁴ Auch von der 3-Cluster-Lösung geht ein negativer Effekt aus. Da er aber geringer ist, wurde die 2-Cluster-Lösung dokumentiert.

Tabelle 4.30: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten

Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten N = 210												
Modell	1					3						
	b	β	p	VIF	ΔR^2		b	β	p	VIF	ΔR^2	
K&K					0,030							
pue	0,132	0,076	0,307	1,199								
emp	0,147	0,099	0,175	1,133								
SRL					0,019							
wieds	0,130	0,163	0,025	1,127								
konte	0,053	0,044	0,599	1,472								
amstr	-0,069	-0,061	0,488	1,649								
sw	0,126	0,086	0,278	1,348								
LM					0,01	2 Cl.					0,039	
ziel	0,023	0,030	0,704	1,314			-0,179	-0,135	0,052	1,000		
PERSÖN					0,01							
gewis	0,049	0,034	0,674	1,390								
Konstante	1,684		0,002				3,487					
				R ²	0,069						R ²	0,039
				R ² (korrigiert)	0,032						R ² (korrigiert)	0,029
				F	1,857						F	4,015
				Signifikanz.	0,069						Signifikanz	0,020
				Durbin-Watson	1,868						Durbin-Watson	1,880

Die Ausbildungsadäquanz ist dabei bei den stark Selbstkompetenten größer als bei den wenig Selbstkompetenten, obwohl die einzelnen Aspekte der Selbstkompetenz für den Grad der wahrgenommenen Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung unbedeutend sind. Wie bei den Physiotherapeuten gilt auch bei den Bürokaufleuten, dass die Ausbildungsadäquanz nur in sehr geringem Maße von den berücksichtigten Variablen beeinflusst wird (Tab. 4.31).

Tabelle 4.31: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten

Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten N = 225																
Modell	1					2					3					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
SOZIO																
wuberuf	-0,186	-0,116	0,097	1,112	0,016	-0,205	-0,128	0,055	1,000	0,016	-0,151	-0,094	0,100	1,038	0,016	
SRL					0,032											
anstr	0,060	0,050	0,513	1,342												
sw	0,171	0,114	0,316	2,931												
sk	-0,016	-0,013	0,904	2,589												
SK					0,003						2 Cl.	-0,122	-0,130	0,055	1,038	0,015
berusw	-0,006	-0,040	0,651	1,751												
sk_krit	0,134	0,108	0,464	4,930												
sk_abs	-0,020	-0,016	0,914	4,758												
Konstante	2,444		0,000													
R ² 0,051					R ² 0,016					R ² 0,031						
R ² (korrigiert) 0,020					R ² (korrigiert) 0,012					R ² (korrigiert) 0,022						
F 1,659					F 3,732					F 3,463						
Signifikanz 0,120					Signifikanz 0,055					Signifikanz 0,033						
Durbin-Watson 2,111					Durbin-Watson 2,133					Durbin-Watson 2,164						

4.3.3 Beschäftigungssicherheit

Die Beschäftigungssicherheit wurde in der vorliegenden Arbeit unter Bezugnahme auf die Befristung des Arbeitsvertrages (objektive Beschäftigungssicherheit) und deren subjektive Einschätzung untersucht. Tab. 4.32 zeigt den Grad der subjektiven Beschäftigungssicherheit in den drei Ausbildungsgängen in Abhängigkeit von der objektiven Beschäftigungssicherheit. Personen ohne Arbeitsvertrag wurden hier ausgegrenzt. Daraus geht hervor, dass bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten das Verhältnis der befristet zu den unbefristet Beschäftigten nahezu ausgeglichen ist. Bei den Wirtschaftsassistenten überwiegt der Anteil der befristet Eingestellten deutlich. Überraschend ist, dass gleich welchen Ausbildungsganges selbst unbefristet Eingestellte ihr Beschäftigungsverhältnis nicht als sicher einstufen und dass auch befristet Eingestellte ihre Beschäftigungssicherheit durchaus als sicher beurteilen.

Zunächst soll die Wahrscheinlichkeit, unbefristet tätig zu sein, mittels logistischer Regression vorausgesagt werden (unbefristeter Arbeitsvertrag = 1; befristeter Arbeitsvertrag = 0). Von den zahlreichen beschäftigungsbezogenen Merkmalen, die mit der objektiven Beschäftigungssicherheit korrelieren, wird nur die Ausbildungs-

adäquanz der Beschäftigung (Fachkraft/an-/ungelernte Kraft) einbezogen, da von allen anderen Merkmalen keine ursächliche Wirkung zu erwarten ist. Die Ergebnisse in Tab. 4.33 (Modell d) zeigen, dass Physiotherapeuten mit schlechteren Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule geringe Chancen haben, einen unbefristeten Arbeitsvertrag zu erhalten, ebenso wie Personen der jüngsten Geburtskohorte. Die Art der Beschäftigung beeinflusst die Wahrscheinlichkeit nicht. Von den Schlüsselkompetenzaspekten geht allein von der Empathie ein Effekt aus, wobei die Wahrscheinlichkeit des Verfügens über einen unbefristeten Arbeitsvertrag umso größer ist, je stärker die Empathie ausgeprägt ist.

Bei Bürokaufleuten wurden von den zahlreichen beschäftigungsrelevanten Merkmalen, zu denen Beziehungen bestehen, die Dauer des Beschäftigungsverhältnisses und die objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung (Fachkraft oder an-/ungelernte Kraft) als potenziell ursächliche Variablen berücksichtigt. Das logistische Regressionsmodell f macht deutlich, dass die Wahrscheinlichkeit des Verfügens über einen unbefristeten Vertrag bei den als an-/ungelernte Kraft Beschäftigten kleiner ist als bei Fachkräften. Mit zunehmender Dauer der Beschäftigung und mit zunehmender beruflicher Selbstwirksamkeit nimmt die Wahrscheinlichkeit, für einen

Tabelle 4.32: Wahrgenommene Beschäftigungssicherheit bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge (Item „Mein Arbeitsplatz ist sicher“)

		befristet	unbefristet	Gesamt
Physiotherapeuten	trifft überhaupt nicht zu	17	8	25 (12,3)
	trifft eher nicht zu	32	18	50 (24,6)
	trifft eher zu	31	77	108 (53,2)
	trifft voll und ganz zu	3	17	20 (9,9)
		83 (40,9)	120 (51,1)	203 (100 %)
Mittelwert		2,24	2,91	
Wirtschaftsassistenten	trifft überhaupt nicht zu	8	0	8 (30,8)
	trifft eher nicht zu	5	2	7 (26,9)
	trifft eher zu	3	4	7 (26,9)
	trifft voll und ganz zu	4	0	4 (15,4)
		20 (76,9 %)	6 (23,1 %)	26
Mittelwert		2,15	2,86	
Bürokaufleute	trifft überhaupt nicht zu	41	7	48 (18,8)
	trifft eher nicht zu	49	22	71 (27,7)
	trifft eher zu	41	66	107 (41,8)
	trifft voll und ganz zu	5	25	30 (11,7)
		136 (53,1 %)	120 (46,9 %)	256
Mittelwert		2,07	2,67	

Tabelle 4.33: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der objektiven Beschäftigungssicherheit bei Physiotherapeuten

	Modell	a	b	c	d
Kovariaten					
note_ab	1–2	1	1	1	1
	3–4	0,492**	0,452**	0,447**	0,435**
alter	1955–79		1	1	1
	1980–81		3,094**	3,116*	3,148*
	1982–86		3,198**	3,062**	3,097**
adä	Fachkraft			1	
	an-/unge- lernte Kraft			0,000	
emp					1,556
Konstante b		1,719***	0,63	0,682	4,161
Trefferquote %		61,6	63,5	64,5	68,5
maximale Zufallswahrscheinlichkeit		48,3	44,8	44,8	50,2
R ² (Nagelkerke)		0,03	0,069	0,111	0,128

unbefristeten Arbeitsvertrag zu verfügen, zu. Demgegenüber wird die Wahrscheinlichkeit negativ von den Abwechslungszielen, der Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen und Wiederholungsstrategien beeinflusst. Von allen anderen Schlüsselkompetenzaspekten beziehungsweise Clustern gehen keine statistisch signifikanten Effekte aus (Tab. 4.34).

Tabelle 4.34: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der objektiven Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten

	Modell	a	b	c	d	e	f			g
Kovariaten										
adä	Fachkraft	1	1	1	1	1	1			1
	an-/un- gelernte Kraft	0,289***	0,410*	0,338**	0,357**	0,317**	0,331**			0,349**
dauer			1,081**	1,068**	1,069**	1,067*	1,065*			1,060*
abwe				0,502***	0,542**	0,531**	0,485***			0,508**
pszp					0,569**	0,600*	0,563**			0,582**

	Modell	a	b	c	d	e	f			g
wieds						0,744*	0,754*	3 Cl. SRL	Cluster 3	1
berusw							1,775**		Cluster 2	0,685
									Cluster 1	1,425
								3-Cl. SK	Cluster 3	1
									Cluster 2	0,978
									Cluster 1	0,804
Konstante b		1,009	,421**	8,257*	59,03***	107,18***	23,415*			82,878***
Trefferquote %		53,5	61,7	62,5	62,9	63,3	64,8			
max. Zufalls-wahrsch.		44,1	31,3	34,8	35,9	36,3	36,7			
R ² (Nagelkerke)		0,045	0,074	0,114	0,136	0,152	0,172			

Die *wahrgenommene Beschäftigungssicherheit* dürfte primär von der objektiven Beschäftigungssicherheit beeinflusst werden. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Korrelationsanalyse. Deshalb werden die Regressionsanalysen zur Vorhersage der wahrgenommenen Beschäftigungssicherheit nur für die befristet Eingestellten durchgeführt. Die Regressionsanalysen (Modell 2) machen für Physiotherapeuten deutlich, dass neben den drei beschäftigungsbezogenen Merkmalen der wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten, der Berücksichtigung persönlicher Belange und dem Erleben von Autonomie, die mit fast 20 % einen vergleichsweise großen Varianzanteil erklären, einzig die Anstrengung und Ausdauer beim Lernen die subjektive Beschäftigungssicherheit bei Physiotherapeuten beeinflusst, überraschenderweise aber in negativer Weise. Von den Cluster-Lösungen gehen keine signifikanten Effekte aus. Soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen sind für die wahrgenommene Beschäftigungssicherheit bei Physiotherapeuten unwichtig (Tab. 4.35).

Für Bürokaufleute wird aus den Regressionsanalysen (Modell 2) ersichtlich, dass von allen berücksichtigten Schlüsselkompetenzaspekten einzig die Erfolgszuversicht die subjektive Beschäftigungssicherheit beeinflusst. Der Effekt ist positiv. Dagegen wirken relativ viele der beschäftigungsbezogenen Merkmale auf die subjektive Beschäftigungssicherheit. So wird ein Beschäftigungsverhältnis als umso sicherer wahrgenommen, je länger es andauert, je höher der Grad der wahrgenommenen Ausbildungsadäquanz ist, je besser die Aufstiegsmöglichkeiten und das Erleben von Kompetenz eingeschätzt und je stärker die persönlichen Belange berücksichtigt werden. Obwohl von den einzelnen Aspekten der Leistungsmotivation nur die Er-

folgszuversicht einen Einfluss hat, zeigt die 2-Cluster-Lösung Wirkung. So sind die Personen, die dem Cluster der stark Leistungsmotivierten angehören, eher mit ihrer Beschäftigungssicherheit zufrieden als die wenig Leistungsmotivierten; die Effekte der beschäftigungsbezogenen Merkmale aus Modell 2 werden dabei bestätigt. Soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen sind für die wahrgenommene Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten ebenso unwichtig wie bei Physiotherapeuten. Im Vergleich zu den Modellen für die Physiotherapeuten sind die Anteile erklärter Varianz aber höher (Tab. 4.36).

Tabelle 4.35: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Beschäftigungssicherheit bei Physiotherapeuten

Vorhersage der subjektiven Beschäftigungssicherheit bei Physiotherapeuten N = 214										
Modell	1					2				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
K&K					0,005					
pszv	0,050	0,028	0,672	1,131						
SRL					0,030					0,029
wieds	0,102	0,096	0,153	1,182						
anstr	-0,262	-0,172	0,025	1,534		-0,262	-0,172	0,005	1,009	
insmo	-0,097	-0,069	0,332	1,344						
LM					0,000					
behar	-0,031	-0,043	0,572	1,563						
status	-0,028	-0,033	0,614	1,148						
PERSÖN					0,006					
neuro	-0,075	-0,067	0,372	1,495						
off	-0,017	-0,016	0,801	1,106						
BV					0,204					0,199
aufstieg	0,184	0,185	0,014	1,486		0,199	0,201	0,004	1,313	
belange	0,160	0,149	0,092	2,056		0,143	0,133	0,093	1,692	
au	0,286	0,217	0,017	2,129		0,292	0,221	0,006	1,708	
ko	0,079	0,049	0,620	2,553						
se	-0,081	-0,055	0,492	1,712						
Konstante	2,006		0,013			1,631		0,000		
R ² 0,245					R ² 0,228					
R ² (korrigiert) 0,196					R ² (korrigiert) 0,213					
F 4,997					F 15,437					
Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000					
Durbin-Watson 1,753					Durbin-Watson 1,803					

Tabelle 4.36: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten

Vorhersage der subjektiven Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten N = 267																
Modell	1					2					3					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
SOZIO																
kin	0,218	0,063	0,248	1,093	0,01											
SRL					0,046											
sw	0,064	0,033	0,725	3,287												
sk	-0,047	-0,030	0,732	2,756												
LM					0,033					0,027	2-Cl.	-0,278	-0,150	0,011	1,248	0,02
furcht	-0,001	-0,001	0,994	1,803												
erfzu	0,264	0,239	0,006	2,702		0,183	0,166	0,002	1,048							
status	0,009	0,010	0,886	1,772												
SK					0,002											
bersw	-0,212	-0,113	0,151	2,278												
sk_krit	-0,091	-0,057	0,634	5,343												
sk_abs	0,111	0,068	0,558	4,990												
swgef_neg	0,107	0,070	0,408	2,605												
PERSÖN					0,002											
neuro	-0,064	-0,053	0,566	3,094												
off	-0,033	-0,027	0,627	1,140												
BV					0,247					0,281						0,281
dauer	0,030	0,139	0,017	1,244		0,028	0,129	0,018	1,102		0,027	0,129	0,021	1,119		
adäqu_sub	0,123	0,117	0,051	1,316		0,120	0,114	0,041	1,166		0,117	0,113	0,048	1,175		
eink	0,000	-0,081	0,199	1,464												
eink_sub	-0,003	-0,002	0,974	1,722												
pres_sub	-0,138	-0,112	0,113	1,823												
aufstieg	0,232	0,228	0,001	1,580		0,230	0,226	0,000	1,374		0,227	0,223	0,000	1,332		
belange	0,207	0,171	0,022	2,022		0,201	0,165	0,013	1,637		0,243	0,199	0,003	1,638		
au	0,154	0,120	0,129	2,280												
ko	0,307	0,191	0,041	3,188		0,238	0,148	0,036	1,850		0,238	0,148	0,038	1,824		
se	-0,047	-0,030	0,653	1,655												
Konstante	-0,796		0,313			-0,851		0,024			0,211		0,600			
					R ² 0,340					R ² 0,308						R ² 0,302
					R ² (korrigiert) 0,280					R ² (korrigiert) 0,292						R ² (korrigiert) 0,283
					F 5,707					F 19,26						F 15,66
					Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000						Signifikanz 0,000
					Durbin-Watson 1,682					Durbin-Watson 1,752						Durbin-Watson 1,786

4.3.4 Beschäftigungsumfang

Die Analyse des Beschäftigungsumfanges zeigt, dass von den Bürokaufleuten mehr als drei Viertel, bei den Physiotherapeuten 55,1 % und bei den Wirtschaftsassistenten 59,4 % Vollzeit arbeiten. Aufgrund der geringen Anzahl erwerbstätiger Wirtschaftsassistenten sollte die letztgenannte Prozentzahl jedoch mit Vorsicht bewertet werden. Der Anteil der stundenweise und selbstständigen Erwerbstätigen beläuft sich bei den Physiotherapeuten und Bürokaufleuten auf maximal 3,7 % (Tab. 4.37).

Tabelle 4.37: Beschäftigungsumfang bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge

	Physiotherapeuten (N = 214)		Wirtschaftsassistenten (N = 32)		Bürokaufleute (N = 267)		Gesamt (N = 513)	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Teilzeit	80	37,4	6	18,8	43	16,1	129	25,1
Vollzeit	118	55,1	19	59,4	212	79,4	349	68
Stundenweise	8	3,7	2	6,3	4	1,5	14	2,7
Selbstständig	8	3,7	5	15,6	8	3,0	21	4,1

Aufgrund der geringen Anteile der stundenweise und selbstständigen Erwerbstätigen werden diese für die Korrelations- und die sich anschließende logistische Regressionsanalyse ausgeschlossen, sodass nur zwischen Teil- und Vollzeitbeschäftigten unterschieden wird (1 = Vollzeit; 0 = Teilzeit). Die Korrelationsanalyse zeigt bei den Physiotherapeuten u. a. zahlreiche Zusammenhänge zu beschäftigungsbezogenen Merkmalen. Als Prädiktor kommt davon jedoch keine in Betracht. Das logistische Regressionsmodell e5a (Tab. A.4.3.4) zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit, in ein Vollzeitbeschäftigungsverhältnis einzumünden, bei Personen ohne Kinder größer ist als bei Personen mit Kindern. Außerdem beeinflussen Extraversion, das prosoziale Ziel des Haltens von Versprechen und Internalität diese Wahrscheinlichkeit positiv, die Selbstwirksamkeit negativ. Von den Clustern gehen keine statistisch signifikanten Effekte aus.

Die für die Bürokaufleute durchgeführten Korrelationsanalysen ergeben ebenso zahlreiche Zusammenhänge zu beschäftigungsbezogenen Merkmalen. Als Prädiktoren kommen davon die Dauer des Beschäftigungsverhältnisses und die objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung (Fachkraft/an-/ungelernte Kraft) in Betracht. Nach Modell e5a (Tab. A.4.3.5) ist die Wahrscheinlichkeit, in ein Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis einzumünden, umso höher, je stärker die Gewissenhaftigkeit ausgeprägt ist und je länger das Beschäftigungsverhältnis bereits besteht. Zudem arbeiten als Fachkraft Tätige eher Vollzeit als An-/Unge-

lernte. Von den Schlüsselkompetenzaspekten geht einzig von der Empathie ein Effekt aus, allerdings ist er unerwartet negativ. Die Cluster zeigen keine bedeutende Wirkung.

Für beide Ausbildungsgänge gilt, dass der Beschäftigungsumfang offenbar durch andere, hier nicht berücksichtigte Variablen beeinflusst wird, denn der Anteil erklärter Varianz ist mit jeweils 18 % gering.

4.3.5 Einkommen

Wird zunächst die Höhe des monatlichen Nettoeinkommens analysiert, bestehen in beiden Ausbildungsgängen erwartungsgemäß die stärksten Zusammenhänge zu Beschäftigungsumfang und Arbeitsmarktsegment. So verdienen Vollzeit-Angestellte und Personen, die im betrieblichen oder berufsfachlichen Arbeitsmarkt beschäftigt sind, mehr als Teilzeit-Beschäftigte beziehungsweise Arbeitnehmer von Jedermann-Arbeitsmärkten. Aus diesem Grund werden für die nachfolgenden Analysen nur Vollzeit-Erwerbstätige betrachtet, die als Fachkraft im betrieblichen beziehungsweise berufsfachlichen Arbeitsmarkt beschäftigt sind. Dies trifft auf 117 Physiotherapeuten, 194 Bürokaufleute, aber nur zwölf Wirtschaftsassistenten zu, die aufgrund der geringen Anzahl auch von der deskriptiven Analyse ausgeschlossen werden. Aus der Einkommensverteilung in Abb. 4.30 ist ersichtlich, dass der größte Teil der Physiotherapeuten und Bürokaufleute zwischen 801 und 1.000 Euro netto im Monat verdient. Im höchsten Einkommensbereich von mehr als 1.200 Euro befinden sich 12,8 % der Physiotherapeuten und 9,8 % der Bürokaufleute.

Das Einkommen der Physiotherapeuten hängt nach den Korrelationsanalysen weder mit soziodemographischen Merkmalen noch Schlüsselkompetenzen zusammen, sondern lediglich mit Offenheit, den Weiterentwicklungszielen und der internalen Kontrollüberzeugung. Weitere Korrelationen ergeben sich zu zahlreichen beschäftigungsbezogenen Merkmalen, von denen als potenzielle Prädiktoren aber keines in Betracht kommt. Das Regressionsmodell 2 zeigt einzig einen von der Offenheit ausgehenden positiven Effekt. Von den Clustern gehen keine Effekte aus. Die Modellgüte ist mit einem korrigierten R^2 von 3,4 % sehr gering, sodass die Einkommenshöhe offenbar von anderen als in der vorliegenden Arbeit berücksichtigten Größen abhängt (Tab. 4.38).

Abbildung 4.30: **Monatliches Nettoeinkommen (Einkommensklassen) der Absolventen der zwei Ausbildungsgänge (%)**

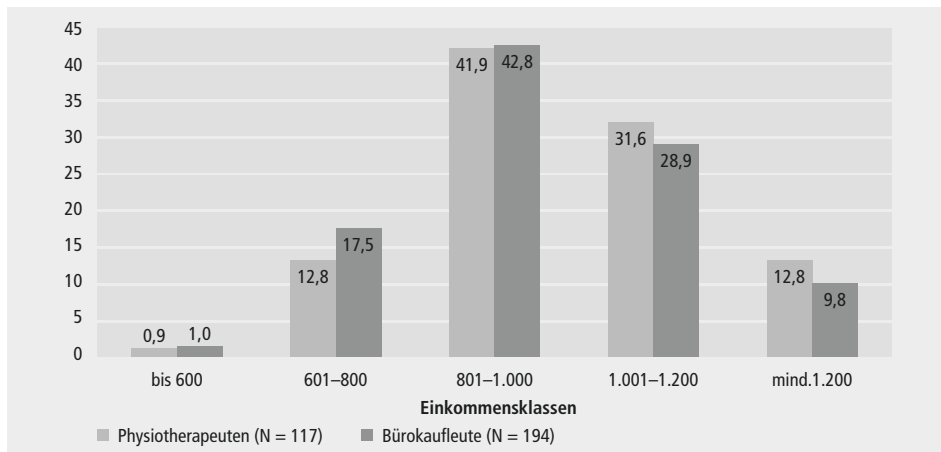


Tabelle 4.38: **Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage des Einkommens bei Physiotherapeuten**

Vorhersage des Einkommens bei Physiotherapeuten N = 117											
Modell	1					2					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
PERSÖN					0,042					0,042	
off	46,715	0,176	0,063	1,055		54,289	0,205	0,027	1,000		
ZIELE					0,012						
wei	38,750	0,082	0,415	1,217							
KÜZ					0,005						
int_küz	35,000	0,077	0,441	1,179							
Konstante	579,434		0,005			838,126		0,000			
					R ²						R ²
					0,059						0,042
					R ² (korrigiert)						R ² (korrigiert)
					0,034						0,034
					F						F
					2,348						5,038
					ignifikanz						Signifikanz
					0,076						0,027
					Durbin-Watson						Durbin-Watson
					2,301						2,270

Bei den Bürokaufleuten zeigen sich ähnlich den Physiotherapeuten und mit Ausnahme der beschäftigungsbezogenen Merkmale nur wenige Beziehungen zwischen dem Einkommen und den anderen potenziellen Einflussgrößen. Von den beschäftigungsbezogenen Merkmalen kommt aber als Prädiktor keines in Betracht. Laut Regressionsmodell 2 wird das Einkommen positiv von der Verantwortungsübernahme und negativ von der Verträglichkeit beeinflusst. Der Anteil erklärter Varianz ist mit 3 % aber als sehr gering einzuschätzen. Bezieht man anstelle des Aspektes der Verantwortungsübernahme die Cluster-Lösung für Kommunikation und Kooperation ein, wird deutlich, dass Bürokaufleute, die dem Cluster der stark Kommunikativen und Kooperativen angehören, mehr verdienen als die anderen. Ein zusätzlicher Erklärungsgewinn geht damit jedoch nicht einher (Tab. 4.39).

Tabelle 4.39: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage des Einkommens bei Bürokaufleuten

Vorhersage der subjektiven Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten N = 267																
Modell	1					2					3					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2		b	β	p	VIF	ΔR^2
K&K					0,021					0,021	2-Cl.	-72,61	-0,15	0,039	1,010	0,021
verue	38,993	0,176	0,015	1,030		36,085	0,16	0,024	1,017							
SK					0,014											
sk_soc	39,605	0,114	0,110	1,017												
PERSÖN					0,018					0,018						0,014
verträ	-36,75	-0,134	0,061	1,019		-38,190	-0,14	0,053	1,017			-34,83	-0,13	0,080	1,010	
Konstante	849,823		,000			1.009,9		,000								
R ² 0,053					R ² 0,039					R ² 0,035						
R ² (korrigiert) 0,038					R ² (korrigiert) 0,030					R ² (korrigiert) 0,024						
F 3,545					F 3,994					F 3,384						
Signifikanz 0,016					Signifikanz 0,020					Signifikanz 0,036						
Durbin-Watson 1,873					Durbin-Watson 1,869					Durbin-Watson 1,869						

Die *wahrgenommene Einkommenshöhe* hängt der Korrelationsanalyse zufolge wie erwartet stark mit dem monatlichen Nettoeinkommen zusammen. Dies wird auch unter Rückgriff auf die klassierten Daten deutlich (Tab. 4.40). Da aber bei der Einteilung der Absolventen in die entsprechenden Einkommensgruppen zu wenige Absolventen für multivariate Analysen verbleiben, wird von diesen abgesehen.

Tabelle 4.40: **Monatliches Nettoeinkommen und wahrgenommene Einkommenshöhe bei den Absolventen der zwei Ausbildungsgänge (Item: „Ich habe ein hohes Einkommen.“)**

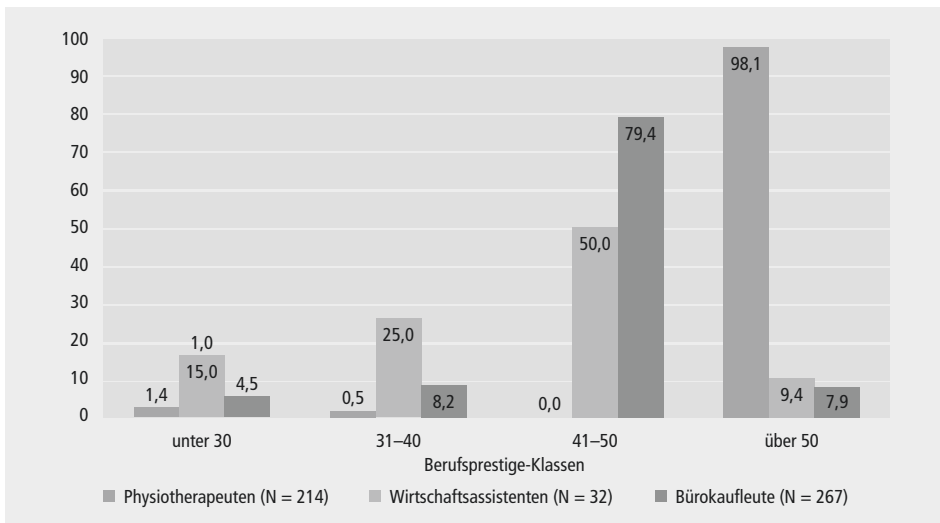
		bis 600		601–800		801–1.000		1.001–1.200		Mind. 1.201		Gesamt	
		PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK
Physiotherapeuten	trifft überhaupt nicht zu	0	1	4	12	12	14	5	2	1	1	22	30
	trifft eher nicht zu	1	1	9	20	27	47	16	23	9	4	62	95
	trifft eher zu	0	0	2	2	10	21	15	28	4	13	31	64
	trifft voll und ganz zu	0	0	0	0	0	1	1	3	1	1	2	5
Gesamt		1	2	15	34	49	83	37	56	15	19	117	194

4.3.6 Prestige der Tätigkeit

Das Berufsprestige wurde mit SIOPS kodiert, was eine vorherige Zuordnung der Berufsbezeichnungen zu den ISCO-Codes erfordert (für die Zuordnungen siehe Tab. A.4.3.6). Aufgrund fehlender Angaben zu den genauen Tätig- und Verantwortlichkeiten erwiesen sich die folgenden Bezeichnungen in der Zuordnung als problematisch: kaufmännische Angestellte, Projektleiter, Sachbearbeiter, Vertriebsassistenten/-mitarbeiter, Wirtschaftsassistenten, Bürokaufleute, Fachassistenten, Projektassistenten, Serviceassistenten/-mitarbeiter und Teamassistenten. Für die vorliegende Arbeit wurde angenommen, dass es sich bei ihnen nicht um die unter 412 gefassten Angestellten im Rechnungs-, Statistik- und Finanzwesen handelt, deren Tätigkeit einem Prestigewert von 44 entspricht. Somit ergibt sich bei Physiotherapeuten ein Spektrum von 17 (Pflegehelfer) bis 51 (Physiotherapeut), bei den Wirtschaftsassistenten ein Spektrum von 15 (Straßenbauer) bis 53 (Sekretär) und bei den Bürokaufleuten von 17 (Seniorenbetreuer) bis 53 (Sekretär). Abb. 4.31 zeigt die Verteilung der Absolventen der drei Ausbildungsgänge auf zusammengefasste Berufsprestige-Klassen. Da fast alle Physiotherapeuten in ihrem erlernten Beruf arbeiten, erzielen sie fast ausschließlich einen Prestigewert über 50. Wirtschaftsassistenten dagegen verteilen sich über alle vier Prestigeklassen: Diejenigen, die als Finanz-/Vermögensberater, Handelsvertreter, kaufmännische Angestellte, Projektleiter, Sachbearbeiter, Teamassistenten, Vertriebsassistenten(-mitarbeiter) und Wirtschaftsassistenten arbeiten (50%), erzielen einen Prestigewert zwischen 41 und 50. Drei Wirtschaftsassistenten arbeiten als Sekretäre und erzielen damit einen Wert über 50. Werte zwischen 41 und 40 haben die als Call Center-Agenten oder Verkäufer Tätigen erreicht. Das geringste Berufsprestige erzielen die als Reinigungskraft, Produktionshelfer/-in und Straßenbauer tätigen Wirtschaftsassistenten. Bürokaufleute arbeiten überwiegend in

Berufen, mit denen Prestigewerte zwischen 41 und 50 verbunden sind. Dazu zählen die der Ausbildung im Wesentlichen entsprechenden Berufe Buchhalter, Controller, Rechnungsprüfer, Disponenten, Bürokaufleute, Fachassistenten, kaufmännische Angestellte, Projektassistenten, Sachbearbeiter, Serviceassistenten(-mitarbeiter), Datenerfasser, Teamassistenten und Vertriebsassistenten(-mitarbeiter). Daneben arbeitet je ein Absolvent als Setzer, Sozialberater, Finanz-/Vermögensberater beziehungsweise Versicherungsmakler. In den Bereichen über 50 und zwischen 31 und 40 sind etwa gleich viele Bürokaufleute tätig. In der oberen Prestige-Klasse arbeiten sie ausschließlich als Sekretäre. In der unteren Klasse sind sie als Call Center-Agent, Verkäufer, Hotelangestellter, Heizungsmonteur, Instrumentenbauer, Kraftfahrer, Kassierer, Verkäufer, Weinfachberater, Zaunhändler beziehungsweise Kurierfahrer tätig, die meisten davon in den beiden erstgenannten Berufen. Unterhalb eines Wertes von 30 arbeiten zwölf Bürokaufleute, und zwar als Lagerverwalter, Hausmeister, Verpacker/-in, Kellner/-in, Produktionshelfer/-in beziehungsweise Seniorenbetreuer/-in.

Abbildung 4.31: Berufsprestige-Klassen der Absolventen der drei Ausbildungsgänge (%)



Lässt man die nicht in ihrem erlernten Beruf Arbeitenden unberücksichtigt (vier Physiotherapeuten, 42 Bürokaufleute), ist die Frage, von welchen Merkmalen das Berufsprestige abhängt, gleichbedeutend mit der nach den Bestimmungsgründen der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung. Für die verbleibenden nicht in ihrem erlernten Beruf Arbeitenden können aufgrund der geringen Fallzahl keine Analysen zu den Bestimmungsgründen des Berufsprestiges durchgeführt werden.

4.3.7 Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes

4.3.7.1 Vorbemerkungen

Als Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes werden die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten, das Erleben von Autonomie und Kompetenz untersucht. Vor der Analyse wurde mittels einfaktorieller ANOVA und Korrelationsanalyse der Frage nachgegangen, ob sich die Ausprägungen in Abhängigkeit davon unterscheiden, ob die Absolventen als Fachkraft im erlernten Beruf oder als Fachkraft in einem anderen Beruf beziehungsweise als an-/ungelernte Kraft arbeiten.¹⁰⁵ Mit Ausnahme der wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten bei Physiotherapeuten zeigen die Ergebnisse (Tab. 4.41), dass stets Unterschiede auftreten, wobei als Fachkraft im erlernten Beruf Tätige stets höhere Werte aufweisen. Diesen Ergebnissen entsprechend wird die Frage nach den Einflussfaktoren auf die genannten Verbleibsmerkmale getrennt für die beiden Gruppen untersucht, wobei aufgrund der geringen Fallzahl nur die als Fachkraft Tätigen analysiert werden können. Aus Vergleichbarkeitsgründen wird bei Physiotherapeuten auch die Frage nach den Einflussgrößen der wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten ausschließlich für die als Fachkraft im erlernten Beruf Tätigen durchgeführt.

Tabelle 4.41: **Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes in Abhängigkeit von der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten und Physiotherapeuten**

		Bürokaufleute				Physiotherapeuten			
		N	m	F	p	N	m	F	p
aufstieg	Fachkraft im erlernten Beruf	225	2,33	4,62	0,03	210	2,45	1,120	0,291
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	42	2,00			4	2,00		
	Gesamt	267	2,28			214	2,44		
au	Fachkraft im erlernten Beruf	225	2,86	21,20	0,00	210	3,1016	19,290	0,000
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	42	2,32			4	1,7500		
	Gesamt	267	2,77			214	3,0763		
ko	Fachkraft im erlernten Beruf	225	3,18	6,23	,013	210	3,4286	8,785	0,003
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	42	2,94			4	2,6667		
	Gesamt	267	3,14			214	3,4143		

105 Da nur sieben Personen als Fachkraft in einem anderen Beruf arbeiten, kann die Unterscheidung zwischen Fachkraft in einem anderen Beruf oder an-/ungelernte Kraft vernachlässigt werden.

4.3.7.2 Wahrgenommene Aufstiegsmöglichkeiten

Bei Physiotherapeuten korrelieren die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten mit Ausnahme der beruflichen Präferenz und der Karriereziele mit keinem der soziodemographischen Merkmale, individuellen Ziele, Persönlichkeitsdimensionen und Kontrollüberzeugungen. Auch die Schlüsselkompetenzaspekte sind mit Ausnahme von zwei Aspekten bedeutungslos. Dagegen korreliert das Merkmal mit zahlreichen beschäftigungsbezogenen Merkmalen, wobei als Prädiktoren lediglich die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung in Frage kommt. Wie Regressionsmodell 2 zeigt (Tab. 4.42), werden die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten negativ von dem negativen Selbstwertgefühl und positiv von der wahrgenommenen Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung beeinflusst, wobei der Erklärungsgehalt mit 7,3 % sehr gering ist. Die Einbeziehung der Cluster ergab keine Effekte.

Bei den Bürokaufleuten korrelieren die Aufstiegsmöglichkeiten bei den als Fachkraft tätigen Bürokaufleuten mit zahlreichen Schlüsselkompetenzaspekten mit Ausnahme der von Kommunikation und Kooperation. Auch zu beschäftigungsbezogenen Merkmalen bestehen Beziehungen. Als potenzielle Prädiktoren kommen von ihnen die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz und der Beschäftigungsumfang in Betracht. Das Regressionsmodell 2 (Tab. 4.43) macht deutlich, dass die Aufstiegsmöglichkeiten von den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokaufleuten umso stärker wahrgenommen werden, wenn der Berufsabschluss mit (sehr) guter Note erfolgte, der Ausbildungsberuf dem Wunschberuf entspricht, es sich um ein Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis handelt und je stärker die Statusorientierung, die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung und je geringer die Beziehungsziele ausgeprägt sind.

Werden anstelle der Statusorientierung Leistungsmotivations-Cluster berücksichtigt, werden die genannten Effekte bestätigt, und von der Cluster-Lösung geht ein negativer Effekt aus. Folglich sind Bürokaufleute, die weniger leistungsmotiviert sind, durch eine geringere Wahrnehmung der Aufstiegsmöglichkeiten gekennzeichnet als Bürokaufleute, die dem Cluster der Leistungsmotivierten zugehören. Eine Verbesserung der Modellgüte wird durch den Übergang von Modell 2 zu 3 jedoch nicht erreicht.

Vorhersage der wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokauffleuten N = 225																
Modell	1					2					3					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
sk	0,174	0,115	0,302	3,233												
wbo1f	0,144	0,102	0,343	2,990												
LM					0,031					0,055	2 Cl.	-0,230	-0,121	,056	1,042	0,026
ziel	0,056	0,054	0,607	2,918												
erfzut	0,021	0,020	0,837	2,560												
schwie	-0,054	-0,069	0,460	2,256												
status	0,159	0,180	0,089	2,899		0,216	0,245	0,000	1,044							
wbo	-0,097	-0,120	0,290	3,352												
SK					0,007											
berusw	0,056	0,031	0,770	2,922												
sk_krit	0,094	0,062	0,673	5,674												
sk_so	0,034	0,022	0,830	2,679												
sk_abs	-0,157	-0,102	0,496	5,836												
PERSÖN					0,001											
gewis	-0,008	-0,004	0,965	2,137												
ZIELE					0,031					0,024					0,022	
bez	-0,353	-0,186	0,010	1,324		-0,250	-0,132	,034	1,051		-0,300	-0,168	0,009	1,047		
wei	0,242	0,138	0,157	2,456												
KÜZ					0,000											
int_küz	0,007	0,004	0,965	2,268												
BV					0,084					0,084					0,084	
adä_sub	0,216	0,178	0,007	1,121		0,212	0,175	0,005	1,026		0,201	0,167	0,008	1,026		
umfang	0,518	0,258	0,000	1,078		0,500	0,248	0,000	1,032		0,516	0,256	0,000	1,025		
Konstante	7,58		0,023			1,357		0,046			2,810		0,000			
				R ²	0,235				R ²	0,205					R ²	0,174
				R ² (korrigiert)	0,143				R ² (korrigiert)	0,183					R ² (korrigiert)	0,152
				F	2,558				F	9,363				F	7,609	
				Signifikanz	0,000				Signifikanz	0,000				Signifikanz	0,000	
				Durbin-Watson	2,110				Durbin-Watson	2,100				Durbin-Watson	2,059	

4.3.7.3 Erleben von Autonomie

Bei Physiotherapeuten zeigen sich Zusammenhänge zwischen der erlebten Autonomie und zahlreichen Aspekten von Kommunikation und Kooperation, Leistungsmotivation und Selbstkompetenz. Auch Gewissenhaftigkeit und Offenheit hängen mit der Autonomie positiv zusammen. Ebenso bestehen viele Korrelationen zu beschäftigungsbezogenen Merkmalen. Als potenzielle Prädiktoren werden davon die Art des Beschäftigungsverhältnisses (angestellt vs. selbstständig), die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten und die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäfti-

Vorhersage der wahrgenommenen Autonomie bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Physiotherapeuten N = 203															
Modell	1					2					3 (Cluster-Lösungen)				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
kar	0,109	0,109	0,191	1,966											
KÜZ					0,006										
int_küz	-0,007	-0,005	0,952	2,013											
ext_küz	-0,058	-0,064	0,340	1,258											
BV					0,183					0,205					0,194
art	0,662	0,209	0,001	1,151		0,667	0,210	0,001	1,030		0,673	0,203	0,001	1,016	
adä_sub	0,079	0,081	0,209	1,179											
aufstieg	0,240	0,334	0,000	1,203		0,267	0,372	0,000	1,044		0,276	0,381	0,000	1,025	
Konstante	1,309		0,141			2,030		0,000							
					R ² 0,338										R ² 0,291
					R ² (korrigiert) 0,264										R ² (korrigiert) 0,277
					F 4,577										F 20,31
					Signifikanz 0,000										Signifikanz 0,000
					Durbin-Watson 1,897										Durbin-Watson 1,850

Berücksichtigt man in Modell 3 zudem die Cluster-Lösung für Leistungsmotivation, zeigt sich unter Bestätigung der genannten Effekte ein weiterer Effekt, wenngleich die einzelnen Leistungsmotivationsaspekte wirkungslos bleiben. So erleben sich Leistungsmotivierte stärker autonom als wenig Leistungsmotivierte. Die Modellgüte wird von der zusätzlichen Berücksichtigung der Cluster-Lösung jedoch nicht berührt. Auch bei den Bürokaufleuten korreliert die erlebte Autonomie mit zahlreichen Schlüsselkompetenzaspekten und beschäftigungsbezogenen Merkmalen, wobei von den Letztgenannten die Art des Beschäftigungsverhältnisses (angestellt vs. selbstständig), die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung und die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten als potenzielle Prädiktoren behandelt werden. Wie bei den Physiotherapeuten können sich aber nur wenige Merkmale in der multivariaten Betrachtung behaupten. So wird die erlebte Autonomie einzig vom Individualismus negativ und von der beruflichen Selbstwirksamkeit positiv beeinflusst. Von allen beschäftigungsbezogenen Merkmalen geht ebenso ein positiver Effekt aus. Die Cluster-Lösungen sind unbedeutsam (Tab. 4.45).

Tabelle 4.45: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage des Erlebens von Autonomie bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokaufleuten

Vorhersage der wahrgenommenen Autonomie bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokaufleuten N = 225										
Modell	1					2				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
K&K					0,017					0,017
verue	0,001	0,001	0,987	1,155						
indi	-0,022	-0,136	0,035	1,166		-0,022	-0,134	0,022	1,012	
SRL					0,02					
anstr	0,045	0,043	0,585	1,744						
wboif	-0,030	-0,029	0,757	2,520						
LM					0,018					
ziel	-0,010	-0,013	0,889	2,568						
erfzu	-0,057	-0,074	0,433	2,512						
status	-0,055	-0,084	0,441	3,372						
wbo	0,065	0,109	0,305	3,239						
SK					0,051					0,079
berusw	0,303	0,226	0,021	2,689		0,236	0,176	0,004	1,072	
allsw	0,061	0,032	0,726	2,321						
sk_krit	-0,056	-0,051	0,515	1,732						
PERSÖN					0,00					
gewis	0,010	0,007	0,937	2,198						
ZIELE					0,002					
wei	-0,029	-0,022	0,816	2,633						
kar	0,074	0,061	0,504	2,398						
KÜZ					0,001					
int_küz	-0,040	-0,030	0,715	1,973						
BV					0,17					0,169
art	0,551	0,112	0,087	1,212		0,564	0,115	0,054	1,047	
adä_sub	0,098	0,110	0,082	1,139		0,109	0,123	0,042	1,074	
aufstieg	0,281	0,381	0,000	1,189		0,268	0,364	0,000	1,099	
Konstante	0,922		0,171			0,931		0,053		
R ² 0,279					R ² 0,265					
R ² (korrigiert) 0,216					R ² (korrigiert) 0,248					
F 4,434					F 15,805					
Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000					
Durbin-Watson 2,062					Durbin-Watson 2,047					

4.3.7.4 Erleben von Kompetenz

Bei Bürokaufleuten hängt das Erleben von Kompetenz mit fast allen Aspekten des selbstregulierten Lernens, der Leistungsmotivation und der Selbstkompetenz, den Persönlichkeitsdimensionen, den Zielen und Kontrollüberzeugungen zusammen. Von den soziodemographischen Merkmalen erweisen sich einzig die Note bei Berufsabschluss und der Wunschberuf als relevant. Zudem sind fast alle beschäftigungsbezogenen Merkmale mit dem Kompetenzerleben korreliert. Als Prädiktoren kommen davon die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, der Beschäftigungsumfang, das Einkommen, die wahrgenommene Einkommenshöhe und die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten in Betracht. Wie aus Modell 2 (Tab. 4.46) hervorgeht, zeigen nur wenige Korrelate bei einer multivariaten Analyse Effekte.

Von den Schlüsselkompetenzaspekten beeinflussen einzig die Beharrlichkeit und die berufliche Selbstwirksamkeit die Stärke der wahrgenommenen Kompetenz. Von den Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Zielen und Kontrollüberzeugungen kann sich kein Merkmal durchsetzen. Als soziodemographisches Merkmal ist die Note bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule relevant. Sehr bedeutsam sind dagegen beschäftigungsbezogene Merkmale. Die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die wahrgenommene Einkommenshöhe und die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten erhöhen den Erklärungsgehalt des Modells erheblich. Sie beeinflussen die erlebte Kompetenz stets positiv. Von den Clustern gehen keine statistisch bedeutsamen Effekte aus.

Tabelle 4.46: Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des Erlebens von Kompetenz bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokaufleuten

Vorhersage der wahrgenommenen Kompetenz bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokaufleuten N = 225										
Modell	1					2				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
SOZIO					0,045					0,020
note_ab	-0,152	-0,120	0,039	1,237		-0,154	-0,121	0,021	1,015	
wuberuf	-0,037	-0,030	0,618	1,366						
K&K					0,042					
sswue	0,073	0,070	0,334	1,925						
pszu	0,039	0,050	0,453	1,640						
SRL					0,036					
elabs	0,000	0,000	0,994	1,860						
konts	0,057	0,052	0,505	2,298						
konte	0,109	0,113	0,178	2,595						

Vorhersage der wahrgenommenen Kompetenz bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokaufleuten N = 225										
Modell	1					2				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
anstr	-0,023	-0,026	0,767	2,823						
insmo	-0,024	-0,025	0,710	1,648						
sw	-0,183	-0,160	0,111	3,722						
sk	0,078	0,082	0,373	3,146						
kooplf	0,064	0,061	0,365	1,657						
LM					0,021					0,049
behar	0,072	0,158	0,069	2,782		0,073	0,161	0,004	1,107	
lernbe	-0,003	-0,004	0,959	2,316						
furcht	0,036	0,067	0,443	2,816						
erfzu	-0,089	-0,136	0,152	3,323						
status	-0,031	-0,057	0,545	3,272						
lestolz	0,020	,027	0,776	3,255						
SK					0,026					0,041
berusw	0,214	0,188	0,040	3,104		0,113	0,099	0,077	1,160	
allsw	0,047	0,029	0,742	2,781						
sk_krit	-0,101	-0,107	0,227	2,889						
swgef_pos	-0,022	-0,014	0,865	2,401						
swgef_neg	-0,041	-0,045	0,616	3,007						
PERSÖN					0,014					
neuro	0,062	0,087	0,381	3,634						
gewis	0,115	0,094	0,258	2,549						
extra	-0,001	-0,001	0,989	2,290						
ZIELE					0,00					
wei	-0,081	-0,073	0,396	2,764						
kar	0,041	0,040	0,642	2,709						
KÜZ					0,004					
int_küz	-0,056	-0,050	0,540	2,507						
BV					0,302					0,30
adä_sub	0,131	0,173	0,003	1,226		0,118	0,156	0,004	1,054	
umfang	0,134	0,107	0,086	1,385						
eink	0,000	-0,141	0,037	1,688						
eink_sub	0,260	0,361	0,000	1,530		0,226	0,314	0,000	1,128	
aufstieg	0,204	0,326	0,000	1,402		0,197	0,314	0,000	1,181	
Konstante	,690		0,276			1,301		0,000		
R ² 0,490					R ² 0,410					
R ² (korrigiert) 0,399					R ² (korrigiert) 0,394					
F 5,370					F 25,267					
Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000					
Durbin-Watson 2,036					Durbin-Watson 1,899					

Bei Physiotherapeuten korrelieren zahlreiche Merkmale mit der erlebten Kompetenz. Aber auch bei ihnen gehen bei einer multivariaten Betrachtung nur von wenigen statistisch bedeutsame Effekte aus. Die wahrgenommene Kompetenz wird von den Schlüsselkompetenzaspekten einzig von der Erfolgszuversicht beeinflusst. Auch erleben sich diejenigen Physiotherapeuten, die ihren Beruf als ihren Wunschberuf ansehen, stärker kompetent als andere. Die stärkste Bedeutung für das Kompetenzerleben zeigen wie bei den Bürokauleuten die beschäftigungsbezogenen Merkmale, und zwar ebenso die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die wahrgenommene Einkommenshöhe und die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten. Sie erbringen eine Varianzaufklärung von 31,6 % (Tab.4.47).

Tabelle 4.47: Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des Erlebens von Kompetenz bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Physiotherapeuten

Vorhersage der wahrgenommenen Kompetenz bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Physiotherapeuten										
Modell	1					2				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
SOZIO					0,049					0,049
wuberuf	-0,430	-0,142	0,014	1,091		-0,386	-0,128	0,022	1,042	
K&K					0,025					
pue	0,037	0,027	0,662	1,238						
sswue	0,044	0,041	0,542	1,497						
pszu	-0,003	-0,004	0,951	1,328						
LM					0,031					0,033
lernbe	-0,098	-0,136	0,068	1,839						
erfzzu	0,090	0,142	0,092	2,340		0,073	0,116	0,036	1,019	
schwie	-0,030	-0,065	0,419	2,163						
SK					0,001					
berusw	-0,064	-0,060	0,465	2,241						
allsw	0,133	0,077	0,343	2,180						
swgef_neg	-0,005	-0,006	0,943	2,514						
PERSÖN					0,005					
neuro	0,050	0,075	0,385	2,456						
extra	0,025	0,025	0,718	1,649						
ZIELE					0,02					
wei	0,085	0,079	0,349	2,350						
kar	-0,009	-0,011	0,869	1,605						
KÜZ					0,003					
int_küz	0,138	0,125	0,119	1,994						
BV					0,298					0,316
art	-0,044	-0,017	0,776	1,162						

Vorhersage der wahrgenommenen Kompetenz bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Physiotherapeuten											
Modell	1					2					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
adä_sub	0,232	0,288	0,000	1,150		0,221	0,274	0,000	1,082		
eink	0,000	0,011	0,854	1,232							
eink_sub	0,154	0,233	0,000	1,310		0,161	0,243	0,000	1,067		
aufstieg	0,197	0,330	0,000	1,258		0,195	0,327	0,000	1,141		
Konstante	1,118		0,071								
					R ²	0,432					
					R ² (korrigiert)	0,371					
					F	7,174					
					Signifikanz	0,000					
					Durbin-Watson	2,126					
						R ²	0,398				
						R ² (korrigiert)	0,383				
						F	26,942				
						Signifikanz	0,000				
						Durbin-Watson	2,096				

4.3.8 Organisationales Commitment

Vor der Erklärung des organisationalen Commitment wurde mittels einfaktorieller ANOVA der Frage nachgegangen, ob sich seine Ausprägung in Abhängigkeit von der objektiven und subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung unterscheidet.¹⁰⁶ Die Ergebnisse zeigen (Tab. 4.48), dass sich bei der Differenzierung nach objektiver Ausbildungsadäquanz weder bei den Physiotherapeuten noch bei den Bürokaufleuten Unterschiede ergeben. Im Gegensatz dazu zeigen sowohl Physiotherapeuten als auch Bürokaufleute, die ihr Beschäftigungsverhältnis als ausbildungsadäquat bezeichnen, ein statistisch signifikantes höheres Commitment als Physiotherapeuten und Bürokaufleute, die ihr Beschäftigungsverhältnis als inadäquat beurteilen. Aus diesem Grund werden die Regressionsanalysen getrennt nach diesen beiden Gruppen vorgenommen.¹⁰⁷ Aufgrund der Fallzahl kann jedoch bei den Physiotherapeuten, die nach eigener Einschätzung ihr Beschäftigungsverhältnis als ausbildungsadäquat bezeichnen, keine Regressionsanalyse durchgeführt werden.

Bei Physiotherapeuten, die nach eigener Angabe ausbildungsadäquat arbeiten, steht das Commitment mit keinem der soziodemographischen Merkmale, Schlüsselkompetenzaspekte beziehungsweise Cluster oder Kontrollüberzeugungen in statistisch bedeutsamem Zusammenhang. Es ergeben sich wenige Zusammenhänge

106 Da nur sieben Personen als Fachkraft in einem anderen Beruf arbeiten, kann die Unterscheidung zwischen Fachkraft in einem anderem Beruf oder an-/ungelernte Kraft vernachlässigt werden.

107 Die Berechnung getrennter Modelle nach Beschäftigungssicherheit, Einkommen usw. kann wegen zu geringer Fallzahl nicht geleistet werden.

zu ausgewählten Persönlichkeitsdimensionen und individuellen Zielen, viele aber zu beschäftigungsbezogenen Merkmalen. Bei der multivariaten Betrachtung können sich nur Offenheit, die das Commitment negativ beeinflusst, sowie zahlreiche beschäftigungsbezogene Merkmale behaupten. So gehen von der Berücksichtigung persönlicher Belange im Betrieb, dem Erleben von Kompetenz und sozialer Einbindung, der Identifikation mit der Arbeit sowie der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt bedeutsame (positive) Effekte aus (Tab. 4.49, Modell 2). Das Modell 2 erreicht mit einem korrigierten R^2 von 68,1% einen sehr hohen Anteil erklärter Varianz, der fast ausschließlich den erwähnten beschäftigungsbezogenen Merkmalen geschuldet ist.

Tabelle 4.48: Unterschiede im organisationalen Commitment nach objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung

		Physiotherapeuten				Bürokaufleute			
		N	m	F	p	N	m	F	p
Objektive Ausbildungsadäquanz	Fachkraft im erlernten Beruf	210	3,01	3,194	0,09	225	2,98	1,530	0,217
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	4	2,42			42	2,83		
	Gesamt	214	3,00			267	2,96		
Subjektive Ausbildungsadäquanz	entspricht gar nicht/weniger = inadäquat	15	2,51	9,143	0,003	78	2,69	16,840	0,000
	entspricht eher/voll und ganz = adäquat	199	3,04			189	3,07		
	Gesamt	214	3,00			267	2,96		

Bei ausbildungsadäquat tätigen Bürokaufleuten korreliert das Commitment mit einer Vielzahl von Schlüsselkompetenzaspekten, wobei sich in der multivariaten Betrachtung lediglich der Aspekt der Verantwortungsübernahme durchsetzen kann, der das Commitment positiv beeinflusst. Auch soziodemographische Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen beeinflussen das Commitment nicht. Einen hohen Erklärungsgehalt haben demgegenüber beschäftigungsbezogene Merkmale. Das wahrgenommene Einkommen, das wahrgenommene Prestige, das Erleben von Kompetenz und sozialer Einbindung, die Identifikation mit der Arbeit sowie die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt beeinflussen das Commitment positiv (Tab. 4.50, Modell 3). Von den Clustern gehen keine bedeutsamen Effekte aus.

Tabelle 4.49: Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des organisationalen Commitment bei Physiotherapeuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage des Commitment bei Physiotherapeuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht										
Modell	1					2				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
PERSÖN					,039					0,018
off	-0,083	-0,105	0,029	1,376		-0,076	-0,096	0,023	1,069	
verträglich	-0,063	-0,068	0,143	1,293						
ZIELE					0,032					
wei	0,022	0,017	0,746	1,630						
kar	-0,052	-0,052	0,328	1,690						
BV					0,069					0,672
art	0,167	0,054	0,237	1,245						
adä_sub	0,071	0,057	0,204	1,204						
sicher_sub	-0,036	-0,048	0,324	1,422						
eink_sub	0,048	0,059	0,236	1,475						
pres_sub	0,025	0,024	0,607	1,307						
aufstieg	-0,001	-0,001	0,985	1,551						
belange	0,161	0,194	0,001	2,086		0,168	0,203	0,000	1,674	
au	0,015	0,014	0,816	2,132						
ko	0,283	0,213	0,001	2,559		0,311	0,234	0,000	2,090	
se	0,207	0,192	0,001	1,829		0,219	0,204	0,000	1,653	
ident	0,212	0,158	0,004	1,728		0,224	0,167	0,001	1,583	
zufried_ins	0,195	0,234	0,000	2,194		0,206	0,247	0,000	1,854	
Konstante	-0,388		0,300			-0,426		0,093		
R ² 0,706 R ² (korrigiert) 0,679 F 26,674 Signifikanz 0,000 Durbin-Watson 2,054					R ² 0,690 R ² (korrigiert) 0,681 F 69,868 Signifikanz 0,000 Durbin-Watson 2,024					

Tabelle 4.50: Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des organisationalen Commitment bei Bürokaufleuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage des Commitment bei Bürokaufleuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht																
Modell	1					2					3					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
SOZIO					0,049											
note_ab	-0,145	-0,106	0,032	1,213												
note_ba	-0,028	-0,023	0,660	1,326												
K&K					0,054					0,009					0,008	
sswue	0,025	0,022	0,686	1,459												
emp	0,065	0,048	0,348	1,335												
verue	0,073	0,101	0,046	1,265		,071	,099	,029	1,042		0,068	0,091	0,032	1,035		
SRL					0,014											
konts	-0,028	-0,024	0,722	2,205												
konte	-0,031	-0,028	0,679	2,260												
anstr	-0,079	-0,079	0,291	2,830												
insmo	-0,007	-0,006	0,907	1,500												
wbolf	0,069	0,072	0,250	1,970												
LM					0,01											
lernbe	-0,036	-0,043	0,548	2,530												
ziel	0,053	0,075	0,333	3,058												
erfzu	-0,024	-0,034	0,691	3,648												
schwie	-0,017	-0,032	0,648	2,422												
SK					0,00						2-Cl.	0,110	0,075	0,081	1,076	0,080
allsw	-0,019	-0,010	0,887	2,570												
swgef_pos	-0,008	-0,005	0,941	1,847												
ZIELE					0,003											
wei	-0,031	-0,026	0,716	2,539												
KÜZ					0,011											
int_küz	0,129	0,107	0,087	1,949												
BV					0,59					0,687					0,606	
adä_sub	0,039	0,032	0,522	1,216												
sicher_sub	0,008	0,012	0,837	1,693												
eink_sub	0,103	0,127	0,027	1,651		0,124	0,153	0,003	1,359		0,106	0,127	0,009	1,342		
pres_sub	0,118	0,134	0,027	1,824		0,126	0,144	0,008	1,522		0,113	0,124	0,016	1,517		
aufstieg	0,025	0,037	0,522	1,687												
belange	0,086	0,099	0,169	2,575												
au	-0,053	-0,054	0,436	2,445												
ko	0,295	0,249	0,004	3,696		0,306	0,258	0,000	2,419		0,353	0,291	0,000	2,538		

Vorhersage des Commitment bei Bürokaufleuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht															
Modell	1					2					3				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
se	0,162	0,146	0,015	1,777		0,187	0,168	0,002	1,536		0,189	0,165	0,001	1,467	
ident	0,119	0,163	0,058	2,558		0,125	0,143	0,023	2,023		0,139	0,156	0,009	2,030	
zufried_ins	0,186	0,219	0,001	2,306		0,196	0,231	0,000	1,910		0,200	0,238	0,000	1,951	
Konstante	-0,457		0,307			-0,400		0,056			-0,682		0,003		
R ² 0,729					R ² 0,696					R ² 0,694					
R ² (korrigiert) 0,672					R ² (korrigiert) 0,683					R ² (korrigiert) 0,681					
F 12,71					F 52,05					F 50,85					
Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000					
Durbin-Watson 2,056					Durbin-Watson 2,047					Durbin-Watson 1,974					

Tabelle 4.51: Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des organisationalen Commitment bei Bürokaufleuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung gar nicht/weniger entspricht

Vorhersage des Commitment bei Bürokaufleuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung gar nicht/weniger entspricht									
Modell	1					2			
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF
SOZIO					0,002				
wuberuf	-0,085	-0,051	0,518	1,219					
K&K					0,001				
verue	0,032	,032	0,710	1,452					
BV					0,724				
sicher_sub	-0,004	-0,004	,965	1,881					
eink	0,000	0,049	0,559	1,418					
eink_sub	0,101	0,105	0,324	2,259					
pres_sub	0,098	0,100	0,335	2,123					
aufstieg	-0,089	-0,103	0,335	2,235					
belange	0,236	0,247	0,012	1,811		0,388	0,406	0,000	1,288
au	-0,074	-0,077	0,471	2,254					
ko	0,191	0,149	0,276	3,675					
se	0,196	0,166	0,092	1,893		0,519	0,440	0,000	1,288
ident	0,198	0,216	0,156	4,537					
zufried_ins	0,152	0,182	0,234	4,588					
Konstante	-0,209		0,656			0,133		0,676	
R ² 0,727					R ² 0,527				
R ² (korrigiert) 0,662					R ² (korrigiert) 0,513				
F 11,249					F 36,771				
Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000				
Durbin-Watson 2,100					Durbin-Watson 1,940				

Bei Bürokaufleuten, die angeben, ausbildungsinadäquat beschäftigt zu sein, korreliert das Commitment zwar mit zahlreichen beschäftigungsbezogenen Merkmalen, jedoch mit Ausnahme der beruflichen Präferenz und der Verantwortungsübernahme mit keinem der weiteren berücksichtigten Größen. Multivariat können sich – wie aus Modell 2 (Tab. 4.51) hervorgeht – zwei Effekte von beschäftigungsbezogenen Merkmalen behaupten: die Berücksichtigung persönlicher Belange und das Erleben sozialer Einbindung. Beide erbringen zusammen einen Erklärungsgehalt von 51,3%.

4.3.9 Identifikation mit der Arbeit

Vor der Untersuchung der Identifikation mit der Arbeit wurde ebenso mittels einfaktorieller ANOVA der Frage nachgegangen, ob sich ihre Ausprägung in Abhängigkeit von der objektiven oder subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung unterscheidet.

Tabelle 4.52: Unterschiede in der Identifikation mit der Arbeit nach objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung

		Physiotherapeuten				Bürokaufleute			
		N	m	F	p	N	m	F	p
Objektive Ausbildungsadäquanz	Fachkraft im erlernten Beruf	210	3,60	13,358	,000	225	3,25	9,121	,003
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	4	2,58			42	2,86		
	Gesamt	214	3,58			267	3,19		
Subjektive Ausbildungsadäquanz	entspricht gar nicht/weniger = inadäquat	15	2,87	28,855	,000	78	2,86	20,219	,000
	entspricht eher/voll und ganz = adäquat	199	3,63			189	3,32		
	Gesamt	214	3,58			267	3,19		

Die Ergebnisse (Tab. 4.52) zeigen, dass die Identifikation mit der Arbeit bei Bürokaufleuten und Physiotherapeuten von beiden Adäquanzformen abhängt. Deshalb wurde es als geeignet angesehen, beide zu verbinden und die folgenden Gruppen zu untersuchen: a) Personen, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und ihr Beschäftigungsverhältnis als ausbildungsadäquat bezeichnen, b) Personen, die als Fachkraft in einem anderen Beruf oder als an-/ungelernte Kraft arbeiten und ihr Beschäftigungsverhältnis als ausbildungsinadäquat bewerten und c) Personen, die

als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und ihr Beschäftigungsverhältnis als ausbildungsadäquat beurteilen.¹⁰⁸ Wie aus Tab. 4.53 hervorgeht, unterscheiden sich diese drei Gruppen hinsichtlich der Identifikation mit der Arbeit statistisch signifikant, sodass es geeignet erscheint, die Regressionsanalyse für diese drei Gruppen durchzuführen. Aufgrund der Fallzahlen ist die Analyse jedoch nur für Gruppe a) möglich.

Tabelle 4.53: Unterschiede in der Identifikation mit der Arbeit nach Zusammenfassung von objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung

	Physiotherapeuten				Bürokaufleute			
	N	m	F	p	N	m	F	p
Fachkraft im erlernten Beruf und adäquat	199	3,63	15,245	0,000	182	3,33	6,976	0,000
Fachkraft in and. Beruf oder an-/ungelernt und inadäquat	4	2,58			35	2,79		
Fachkraft im erlernten Beruf und inadäquat	11	2,97			43	2,92		
Gesamt	214	3,58			7	3,19		

Bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und ihr Beschäftigungsverhältnis als ausbildungsadäquat bewerten, korreliert die Identifikation mit der Arbeit mit zahlreichen beschäftigungsbezogenen, aber nur wenigen anderen Größen. Wie Modell 2 (Tab. 4.54) zu entnehmen ist, erweisen sich multivariat die Effekte der Note bei Berufsabschluss, die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, das wahrgenommene Berufsprestige, die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten, das Erleben von Kompetenz und die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt als statistisch bedeutsam. Von den beschäftigungsbezogenen Merkmalen gehen erwartungsgemäß positive Effekte aus, überraschenderweise gilt aber im Hinblick auf die Note, dass sich Physiotherapeuten mit schlechteren Abschlussnoten stärker mit ihrer Arbeit identifizieren als diejenigen mit besseren Noten.

108 Die Gruppe der als Fachkraft in einem ausbildungsfremden Beruf oder als an-/ungelernte Kraft Beschäftigten, die angeben, ausbildungsadäquat beschäftigt zu sein, wird wegen zu geringer Fallzahl vernachlässigt.

Tabelle 4.54: Ergebnisse der Regression zur Vorhersage der Identifikation mit der Arbeit bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Identifikation mit der Arbeit bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht										
Modell	1					2				
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2
SOZIO					0,063					0,025
note_ba	0,198	0,181	0,003	1,115		0,174	0,161	0,004	1,023	
wuberuf	-0,185	-0,058	0,372	1,313						
gesund	0,167	0,068	0,300	1,364						
LM					0,00					
schwie	-0,001	-0,002	0,976	1,817						
SK					0,032					
berusw	0,037	0,038	0,598	1,645						
ZIELE					0,013					
wei	0,024	0,024	0,763	2,084						
kar	-0,002	-0,003	0,963	1,373						
BV					0,367					0,403
adä_sub	0,112	0,120	0,050	1,169		0,111	0,119	0,041	1,103	
sicher_sub	-0,021	-0,037	0,582	1,427						
umfang	-0,030	-0,037	0,616	1,686						
eink	0,000	0,078	0,318	1,914						
eink_sub	00,00	0,000	0,999	1,453						
pres_sub	0,093	0,119	0,064	1,296						
aufstieg	0,093	0,164	0,016	1,442		0,090	0,161	0,011	1,307	
belange	0,025	0,040	0,624	2,080						
au	-0,073	-0,088	,284	2,120						
ko	0,148	0,147	0,092	2,403		0,190	0,192	0,009	1,751	
se	0,070	0,085	0,257	1,780						
zufried_ins	0,196	0,312	0,000	1,985		0,227	0,365	0,000	1,499	
Konstante	0,906		0,155			1,467		0,000		
R ² 0,475					R ² 0,428					
R ² (korrigiert) 0,415					R ² (korrigiert) 0,413					
F 7,951					F 28,334					
Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000					
Durbin-Watson 2,103					Durbin-Watson 2,118					

Bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und ihr Beschäftigungsverhältnis als ausbildungsadäquat beurteilen, hängt die Identifikation mit der Arbeit wie bei der entsprechenden Physiotherapeutengruppe mit zahlreichen beschäftigungsbezogenen Merkmalen zusammen.¹⁰⁹ Darüber hinaus sind Zusammenhänge zu vielen Schlüsselkompetenzaspekten feststellbar. Von ihnen kann sich aber im Modell 2 (Tab. 4.55) nur die Perspektivenübernahme behaupten, die die Identifikation mit der Arbeit positiv beeinflusst. Die externale Kontrollüberzeugung wirkt negativ. Beide Merkmale erzielen jedoch nur einen sehr geringen Anteil erklärter Varianz. Von größerer Bedeutung sind dagegen die beschäftigungsbezogenen Merkmale der wahrgenommenen Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, der Berücksichtigung persönlicher Belange im Betrieb, der erlebten Kompetenz und der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt. Werden in Modell 3 die Cluster-Lösungen einbezogen, gehen von Kommunikation und Kooperation, Leistungsmotivation und Selbstkompetenz statistisch bedeutsame Effekte aus, wenngleich bei den beiden letztgenannten Kompetenzen keine Einzelaspekte bedeutsam sind. Die Effekte sind jedoch lediglich bei der Selbstkompetenz wie erwartet negativ. Hinsichtlich der beiden anderen Schlüsselkompetenzen ist der Einfluss umgekehrt. Die Anteile erklärter Varianz der drei Cluster-Lösungen sind im Vergleich zu den Varianzanteilen der beschäftigungsbezogenen Merkmale sehr gering.

Tabelle 4.55: Ergebnisse der Regression zur Vorhersage der Identifikation mit der Arbeit bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Identifikation bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht																
Modell	1					2					3 (Cluster-Lösungen)					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
SOZIO					0,047											
schulab	-0,145	-0,097	0,125	1,443												
note_ab	0,040	0,026	0,664	1,295												
wuberuf	-0,124	-0,080	0,211	1,501												
K&K					0,057					0,048						0,048
pue	0,222	0,143	0,037	1,670		0,164	0,105	0,065	1,171		0,201	0,131	0,023	1,207		
pszu	-0,029	-0,031	0,639	1,562												
pszv	0,071	0,049	0,427	1,398												

109 Es werden alle Größen außer dem Commitment berücksichtigt, da davon ausgegangen wird, dass die Identifikation das Commitment bedingt und nicht umgekehrt. Von den Teilzufriedenheiten geht aufgrund der Vielzahl derselben einzig die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt ein. Die Nützlichkeit der Berufsausbildung und die nochmalige Entscheidung für den Ausbildungsberuf werden vernachlässigt.

Vorhersage der Identifikation bei Bürokauleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht																
Modell	1					2					3 (Cluster-Lösungen)					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
SRL					0,039											
elabs	-0,156	-0,150	0,051	2,119												
konts	-0,003	-0,002	0,980	2,180												
konte	0,116	0,094	0,265	2,588												
anstr	-0,055	-0,048	0,594	2,983												
sk	,030	,025	0,727	1,922												
LM					0,07						2-Cl.	0,160	0,120	0,048	1,319	0,006
behar	-0,115	-0,207	0,035	3,472												
inter	0,049	0,069	0,360	2,057												
lernbe	0,094	0,099	0,194	2,104												
furcht	0,073	0,110	0,258	3,449												
erfzu	-0,084	-0,106	0,290	3,634												
schwie	0,038	0,062	0,442	2,334												
SK					0,011						2-Cl.	-0,24	-0,15	0,014	1,289	0,039
berusw	0,163	0,114	0,184	2,681												
allsw	-0,132	-0,063	0,462	2,668												
sk_krit	-0,028	-0,021	0,820	3,201												
swgef_neg	-0,112	-0,103	0,282	3,313												
PERSÖN					0,005											
neuro	0,040	0,043	0,673	3,869												
verträg	0,025	0,024	0,728	1,747												
KÜZ					0,016					0,071					0,057	
ext_küz	-0,173	-0,174	0,029	2,269		-0,202	-0,203	0,001	1,191			-0,18	-0,19	0,001	1,240	
BV					0,422					0,463					0,442	
adä_sub	0,176	0,127	0,033	1,261		0,182	0,131	0,016	1,054			0,208	0,153	0,005	1,076	
sicher_sub	-0,078	-0,097	0,175	1,830												
umfang	0,061	0,027	0,646	1,276												
eink	0,000	0,046	0,500	1,719												
eink_sub	-0,009	-0,009	0,899	2,027												
pres_sub	0,078	0,080	0,279	1,960												
aufstieg	0,085	0,109	0,128	1,866												
belange	0,184	0,189	0,037	2,918		0,156	0,160	0,023	1,782			0,120	0,123	0,077	1,761	
au	-0,137	-0,124	0,142	2,587												
ko	0,240	0,180	0,084	3,903		0,271	0,204	0,007	2,012			0,272	0,206	0,006	2,020	
se	0,037	0,027	0,742	2,525												
zufried_ins	0,380	0,393	0,000	2,205		0,383	0,395	0,000	1,582			0,389	0,407	0,000	1,562	
Konstante	-0,146		0,893			0,303		0,514				0,208		0,672		
R ² 0,667					R ² 0,582					R ² 0,592						
R ² (korrigiert) 0,568					R ² (korrigiert) 0,565					R ² (korrigiert) 0,570						
F 6,775					F 35,44					F 27,23						
Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000						
Durbin-Watson 2,097					Durbin-Watson 2,102					Durbin-Watson 2,102						

4.3.10 Zufriedenheit mit dem beruflichen Verbleib

Die Zufriedenheit mit dem beruflichen Verbleib wird in der vorliegenden Arbeit sowohl unter Bezugnahme auf die Gesamteinschätzung als auch auf ausgewählte Aspekte beruflicher Zufriedenheit beschrieben und erklärt. Dabei handelt es sich um die Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil, den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung, dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum und der Anwendung der in der Berufsbildung erlangten Qualifikationen. Vor den Regressionsanalysen wurde mittels einfaktorieller ANOVA der Frage nachgegangen, ob sich die Ausprägung der Zufriedenheitsaspekte in Abhängigkeit von der objektiven und subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung unterscheidet. Für Bürokaufleute und Physiotherapeuten zeigen Tab. 4.56 und 4.58, dass sich die Ausprägungen der Teilzufriedenheiten bezüglich beider Formen der Ausbildungsadäquanz statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Verbindet man beide Formen und untersucht die Gruppen der a) Fachkräfte im erlernten Beruf, die sich als ausbildungsadäquat beschäftigt beurteilen, b) Fachkräfte in einem ausbildungsfremden Beruf oder als an-/ungelernte Kraft Tätige, die sich als ausbildungsinadäquat beschäftigt beurteilen und c) Fachkräfte im erlernten Beruf, die nach eigenem Ermessen ausbildungsinadäquat beschäftigt sind¹¹⁰, ergeben sich ebenfalls hinsichtlich aller Teilzufriedenheit statistisch bedeutsame Unterschiede (Tab. 4.56, 4.57). Für die in der vorliegenden Arbeit erforderlichen Regressionsanalysen kann jedoch aufgrund der geringen Fallzahlen der Gruppen b) und c) selbst nach deren Zusammenfassung nur Gruppe a) untersucht werden.

Tabelle 4.56: **Unterschiede in Teilzufriedenheiten nach objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten**

		N	m	F	p		N	m	F	p
zufried_anf	Fachkraft im erlernten Beruf	225	3,04	5,246	0,023	inadäquat	78	2,71	18,798	0,000
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	42	2,76			adäquat	189	3,12		
	Gesamt	267	3,00			Gesamt	267	3,00		
zufried_wei	Fachkraft im erlernten Beruf	225	2,46	4,062	0,045	inadäquat	78	2,13	10,229	0,002
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	42	2,14			adäquat	189	2,52		
	Gesamt	267	2,41			Gesamt	267	2,41		

110 Die Gruppe der als Fachkräfte in einem ausbildungsfremden Beruf oder als an-/ungelernte Kraft Tätigen, die sich als ausbildungsadäquat beschäftigt beurteilen, bleibt wegen zu geringer Fallzahl unberücksichtigt.

		N	m	F	p		N	m	F	p
zufried_ent	Fachkraft im erlernten Beruf	225	2,88	14,81	0,000	inadäquat	78	2,47	17,716	0,000
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	42	2,36			adäquat	189	2,93		
	Gesamt	267	2,79			Gesamt	267	2,79		
zufried_qual	Fachkraft im erlernten Beruf	225	2,88	49,78	0,000	inadäquat	78	2,00	108,30	0,000
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	42	1,93			adäquat	189	3,03		
	Gesamt	267	2,73			Gesamt	267	2,73		
zufried_insg	Fachkraft im erlernten Beruf	225	2,91	4,913	0,028	inadäquat	78	2,58	12,794	0,000
	Fachkraft in anderem Beruf oder an-/ungelernt	42	2,60			adäquat	189	2,97		
	Gesamt	267	2,86			Gesamt	267	2,86		

Tabelle 4.57: Unterschiede in Teilzufriedenheiten nach Zusammenfassung von objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokauleuten

		N	m	F	p
zufried_anf	FK im erlernten Beruf, adäquat	182	3,12 a, b, c	9,194	0,000
	FK in and. Beruf oder an/ungelernt, inadäquat	35	2,69 a, b		
	FK im erlernten Beruf inadäquat	43	2,72 a, c		
zufried_wei	Gesamt	260	2,99	5,199	0,006
	FK im erlernten Beruf, adäquat	182	2,53 a, b, c		
	FK in and. Beruf oder an/ungelernt, inadäquat	35	2,09 a, b		
zufried_ent	FK im erlernten Beruf inadäquat	43	2,16 a, c	10,786	0,000
	Gesamt	260	2,41		
	FK im erlernten Beruf, adäquat	182	2,94 a, b, c		
zufried_qual	FK in and. Beruf oder an/ungelernt, inadäquat	35	2,31 a, b		
	FK im erlernten Beruf inadäquat	43	2,60 a, c		
	Gesamt	260	2,80		
zufried_insg	FK im erlernten Beruf, adäquat	182	3,04 a, b, c	60,095	0,000
	FK in and. Beruf oder an/ungelernt, inadäquat	35	1,77 a, b, c		
	FK im erlernten Beruf inadäquat	43	2,19 a, b, c		

Tabelle 4.58: Unterschiede in Teilzufriedenheiten nach (Zusammenfassung von) objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten

		N	m	F	p			N	m	F	p
zufried_anf	Fachkraft im erlernten Beruf	210	3,17	7,315	0,007	adäquat	FK im erlernten Beruf und adäquat	199	3,23	36,535	0,000
	an-/ungelernt	4	2,25			inadäquat	inadäquat	15	2,20		
	Gesamt	214	3,15			Gesamt	Gesamt	214	3,15		
zufried_wei	Fachkraft im erlernten Beruf	210	3,01	5,253	0,023	adäquat	FK im erlernten Beruf und adäquat	199	3,06	13,796	0,000
	an-/ungelernt	4	2,00			inadäquat	inadäquat	15	2,20		
	Gesamt	214	3,00			Gesamt	Gesamt	214	3,00		
zufried_ent	Fachkraft im erlernten Beruf	210	3,09	5,247	0,023	adäquat	FK im erlernten Beruf und adäquat	199	3,12	11,619	0,001
	an-/ungelernt	4	2,25			inadäquat	inadäquat	15	2,47		
	Gesamt	214	3,07			Gesamt	Gesamt	214	3,07		
zufried_qual	Fachkraft im erlernten Beruf	210	3,13	19,95	0,000	adäquat	FK im erlernten Beruf und adäquat	199	3,16	18,048	0,000
	an-/ungelernt	4	1,50			inadäquat	inadäquat	15	2,33		
	Gesamt	214	3,10			Gesamt	Gesamt	214	3,10		
zufried_insg	Fachkraft im erlernten Beruf	210	2,99	6,379	0,012	adäquat	FK im erlernten Beruf und adäquat	199	3,03	13,740	0,000
	an-/ungelernt	4	2,00			inadäquat	inadäquat	15	2,27		
	Gesamt	214	2,97			Gesamt	Gesamt	214	2,97		

Den Korrelationsanalysen zufolge bestehen überwiegend hohe Korrelationen zwischen den Teilzufriedenheiten und anderen beschäftigungsbezogenen Merkmalen. Als problematisch erwies sich die Wahl geeigneter Prädiktoren für die Vorhersage der Teilzufriedenheiten, denn allein bei Korrelationen zwischen Teilzufriedenheiten ist teilweise von wechselseitigen Beziehungen auszugehen. Die einbezogenen potenziellen Prädiktoren werden in den nachfolgenden Abschnitten deutlich gemacht.

4.3.10.1 Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil

Die Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil hängt bei den Physiotherapeuten mit keinem der soziodemographischen Merkmale zusammen, aber mit einigen Schlüs-

selbsterkenntnisaspekten mit Ausnahme derer von Kommunikation und Kooperation, mit zwei Persönlichkeitsdimensionen, Zielen und Kontrollüberzeugungen, vor allem aber mit beschäftigungsbezogenen Merkmalen. Bei den Bürokaufleuten treten mit Ausnahme des Gesundheitszustandes keine Beziehungen zu soziodemographischen Merkmalen auf. Insgesamt treten zu den Schlüsselkompetenzen mehr Beziehungen bei Bürokaufleuten als bei Physiotherapeuten auf. Dies trifft auch auf die Cluster zu. Die meisten Beziehungen ergeben sich zu beschäftigungsbezogenen Merkmalen.

Für die Erklärung der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil kommen für beide Ausbildungsgänge von den beschäftigungsbezogenen Korrelaten als potenzielle Prädiktoren folgende in Betracht: die Art des Beschäftigungsverhältnisses, die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, ihr Umfang, das Berufsprestige, das Erleben von Autonomie und Kompetenz, die Zufriedenheit mit der beruflichen Position, dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum sowie der Anwendung der in der Berufsausbildung erlangten Qualifikationen.

Die Ergebnisse zeigen, dass Bürokaufleute umso zufriedener mit dem Anforderungsprofil sind, je weniger individualistisch sie veranlagt sind, je höher das mit ihrem Beruf verbundene Ansehen ist, je stärker sie sich autonom erleben und je zufriedener sie mit ihrer beruflichen Position und der Anwendung der in der Ausbildung erlangten Qualifikationen sind (Tab. 4.59, Modell 2). Obgleich von den einzelnen Aspekten der Selbstkompetenz keine Wirkung ausgeht, so ergibt sich unter Berücksichtigung der entsprechenden 3-Cluster-Lösung, dass stark selbstkompetente Bürokaufleute stärker mit dem Anforderungsprofil zufrieden sind als Bürokaufleute aus den Clustern 1 und 2.¹¹¹ Mit einem korrigierten R^2 von 51 % kann dieses Modell einen relativ großen Varianzanteil aufklären.

Bei den Physiotherapeuten sorgen wie bei den Bürokaufleuten die beschäftigungsbezogenen Merkmale für die größte Varianzaufklärung, darunter ebenso die Zufriedenheit mit der beruflichen Position und das Erleben von Kompetenz. Die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung beeinflusst diese Teilzufriedenheit ebenfalls positiv. Schlüsselkompetenzaspekte sind mit Ausnahme von zwei Aspekten des selbstregulierten Lernens wirkungslos. Auch von den Cluster-Lösungen gehen keine bedeutsamen Effekte aus. Im Vergleich zu den Bürokaufleuten kann diese Teilzufriedenheit bei den Physiotherapeuten wesentlich schlechter durch die berücksichtigten Prädiktoren erklärt werden (Tab. 4.60).

111 Ein ebensolcher Effekt geht auch von der 2-Cluster-Lösung aus. Da der von der 3-Cluster-Lösung ausgehende Effekt stärker ist, wird dieser dokumentiert.

Tabelle 4.59: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil mit dem Unternehmen bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht												
Modell	1				2				3			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
gesund	-0,141	-0,055	0,334	1,196								
K&K												
sswue	-0,056	-0,045	0,528	1,850								
indi	-0,019	-0,115	0,044	1,171	-0,020	-0,118	0,026	1,017	-0,020	-0,119	0,025	1,016
SRL												
konts	0,141	0,107	0,139	1,882								
konte	-0,015	-0,013	0,870	2,322								
insmo	0,069	0,059	0,348	1,436								
sw	0,042	0,030	0,726	2,695								
LM												
behar	-0,004	-0,008	0,924	2,380								
ziel	0,001	0,002	00,98	2,783								
erfzu	0,019	0,025	00,79	3,240								
schwie	0,019	0,034	00,70	2,795								
SK (3 Cl.)									-0,114	-0,132	0,016	1,080
berusw	-0,227	-0,165	0,050	2,570								
allsw	0,170	0,084	0,311	2,471								
sk_krit	0,075	0,063	0,459	2,617								
swgef_pos	-0,023	-0,013	0,875	2,297								
swgef_neg	0,028	0,026	0,778	3,024								
PERSON												
neuro	-0,120	-0,138	0,153	3,373								
extra	0,060	0,047	0,539	2,165								
ZIELE												
wie	-0,106	-0,084	0,345	2,877								
BV												
adä_sub	0,119	0,087	0,147	1,300								
pres	0,031	0,127	0,028	1,191	0,024	0,097	0,065	1,004	0,028	0,114	0,032	1,020
au	0,185	0,178	0,038	2,657	0,189	0,183	0,002	1,210	0,167	0,160	0,006	1,221
ko	0,054	0,043	0,630	2,858								
zufried_pos	0,385	0,400	0,000	1,564	0,405	0,420	0,000	1,222	0,396	0,412	0,000	1,215
zufried_ent	-0,031	-0,032	0,688	2,295								
zufried_anwend	0,254	0,253	0,000	1,716	0,297	0,296	0,000	1,272	0,282	0,281	0,000	1,270
Konstante	-0,141	-0,055	0,334	1,196	-0,261		0,701		0,020		0,975	
		R ²	0,576			R ²	0,518			R ²	0,526	
		R ² (korrigiert)	0,505			R ² (korrigiert)	0,504			R ² (korrigiert)	0,510	
		F	8,093			F	37,780			F	32,204	
		Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000	
		Durbin-Watson	2,037			Durbin-Watson	2,054			Durbin-Watson	2,119	

Tabelle 4.60: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil mit dem Unternehmen bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht								
Modell	1				2			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
SRL								
wieds	0,109	0,141	0,027	1,226	0,110	0,143	0,017	1,067
konte	0,087	0,074	0,288	1,494				
sk	-0,209	-0,168	,013	1,379	-0,173	-0,139	0,018	1,018
LM								
lernbe	0,004	0,005	0,953	1,781				
schwie	0,007	0,013	0,870	1,989				
SK								
berusw	0,040	0,031	0,702	2,046				
PERSÖN								
gewis	-0,035	-0,025	0,736	1,675				
extra	0,034	0,029	0,652	1,228				
ZIELE								
wie	0,135	0,106	0,184	1,929				
KÜZ								
int_küz	0,030	0,023	0,765	1,800				
BV								
adä_sub	0,135	0,111	0,108	1,445	0,162	0,132	0,036	1,184
au	-0,079	-0,075	0,413	2,544				
ko	0,330	0,255	0,003	2,268	0,459	0,354	0,000	1,513
zufried_pos	0,196	0,201	0,006	1,610	0,200	0,205	0,003	1,423
zufried_ent	0,123	0,139	0,124	2,459				
zufried_qual	0,065	0,073	0,351	1,851				
Konstante	-0,020		0,972		0,743		0,066	
			R ²	0,404			R ²	0,362
			R ² (korrigiert)	0,352			R ² (korrigiert)	0,345
			F	7,725			F	21,865
			Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000
			Durbin-Watson	2,066			Durbin-Watson	2,103

Tabelle 4.61: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht												
Modell	1				2				3			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
SOZIO												
note_ba	-0,168	-0,098	0,137	1,263								
SRL												
anstr	0,147	0,104	0,143	1,476								
sw	-0,114	-0,063	0,476	2,269								
LM												
erfzu	0,086	0,087	0,383	2,973								
schwie	-0,135	-0,179	0,035	2,131	-0,110	-0,146	0,023	1,212				
SK (3 Cl.)									-0,212	-0,188	,028	2,158
berusw	0,163	0,091	0,298	2,292								
allsw	0,192	0,072	0,424	2,458								
sk_krit	-0,143	-0,092	0,295	2,333								
swgef_neg	-0,204	-0,146	0,095	2,572	-0,225	-0,161	0,010	1,144				
PERSÖN												
neuro	0,032	0,028	0,762	2,608								
ZIELE												
wei	-0,209	-0,126	0,130	2,065								
BV												
adä_sub	0,100	0,056	0,367	1,174								
sicher_sub	0,093	0,099	0,090	1,417	0,128	0,136	0,033	1,194	0,114	0,122	0,056	1,205
umfang	-0,163	-0,070	0,210	1,117								
aufstieg	0,531	0,551	0,000	1,366	0,559	0,580	0,000	1,241	0,539	0,561	0,000	1,250
Konstante	1,863		0,054		1,800		0,000		2,229		0,000	
			R ² 0,455				R ² 0,412					R ² 0,422
			R ² (korrigiert) 0,406				R ² (korrigiert) 0,399					R ² (korrigiert) 0,405
			F 9,19				F 31,061					F 25,513
			Signifikanz 0,000				Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000
			Durbin-Watson 2,05				Durbin-Watson 1,976					Durbin-Watson 1,979

4.3.10.2 Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung

Die Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung hängt mit fast allen beschäftigungsbezogenen Merkmalen zusammen. Von allen anderen Größen stehen allein die Note bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule, die Unterstützung anderer, die externale Kontrollüberzeugung sowie die Cluster-Lösung für Leistungsmotivation in Beziehung. Bei den Bürokaufleuten werden ebenso viele Beziehungen zu beschäftigungsbezogenen Merkmalen sichtbar, und im Vergleich zu den Physiotherapeuten korreliert die Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung mit deutlich mehr Schlüsselkompetenzaspekten, vor allem aus dem Bereich der Selbstkompetenz. Für die Erklärung der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung werden als potenzielle Prädiktoren von den beschäftigungsbezogenen Korrelaten folgende berücksichtigt: die Art des Beschäftigungsverhältnisses (angestellt vs. selbstständig), die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die objektive und subjektive Beschäftigungssicherheit, der Beschäftigungsumfang und die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten.

Wie bei der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil weist auch bei dieser Teilzufriedenheit das Modell für die Bürokaufleute einen größeren Erklärungsgehalt auf als das für die Physiotherapeuten. Die bedeutsamste Größe für die Prognose der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung für die Bürokaufleute ist die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, von der ein positiver Effekt ausgeht. Auch die wahrgenommene Beschäftigungssicherheit beeinflusst diese Teilzufriedenheit positiv. Von den Schlüsselkompetenzen zeigt keiner der Einzelaspekte einen Effekt (Tab. 4.61, Modell 2). Die Berücksichtigung der 3-Cluster-Lösung für die Selbstkompetenz bringt aber einen deutlichen Erklärungsgewinn mit sich. So sind Bürokaufleute mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung umso zufriedener, je selbstkompetenter sie sind.

Bei den Physiotherapeuten weisen weder einzelne Aspekte der Schlüsselkompetenzen noch die Cluster-Lösungen bedeutsame Effekte auf (Tabelle 4.62, Modell 2). Diese gehen einzig von der wahrgenommenen Beschäftigungssicherheit und den wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten aus, die die Teilzufriedenheit positiv beeinflussen und zusammen fast 23 % der Varianz erklären.

Tabelle 4.62: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht									
Modell	1				2				
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF	
SOZIO									
note_ab	-0,149	-0,077	0,232	1,031					
K&K									
pszu	,146	0,105	0,106	1,069					
KÜZ									
ext_küz	-0,130	-0,102	0,114	1,035					
BV									
adä_sub	0,136	0,081	0,215	1,079					
sicher	0,013	0,008	0,912	1,177					
sicher_sub	0,206	0,206	0,005	1,316	0,225	0,227	0,001	1,169	
umfang	-0,103	-0,067	0,297	1,028					
aufstieg	0,352	0,351	0,000	1,208	0,340	0,341	0,000	1,190	
Konstante	1,179		0,049						
				R ²	0,290				
				R ² (korrigiert)	0,281				
				F	9,129				
				Signifikanz	0,000				
				Durbin-Watson	1,972				
					R ²	0,236			
					R ² (korrigiert)	0,228			
					F	30,260			
					Signifikanz	0,000			
					Durbin-Watson	1,844			

4.3.10.3 Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum

Die Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum hängt bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten zwar mit vielen beschäftigungsbezogenen Merkmalen zusammen, aber kaum mit den anderen berücksichtigten Größen. Zu den Schlüsselkompetenzaspekten ergeben sich mit Ausnahme der sozialen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, der beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugung und den Cluster-Lösungen für die Selbstkompetenz bei Bürokaufleuten sowie Wettbewerbsorientierung bei Physiotherapeuten keine Beziehungen. Von den beschäftigungsbezogenen Korrelaten werden als potenzielle Prädiktoren die Art des Beschäftigungsverhältnisses, die wahrgenommene Ausbildungsadäquananz der Beschäftigung, der

Beschäftigungsumfang, das Erleben von Autonomie und das Erleben von Kompetenz berücksichtigt. Das Modell der Physiotherapeuten zeigt mit 54,1 % einen höheren Erklärungsgehalt als das der Bürokaufleute. Diese Erklärungskraft geht jedoch nicht von den Schlüsselkompetenzen, sondern vielmehr von allen genannten beschäftigungsbezogenen Merkmalen mit Ausnahme des Beschäftigungsumfanges und der Art des Beschäftigungsverhältnisses aus (Tab. 4.64). Darüber hinaus beeinflusst einzig die internale Kontrollüberzeugung diese Teilzufriedenheit, wobei der Effekt überraschenderweise wie der der wahrgenommenen Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung negativ ist.

Tabelle 4.63: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht												
Modell	1				2				3			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
SOZIO												
kind	0,320	0,107	0,063	1,115	0,381	0,128	0,022	1,048	0,362	0,122	0,028	1,060
K&K												
sswue	0,153	0,118	0,090	1,638								
LM (2 Cl.)									-0,177	-0,129	,065	1,693
SK (2 Cl.)									-0,203	-0,127	,038	1,288
berusw	0,144	0,101	0,220	2,285								
allsw	0,150	0,071	0,390	2,316								
sk_krit	-0,04	-0,028	0,696	1,781								
swgef_pos	-0,03	-0,016	0,842	2,089								
swgef_neg	-0,04	-0,039	0,670	2,820								
PERSÖN												
neuro	0,081	0,090	0,296	2,511								
extra	-0,01	-0,006	0,940	1,927								
ZIELE												
wei	-0,34	-0,258	0,001	1,925	-0,206	-0,157	0,006	1,096	-0,165	-0,127	,059	1,555
BV												
adä_sub	-0,198	-0,140	0,016	1,129	0,203	0,143	0,011	1,072	0,225	0,160	0,005	1,080
umfang	-0,15	-0,073	0,202	1,096								

Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bei Bürokauffeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht												
Modell	1				2				3			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
au	0,470	0,437	0,000	2,139	0,505	0,470	0,000	1,948	0,511	0,470	0,000	1,902
ko	0,301	0,228	0,005	2,143	0,298	0,226	0,004	2,041	0,287	0,217	0,005	1,994
Konstante	-0,48		0,558		-0,122		0,817		-0,304		0,620	
		R ²	0,514			R ²	0,487			R ²	0,509	
		R ² (korrigiert)	0,473			R ² (korrigiert)	0,473			R ² (korrigiert)	0,489	
		F	12,53			F	33,430			F	25,301	
		Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000	
		Durbin-Watson	2,018			Durbin-Watson	2,023			Durbin-Watson	1,987	

Tabelle 4.64: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht								
Modell	1				2			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
SOZIO								
schulab	-0,077	-0,055	0,264	1,037				
wuberuf	0,375	0,077	0,119	1,042				
LM								
wbo	0,008	0,013	0,790	1,059				
ZIELE								
wei	-0,002	-0,002	0,978	1,354				
KÜZ								
int_küz	-0,147	-0,099	0,076	1,322	-0,145	-0,098	0,050	1,059
BV								
adä_sub	-0,170	-0,123	0,018	1,132	-0,179	-0,129	0,011	1,101
au	0,708	0,594	0,000	1,698	0,697	0,585	0,000	1,628
ko	0,369	0,252	0,000	1,812	0,377	0,258	0,000	1,804
Konstante	0,490		0,339		0,804		0,033	
		R ²	0,559			R ²	0,550	
		R ² (korrigiert)	0,540			R ² (korrigiert)	0,541	
		F	30,084			F	59,354	
		Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000	
		Durbin-Watson	1,757			Durbin-Watson	1,724	

Tabelle 4.65: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit Anwendung der Qualifikationen bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit der Anwendung der Qualifikationen bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht								
Modell	1				2			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
SOZIO								
note_ba	-0,052	-0,039	0,550	1,238				
K&K								
sswue	0,070	0,057	0,418	1,403				
pszu	0,070	0,075	0,273	1,321				
SRL								
konte	-0,102	-0,088	0,277	1,868				
insmo	-0,048	-0,041	0,558	1,421				
sw	0,259	0,190	0,045	2,528	0,329	0,241	0,001	1,646
wbolf	0,050	0,048	0,555	1,907				
LM								
lernbe	0,007	0,007	0,931	2,107				
ziel	0,018	0,024	0,807	2,817				
erfzu	-0,010	-0,013	0,898	2,882				
SK								
berusw	0,128	0,094	0,322	2,575				
allsw	0,016	0,008	0,931	2,390				
sk_krit	-0,291	-0,247	0,005	2,142	-0,244	-0,207	0,006	1,670
swgef_pos	0,155	0,084	0,293	1,832				
ZIELE								
wei	-0,102	-0,081	0,381	2,419				
BV								
adä_sub	0,209	0,153	0,019	1,208	0,223	0,164	0,009	1,132
au	-0,115	-0,112	0,246	2,654				
ko	0,348	0,276	0,003	2,471	0,342	0,270	0,000	1,353
zufried_anf	0,340	0,342	0,000	1,651	0,341	0,343	0,000	1,415
zufried_ent	0,109	0,113	0,184	2,073				
Konstante	-0,213		0,708		0,080		0,843	
			R ²	0,439			R ²	0,406
			R ² (korrigiert)	0,369			R ² (korrigiert)	0,390
			F	6,298			F	24,097
			Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000
			Durbin-Watson	1,909			Durbin-Watson	1,870

Bei den Bürokaufleuten sorgen die beschäftigungsbezogenen Merkmale der wahrgenommenen Ausbildungsadäquanz, des Erlebens von Kompetenz und insbesondere des Erlebens von Autonomie für einen hohen Erklärungsgehalt. Sie beeinflussen die Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum positiv. Außerdem ist diese umso höher, wenn keine Kinder vorhanden und je stärker Weiterentwicklungsziele ausgeprägt sind. Im Gegensatz zu den Physiotherapeuten spielen auch die Schlüsselkompetenzen für die Teilzufriedenheit bei Bürokaufleuten eine Rolle. Einzelaspekte bleiben zwar wirkungslos, aber die Cluster-Lösungen für die Leistungsmotivation und Selbstkompetenz zeigen Wirkung, und zwar dergestalt, dass leistungsmotivierte/selbstkompetente Bürokaufleute zufriedener mit ihrem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum sind als wenig leistungsmotivierte/selbstkompetente Bürokaufleute (Tab. 4.63, Modell 3).

4.3.10.4 Zufriedenheit mit der Anwendung der in der Berufsausbildung erlangten Qualifikationen

Ebenso wie die anderen Teilzufriedenheiten hängt die Zufriedenheit mit der Anwendung der in der Berufsausbildung erlangten Qualifikationen bei beiden Ausbildungsgängen mit vielen beschäftigungsbezogenen Merkmalen zusammen. Auch Schlüsselkompetenzaspekte stehen dazu in Beziehung, vor allem bei Bürokaufleuten. Als potenzielle Prädiktoren werden von den beschäftigungsbezogenen Korrelaten die Art des Beschäftigungsverhältnisses, die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, der Beschäftigungsumfang, das Berufsprestige, das Erleben von Autonomie, das Erleben von Kompetenz sowie die Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil und dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum angesehen. Bei dieser Teilzufriedenheit zeigt das Modell für die Physiotherapeuten einen etwas höheren Erklärungsgehalt als das für die Bürokaufleute. Schlüsselkompetenzen spielen bei den Physiotherapeuten weder als Einzelaspekte noch in zusammengefasster Form eine bedeutsame Rolle. Entscheidend sind neben der Gewissenhaftigkeit einzig die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, das Erleben von Kompetenz sowie die zwei berücksichtigten Teilzufriedenheiten (Tab. 4.65). Bei den Bürokaufleuten sind diese Merkmale mit Ausnahme der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum ebenso bedeutsam. Hinzu kommen die Selbstwirksamkeit und das kriterienbezogene Selbstkonzept. Cluster bleiben bei ihnen auch wirkungslos (Tab. 4.66).

Tabelle 4.66: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Anwendung der Qualifikationen mit dem Unternehmen bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit der Anwendung der Qualifikationen bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht								
Modell	1				2			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
SOZIO								
wuberuf	0,056	0,012	0,844	1,162				
SRL								
konte	0,051	0,039	0,520	1,196				
LM								
behar	0,037	0,065	0,314	1,372				
lernbe	-0,032	-0,034	0,680	2,175				
ziel	0,006	0,007	0,935	2,501				
wbo	0,069	0,119	0,105	1,636				
SK								
allsw	0,056	0,024	0,727	1,602				
PERSÖN								
gewis	0,193	0,125	0,078	1,630	0,210	0,136	0,015	1,031
ZIELE								
wei	0,000	0,000	0,999	1,878				
kar	-0,066	-0,060	0,414	1,776				
KÜZ								
int_küz	-0,035	-0,024	0,758	1,970				
BV								
art	0,165	0,048	0,422	1,165				
adä_sub	0,412	0,302	0,000	1,299	0,418	0,307	0,000	1,201
au	-0,061	-0,052	0,563	2,619				
ko	0,313	0,216	0,009	2,205	0,289	0,200	0,007	1,846
zufried_anf	0,143	0,128	0,061	1,523	0,129	0,116	0,079	1,455
zufried_ent	0,274	0,277	0,001	2,369	0,261	0,264	0,000	1,531
Konstante	-1,777		0,008		-1,403		0,002	
		R ²	0,449			R ²	0,431	
		R ² (korrigiert)	0,397			R ² (korrigiert)	0,416	
		F	8,664			F	29,238	
		Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000	
		Durbin-Watson	1,812			Durbin-Watson	1,825	

Tabelle 4.67: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt bei Bürokauleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt bei Bürokauleuten die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht								
Modell	1				2			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
SOZIO								
note_ba	-0,120	-0,081	0,101	1,138				
BV								
adä_sub	-0,119	-0,078	0,145	1,340				
sicher_sub	-0,027	-0,034	0,710	3,836				
aufstieg	-0,009	-0,012	0,859	1,978				
belange	0,092	0,090	0,189	2,200				
aufstieg	0,085	0,073	0,331	2,653				
ko	-0,002	-0,001	0,989	4,000				
se	-0,154	-0,108	0,098	1,995				
commit	0,288	0,249	0,003	3,258	0,354	0,306	0,000	1,927
ident	0,229	0,217	0,002	2,248	0,271	0,258	0,000	1,901
zufried_anf	0,126	0,113	0,100	2,202	0,179	0,160	0,012	1,815
zufried_si-cher	0,145	0,194	0,033	3,854	0,107	0,143	0,008	1,296
zufried_pos	0,137	0,128	0,052	2,000	0,173	0,161	0,011	1,782
zufried_eink	0,084	0,097	0,300	4,078				
zufried_weiter	0,071	0,083	0,228	2,204				
zufried_ent	-0,048	-0,045	0,512	2,201				
zufried_qual	0,039	0,034	0,571	1,727				
Konstante	0,3501		0,319		-0,352		0,088	
			R ²	0,656			R ²	0,613
			R ² (korrigiert)	0,615			R ² (korrigiert)	0,602
			F	16,249			F	55,749
			Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000
			Durbin-Watson	2,045			Durbin-Watson	2,056

4.3.10.5 Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt

Die Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt hängt bei Physiotherapeuten und Bürokauleuten mit vielen beschäftigungsbezogenen Merkmalen zusammen, von denen alle als potenzielle Prädiktoren Berücksichtigung finden, aber kaum mit den anderen berücksichtigten Größen. So zeigen sich mit Ausnahme der beruflichen Selbstwirksamkeit, der Karriereziele, der internalen Kontrollüberzeugung und der Cluster-Lösung für die Leistungsmotivation keine weiteren Korrelate

bei den Physiotherapeuten. Bei Bürokaufleuten stehen einzig die Note bei Berufsabschluss und die Cluster-Lösung für die Selbstkompetenz in einem Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt.

Nach den Regressionsanalysen sind Bürokaufleute mit der beruflichen Situation insgesamt umso zufriedener, je stärker sie sich der Organisation, in der sie arbeiten, verbunden fühlen, je stärker sie sich mit der Tätigkeit identifizieren und je zufriedener sie mit dem Anforderungsprofil der Tätigkeit, der Arbeitsplatzsicherheit und der beruflichen Situation sind (Tab. 4.67, Modell 2). Soziodemographische Merkmale, individuelle Ziele, Persönlichkeitsdimensionen und Schlüsselkompetenzen sind für die Beurteilung der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt irrelevant. Das Modell 2 erreicht eine mit 60% relativ hohe Varianzaufklärung. Auch bei Physiotherapeuten sind ausschließlich beschäftigungsbezogene Merkmale entscheidend (Tab. 4.68, Modell 2). Dazu zählen die wahrgenommene Einkommenshöhe, das Erleben von Autonomie und sozialer Einbindung, die Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit sowie die Zufriedenheit mit der beruflichen Position und der Anwendung der in der Berufsausbildung erlangten Qualifikationen.

4.3.11 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden (Tab. 4.69), dass die Schlüsselkompetenzaspekte die weiteren Merkmale beruflichen Verbleibs kaum beeinflussen. Dies trifft ebenso auf die soziodemographischen Merkmale, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Ziele und Kontrollüberzeugungen zu. Wesentlich sind dagegen beschäftigungsbezogene Merkmale. Obwohl keine oder nur wenige Schlüsselkompetenzaspekte Wirkung zeigen, treten Cluster-Effekte relativ häufig auf, jedoch mit Ausnahme für das Autonomieerleben ausschließlich bei Bürokaufleuten und darüber hinaus nur bezogen auf die Leistungsmotivation und Selbstkompetenz. Eine von beiden ist stets bedeutsam mit Ausnahme für die Erklärung von Beschäftigungssicherheit, Beschäftigungsumfang, Einkommen, dem Erleben von Autonomie und Kompetenz, der Zufriedenheit mit der Anwendung der in der Berufsausbildung erlangten Qualifikationen und der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt. Selbstreguliertes Lernen ist gänzlich irrelevant, und die Aspekte von Kommunikation und Kooperation sind einzig für die Einkommenshöhe entscheidend. Ohne Berücksichtigung der Cluster-Lösungen variiert der Erklärungsgehalt der Modelle zwischen 1% bei Bürokaufleuten beziehungsweise 3% bei Physiotherapeuten für die Erklärung der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung und jeweils 68% für die Erklärung des organisationalen Commitment. Mit Ausnahme des organisationalen Commitment sind die erklärten Varianzanteile hinsichtlich der Teilzufriedenheiten besonders hoch. Die Berücksichtigung der Cluster-Lösungen beeinflusst die Höhe des Erklärungsgehaltes nicht.

Tabelle 4.68: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht

Vorhersage der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht								
Modell	1				2			
	b	β	p	VIF	b	β	p	VIF
SK								
berusw	-0,001	-0,001	0,988	1,550				
ZIELE	0,021	0,017	0,752	1,317				
kar	0,148	0,092	0,161	1,906				
KÜZ	-0,125	-0,084	0,150	1,512				
int_kz	-0,014	-0,010	0,862	1,362				
BV	-0,018	-0,020	0,815	3,394				
adä_sub	0,064	0,046	0,450	1,676				
sich	0,000	0,138	0,036	1,902				
sich_sub	0,018	0,018	0,806	2,327				
umfang	0,017	0,014	0,802	1,293				
eink	-0,039	-0,043	0,485	1,706				
eink_sub	-0,092	-0,091	0,192	2,155	0,203	0,202	0,000	1,271
pres_sub	0,114	0,087	0,273	2,784				
segment	-0,071	-0,044	0,594	3,003				
aufstieg	0,013	0,010	0,879	1,974				
belange	0,467	0,394	0,000	3,568				
au	0,300	0,205	0,003	2,047	0,188	0,143	0,017	1,529
ko	-0,034	-0,028	0,663	1,823				
se	0,186	0,220	0,011	3,280	0,137	0,104	0,072	1,416
commit	0,033	0,028	0,679	1,977				
ident	0,169	0,174	0,027	2,717	0,454	0,304	0,000	1,333
zufried_anfo	-0,026	-0,029	0,640	1,729				
zufried_sich	0,047	0,043	0,574	2,619				
zufried_pos	0,170	0,155	0,017	1,844	0,205	0,169	0,006	1,632
zufried_eink	-0,001	-0,001	0,988	1,550				
zufried_weiter	0,021	0,017	0,752	1,317				
zufried_ent	0,148	0,092	0,161	1,906				
zufried_qual	-0,125	-0,084	0,150	1,512	0,168	0,151	0,008	1,360
Konstante	-1,425		0,012		-1,219		0,000	
			R ²	0,635			R ²	0,556
			R ² (korrigiert)	0,581			R ² (korrigiert)	0,542
			F	11,825			F	40,020
			Signifikanz	0,000			Signifikanz	0,000
			Durbin-Watson	2,033			Durbin-Watson	1,978

4.4 Zusammengefasste Betrachtung von Verbleibsmerkmalen

4.4.1 Vorüberlegungen

Wie aus den Kapiteln 4.2 und 4.3 hervorgeht, gehen von den Schlüsselkompetenzen beziehungsweise den sie konstituierenden Einzelaspekten wenige und dann meist nur schwache Einflüsse auf die Verlaufsmuster und die beschäftigungsbezogenen Merkmale aus. Die meisten Einflüsse konnten für Bürokaufleute nachgewiesen werden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob sich ggf. stärkere oder eine größere Anzahl von Einflüssen nachweisen lassen, wenn die Verlaufsmuster und beschäftigungsbezogene Merkmale zusammengefasst betrachtet werden. Dafür stehen verschiedene Methoden zur Verfügung. Zum einen können, wie bei Abele (2003, S. 165), Indices gebildet werden unter Rückgriff auf Erwerbsstatus, Beschäftigungsumfang und Einkommen.¹¹²

Problematisch hierbei ist, dass der Zeitaspekt vernachlässigt wird ebenso wie die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale. Ungeachtet der speziellen Form des Indexes muss für die Indexbildung im Allgemeinen festgehalten werden, dass aus kombinatorischen Gründen nur eine sehr kleine Anzahl von Merkmalen einfließen kann und ihre Gewichtung lediglich subjektiv begründbar ist. Angesichts der mit der Indexbildung verbundenen Nachteile wird es für die vorliegende Arbeit als geeignet angesehen, nach dem Muster der Zusammenfassung der Schlüsselkompetenzaspekte ausgewählte beschäftigungsbezogene Merkmale clusteranalytisch zusammenzufassen und gleichzeitig die gebildeten Verlaufsmuster zu berücksichtigen. Entstehen sollen Absolventengruppen, wobei innerhalb jeder Gruppe die beschäftigungsbezogenen Merkmale so ähnlich wie möglich ausgeprägt sein sollten, die Gruppen sich untereinander aber hinsichtlich dieser möglichst stark unterscheiden sollten. Da in die Bildung der Verlaufsmuster die Kriterien des Beschäftigungsumfangs und der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung im Zeitverlauf eingeflossen sind, müssen diese als beschäftigungsbezogene Merkmale bei der nachfolgenden Clusterung nicht beachtet werden. Unberücksichtigt bleiben ebenso das Einkommen und die objektive Beschäftigungssicherheit.

112 Bei Abele (2003, S. 165) ergibt sich dabei ein achtstufiger Berufserfolgsindex mit 1 = erwerbslos, 2 = ausbildungsinadäquate Teilzeitbeschäftigung (TZB), 3 = ausbildungsinadäquate Vollzeitbeschäftigung (VZB), 4 = ausbildungsadäquate TZB, 5 = ausbildungsadäquate VZB, 6 = ausbildungsadäquate VZB mit mittlerem Einkommen, 7 = ausbildungsadäquate VZB mit hohem Einkommen und 8 = ausbildungsadäquate VZB mit sehr hohem Einkommen, wobei mit einem zunehmenden Indexwert ein größerer beruflicher Erfolg verbunden wird.

Tabelle 4.69: Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse

	add		add_sub		sicher		sicher_sub		umfang		entk		ausstieg		an		ko		kennt		ident		zufried_anti		zufried_welt		zufried_anti		zufried_geral		zufried_ins								
	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK					
SOZIO																																							
SCHULAB																																							
NOTE_AB																																							
NOTE_BA	x																																						
SEX		x																																					
TAT_VOR																																							
WAERBERUF																																							
IDENTIFAT																																							
ALTER																																							
MIND																																							
GESUND		x																																					
PERSON																																							
NEURO																																							
GEWIS																																							
EXTRA																																							
OFF																																							
VERTRAG																																							
ZIELE																																							
BEZ																																							
ABWE																																							
WIE																																							
KAR																																							
KUZ																																							
INT_KUZ																																							
EXT_KUZ																																							
K&K																																							
PUE																																							
SSMAE																																							
EMP																																							
PSZLI																																							
PSZM																																							
PSZP																																							
VERUE																																							
VERSA																																							
ALTRU																																							
INCO																																							
AGE																																							

Legende: PT/BK¹ nur Psychotherapeuten / Birosaufleute, die als Fachkraft im elementen Beruf arbeiten
 PT/BK² eingeschlossen wurden Psychotherapeuten / Birosaufleute ohne Abschnürung
 PT/BK³ nur Psychotherapeuten / Birosaufleute mit befristetem Vertrag
 PT/BK⁴ ohne stundenweise und selbstständig tätige Psychotherapeuten/ Birosaufleute
 PT/BK⁵ Birosaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung nicht entspricht
 PT/BK⁶ Birosaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung im beruflichen beziehungsweise beruflichen Arbeitsmarkt beschäftigt sind
 PT/BK⁷ nur Psychotherapeuten / Birosaufleute, die Vollzeit als Fachkraft im beruflichen beziehungsweise beruflichen Arbeitsmarkt beschäftigt sind
 PT/BK⁸ nur Psychotherapeuten / Birosaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung entspricht
 PT/BK⁹ nur Psychotherapeuten / Birosaufleute, die als Fachkraft im elementen Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung entspricht
 PT/BK¹⁰ Psychotherapeuten / Birosaufleute, die als Fachkraft im elementen Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als ausbildungsgradqualität einschätzen
 PT/BK¹¹ Birosaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung nicht entspricht

Clustering: In den Regressionen wurden beide Lösungen getestet; die Ergebnisse sind in der obigen Tabelle dokumentiert. In den Texten wurde nur die Lösung aufgenommen, von der der größte Effekt ausging.

	adl		adl_sub		sicher		sicher_sub		umfang		eink		aufstieg		au		ko		committ		ident		zufried_anf		zufried_wei		zufried_ent		zufried_qual		zufried_ins							
	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK								
SRL																																						
WIEDS																																						
ELABS																																						
KONTS																																						
KONTE																																						
ANSTR																																						
INSMC																																						
SM																																						
SK																																						
KOOPFL																																						
WBOLF																																						
W																																						
BEHAR																																						
INTER																																						
LENGE																																						
ZEL																																						
FURCHT																																						
ERZU																																						
SCHWIE																																						
STATUS																																						
LESTOLZ																																						
WBC																																						
SK																																						
BERUSW																																						
ALLSW																																						
SK_KRT																																						
SK_SOZ																																						
SK_ABS																																						
SWGEF_POS																																						
SWGEF_NEG																																						

Legende: PTBK¹ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten
 PTBK² ausgeschlossen wurden Physiotherapeuten / Bürokaufleute ohne Arbeitsvertrag
 PTBK³ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute mit befristetem Vertrag
 PTBK⁴ ohne stundenweise und selbstständig tätige Physiotherapeuten / Bürokaufleute
 PTBK⁵ Bürokaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung nicht entspricht
 PTBK⁶ Bürokaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung im betrieblichen beziehungsweise beruflichen Arbeitsmarkt beschäftigt sind
 PTBK⁷ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung entspricht
 PTBK⁸ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung entspricht
 PTBK⁹ Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als Ausbildungsduquats einschätzen
 PTBK¹⁰ Bürokaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung nicht entspricht

Clusterangaben: In den Regressionen wurden beide Lösungen getestet; die Ergebnisse sind in der obigen Tabelle dokumentiert. In den Texten wurde nur die Lösung aufgenommen, von der der größte Effekt ausging.

BV	ada		ada sub		umfang		eink		aufstieg		au		ko		comment		ident		zurfried anfr		zurfried whi		zurfried ont		zurfried qual		zurfried ins								
	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK							
DALIER																																			
ADA			x																																
ADA			x																																
ADA ART			x																																
ADA SUBE					x																														
ADP																																			
SICHER																																			
UFWANG																																			
EINK																																			
EINK SUBE																																			
PRES																																			
PRES SUBE																																			
SEGMENT																																			
AUFSTIEG																																			
BELANGE																																			
ZUF																																			
SE																																			
COMMIT																																			
IDENT																																			
ZUFRIED ANF																																			
ZUFRIED SIC																																			
ZUFRIED POS																																			
ZUFRIED ENK																																			
ZUFRIED WEI																																			
ZUFRIED ENI																																			
ZUFRIED ENT																																			
ZUFRIED INSG																																			
Guiter nur Einzelspekte																																			
Log. Regr																																			
Treffquote %	R	96,10	85,80	0,04	0,02	88,30	84,90	0,23	0,31	88,70	83,10	0,04	0,04	0,08	0,21	0,29	0,27	0,40	0,41	0,69	0,70	0,53	0,43	0,58	0,36	0,32	0,250	0,41	0,55	0,59	0,43	0,41	0,56	0,61	
max. Zufallswehr	R	96,10	84,30	0,03	0,01	50,20	35,70	0,21	0,29	50,50	81,50	0,03	0,03	0,07	0,18	0,28	0,25	0,38	0,39	0,68	0,68	0,51	0,41	0,57	0,35	0,50	0,258	0,40	0,54	0,47	0,42	0,39	0,54	0,61	
RF (Negativkorr)	F	0,36	0,15	4,02	3,71	0,13	0,17	15,44	19,26	0,18	0,18	5,04	3,99	9,22	9,36	21,19	15,81	26,94	25,37	69,87	52,05	36,73	28,33	15,44	21,87	37,78	30,76	31,06	89,35	33,43	29,24	24,10	40,02	35,73	
Dur. Wkt								0,09	0,09			0,03	0,02	0,03	0,01	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09	0,09		
Dur. Wkt								1,80	1,75			2,57	1,87	2,04	2,10	1,88	2,08	2,10	1,90	2,02	2,03	1,94	2,12	2,10	2,10	2,10	2,10	1,841	1,98	1,72	2,02	1,83	1,87	1,98	2,06
Cluster und Einzelspekte																																			
SK 3 Cl																																			
SRU 3 Cl																																			
LM 3 Cl																																			
SK 3 Cl																																			
Guiter Cluster Einzelspekte																																			
Log. Regr																																			
Treffquote %	R							0,30				0,04		0,17	0,29					0,69					0,59		0,33					0,42		0,51	
max. Zufallswehr	R							0,38				0,02		0,15	0,28					0,68					0,57		0,51					0,41		0,20	
RF (Negativkorr)	F							0,09				0,03		0,01	0,01					0,03					0,03		0,20					0,01		0,20	
Dur. Wkt								1,79				1,27		1,46	1,53					1,92					2,10		2,12					1,98		1,99	

Legende: PT/BK = nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernenden Beruf arbeiten
 PT/BK = ausgeschlossen wurden Physiotherapeuten / Bürokaufleute ohne Arbeitseinstieg
 PT/BK = nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute mit bestmitem Vertrag
 PT/BK = ohne stundenweise und selbstständig tätige Physiotherapeuten / Bürokaufleute

Clusterlösungen: In den Regressionen wurden beide Lösungen getestet; die Ergebnisse sind in der obigen Tabelle dokumentiert; In den Texten wurde nur die Lösung aufgenommen, von der der größte Effekt ausging.
 PT/BK = nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die Vollzeit als Fachkraft im betrieblichen beziehungsweise beruflichen Arbeitsmarkt beschäftigt sind
 PT/BK = nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung entspricht
 PT/BK = nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernenden Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung entspricht
 PT/BK = Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernenden Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als ausbildungsadäquat einschätzen
 PT/BK = Bürokaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung nicht entspricht

Da die übrigen beschäftigungsbezogenen Merkmale subjektiver Natur sind, gelingt bei deren Clusterung unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Verlaufsmuster somit auch eine Kombination objektiver und subjektiver beschäftigungsbezogener Merkmale. Von Letzteren wurden die Folgenden für die Clusterbildung ausgewählt: die wahrgenommene Arbeitsplatzsicherheit, die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten, das Erleben von Autonomie, das Erleben von Kompetenz, das organisationale Commitment, die Identifikation mit der Arbeit, die Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil, mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung, mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum, mit der Anwendung der Qualifikationen sowie mit der beruflichen Situation insgesamt.¹¹³ Die Gesamteinschätzung der Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung wurde nicht berücksichtigt, weil sie mit den anderen Merkmalen am wenigsten korreliert.

Um neben den subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmalen die Verlaufsmuster zu berücksichtigen, muss deren Clusterung nach Verlaufsmustern getrennt erfolgen. Dies erfordert, dass ausreichendes Datenmaterial zur Verfügung steht. Nach Tab. 4.70 stehen für die dem Verlaufsmuster 1 zugehörigen Personen stets Angaben zu den beschäftigungsbezogenen Merkmalen zur Verfügung, die so zahlreich sind, dass die Verlaufsmuster 1 zugehörigen Absolventen (Untersuchungseinheit 1) gruppiert werden können. Bei Verlaufsmuster 2 stehen für eine Clusterung der Absolventen nach den beschäftigungsbezogenen Merkmalen ebenfalls fast alle Absolventen zur Verfügung. Bei Verlaufsmuster 3 allerdings existieren in beiden Ausbildungsgängen nur für 37,5 % beziehungsweise 34,8 % der entsprechenden Absolventen die erforderlichen Angaben. Bei Bürokaufleuten besteht angesichts der geringen Anzahl der Probanden ausschließlich die Möglichkeit, die Verlaufsmuster 2 und 3 zugehörigen Absolventen gemeinsam zu gruppieren (Untersuchungseinheit 2). Für Physiotherapeuten besteht die Möglichkeit, nur die dem Verlaufsmuster 2 zugehörigen Absolventen Clustern zuzuweisen und die dem Verlaufsmuster 3 zugehörigen Absolventen zu vernachlässigen oder beide Verlaufsmuster gemeinsam zu untersuchen. Aus Äquivalenzgründen wird die letztgenannte Option gewählt.

Tabelle 4.70: Verfügbares Datenmaterial zum Erwerbsverlauf und den beschäftigungsbezogenen Merkmalen für Physiotherapeuten und Bürokaufleute

	Erwerbsverlauf					beschäftigungsbezogene Merkmale			
	N _{insg.}	VM 1	VM 2	VM 3	VM 4	N	davon VM 1	davon VM 2	davon VM 3
PHY	263	102	106	40	15	214	102	97	15
BK	411	170	64	132	45	267	170	51	46

113 Die Merkmale wahrgenommene Arbeitsplatzsicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten sowie die Teilzufriedenheiten sind ordinal skaliert, werden aber wie metrische skalierte Variablen behandelt.

In der vorliegenden Arbeit wird dementsprechend folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Können für die Verlaufsmuster 1 zugehörigen Absolventen hinsichtlich der subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale 2-Cluster-Lösungen gebildet werden, sodass in Cluster a (b) diejenigen enthalten sind, bei denen die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale stark (schwach) ausgeprägt sind?
- Können für die Verlaufsmuster 2 und 3 zugehörigen Absolventen hinsichtlich der subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale 2-Cluster-Lösungen gebildet werden, sodass in Cluster a (b) diejenigen enthalten sind, bei denen die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale stark (schwach) ausgeprägt sind?¹¹⁴

Angenommen, es existieren sinnvolle 2-Cluster-Lösungen, so würden sich nach diesen Überlegungen folgende Verbleibsgruppen ergeben:

- Gruppe 1 bestehend aus den Absolventen, die dem Verlaufsmuster 1 und Cluster a angehören;
- Gruppe 2 bestehend aus den Absolventen, die dem Verlaufsmuster 1 und Cluster b angehören;
- Gruppe 3 bestehend aus den Absolventen, die dem Verlaufsmuster 2 oder 3 und Cluster a angehören;
- Gruppe 4 bestehend aus den Absolventen, die dem Verlaufsmuster 2 oder 3 und Cluster b angehören.

Man könnte diese Gruppeneinteilung zwar als Skala auffassen, wobei mit höheren Werten ein niedrigerer Berufserfolg einhergeht und diesen Index als abhängige Variable verwenden. In der vorliegenden Arbeit wird aber die Bildung einer solchen Ordinalskala als ungeeignet angesehen, da dies erfordern würde, dass man entweder den Erwerbsverlauf oder die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale als wichtiger bewerten müsste. Vielmehr soll bei geeigneten 2-Cluster-Lösungen mittels logistischer Regression untersucht werden, ob die Schlüsselkompetenzen die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Verbleibsgruppen 1 bis 4 beeinflussen.

Da hoch korrelierte Variablen aus der Clusteranalyse ausgeschlossen werden sollten, wurden vor der Durchführung der Analyse die Interkorrelationen berechnet (Tab. A.4.4.1, A.4.4.2). Daraus geht auch hervor, dass für beide Untersuchungseinheiten der Physiotherapeuten und Bürokaufleute keine Korrelationen über 0,9 bestehen, sodass alle Merkmale in die Clusteranalyse einbezogen werden können.

114 Auf die Untersuchung weiterer Cluster-Lösungen wurde aufgrund der geringen Fallzahl in beiden Untersuchungseinheiten verzichtet.

Da es sich bei den betrachteten beschäftigungsbezogenen Merkmalen durchgängig um quasimetrische Variablen handelt, werden zur Ähnlichkeitsermittlung die Minkowski-Metriken verwendet (vgl. Kap. 4.1). Da die Maßeinheiten übereinstimmen, wird von einer Standardisierung der Ausgangsdaten abgesehen. Wie in Kap. 4.1 dient das Single-Linkage-Verfahren der Analyse von Ausreißern in den Objekten, die eigentliche Clusterung erfolgt mittels Ward-Verfahrens.

Im Folgenden werden die aus den Clusteranalysen gewonnenen Lösungen kurz vorgestellt. Die 2-Cluster-Lösung kann für beide Ausbildungsgänge in beiden Untersuchungseinheiten diskriminanzanalytisch abgesichert werden (Tab. A.4.4.3 bis A.4.4.6). Die Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte zeigen bei beiden Ausbildungsgängen zunächst, dass – jeweils einzeln betrachtet – alle subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale die Gruppen gut trennen. Die Diskriminanzfunktionen können die Gruppeneinteilung gut erklären. Die Eigenwerte sind stets größer 1, die kanonischen Korrelationskoeffizienten reichen relativ nahe an 1 heran, und die Werte von Wilks' Lambda sind entsprechend gering. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Gruppeneinteilung bei jeweils 97 % der Physiotherapeuten beziehungsweise Bürokaufleute aus Verlaufsmuster 1, 97,3 % der Physiotherapeuten aus Verlaufsmuster 2 und 3 und 100 % der Bürokaufleute aus Verlaufsmuster 2 und 3 diskriminanzanalytisch bestätigt werden kann.

Wie aus Tab. 4.71 hervorgeht, zählt von den Physiotherapeuten der größte Teil zu Gruppe 2. Bei den Bürokaufleuten gehören die meisten Absolventen zu den Gruppen 1 und 2.

Tabelle 4.71: Besetzung der Verbleibsgruppen für Physiotherapeuten und Bürokaufleute

Verbleibsgruppe	PT (N = 210)		BK (N = 259)	
	1	33	15,7 %	83	32,0 %
2	66	31,4 %	81	31,3 %
3	60	28,6 %	67	25,9 %
4	51	24,3 %	28	10,8 %

Wie aus den Abbildungen 4.32 bis 4.34 erkennbar ist, zeichnen sich in beiden Ausbildungsgängen und beiden Untersuchungseinheiten Cluster a zugehörige Absolventen durch höhere Ausprägungen in allen subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmalen aus. Auffällig ist ferner, dass in jedem Ausbildungsgang diejenigen am häufigsten zu Cluster a zählen, die Verlaufsmuster 1 angehören.

Der Verlauf der vier Graphen bei den Physiotherapeuten ist sehr ähnlich: In allen vier Gruppen sind das Erleben von Kompetenz und die Identifikation mit der

Tätigkeit am stärksten, die subjektive Beschäftigungssicherheit und die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten am schwächsten ausgeprägt (Abb. 4.32). Alle anderen beschäftigungsbezogenen Merkmale sind ähnlich stark ausgeprägt.

Zur besseren Verdeutlichung der Abweichungen der Werte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale von den jeweiligen Mittelwerten bietet sich Abb. 4.33 an. Da die Mittelwerte der beschäftigungsbezogenen Merkmale für die beiden Untersuchungseinheiten getrennt standardisiert wurden, sind nur Vergleiche zwischen den jeweiligen Graphen einer Untersuchungseinheit möglich. Wie aus dieser Abbildung hervorgeht, liegen die Werte der Gruppen, die Cluster a (b) zugehörige Absolventen enthalten, deutlich über (unter) dem Mittelwert.

Die gruppenbezogenen Mittelwertunterschiede sind in Tab. A.4.4.7 abgebildet. Daraus geht für die Physiotherapeuten hervor, dass sich die Gruppen 1 und 2, 1 und 4, 2 und 3 sowie 3 und 4 stets statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Die Gruppen 1 und 3 unterscheiden sich hinsichtlich der Aspekte „wahrgenommene Aufstiegsmöglichkeiten“, „Erleben von Kompetenz“, „organisationales Commitment“, „Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil“ sowie „Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung“. Auch zwischen den Gruppen 2 und 4 gibt es stets statistisch signifikante Unterschiede mit Ausnahme des Erlebens von Autonomie, der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum sowie mit der Anwendung der Qualifikationen.

Abbildung 4.32: Mittelwerte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den vier Verbleibsgruppen der Physiotherapeuten

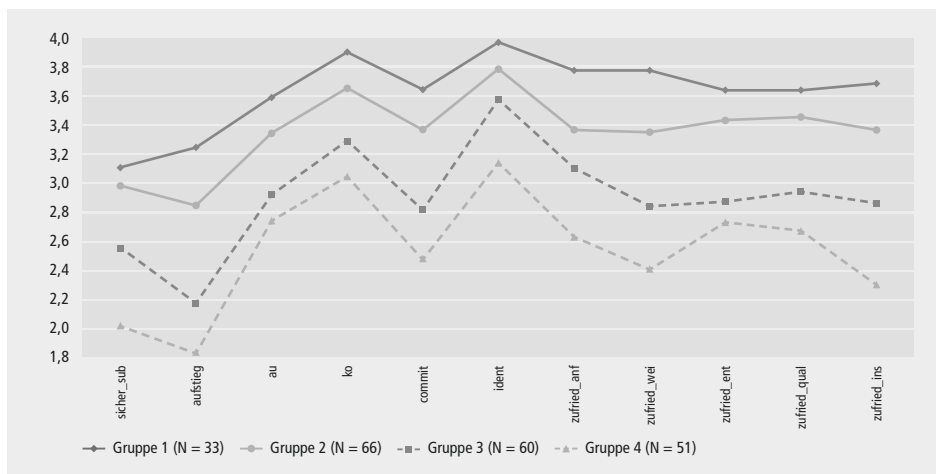
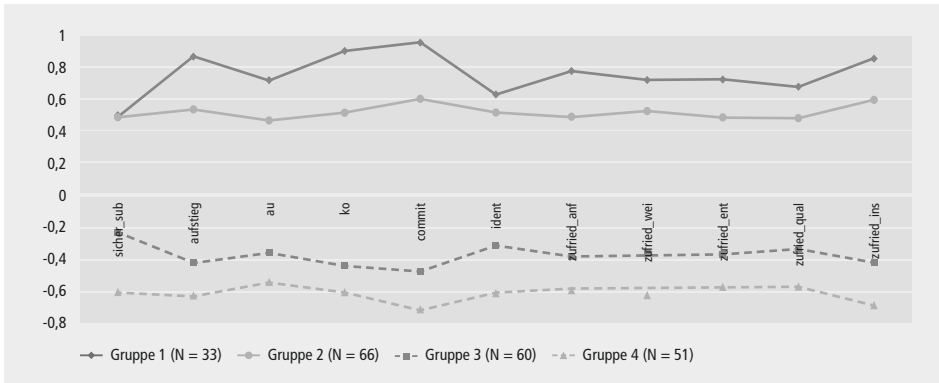


Abbildung 4.33: Standardisierte Mittelwerte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den vier Verbleibgruppen der Physiotherapeuten



Die Untersuchung nach soziodemographischen Unterschieden zwischen den Clustern 1 und 2 in beiden Untersuchungseinheiten zeigt mit Ausnahme der Tätigkeit vor der Ausbildung bei den Verlaufsmuster 1 zugehörigen Absolventen keine statistisch signifikanten Unterschiede (Tab. A.4.4.8). Demnach kommen die Cluster a zugehörigen Absolventen vor der Berufsausbildung zu einem größeren Teil direkt aus der allgemeinbildenden Schule.

Der Verlauf der vier Graphen bei den Bürokaufleuten ähnelt stark dem der Graphen der Physiotherapeuten, wengleich die Werte im Durchschnitt unter denen der Physiotherapeuten liegen: in allen vier Gruppen sind das Erleben von Kompetenz und die Identifikation mit der Tätigkeit am stärksten, die subjektive Beschäftigungssicherheit und die wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten am schwächsten ausgeprägt mit Ausnahme des 2. Clusters bei den dem Verlaufsmuster 1 zugehörigen Absolventen, bei dem die Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung am geringsten ausgeprägt ist. Alle anderen beschäftigungsbezogenen Merkmale sind ähnlich stark ausgeprägt.

Wie aus Abb. 4.35 hervorgeht, liegen die Werte der Gruppen, die Cluster a (b) zugehörige Absolventen enthalten, deutlich über (unter) dem Mittelwert. Die gruppenbezogenen Mittelwertunterschiede sind in Tab. A.4.4.7 abgebildet. Es zeigt sich, dass sich die Gruppen 1 und 2, 1 und 4, 2 und 3, 2 und 4 sowie 3 und 4 stets statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Die Gruppen 1 und 3 unterscheiden sich hinsichtlich der Aspekte der wahrgenommenen Arbeitsplatzsicherheit, der wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten, des Erlebens von Kompetenz, der Identifikation mit der Arbeit sowie der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung. Die Untersuchung nach soziodemographischen Unterschieden

zwischen den Clustern a und b jeweils in beiden Untersuchungseinheiten zeigt keine statistisch signifikanten Unterschiede (Tab. A.4.4.8).

Abbildung 4.34: Mittelwerte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den vier Verbleibsgruppen der Bürokaufleute

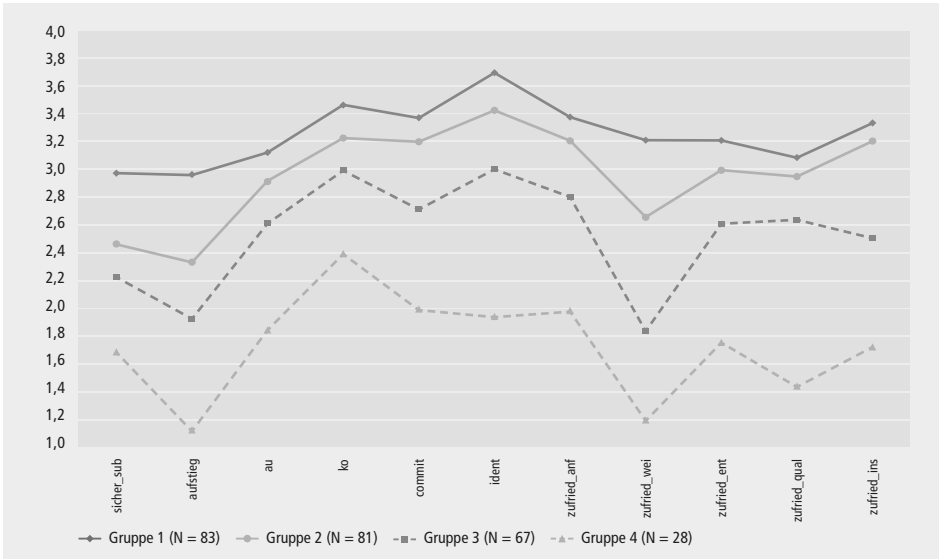
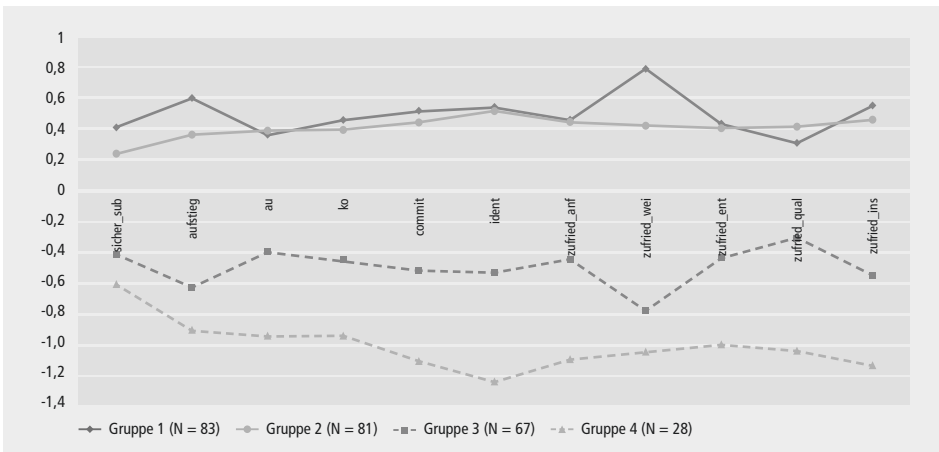


Abbildung 4.35: Standardisierte Mittelwerte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den vier Verbleibsgruppen der Bürokaufleute



Im Folgenden wird mittels logistischer Regression untersucht, ob die Schlüsselkompetenzen und die anderen potenziellen Prädiktoren die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Gruppen 1 bis 4 beeinflussen. Als Referenz werden alle 210 Physiotherapeuten beziehungsweise 259 Bürokaufleute angesehen, die zur Bildung der oben beschriebenen Cluster herangezogen wurden. Da die Clusterbildung getrennt nach Verlaufsmustern erfolgte, sind die entstehenden Effekte tatsächlich auf die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale und nicht auf die Zugehörigkeit zu Verlaufsmustern zurückzuführen. Beschäftigungsbezogene Merkmale wurden als potenzielle Prädiktoren nicht berücksichtigt, da eine Vielzahl derselben in den Clusterprozess eingeflossen sind und von den verbleibenden arbeitsplatzbezogenen Merkmalen nicht von jedem der in die Clusterbildung eingeflossenen Merkmale eine Prädiktorwirkung zu erwarten ist.

4.4.2 Ergebnisse zu den Verbleibsgruppen

Bereits aus den Korrelationsanalysen (Tab. A.4.4.9) geht hervor, dass es mit Ausnahme der Verbleibsgruppen 1 und 4 bei den Bürokaufleuten bei beiden Ausbildungsgängen kaum Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit zu den o. g. Gruppen und den Schlüsselkompetenzen, soziodemographischen Merkmalen, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Zielen und Kontrollüberzeugungen gibt, wobei bei der Verbleibsgruppe 1 bei den Bürokaufleuten deutlich mehr Merkmale in Beziehung zur Gruppenzugehörigkeit stehen als bei Verbleibsgruppe 4.

Das entsprechende logistische Regressionsmodell (Tab. A.4.4.10, Modell h5) zeigt, dass dem Verlaufsmuster 1 angehörige Bürokaufleute dann eher Cluster a, d. h. Verbleibsgruppe 1 angehören, wenn sie Abitur haben, in ihrem Wunschberuf ausgebildet wurden und keine Elternschaft vorliegt. Zudem ist die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Gruppe 1 umso höher, je geringer Neurotizismus und je stärker die berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung ausgeprägt sind. Von den anderen Schlüsselkompetenzaspekten gehen keine bedeutsamen Effekte aus. Dies gilt auch für die Schlüsselkompetenz-Cluster mit Ausnahme der 3-Cluster-Lösung für die Selbstkompetenz (Modell h7), wobei die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Gruppe 1 umso höher ist, je stärker die Selbstkompetenz ausgeprägt ist. Angesichts der Erklärungskraft von jeweils 15,5% muss jedoch festgestellt werden, dass die Gruppenzugehörigkeit offenbar von anderen, hier nicht berücksichtigten Größen beeinflusst wird. Für Physiotherapeuten aus Verlaufsmuster 1 wird diese Zugehörigkeit nur von einem Merkmal, der Anwendung der Wiederholungsstrategien, beeinflusst (Tab. A.4.4.11, Modell c5a), wobei damit ein Erklärungsanteil von 4% einhergeht.

Die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu Cluster b wird für die zu Verlaufsmuster 1 zählenden Physiotherapeuten positiv von der Verträglichkeit und den Ab-

wechslungszielen und negativ von zwei Schlüsselkompetenzaspekten, der Perspektivenübernahme und dem Altruismus, beeinflusst (Tab. A.4.4.12, Modell c5). 20 % der Varianz können mit diesem Modell erklärt werden. Für Verlaufsmuster 1 zugehörige Bürokaufleute kann die Zugehörigkeit zu Cluster b nur zu 2,3 % erklärt werden (Tab. A.4.4.13, Modell a5). Als einziger statistisch signifikanter Prädiktor kristallisiert sich das soziale Selbstkonzept heraus, wobei der Effekt negativ ist.

Werden die den Verlaufsmustern 2 und 3 zugehörigen Bürokaufleute betrachtet, wird deutlich, dass diese mit geringerer Wahrscheinlichkeit Cluster a angehören, wenn sie keine Kinder haben und je höher ihre Gewissenhaftigkeit ausgeprägt ist. Auch das kriterienbezogene Selbstkonzept beeinflusst die Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit negativ, während sich die allgemeine Selbstwirksamkeit positiv auswirkt (Tab. A.4.4.14, Modell c5). Der Anteil erklärter Varianz beläuft sich auf 10 %. Bei den Verlaufsmuster 2 oder 3 beigeordneten Physiotherapeuten kann die Zugehörigkeit zu Cluster a nur zu 6,7 % erklärt werden, wobei die berufliche Selbstwirksamkeit und das prosoziale Ziel des Haltens von Versprechen, die die Wahrscheinlichkeit negativ beeinflussen, die einzigen Prädiktoren darstellen (Tab. A.4.4.15, Modell a5).

Physiotherapeuten aus Verlaufsmuster 2 oder 3 zählen umso eher zu Cluster b, je geringer ihre Internalität ausgeprägt ist, wobei mit diesem Prädiktor nur ein Erklärungsgehalt von 1 % verbunden ist (Tab. A.4.4.16, Modell a5). Offenbar wird der durch subjektive Merkmale erfassbare Berufserfolg bei Physiotherapeuten nicht durch die erhobenen Größen beeinflusst. Bei Bürokaufleuten können 20,8 % der Varianz durch die einbezogenen Größen erklärt werden (Tab. A.4.4.17, Modell d5). So ist die Wahrscheinlichkeit, zu Cluster b zu zählen, umso größer, wenn der Ausbildungsberuf nicht dem Wunschberuf entspricht. Sie ist zudem bei den zwischen 1955 und 1977 geborenen Absolventen größer als bei den den beiden anderen Kohorten zugehörigen Absolventen. Zudem gehen von drei Schlüsselkompetenzaspekten bedeutsame Wirkungen aus. Dabei handelt es sich um Selbstwirksamkeit, Furchtlosigkeit und das soziale Selbstkonzept, wobei Letztgenanntes die Wahrscheinlichkeit erhöht, während die beiden anderen diese verringern (für die Ergebnisse in Zusammenfassung siehe Tab. 4.72).

4.4.3 Qualität des Beschäftigungsverhältnisses nach vorheriger Arbeitslosigkeit

Abschließend sollen folgende weitere Fragen, die auf eine Verbindung der Verlaufsmuster mit beschäftigungsbezogenen Merkmalen abzielen, beantwortet werden: Müssen Personen, die unmittelbar nach Ausbildungsende arbeitslos waren im Vergleich zu solchen, die unmittelbar nach Ausbildungsende bereits beschäftigt waren, Abstriche bei ihrer ersten Beschäftigung machen, d. h.

- a) sind sie seltener als Fachkraft beschäftigt;
- b) nehmen sie ihr Beschäftigungsverhältnis eher als ausbildungsinadäquat wahr;
- c) sind sie seltener unbefristet beschäftigt;
- d) empfinden sie ihr Beschäftigungsverhältnis als unsicherer;
- e) arbeiten sie seltener in Vollzeit;
- f) verdienen sie weniger;
- g) nehmen sie weniger Aufstiegsmöglichkeiten wahr;
- h) erleben sie sich weniger autonom;
- i) erleben sie sich weniger kompetent;
- j) fühlen sie sich der Organisation, in der sie arbeiten, weniger verbunden;
- k) identifizieren sie sich weniger mit ihrer beruflichen Tätigkeit;
- l) sind sie weniger zufrieden mit dem Anforderungsprofil ihrer Arbeit;
- m) sind sie weniger zufrieden mit ihren Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung;
- n) sind sie weniger zufrieden mit ihrem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum;
- o) sind sie weniger zufrieden mit der Anwendung der von ihnen in der Berufsausbildung erlangten Qualifikationen;
- p) sind sie weniger zufrieden mit ihrer beruflichen Situation insgesamt?

Für die Beantwortung dieser Fragen werden die Absolventen herangezogen, für die die beschäftigungsbezogenen Merkmale in Kapitel 4.3 untersucht wurden. Als Arbeitslosenphasen vor dem Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis werden ausschließlich die Kennziffern 11 und 12 angesehen. Ein Praktikum wird nur dann dazu gerechnet, wenn es im Wechsel mit den Kennziffern 11 beziehungsweise 12 auftritt. Wegen der vermuteten Nichtlinearität des Einflusses der Arbeitslosigkeitsdauer wird diese in Form einer Ordinalskala berücksichtigt. Aufgrund der variierenden Fallzahl wurden für Physiotherapeuten und Bürokaufleute unterschiedliche Fallgruppen gebildet (Tab. 4.73)

Verbleibsgruppe	1		2		3		4	
Kontrollerwartung								
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen								
Instrumentelle Motivation								
Selbstwirksamkeit								x
Selbstkonzept								
Präferenz für kooperative Lernformen								
Präferenz für wettbewerbsorient. Lernformen								
Aspekte von Leistungsmotivation								
Beharrlichkeit								
Internalität							x	
Lernbereitschaft								
Zielsetzung								
Furchtlosigkeit								x
Erfolgszuversicht								
Schwierigkeitspräferenz								
Statusorientierung								
Leistungsstolz								
Wettbewerbsorientierung								
Aspekte von Selbstkompetenz								
Berufliche Selbstwirksamkeit		x			x			
Allgemeine Selbstwirksamkeit						x		
Kriterienbezogenes Selbstkonzept						x		
Soziales Selbstkonzept				x				x
Absolutes Selbstkonzept								
Positives Selbstwertgefühl								
Negatives Selbstwertgefühl								
Güte: nur Einzelaspekte								
Trefferquote %	84,3	67,6	74,3	68	71	74,10	75,70	90
max. Zufallswahrscheinlichkeit	84,3	61	62,4	68	69,5	71,80	75,70	88,8
R ² (Nagelkerke)	0,04	0,155	0,2	0,023	0,067	0,10	0,01	0,208
Cluster und Einzelaspekte								
2-Cluster-Lösung K&K Logit								
2-Cluster-Lösung SRL Logit								
3-Cluster-Lösung SRL Logit								
2-Cluster-Lösung LM Logit								
2-Cluster-Lösung SK Logit								
2-Cluster-Lösung SK Logit		x						
Güte: Cluster und Einzelaspekte								
Trefferquote %		72						
max. Zufallswahrscheinlichkeit		61,4						
R ² (Nagelkerke)		0,154						

Tabelle 4.73: **Anzahl der zu untersuchenden Physiotherapeuten beziehungsweise Bürokaufleute.**

PT		BK	
Monate in Arbeitslosigkeit	N	Monate in Arbeitslosigkeit	N
0	64	0	152
1	48	1 bis 3	48
2 bis 3	45	mind. 4	67
mind. 4	57		

Der Vergleich der Mittelwerte für die o. g. beschäftigungsbezogenen Merkmale mittels ANOVA (beziehungsweise bei den Merkmalen der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, der objektiven Beschäftigungssicherheit und des Beschäftigungsumfangs der prozentualen Anteile) zeigt (Tab. A.4.4.19), dass bei Physiotherapeuten einzig hinsichtlich der wahrgenommenen Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung sowie der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil der Arbeit und den Möglichkeiten zur beruflichen Weiterqualifizierung Unterschiede zwischen den vier Absolventengruppen auftreten, wobei stets nur zwischen zweien statistisch signifikante Unterschiede auftreten. So nehmen Physiotherapeuten, die vor Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis nicht arbeitslos waren, ihr Beschäftigungsverhältnis als stärker ausbildungsadäquat wahr als diejenigen, die vor dem Beschäftigungsverhältnis mindestens vier Monate arbeitslos waren. Die Teilzufriedenheiten sind bei der Gruppe, die die längste Arbeitslosenzeit vor dem Beschäftigungsverhältnis aufweist, am geringsten ausgeprägt, wobei die Unterschiede hinsichtlich der erstgenannten Teilzufriedenheit einzig hinsichtlich der Gruppe abgesichert werden können, die vor dem Beschäftigungsverhältnis noch nicht arbeitslos war und bei der zweiten Teilzufriedenheit einzig zwei bis drei Monate arbeitslos waren. Bürokaufleute zeigen statistisch bedeutsame Unterschiede nach der Länge der Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis hinsichtlich der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, der objektiven Beschäftigungssicherheit und des Beschäftigungsumfangs, wobei der Anteil der Fachkräfte/unbefristet/Vollzeit Eingestellten in der Gruppe der vor Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis nicht Arbeitslosen am größten und in der Gruppe der mindestens vier Monate Arbeitslosen am geringsten ist.

Der Frage nach Zusammenhängen bei multivariater Betrachtung wird im Folgenden unter Bezug auf die Modelle aus Kapitel 4.3 nachgegangen, wobei die Dauer der Arbeitslosigkeit wegen der vermuteten Nichtlinearität des Einflusses mittels Dummy-Variablen eingeführt wurde. Die Modelle aus Kapitel 4.3 wurden auf

Größen, von denen statistisch signifikante Einflüsse ausgehen, reduziert. Die Bezeichnung der Modelle wurde beibehalten, wobei das Modell, das unter zusätzlicher Berücksichtigung vorheriger Arbeitslosenzeiten geschätzt wurde, durch das Kürzel „_AL“ kenntlich gemacht ist.

Hinsichtlich der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten ist festzustellen, dass unter Bestätigung der Effekte aus den Modellen g5 beziehungsweise g7a die o. g. Zusammenhänge multivariat bestätigt werden können. So haben Bürokaufleute, die vor Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis nicht arbeitslos waren, eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit, als Fachkraft zu arbeiten, als Bürokaufleute, die mindestens vier Monate arbeitslos waren. Auch Bürokaufleute, die ein bis drei Monate vor Eintritt in das Erwerbsleben arbeitslos waren, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit, als Fachkraft tätig zu sein, als Personen, die mindestens vier Monate arbeitslos waren, wobei der Effektkoeffizient nicht so groß ist wie bei dem erstgenannten Vergleich. Besonders auffällig ist die Erhöhung des Erklärungsgehalts von 15 % auf 45 %. (Tab. 4.74).

Mit Blick auf die wahrgenommene Ausbildungsadäquanz bei Physiotherapeuten ist der Effekt vorheriger Arbeitslosigkeit bei den mindestens vier Monate arbeitslosen Physiotherapeuten nachweisbar. Diese Physiotherapeuten beurteilen ihr Beschäftigungsverhältnis als weniger ausbildungsadäquat als diejenigen, die weniger als vier Monate arbeitslos sind (Tab. 4.75, Modell 2_AL), wobei dieser Effekt auch bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Leistungsmotivation erhalten bleibt. Dennoch ist der Erklärungsgehalt des Modells mit 5,5 % sehr gering.

Tabelle 4.74: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis

	Modell		g5		g5_AL			g7a		g7a_AL		
Kovariaten			Exp (b)	b	Exp (b)	b		Exp (b)	b	Exp (b)	b	
sex	weiblich		1		1			1		1		
	männlich		0,27**	-1,30	0,28**	-1,29		0,31**	-1,17	0,26**	-1,35	
kind	ja		1		1			1		1		
	nein		3,67**	1,30	2,34*	0,85		3,86**	1,35	3,06*	1,12	
karziel			2,08**	0,73	1,85**	0,62		1,95***	0,67	1,28*	0,25	
dauer_AL	mind. 4 Monate				1					1		
	1–3 Monate				2,27****	0,82				2,16*	0,77	
	keine AL				48,21*	3,88				51,93****	3,95	
		FURCH	1,77****	0,57	1,41*	0,34	3-Cluster-Lösung SRL	Cluster 3				
								Cluster 2				
								Cluster 1				
								2-Cluster-Lösung LM	Cluster 2	1		1
								Cluster 1	2,20*	0,79	2,92**	1,07
								2-Cluster-Lösung SK	Cluster 2			
								Cluster 1				
								3-Cluster-Lösung SK	Cluster 3			
							Cluster 2					
							Cluster 1					
Konstante b			0,02****	-4,14	0,02**	-3,79		0,33	-1,12	0,16	-1,8	
Trefferquote %			85,8		86,10			84,7		87,10		
max. Zufallswahrscheinlichkeit.			84,3		81,30			85,2		82,50		
R ² (Nagelkerke)			0,148		0,45			0,145		0,45		

Tabelle 4.75: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis

Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten N = 210											
Modell	2_AL					3					
	b	β	p	VIF	ΔR^2		b	β	p	VIF	ΔR^2
dauer_AL					0,043						0,043
mind. 4 Monate	-0,336	-0218	0,001	1,000			-0,326	-,0211	0,002	1,009	
LM						2 Cl.	-0,178	-0,124	0,070	1,009	0,022
Konstante	3,529		0,000				3,815		0,000		
					R ² 0,048						R ² 0,065
					R ² (korrigiert) 0,043						R ² (korrigiert) 0,055
					F 10,627						F 7,051
					Signifikanz. 0,001						Signifikanz. 0,001
					Durbin-Watson 1,668						Durbin-Watson 1,759

Bezüglich der objektiven Beschäftigungssicherheit und des Beschäftigungsumfangs bei Bürokaufleuten sind nach den Modellen f_{AL} (Tab. 4.76) und $e5a_{AL}$ (Tab. 4.77) keine statistisch bedeutsamen Effekte nachweisbar.

Die Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil bei Physiotherapeuten wird auch von der Dauer der Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis beeinflusst, wobei die Effekte aus Modell 2 erhalten bleiben (Tab. 4.78, Modell 2_AL). So sind Physiotherapeuten, die vor dem Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis nicht arbeitslos waren, mit dem Anforderungsprofil ihrer Arbeit zufriedener als solche, die zuvor bereits arbeitslos waren.

Tabelle 4.76: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der objektiven Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis

Kovariaten	Modell	f	f_AL	
		EXP (b)	EXP (b)	b
adä	Fachkraft	1	1	
	an-/ungelernte Kraft	0,331**	0,226	-1,489
dauer		1,065*	1,087	0,084
abwe		0,485***	0,452	-0,794

Kovariaten	Modell	f	f_AL	
		EXP (b)	EXP (b)	b
pszp		0,563**	0,594	-0,521
wieds		0,754*	0,743	-0,297
berusw		1,775**	1,754	0,562
dauer_AL	Mind. 4 Monate		1	
	1–3 Monate		1,154	0,143
	Keine AL		0,681	-0,384
Konstante b		23,415*	28,292	
Trefferquote %		64,8	66,4	
max. Zufallswahrscheinlichkeit		36,7	36,3	
R ² (Nagelkerke)		0,172	0,192	

Tabelle 4.77: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage des Beschäftigungsumfangs bei Bürokaufleuten unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis

Kovariaten	Modell	e5	e5a		e5a_AL
		Exp (b)	Exp (b)	b	Exp (b)
gewis		2,57**	2,68**	0,99	2,75**
dauer		1,12***	1,13***	0,12	1,08*
adä	Fachkraft	1	1		1
	an-/ungelernte Kraft	0,37**	0,33**	-1,10	0,41*
dauer_AL	mind. 4 Monate				1
	1–3 Monate				1,22
	keine AL				2,08
emp		0,50*	0,48**	-0,72	0,49*
Konstante b		0,1031	0,3639	-1,011	0,31
Trefferquote %		84,3	83,1		82,7
max. Zufallswahrsch.		82	81,6		80,8
R ² (Nagelkerke)		0,195	0,18		0,189

Tabelle 4.78: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis

Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht											
Modell	2					2_AL					
	b	β	p	VIF	ΔR^2	b	β	p	VIF	ΔR^2	
SRL											
wieds	0,110	0,143	0,017	1,067		0,107	0,138	0,020	1,069		
sk	-0,173	-0,139	0,018	1,018		-0,198	-0,159	0,007	1,039		
BV											
adä_sub	0,162	0,132	0,036	1,184		0,132	0,108	0,085	1,214		
ko	0,459	0,354	0,000	1,513		0,466	0,360	0,000	1,515		
zufried_pos	0,200	0,205	0,003	1,423		0,202	0,207	0,003	1,423		
Dauer AL (1 = keine AL; 0 = AL)						0,184	0,141	0,017	1,057		
Konstante	0,743		0,066			0,847		0,035			
					R ²						R ²
					0,362						0,380
					R ² (korrigiert)						0,361
					0,345						
					F						19,650
					21,87						
					Signifikanz.						0,000
					0,000						
					Durbin-Watson						2,072
					2,103						

Auch hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung zeigt sich bei Physiotherapeuten ein statistisch signifikanter Effekt der Dauer der Arbeitslosigkeit vor Beginn des Beschäftigungsverhältnisses, wobei die Physiotherapeuten, die weniger als vier Monate vor Eintritt in das Beschäftigungsverhältnis arbeitslos waren, mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung weniger zufrieden sind (Tab. 4.79).

Tabelle 4.79: Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis

Vorhersage der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht										
Modell	2					2_AL				
	b	β	p	VIF	Δ R ²	b	β	p	VIF	Δ R ²
BV										
sicher_sub	0,225	0,227	0,001	1,169		0,217	0,219	0,001	1,160	
aufstieg	0,340	0,341	0,000	1,190		0,350	0,351	0,000	1,171	
Dauer AL (1 = mind. 4, 0 = weniger als 4)						-0,258	-0,133	0,034	1,014	
Konstante						1,685		0,000		
					R ² 0,236					R ² 0,253
					R ² (korrigiert) 0,228					R ² (korrigiert) 0,242
					F 30,260					F 22,067
					Signifikanz 0,000					Signifikanz 0,000
					Durbin-Watson 1,844					Durbin-Watson 1,886

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die konjunkturell und strukturell bedingten Ungleichgewichte auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt führen sowohl zu einem geringeren Potenzial der Unternehmer zu Übernahmen und Neueinstellungen als auch zu einer tendenziellen Entkopplung von Ausbildung und Beschäftigung in Form von subventionierten außerbetrieblichen und berufsfachschulischen Ausbildungsmöglichkeiten, die ihrerseits wiederum das Risiko erhöhen, nach absolvierter Ausbildung keine geeignete Beschäftigung zu finden. Somit wächst die Zahl derer, die nach Abschluss der Berufsausbildung nicht oder nur über Umwege in ein Beschäftigungsverhältnis einmünden. Ein gelungener Wechsel von der Ausbildung in den Beruf ist jedoch sowohl individuell als auch gesellschaftlich bedeutsam. Aus diesem Grund ist es wichtig, den beruflichen Verbleib der Absolventen so genau wie möglich zu erfassen, um festzustellen, für welche Klientel dieses Problem besonders vordringlich ist, und um schließlich den Übergang von der Berufsausbildung in den Beruf unterstützende Maßnahmen zu entwerfen und umzusetzen. Solche Maßnahmen erfordern zunächst genaue Kenntnis über die den beruflichen Verbleib beeinflussenden Faktoren. Sowohl die Arbeitsmarkt- und Berufsforschung als auch die Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben bislang vielfach Verbleibspänomene beschrieben, diese aber kaum zu erklären versucht, und die wenigen Erklärungsansätze bezogen sich darüber hinaus vor allem auf soziodemographische Merkmale. Sieht man von Schulabschlüssen und Noten ab, können diese aber in der Berufsausbildung nicht beeinflusst werden. Anders verhält es sich bei Kompetenzen. Diese können (und sollen) in der Berufsausbildung entsprechend gefördert werden. Wenngleich in der wissenschaftlichen Diskussion der Kompetenzbegriff nicht eindeutig geklärt ist, bestehen seitens der Wirtschaft, der Bildungspolitik und -praxis sowie der Wissenschaft mit Ausnahme einiger weniger kritischer Stimmen überwiegend recht klare Vorstellungen darüber, dass neben Fachkompetenz vor allem die 1974 von Mertens konzipierten, aber in der Folgezeit immer wieder begrifflich veränderten und in schier unerschöpflichen Listen aufgeführten Schlüsselkompetenzen im Hinblick auf den beruflichen Erfolg – und damit nicht zuletzt im Hinblick auf den beruflichen Verbleib nach der Ausbildung – besonders nützlich seien.

Dementsprechend hat sich die wissenschaftliche Forschung diesbezüglich vor allem damit beschäftigt, wie diese Kompetenzen gefördert werden können. Die Frage jedoch, ob mit der behaupteten Relevanz der Schlüsselkompetenzen für die Arbeitswelt tatsächlich ein messbarer „Marktwert“ an der „zweiten Schwelle“ verbunden ist oder ob es sich letztlich doch eher um bloße Vermutungen handelt, ist von keiner der genannten Disziplinen systematisch untersucht worden. In der Berufspsychologie dagegen existieren einige Studien zum Zusammenhang zwischen

ausgewählten individuellen Kompetenzen beziehungsweise Kompetenzaspekten und dem beruflichen Verbleib. Die meist querschnittlich angelegten Studien stammen jedoch fast ausschließlich aus dem englischsprachigen Raum, wenden sich häufig an Hochschulabsolventen, betrachten oft nur wenige Prädiktorvariablen gleichzeitig und bringen zum Teil widersprüchliche Ergebnisse hervor.

Mit der vorliegenden Arbeit wurde deshalb erstmals der Versuch unternommen, die Bedeutung der Schlüsselkompetenzen für den beruflichen Verbleib als eigenes Thema aufzuwerfen und zu erforschen. Als Ausbildungsgänge wurden mit Bürokaufmann/-frau ein dualer und mit Wirtschaftsassistent/-in, Fachrichtung Informationsverarbeitung sowie Physiotherapeut/-in zwei berufsfachschulische Ausbildungsgänge ausgewählt. Da aufgrund nicht vorhandener Daten sekundärstatistische Auswertungen unmöglich waren, erfolgte eine entsprechende quantitativ angelegte Datenerhebung für den Freistaat Sachsen.

Für die Untersuchung der Wirkung von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib wurden aus der Vielzahl der in der Literatur vorkommenden, zum Teil schwer vergleichbaren Schlüsselkompetenzkataloge diejenigen Kompetenzen ausgewählt, von denen die größte Wirkung auf den beruflichen Verbleib zu erwarten war. Unter gleichzeitiger Berücksichtigung des Vorliegens geeigneter und hinreichend erprobter Messinstrumente fiel die Wahl auf die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, die Leistungsmotivation und die Selbstkompetenz. Die beiden erstgenannten Schlüsselkompetenzen wurden mittels der Instrumente von PISA 2000 erhoben, für die Messung der Leistungsmotivation wurde das Leistungsmotivationsinventar eingesetzt, und für die Erhebung von Facetten der Selbstkompetenz kamen Skalen verschiedener Autoren zum Einsatz. Als weitere Einflussfaktoren wurden soziodemographische Faktoren (Schulabschluss, Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule und der Berufsausbildung, Geschlecht, berufliche Präferenz, Alter, Tätigkeit vor der Berufsausbildung, Elternschaft, Gesundheitszustand), Persönlichkeitsdimensionen, individuelle Ziele und Kontrollüberzeugungen sowie zum Teil beschäftigungsbezogene Merkmale betrachtet.

Wie die Darstellung der bislang in der beruflichen Verbleibsforschung herangezogenen „Prädiktoren“ erfolgte auch die Bestimmung des Merkmals „beruflicher Verbleib“ durch Rezeption der Ergebnisse zahlreicher Verbleibsstudien. Dabei war festzustellen, dass wengleich die Kriterien primär subjektiv und durch den Datenzugang beeinflusst ausgewählt werden, am häufigsten der Erwerbsstatus zu verschiedenen Zeitpunkten betrachtet wird. Sofern ein Beschäftigungsverhältnis vorliegt, wird oft auf die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die Beschäftigungssicherheit, das Einkommen und die berufliche Position rekurriert. Andere Verbleibsmerkmale kommen nur sehr selten vor und wenn, werden sie kaum prognostiziert, sondern aus-

schließlich beschrieben. In der vorliegenden Arbeit wurde der berufliche Verbleib mehrperspektivisch unter Bezugnahme auf den Erwerbsverlauf inklusive der Dauer bis zur Einmündung in eine Beschäftigung, die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung, die Beschäftigungssicherheit, das Einkommen, den Beschäftigungsumfang, die Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes, das Erleben von Autonomie und Kompetenz, das organisationale Commitment, die Identifikation mit der Arbeit, die subjektive Bewertung des beruflichen Verbleibs durch Zufriedenheitsurteile, die berufliche Stellung, die Platzierung in bestimmten Arbeitsmarktsegmenten, die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen sowie das Erleben sozialer Einbindung untersucht. Für eine erste Durchleuchtung möglicher Ursache-Wirkungs-Beziehungen wurden die elf erstgenannten Merkmale herangezogen.

Um Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen den Schlüsselkompetenzen und dem beruflichen Verbleib zu identifizieren, wurde die Arbeit als Längsschnittuntersuchung mit zwei Erhebungszeitpunkten konzipiert, sodass die Schlüsselkompetenzen dem beruflichen Verbleib zeitlich vorgelagert erhoben wurden. Obgleich die gesamte Untersuchung als Längsschnitt zu betrachten ist, wurden bei der ersten Befragung, der Erhebung der Schlüsselkompetenzen, Querschnittsdaten generiert; Längsschnittdaten, die eine Kompetenzentwicklung abgebildet hätten, sind hier nicht erforderlich. Bei der Erhebung des beruflichen Verbleibs dagegen sind Längsschnittdaten nötig. Diese können als Panel- oder als Verlaufsdaten erhoben werden. Für die vorliegende Arbeit wurden Verlaufsdaten, auch Ereignisdaten genannt, gewählt, da sie einen größeren Informationsgehalt als Paneldaten besitzen. Um solche Verlaufsdaten gewinnen zu können, bedarf es eines ereignisorientierten Designs, mittels dessen die Zustandsänderungen fortwährend über die Zeit erfasst werden, wobei die Daten wie auch in anderen Studien aus Aufwandsgründen üblicherweise nicht prozessbegleitend, sondern retrospektiv erhoben wurden.

Obwohl die Arbeit aufgrund des Fehlens entsprechender Forschungsarbeiten eine Exploration des Gegenstandsbereiches zur Wirkung von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib darstellt und somit ein qualitativer Zugang nahegelegen hätte, wurde ein quantitatives Design mit schriftlichen Befragungen gewählt, da basierend auf einer ausreichend großen Anzahl von Probanden verallgemeinerte Aussagen über Personengruppen formuliert werden sollten, die eingesetzten Instrumente sehr umfassend waren und die mit einem quantitativen Design verbundene Anonymität für die Antwortbereitschaft und -güte als wichtig eingeschätzt wurde. Sowohl die unabhängigen als auch die abhängigen Variablen wurden mithilfe subjektiver Einschätzungen der Probanden erhoben. Aufgrund der Vielzahl der Items und der zum Teil unter Bezugnahme auf andere Bevölkerungsgruppen geprüften Güte der Skalen wurde deren Eignung mittels umfangreicher Analysen für die vorliegende Studie untersucht. Gegebenenfalls erfolgten geringfügige Anpassungen. Die

Schlüsselkompetenzen und die weiteren potenziellen Einflussfaktoren des beruflichen Verbleibs wurden kurz vor Ende der Ausbildung bei 1.840 Auszubildenden aus 117 Klassen von 65 beruflichen Schulen erhoben; die Erhebung des beruflichen Verbleibs erfolgte schriftlich postalisch etwa 15 Monate danach. Unter Ausschluss ungültiger Antworten lag auswertbares Datenmaterial für beide Erhebungswellen von 897 Probanden vor. Darunter sind 263 Physiotherapeuten, 223 Wirtschaftsassistenten und 411 Bürokaufleute.

Die Ergebnisse dieser Messung von Kompetenzständen wurden, ergänzt durch eine zusammenfassende Einführung von Gisela Feller als Heft 80 der Wissenschaftlichen Diskussionspapiere des BIBB publiziert (Müller 2006). Es möge der Hinweis gestattet sein, dass es vergleichbar breit angelegte Messungen von Schlüsselkompetenzen bei Absolventen beruflicher Ausbildungsgänge nach Kenntnis der Verfasserin bisher nicht gegeben hat. Es gäbe eine Reihe von Fragestellungen, unter denen sich diese Ergebnisse mit den entsprechenden Daten aus PISA 2000 vergleichen ließen; dies konnte aber nicht auch noch Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein.

Vor der Darstellung der Ergebnisse zur Wirkung der Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib seien zunächst die Erwerbsquoten im Zeitverlauf für die drei Ausbildungsgänge kurz beschrieben. Unmittelbar nach Ausbildungsende waren 24,7 % der Physiotherapeuten erwerbstätig und zwei Drittel arbeitslos, wobei die Arbeitslosigkeit im Betrachtungszeitraum von 15 Monaten relativ schnell abnahm, indem zunehmend Übergänge in Beschäftigungsverhältnisse vollzogen wurden, in denen die Absolventen fast ausschließlich als Fachkraft tätig waren. Bei Bürokaufleuten dagegen war der Arbeitslosenanteil mit knapp 50 % unmittelbar nach Ausbildungsende deutlich kleiner, es arbeiteten 44,3 %. Der Arbeitslosenanteil sank aber bis zum Ende des Betrachtungszeitraums auf ein Viertel. Außerdem begannen viele zunächst arbeitslose Bürokaufleute im Zeitverlauf ein Beschäftigungsverhältnis als an-/ungelernte Kraft. Auch von den Wirtschaftsassistenten war unmittelbar nach Ausbildungsende nur jeder zweite arbeitslos, 40 % durchliefen eine erneute Ausbildung oder strebten eine Erhöhung ihrer schulischen Qualifikation an, 3,15 % waren erwerbstätig. Im Zeitverlauf ging der Arbeitslosenanteil zurück, wobei diesem Rückgang kein entsprechender Anstieg der Erwerbstätigen gegenüberstand, sondern vielmehr ein weiterer Anstieg derer, die sich in einer erneuten Ausbildung befanden. Das Maximum an Beschäftigung als Fachkraft erreichten Wirtschaftsassistenten im 14. Monat nach Ausbildungsende mit 8,7 %. Zu diesem Zeitpunkt waren 80,4 % der Physiotherapeuten und 53,6 % der Bürokaufleute als Fachkraft erwerbstätig. Da es aus unterschiedlichen Gründen zu Fehlschlüssen führen kann, wenn der Erwerbsstatus bei den Zusammenhangsanalysen *zeitpunktbezogen* untersucht wird, stellt es die methodologisch zu bevorzugende Variante dar, die Zusammenhänge in einem *zeitraumbezogenen* Design in den Blick zu nehmen. Dazu wurde basierend auf se-

quenzanalytischen Überlegungen eine Typisierung unterschiedlicher Verlaufsmuster entwickelt. Ausgangspunkt war die Annahme, dass von einem vollzogenen Übergang in die Erwerbstätigkeit dann auszugehen ist, wenn ein „stabiles“, d. h. ein mindestens sieben Monate andauerndes Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft vorliegt, das nicht durch Arbeitsplatzwechsel unterbrochen wurde. Die gebildeten vier Verlaufsmuster sind wie folgt charakterisiert:

- Verlaufsmuster 1: Den Absolventen ist der Übergang in ein kontinuierliches Vollzeitbeschäftigungsverhältnis von mindestens siebenmonatiger Dauer gelungen.
- Verlaufsmuster 2: Den Absolventen ist der Übergang in ein kontinuierliches Vollzeitbeschäftigungsverhältnis von mindestens siebenmonatiger Dauer nicht gelungen, und der Anteil der Phasen von Arbeitslosigkeit, beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis und Praktika beträgt weniger als 50% am gesamten Betrachtungszeitraum.
- Verlaufsmuster 3: Den Absolventen ist der Übergang in ein kontinuierliches Vollzeitbeschäftigungsverhältnis von mindestens siebenmonatiger Dauer nicht gelungen, und der Anteil der Phasen von Arbeitslosigkeit, beruflichen Fortbildungen ohne Arbeitsverhältnis und Praktika beträgt mindestens 50% am gesamten Betrachtungszeitraum.
- Verlaufsmuster 4: Den Absolventen ist der Übergang in ein kontinuierliches Vollzeitbeschäftigungsverhältnis von mindestens siebenmonatiger Dauer nicht gelungen; sie verbringen den überwiegenden Teil des Betrachtungszeitraumes in einer Ausbildung, absolvieren die Fachoberschule, besuchen ein berufliches Gymnasium, Abendgymnasium oder Kolleg oder studieren.

Außerdem wurden zwei Subgruppen gebildet: Zu Verlaufsmuster 1a zählten diejenigen, die während des gesamten Betrachtungszeitraumes in einem Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft tätig waren, unter Verlaufsmuster 3a wurden die Absolventen subsumiert, die mindestens 80% des Betrachtungszeitraumes arbeitslos gemeldet waren oder ohne Arbeitsverhältnis berufliche Fortbildungen oder Praktika absolviert haben. Die Ergebnisse zeigen, dass der überwiegende Teil der Physiotherapeuten Verlaufsmuster 2 (40,3%) beziehungsweise 1 (38,8%) angehört. Die meisten Bürokaufleute befinden sich in Verlaufsmuster 1 (41,4%), gefolgt von Verlaufsmuster 3 (32,1%). Wirtschaftsassistenten zählen am häufigsten zu Verlaufsmuster 4 (52,4%), gefolgt von Verlaufsmuster 3 (28,3%). Von den Bürokaufleuten, die unter Verlaufsmuster 1 fallen, ist der Anteil der zu Verlaufsmuster 1a gehörigen mit 61,8% am größten. Von den Wirtschaftsassistenten, die zu Verlaufsmuster 3 zählen, ist der Anteil der zu Verlaufsmuster 3a gehörigen mit 77,8% am größten.

Da der Entwicklung der Messinstrumente für die Schlüsselkompetenzen ein sehr differenziertes Verständnis der einzelnen Kompetenzen zugrunde lag, wurde

jede durch zahlreiche Aspekte erfasst. Diese wurden in den Analysen zunächst alle einzeln berücksichtigt. Da aber zudem die Vermutung bestand, dass sich bestimmte Wirkungen erst dann entfalten können, wenn die Aspekte in ihrer Gesamtheit betrachtet würden, erfolgte auch eine clusteranalytische Zusammenfassung. Ziel war es, Gruppen von Absolventen zu bilden, die sich in allen Aspekten jeder Schlüsselkompetenz so ähnlich wie möglich sind, sich aber in ihnen von der/den anderen Gruppe/n möglichst stark unterscheiden. Unter Berücksichtigung der diskriminanzanalytischen Absicherung der Ergebnisse der Clusteranalyse konnte zwischen kommunikativen und wenig kommunikativen, selbstreguliert lernenden und wenig selbstreguliert lernenden, leistungsmotivierten und wenig leistungsmotivierten sowie selbstkompetenten und wenig selbstkompetenten Absolventen in allen drei Ausbildungsgängen unterschieden werden. 3-Cluster-Lösungen waren für Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleute hinsichtlich des selbstregulierten Lernens und der Selbstkompetenz gut interpretierbar, sodass bei ihnen zusätzlich zwischen stark selbstreguliert Lernenden, selbstreguliert Lernenden und wenig selbstreguliert Lernenden beziehungsweise stark Selbstkompetenten, Selbstkompetenten und wenig Selbstkompetenten unterschieden wurde.

Die Gegenüberstellung von sequenzanalytisch konstruierten Verlaufsmustern einerseits und der Clusterung der Absolventengruppen nach stärkerer und schwächerer Ausprägung der einzelnen Dimensionen der Schlüsselkompetenzen ist das Kernstück des methodologischen Vorgehens zur Verdichtung der sehr zahlreichen Rohdaten zwecks Erschließung vermuteter Zusammenhänge zwischen Schlüsselkompetenzen und beruflichem Verbleib.

Zunächst wurde die Wirkung der untersuchten unabhängigen Variablen auf den Eingliederungs- und Erwerbsverlauf analysiert, indem die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den beschriebenen Verlaufsmustern mittels logistischer Regression untersucht wurde. Mithilfe linearer Regression wurden zusätzlich Zeitdauern, mittels Ereignisanalyse die Wahrscheinlichkeit von Wechseln von einem Ausgangs- in einen Zielzustand oder mehrere Zielzustände erklärt.

Unter besonderer Berücksichtigung der Schlüsselkompetenzen für die Ergebniszusammenfassung kann festgehalten werden, dass angesichts der Vielzahl der einbezogenen Schlüsselkompetenzaspekte nur wenige für die Zugehörigkeit zu den Verlaufsmustern relevant sind. Bei Physiotherapeuten zeigen sich hinsichtlich der Einzelaspekte mit Ausnahme derer von Kommunikation und Kooperation für die Einmündung in Verlaufsmuster 1 nur sehr wenige statistisch signifikante Effekte, wobei diese auch nicht immer positiv sind. Mit Blick auf die Cluster-Lösungen geht nur von der Selbstkompetenz eine bedeutsame Wirkung auf die Wahrscheinlichkeit, in Verlaufsmuster 4 einzumünden, aus. Auch bei Wirtschaftsassistenten liegen wenige signifikante Wirkungen von Schlüsselkompetenzaspekten vor, Cluster sind

in keinem Fall ausschlaggebend. Anders verhält es sich bei Bürokaufleuten. Wenn gleich auch bei ihnen Einzelaspekte fast wirkungslos bleiben, bedingen zahlreiche Cluster-Lösungen die Eintrittswahrscheinlichkeiten: Die Selbstkompetenz beeinflusst die Einmündungswahrscheinlichkeit in Verlaufsmuster 1 und 1a positiv, die Wahrscheinlichkeit, zu Verlaufsmuster 3a zu gehören, negativ, von der Leistungsmotivation geht eine negative Wirkung auf die Wahrscheinlichkeit, in Verlaufsmuster 3 und eine positive auf die Wahrscheinlichkeit, in Verlaufsmuster 4 einzutreten, aus. Offenbar beeinflussen die Schlüsselkompetenzaspekte tendenziell eher in ihrer Gesamtheit die Wahrscheinlichkeit des Einmündens in die Verlaufsmuster. Darüber hinaus könnte die Bedeutsamkeit der Cluster-Lösungen im Gegensatz zu der der Einzelaspekte auch darin begründet liegen, dass einige Effekte von Einzelaspekten überraschend negativ waren, die Cluster aber so gebildet wurden, dass im Cluster der Leistungsstärksten/-schwächsten die Absolventen durchgängig hohe/niedrige Ausprägungen bezüglich der Schlüsselkompetenzaspekte aufwiesen. Beurteilt man die Relevanz der Schlüsselkompetenzen in erster Linie anhand der Cluster, ist ihre Wirkung einzig bei Bürokaufleuten und bei ihnen auch nur bezüglich der Leistungsmotivation und der Selbstkompetenz nachweisbar, während insgesamt eher andere Merkmale, vor allem soziodemographische, bedeutsamer sind.

Wie sind diese Ergebnisse interpretierbar? Zweifellos ist die Arbeitsmarktsituation für die drei Ausbildungsberufe unterschiedlich ausgeprägt. Für den Betrachtungszeitraum zeigt sich dies in der oben skizzierten Entwicklung des Erwerbsstatus, die generelle Tendenz wurde durch die ausgewählten Arbeitsmarktindikatoren in Abschnitt 3.3 verdeutlicht. Physiotherapeuten haben danach im Vergleich zu den beiden anderen Ausbildungsgängen die höchste, Wirtschaftsassistenten die geringste Beschäftigungswahrscheinlichkeit. Bürokaufleute dürften sich diesbezüglich zwischen beiden Ausbildungsgängen ansiedeln. Für Physiotherapeuten spielen Schlüsselkompetenzen offenbar deshalb kaum eine Rolle, weil sie tendenziell ohnehin erwerbstätig werden. Bei Wirtschaftsassistenten sind sie irrelevant, weil ihnen der Eintritt in eine Beschäftigung fast gar nicht gelingt. Bei Bürokaufleuten aber können die Schlüsselkompetenzen in Bewerbungssituationen ausschlaggebend werden. Im Gegensatz zu Wirtschaftsassistenten ist bei ihnen prinzipiell Personalbedarf vorhanden. Da aber die Nachfrage nach Arbeitsplätzen größer als das Angebot ist, kann nur ein bestimmter Anteil der Bürokaufleute erwerbstätig werden, wobei sich die Personalauswahl offenbar auch an Schlüsselkompetenzen orientiert, wahrscheinlich aber erst, wenn bestimmte soziodemographische Faktoren, insbesondere der Schulabschluss, die Noten bei Abschluss der allgemeinbildenden Schule und bei Berufsabschluss sowie die berufliche Präferenz, in gewünschter Weise ausgeprägt sind. Dies mag auch daran liegen, dass Noten dem Arbeitgeber eine schnellere Orientierung ermöglichen als die Durchführung komplexer Tests zur Kompetenzmessung.

Außerdem wurde unter Ausschluss der nur in geringer Anzahl im Verlaufsmuster 1 vorhandenen Wirtschaftsassistenten untersucht, ob die untersuchten Variablen die Dauer bis zum Eintritt in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis beeinflussen. Dabei ist festzustellen, dass bei Physiotherapeuten diese Dauer in statistisch signifikanter Weise einzig von einem Aspekt von Kommunikation und Kooperation abhängt. Unter Einbeziehung der Cluster zeigt sich, dass trotz der nicht vorhandenen Effekte der Einzelaspekte die Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis umso kürzer ist, wenn die Absolventen zum Cluster der am stärksten selbstreguliert Lernenden und der Leistungsmotivierten gehören. Bei den Bürokaufleuten spielen Schlüsselkompetenzen hier weder als Einzelaspekte noch als Cluster eine Rolle. Außerdem wurde analysiert, ob die Wahrscheinlichkeit, dass das stabile Beschäftigungsverhältnis abgebrochen wird, negativ von den Schlüsselkompetenzen beeinflusst wird. Entscheidend sind bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten zwei Selbstkompetenzaspekte sowie Verantwortungsabwehr beziehungsweise Beharrlichkeit, wobei ihre Erklärungskraft eher gering ist.

Ausgehend von der geringen Bedeutung, die den ausgewählten Schlüsselkompetenzen für den Verbleib der Physiotherapeuten und Wirtschaftsassistenten im Allgemeinen, für den Verbleib der Bürokaufleute hinsichtlich der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit und der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen bei der Untersuchung der Wahrscheinlichkeit der Einmündung in die Verlaufsmuster zuteil wurde, galt das Forschungsinteresse auch der Frage, ob Schlüsselkompetenzen stärker bedeutsam sind, wenn ohne Berücksichtigung der Verlaufsmuster die Wahrscheinlichkeiten des Eintritts in ein erstes Beschäftigungsverhältnis, des Abbruchs desselben durch Arbeitslosigkeit, der Beendigung von Arbeitslosigkeit und ihr Kumulationsrisiko untersucht werden. Die Schlüsselkompetenzen sind bei Physiotherapeuten aber auch dann kaum bedeutsam. Nur die Beschäftigungswahrscheinlichkeit wird positiv von der Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen beeinflusst. Bei Wirtschaftsassistenten hängt diese zwar von zahlreichen Schlüsselkompetenzaspekten ab, zum Teil aber in negativer Weise. Bei Betrachtung der Cluster wird allerdings deutlich, dass die Selbstkompetenz die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigungsaufnahme und einer Beendigung von Arbeitslosigkeit positiv beeinflusst. Für Bürokaufleute sind die Ergebnisse überraschend. Zeigen sich hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu bestimmten Verlaufsmustern häufig Effekte der Cluster-Lösungen, werden die Beschäftigungswahrscheinlichkeit und die Wahrscheinlichkeit nach einem ersten Beschäftigungsverhältnis arbeitslos zu werden weder von einem Schlüsselkompetenzaspekt noch von den Clustern beeinflusst. Einzig bezüglich der Wahrscheinlichkeit des Abbaus von Arbeitslosigkeit gehen von einem Aspekt der Leistungsmotivation und der Cluster-Lösung für Kommunikation und Kooperation Effekte aus.

Anschließend wurden für Physiotherapeuten und Bürokaufleute die o. g. beschäftigungsbezogenen Merkmale untersucht. Von einzelnen Schlüsselkompetenzaspekten gehen wenige, von den Clustern dagegen viele statistisch bedeutsame Effekte aus, jedoch mit Ausnahme der Leistungsmotivation für das Autonomieerleben ausschließlich bei Bürokaufleuten. Zudem gilt dies bei ihnen nur für Selbstkompetenz und Leistungsmotivation. Eine der beiden Kompetenzen ist stets für die Erklärung eines beschäftigungsbezogenen Merkmals bedeutsam mit Ausnahme der Beschäftigungssicherheit, des Beschäftigungsumfangs, des Einkommens, des Erlebens von Autonomie und Kompetenz, der Zufriedenheit mit der Anwendung der in der Berufsausbildung erlangten Qualifikationen und der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt. Die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen dagegen ist gänzlich irrelevant für die Vorhersage der beschäftigungsbezogenen Merkmale, und auch die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit ist einzig für die Erklärung der objektiven Einkommenshöhe entscheidend.

Schließlich wurden ausgewählte (subjektive) beschäftigungsbezogene Merkmale und Verlaufsmuster gemeinsam betrachtet. Dazu erfolgte eine Clusterung der Absolventen bezüglich dieser Merkmale für Verlaufsmuster 1 und für Verlaufsmuster 2 und 3, sodass in Cluster a (b) diejenigen enthalten sind, bei denen die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale stark (schwach) ausgeprägt sind. Damit ergaben sich eine Gruppe bestehend aus den Absolventen, die Verlaufsmuster 1 und Cluster a angehören, eine weitere bestehend aus den Absolventen, die zu Verlaufsmuster 1 und Cluster b gehören, eine dritte Gruppe bestehend aus den Absolventen, die Teil der Verlaufsmuster 2 oder 3 und Cluster a sind, und eine letzte Gruppe bestehend aus den Absolventen, die zu Verlaufsmuster 2 oder 3 und Cluster b gehören. Die Untersuchung des Einflusses der Schlüsselkompetenzen auf die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu diesen Gruppen brachte hervor, dass weder bei Physiotherapeuten noch Bürokaufleuten Schlüsselkompetenzen beziehungsweise ihre einzelnen Komponenten eine wesentliche Rolle spielen. Mehr als 10 % der Varianz wird nur durch die Modelle erklärt, bei denen sich neben einzelnen Schlüsselkompetenzaspekten weitere, vor allem soziodemographische Merkmale, als bedeutsam erwiesen haben.

Wie aus diesen Ausführungen ersichtlich wird, sind die Ergebnisse schwer zusammenzufassen, da, wenn sich überhaupt Schlüsselkompetenzen als relevant für die Erklärung der abhängigen Größen erweisen, dies nur auf einzelne, in Abhängigkeit von der Fragestellung variierende Aspekte oder Cluster zutrifft und der Erklärungsgehalt überwiegend gering ist. Dennoch zeigen gerade diese differenzierten Ergebnisse, wie riskant es ist, pauschale Aussagen über die Wirksamkeit von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib zu treffen, stützen sie doch die weit verbreitete Annahme, dass sie entscheidend für den beruflichen Verbleib seien, im Wesentlichen nicht.

Bezogen auf die Cluster-Lösungen ergeben sich die meisten Effekte bei Bürokaufleuten, und zwar hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit der Einmündung in Verlaufsmuster und der Erklärung beschäftigungsbezogener Merkmale. Letztere konnten bei Wirtschaftsassistenten aufgrund der geringen Anzahl Erwerbstätiger nicht analysiert werden, aber bezogen auf die anderen abhängigen Größen sind die Schlüsselkompetenzen bei ihnen wie auch bei Physiotherapeuten nahezu vollständig irrelevant. Bei Bürokaufleuten sind aber auch nicht alle vier untersuchten Schlüsselkompetenzen gleichermaßen wichtig, sondern im Wesentlichen ausschließlich die Leistungsmotivation und die Selbstkompetenz. Trotz dieser Effekte betragen die Anteile erklärter Varianz bei den Modellen für die Erklärung der Verlaufsmusterzugehörigkeit bei Bürokaufleuten maximal 24 %, sodass offenbar die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit vor allem durch andere, hier nicht berücksichtigte Variablen beeinflusst wird. Größere Erklärungsanteile bis 68 % können bei der Erklärung ausgewählter beschäftigungsbezogener Merkmale erreicht werden, wobei ein großer Anteil hier nicht auf die Schlüsselkompetenzen, sondern auf die gleichzeitig berücksichtigten beschäftigungsbezogenen Merkmale zurückzuführen ist.

Mit der Arbeit liegen die für eine künftige Bildungsberichterstattung geforderten differenzierten Daten zu Kompetenzen und Verbleib nach abgeschlossener Berufsausbildung vor, jeweils getrennt nach Berufen verschiedener Ausbildungsformen im Zeitverlauf, wobei der Einbeziehung des Ausbildungsganges des Wirtschaftsassistenten besondere Bedeutung beigemessen werden muss, da aufgrund seines relativ kurzen Bestehens weder Informationen zu den Schülern in der Ausbildung noch zu ihrem Verbleib danach vorlagen. Die Arbeit suchte aber primär danach, durch die Identifizierung von Ursache-Wirkungs-Beziehungen einen Beitrag zur Schaffung einer berufspädagogischen Verbleibstheorie zu leisten, sodass kompetenzfördernde Maßnahmen zur Optimierung des Übergangsprozesses abgeleitet werden können. Da aber die untersuchten Schlüsselkompetenzen den beruflichen Verbleib nur partiell und in der Regel gering beeinflussen, muss von der Darstellung entsprechender Empfehlungen abgesehen werden. Gerade deshalb jedoch und weil die Ergebnisse der vorliegenden Explorationsstudie durch nachfolgend aufgeführte Gegebenheiten beeinflusst beziehungsweise limitiert sein könnten, ist Anlass zu weiterer Forschungstätigkeit gegeben:

- Die Instrumente zur Erhebung von Schlüsselkompetenzen sind aus vergleichsweise breit angelegten Forschungskontexten übernommen worden, von denen angenommen werden kann, dass sie auch für die vorliegende Fragestellung von Bedeutung sind. Möglicherweise ergeben sich aber andere Ergebnisse, wenn die jeweiligen Kompetenzkonzepte explizit eigenständig und unter gezielter Einbeziehung von Resultaten der Arbeitsmarktforschung entwickelt werden.

- Bei der Datenerhebung könnten Effekte sozialer Erwünschtheit aufgetreten sein.
- Wegen eines zu geringen Stichprobenumfangs könnten Effekte nicht deutlich geworden sein.
- Der Beobachtungszeitraum könnte für den Nachweis von Wirkungszusammenhängen zwischen den Schlüsselkompetenzen und dem beruflichen Verbleib zu kurz sein, da gerade beim Übergang in ein erstes Beschäftigungsverhältnis viele Zufälle eine Rolle spielen könnten. Im Hinblick auf die beschäftigungsbezogenen Merkmale wird ferner vermutet, dass die Effekte der Schlüsselkompetenzen auf diese erst bei längerer Dauer eines Beschäftigungsverhältnisses wirksam werden, wobei bei einer entsprechenden Untersuchung zu berücksichtigen wäre, dass bestimmte Kompetenzen wahrscheinlich erst durch die Arbeit erworben beziehungsweise weiterentwickelt werden.
- Durch fehlende Subgruppenbildung könnten Effekte verdeckt worden sein. So ist denkbar, dass sich die Einflüsse von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib nur bei Personen eines Geschlechts oder bei denen mit einem bestimmten Schulabschluss zeigen. Ebenso wäre denkbar, dass in erster Linie eine entsprechende Fachkompetenz entscheidend ist und sich Schlüsselkompetenzen nur bei den Personen als verbleibsförderlich erweisen, die über eine relativ hohe Fachkompetenz verfügen. Eine theoretische Ableitung der entsprechenden Moderatorhypothesen konnte im Vorfeld der vorliegenden Arbeit nicht erbracht werden, da der Zusammenhang zwischen den genannten Schlüsselkompetenzen und dem beruflichen Verbleib noch nicht tiefer gehend erforscht wurde. Unabhängig davon konnte in der vorliegenden Explorationsstudie nicht zuletzt wegen der geringen Fallzahl in potenziellen Subgruppen solchen Moderatorhypothesen nicht nachgegangen werden.
- Bei gleichzeitiger Untersuchung von mehr als den hier untersuchten Schlüsselkompetenzen und deren gleichzeitiger Betrachtung könnten deutlichere Effekte hervortreten, da dann die Person zumindest annähernd in ihrer Gesamtheit erfasst werden würde.
- Möglicherweise werden Schlüsselkompetenzen hinsichtlich des beruflichen Verbleibs bedeutsamer, wenn andere Ausbildungsgänge untersucht werden, insbesondere solche, die wie am Beispiel der Bürokaufleute angedeutet, durchschnittliche Beschäftigungschancen haben.
- Aufgrund dessen, dass in einer durch Ungleichgewichte am Arbeitsmarkt gekennzeichneten Region wie Sachsen Personen mit höheren Berufs- oder Studienabschlüssen häufig diejenigen mit geringeren, formal für den Beruf aber ausreichenden Berufsabschlüssen verdrängen, könnten auch die Einflüsse von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib „verdrängt“ worden sein.

- Schlüsselkompetenzen stellen nur eine Gruppe möglicher Einflussfaktoren auf den beruflichen Verbleib dar. Ob tatsächlich jemand nach der Ausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis mündet, dürfte neben seinem Kompetenzprofil beispielsweise auch von den Bewerbungsstrategien der Absolventen, deren Befindlichkeiten und von persönlichen Wünschen abhängen. Darüber hinaus dürften die Arbeitsmarktlage und die u. a. von ihr beeinflussten Rekrutierungsstrategien der Unternehmen bedeutsam sein. In diesem Zusammenhang sei auf das vom Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung der Universität Duisburg durchgeführte Forschungsprojekt zu Berufsausbildung, beruflichem Verbleib und Weiterbildungsbereitschaft von Absolventen in zehn Ausbildungsberufen des Arbeitsamtsbezirkes Duisburg für den Zeitraum 1989 bis 1991 verwiesen (Klose, Kutscha & Stender 1993; Stender 1995). Die Studie zeigt u. a., dass die in der Berufsausbildung erlangten Qualifikationen in der Beschäftigung kaum verwertet wurden, was im Wesentlichen darin begründet lag, dass höherwertige Qualifikationen, insbesondere im Bereich der damals Neuen Technologien, von den Arbeitgebern kaum nachgefragt wurden (Kutscha 1994, S. 6).

Für künftige Arbeiten sei es unter Berücksichtigung der genannten Aspekte deshalb zunächst empfohlen, die Messinstrumente nochmals zu prüfen und gegebenenfalls andere zu berücksichtigen. In jedem Fall erscheint es aber ratsam, die Probanden über einen längeren Zeitraum zu begleiten. Besonders vorteilhaft wären längsschnittliche Analysen von Kohorten. Dabei sollte das sich in der vorliegenden Arbeit als geeignet erwiesene mehrwellige Vorgehen mit einer ersten Befragung kurz vor Ausbildungsende beibehalten, aber durch mehrfache Befragungen nach Ausbildungsende ergänzt werden. Der Zusammenhang zwischen Schlüsselkompetenzen und beruflichem Verbleib kann auf diese Weise für unterschiedliche Stadien des Berufsweges geprüft werden. Außerdem könnten bei einem längeren Untersuchungszeitraum auch Wahrscheinlichkeiten des Wechsels von Beschäftigungsverhältnissen ohne zwischenzeitliche Arbeitslosenzeiten und ihre Bedingungsfaktoren sowie die Qualität der Beschäftigungsverhältnisse untersucht werden. Darüber hinaus könnte die Seite der (potenziellen) Arbeitgeber durch entsprechende zusätzliche Befragungen einbezogen werden.

Sind Folgestudien größer und überregional angelegt, können bei ausreichenden Subgruppengrößen Moderator-effekte angemessen untersucht werden. Neben klassischen soziodemographischen Moderatorvariablen können auch Effekte des Arbeitsmarktes oder der Ausbildungsstätte betrachtet werden, wobei hinsichtlich des letztgenannten Merkmals im Falle der Einbeziehung vieler Schulstandorte ein mehrebenenanalytisches Vorgehen sinnvoll ist, das schulspezifische Effekte deutlich zu machen vermag.

Für künftige Arbeiten könnte es zudem empfehlenswert sein, nicht nur Einzelspekte in geeigneter Weise zu einer Schlüsselkompetenz zu aggregieren, sondern Typen von Absolventen auf Basis mehrerer Schlüsselkompetenzen zu bilden.

Ebenso bietet es sich an, neben den hier untersuchten Verbleibsmerkmalen Suchprozesse stärker zu berücksichtigen, wie es in der englischsprachigen Forschung zu ausgewählten Variablen, wie Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugungen, bereits angeregt wurde (Kanfer, Weinberg & Kantrowitz 2001). Interessant wären auch Arbeiten zu Problemlösestrategien von Absolventen beim Finden einer Erwerbstätigkeit oder von jungen Beschäftigten bei der Bewährung im Betrieb. So ist wahrscheinlich, dass gleiche berufliche Problemsituationen beim Übergang von der Ausbildung in Beschäftigung oder im betrieblichen Arbeitsverhältnis von Personen mit unterschiedlicher Kompetenzstruktur unterschiedlich erlebt werden und sie dementsprechend unterschiedliche Bewältigungsstrategien anwenden.

Sollten sich bei künftigen Untersuchungen stärkere Zusammenhänge zwischen den Schlüsselkompetenzen und dem beruflichen Verbleib ergeben, könnten pfadanalytisch ebenso ausgewählte Mediatorhypothesen überprüft werden. So könnte angenommen werden, dass die Selbstwirksamkeit, das Selbstkonzept und das Selbstwertgefühl als Mediatoren zwischen ausgewählten anderen Kompetenzen und dem beruflichen Verbleib fungieren, sodass neben einer direkten auch eine indirekte Wirkung auf den beruflichen Verbleib geprüft werden könnte.

Wie die Ergebnisse zeigen, sind die Erwerbschancen für Wirtschaftsassistenten besonders ungünstig. Sollte sich auch in anderen Studien zeigen, dass deren Beschäftigungswahrscheinlichkeit kaum durch individuelle Größen beeinflusst wird, würde das die vielfach hervorgebrachte Vermutung von der Benachteiligung der Assistentenberufe nochmals unterstreichen und dazu aufrufen, die derzeitige Form berufsfachschulischer Ausbildung vor dem Hintergrund der Förderung der Akzeptanz solcher Berufe durch die Wirtschaft dringend zu überdenken. Feller (2004, S. 51) schlägt diesbezüglich vor, den Begriff der Berufsfachschule nur für solche Ausbildungsgänge zu verwenden, die zum Berufsabschluss führen. Außerdem sollte über die Rahmenvereinbarung der KMK hinausgehend für jeden berufsfachschulischen Beruf eine bundesweit einheitliche und eindeutige Rechtsverordnung geschaffen werden. Überschneiden sich duale und berufsfachschulische Ausbildungsgänge, müssen die Spezifika jedes Ausbildungsganges eindeutig identifizierbar sein. Die berufsfachschulischen Bildungsgänge sollten ferner übersichtlicher strukturiert und bei den Betrieben stärker bekannt gemacht werden. Außerdem sollte es in einer berufsfachschulischen Ausbildung grundsätzlich möglich sein, einen höheren allgemeinbildenden Abschluss, einen zweiten Berufsabschluss oder eine vertiefte Spezialbildung zu erwerben. Darüber hinaus könnten die in der Ausbildung obligatorisch und zusätzlich erlangten Qualifikationen in einem sog. Bildungspass aufge-

führt werden. Auch gezielte Bewerbungstrainings und Veranstaltungen zur Gestaltung des Übergangs von der Berufsausbildung in Beschäftigung sowie die Erhöhung des Anteils betrieblicher Praktika könnten bei der Erzielung höherer Erwerbsquoten helfen.

Die vorliegende Arbeit hat deutlich gemacht, dass die Untersuchung der Wirksamkeit von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib sehr komplex ist. Der Absolvent als Individuum beziehungsweise das Kompetenzbündel, das er oder sie in sich vereint, kann kaum vollständig berücksichtigt werden; vielmehr können nur einzelne Aspekte untersucht werden. Die Studie unterstreicht aber gleichwohl, dass sich der berufliche Verbleib in seinen vielfältigen Facetten nur durch ein komplexes Zusammenwirken individueller und äußerer Merkmale erklären lässt, wobei offenbar viele entscheidende Merkmale in der vorliegenden Arbeit nicht erfasst wurden. Angesichts der gegenwärtigen Erkenntnislage muss das Verfügen über eine Verbleibstheorie nach wie vor als Fernziel erachtet werden – ein Fernziel aber, das aufgrund seiner Bedeutsamkeit für den Einzelnen und die Gesellschaft trotz der damit verbundenen komplizierten und aufwendigen Forschungsarbeit nicht aus den Augen verloren werden sollte.

Quellen

- Abbott, A. (1995). Sequence Analysis: New Methods for Old Ideas. *Annual Review of Sociology*, 21, 1, S. 91–113.
- Abbott, A. & Forrest, J. (1986). Optimal Matching Methods for Historical Sequences. *Journal of Interdisciplinary History*, 16, 3, S. 471–494.
- Abele, A. E. (2002). Ein Modell und empirische Befunde zur beruflichen Laufbahnenentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. *Psychologische Rundschau*, 53, 3, S. 109–118.
- Abele, A. E. (2003). Geschlecht, geschlechtsbezogenes Selbstkonzept und Berufserfolg: Befunde aus einer prospektiven Längsschnittstudie mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 34, 3, S. 161–172.
- Abele, A. E. (2004). Selbstregulationskompetenzen und beruflicher Erfolg. In B. S. Wiese (Hrsg.), *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt* (S. 61–89). Frankfurt am Main: Campus.
- Abele, A. E., Andrä, M. S. & Schute, M. (1999). Wer hat nach dem Hochschulexamen schnell eine Stelle? Erste Ergebnisse der Erlanger Längsschnittstudie (BELA-E). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 17, 2, S. 95–101.
- Abele, A. E. & Stief, M. (2004). Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen: Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 1, S. 4–16.
- Abele, A., Stief, M. & Andrä, M. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen – Neukonstruktion einer BSEF-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 3, S. 145–151.
- Abele, A., Stief, M. & Krüsken, J. (2002). Persönliche Ziele von Mathematikern beim Berufseinstieg. Ein Vergleich offener und geschlossener Erhebungsmethoden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 3/4, S. 193–205.
- Aisenbrey, S. (2000). *Optimal Matching Analyse. Anwendungen in den Sozialwissenschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Albrecht, G., Arnold, R., Bernien, M., Drexel, I., Erpenbeck, J., Faulstich, P., Leuschner, H., Reuther, U. & Wollert, A. (1997). *Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen*. Münster: Waxmann.
- Alex, L. (1982). *Ausbildung und Beschäftigung von Berufsfachschulabsolventen (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 44)*. Berlin: BIBB.
- Alex, L. (1989). Bildungs- und Berufswege erwerbstätiger Berufsfachschulabsolventen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 85, 8, S. 689–701.
- Alex, L. (1996). Zur Lage der Berufsbildungsforschung in Deutschland: Hauptarbeitsgebiete der Berufsbildungsforschung seit Beginn der 70er-Jahre. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Forschung im Dienst von Praxis und Politik* (S. 64–84). Bielefeld: Bertelsmann.

- Altmann, H. A. & Black, D. B. (1978). Enhancing student self-concept with communication skill training. *Small Group Behavior*, 9, 1, S. 80–91.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (1990). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (3. überarb. und erw. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Anderseck, K. (1995). *Schlüsselqualifikationen in der Diskussion*. Hagen: Fernuniversität.
- Andrä-Welker, M. (1998). *Verändert sich die Geschlechtsrollenorientierung von Akademikerinnen und Akademikern durch den Berufseinstieg? Eine Längsschnittstudie*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Andreß, H. J. (1984). *Die ersten zehn Berufsjahre. Methodische Probleme der Analyse von Längsschnittdaten anhand eines Beispiels aus der Mobilitätsforschung (BeitrAB 87)*. Nürnberg: IAB.
- Arnold, H. (2002). Ausbildung, Arbeit und Beschäftigung. In W. Schröer, N. Struck, M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendhilfe* (S. 211–241). Weinheim, München: Juventa-Verlag.
- Arnold, R. (1988). Was (verschließen) die Schlüsselqualifikationen – Zu den bildungstheoretischen Defiziten eines neuen (?) Bildungskonzeptes. In E. Nuissl, H. Siebert & J. Weinberg (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (S. 85–88). Münster: dvv.
- Arnold, R., Faulstich, P., Mader, W., Nuissl von Rein, E. & Schlutz, E. (2003). Forschungs- memorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. *Erziehungswissenschaft*, 14, 26, S. 41–69.
- Arnold, R. & Schüssler, I. (2001). Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In G. Franke (Hrsg.), *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung* (S. 52–74). Bielefeld: Bertelsmann.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann, M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.
- ASEA Brown Boveri (Hrsg.) (1988). *Integrierte Vermittlung von Fach- und Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung*. Mannheim.
- Asendorpf, J. (1996). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Aspinwall, L. & Taylor, S. (1992). Modeling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 6, S. 989–1.004.
- Atkinson, J. W. (1975). *Einführung in die Motivationsforschung*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1964: An introduction in motivation. Princeton, New Jersey: Van Nostrand).
- Austin, J. T. & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: structure, process, and content. *Psychological Bulletin*, 120, 3, S. 338–375.

- Bachman, J. G. & O'Malley, P. M. (1977). Self-esteem in young men: A longitudinal analysis of the impact of educational and occupational attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 6, S. 365–380.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden: eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Baethge, M. (1999). Institutionalisierung und Individualisierung – Arbeit und Bildung im Übergang zur Informationsgesellschaft. In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Formation et travail* (S. 19–38). Aarau: Sauerländer.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (1995). Ökonomie, Technik, Organisation: Zur Entwicklung von Qualifikationsstruktur und qualitativem Arbeitsvermögen. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 142–156). Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M., Buss, K.-P. & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bildungsreform Bd. 7*. Berlin: BMBF.
- Baethge, M., Hantsche, B., Pelull, W. & Voskamp, U. (1988). *Jugend: Arbeit und Identität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M. & Schiersmann, C. (1998). Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt und Zukunft. In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung '98* (S. 15–87). Münster: Waxmann.
- Baethge, M. & Teichler, U. (1984). Bildungs- und Beschäftigungssystem. In D. Lenzen (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens* (S. 206–225). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 2, S. 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel psychology*, 44, 1, S. 6.
- Barrick, M. R., Mount, M. K. & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 1–2, S. 9–30.
- Barron, K. E. & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 5, S. 706–722.

- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *The Handbook of social psychology, Vol. 1* (S. 680–740). New York: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I. & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1, S. 1–44.
- Baumert, J., Fend, H., O'Neil, H. F. & Peschar, J. L. (1998). Prepared for life-long learning. Paris: OECD.
- Baumert, J., Heyn, S. & Köller, O. (1992). *Das Kieler Lernstrategien-Inventar (KSI)*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (1999a). *Aspekte von Kooperation und Kommunikation*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (1999b). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2001), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 299–322). Opladen: Leske + Budrich.
- Bausch, T. (1997). Beruflicher Erfolg von erwerbstätigen Abiturienten mit Lehrabschluss. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 26, 4, S. 10–16.
- BDA (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) (2003). *PISA – Folgen für die betriebliche Berufsausbildung. Auswertungsbericht der BDA-Betriebs- und Verbandsbefragung*. Berlin.
- Beck, H. (1995). *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers Verlag.
- Beck, K. (2000). *Abschlußbericht zum DFG-Schwerpunktprogramm „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“*. Reihe: *Arbeitspapiere WP*. Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Beck, K. & Krumm, V. (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung: Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, U., Brater, M. & Daheim, H. (1980). *Soziologie der Arbeit und der Berufe: Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek: Rowohlt.
- Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierungstheorie: Veränderungen des Lebenslaufs in der Moderne. In H. Keupp (Hrsg.), *Zugänge zum Subjekt* (S. 125–146). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

- Becker, R. (1991). Berufliche Weiterbildung und Berufsverlauf: Eine Längsschnittuntersuchung von drei Geburtskohorten. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 24, S. 351–364.
- Becker, W. & Meifort, B. (1998). *Altenpflege – Abschied vom Lebensberuf: Dokumentation der Längsschnittuntersuchung zu Berufseinmündung und Berufsverbleib von Altenpflegekräften (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 227)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beiderwieden, K. (1994). Schlüsselqualifikationen erfordern offene Methoden in der Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 90, 1, S. 76–88.
- Bender, S., Konietzka, D. & Sopp, P. (2000). Diskontinuität im Erwerbsverlauf und betrieblicher Kontext. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 3, S. 475–499.
- Bendit, R., Keimeleder, L. & Werner, K. (2000). *Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverläufe junger Migrantinnen von Integrationspolitik*. München: DJI-Verlag.
- Berndt, S. (2003). Berufsfachschulen für Wirtschaft im Freistaat Sachsen. In I. Ermischer & M. Neufeldt (Hrsg.), *Die berufliche Integration der Absolventen von Berufsfachschulen* (S. 70–74). Chemnitz: WISOC.
- Bertram, B., Bien, W., Gericke, T., Höckner, M., Lappe, L. & Schröpfer, H. (Hrsg.) (1994). *Gelungener Start – unsichere Zukunft?* München: DJI-Verlag.
- Bertram, B. & Schröpfer, H. (1997). Hürden und Hilfen an der 2. Schwelle beim Übergang zum Beruf in Ostdeutschland. In H. Felber (Hrsg.), *Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien* (S. 173–254). München: DJI-Verlag.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 5, S. 399–410.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 3, S. 279–289.
- Biehler, H. & Brandes, W. (1981). *Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland: Theorie und Empirie des dreigeteilten Arbeitsmarktes*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Bien, W. (1999). *Wendebiographien. Zur ökonomischen, sozialen und moralischen Verselbständigung*. München: DJI-Verlag.
- Bieri Buschor, C. & Forrer, E. (2005). *Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf: Jugend- und Rekrutenbefragung als Beitrag zum Bildungsmonitoring*. Zürich: Studentendruckerei Zürich.
- Blaschke, D. (1986). Soziale Qualifikationen am Arbeitsmarkt und im Beruf. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 19, 4, S. 536–552.
- Blaschke, D. (1987). *Soziale Qualifikationen im Erwerbsleben. Theoretisches Konzept und empirische Ergebnisse (BeitrAB 116)*. Nürnberg: IAB.
- Blaschke, D. (1990). Verlauf und Erfolg der beruflichen Ausbildung im Jugendalter. *Die Rehabilitation*, 29, 2, S. 76–83.

- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Hrsg.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (S. 115–160). San Diego: Academic Press.
- Blickwede, I., Raitelhuber, E., Seifert, H. & Thierling, C. (2003). Modellprojekt Netzwerk „Jugendliche an der 2. Schwelle“. Zugänge – Struktur – Inhalte – Erfahrungen. In I. Blickwede, J. Csoba, P. Herrmann, W. Lorenz, E. Raitelhuber, H. Seifert, C. Thierling & A. Walther (Hrsg.), *Regionale Ermöglichungsstrukturen in Europa. Netzwerke und Kompetenzentwicklungen junger Erwachsener* (S. 5–29). Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikationsentwicklungs-Management, Berlin.
- Blien, U., Reinberg, A. & Tessaring, M. (1990). Die Ermittlung der Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 23, 2, S. 181–198.
- Blien, U. & Tessaring, M. (1986). Die Bildungsgesamtrechnung des IAB. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 19, 4, S. 501–518.
- BLK (2004). *Neue Lernkonzepte in der dualen Berufsausbildung. Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Modellversuchsprogramm (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 113)*. Bonn: BLK.
- BLK (2005). *Selbst gesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA) Gutachten und Dossiers zum BLK-Programm (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 120)*. Bonn: BLK.
- Blossfeld, H.-P. (1983). Höherqualifizierung und Verdrängung – Konsequenzen der Bildungsexpansion in den Siebzigerjahren. In M. Haller & W. Müller (Hrsg.), *Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel* (S. 187–240). Frankfurt am Main: Campus.
- Blossfeld, H.-P. (1985). Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs im Berufsverlauf. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 18, 2, S. 177–197.
- Blossfeld, H.-P. (1989). *Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß*. Frankfurt/New York: Campus.
- Blossfeld, H.-P. (1990). Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse – Ergebnisse sozialstruktureller Längsschnittuntersuchungen. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensläufe und gesellschaftlicher Wandel* (S. 118–145). Sonderheft Nr. 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Blossfeld, H.-P. (1993). *Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Blossfeld, H.-P., Hamerle, A. & Mayer, K. U. (1986). *Ereignisanalyse. Statistische Theorie und Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften*, Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Blossfeld, H.-P. & Mayer, K. U. (1988). Arbeitsmarktsegmentation in der Bundesrepublik Deutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, 2, S. 262–283.

- Blossfeld, H.-P. & Rohwer, G. (1995). *Techniques of Event History Modeling. New Approaches to Causal Analysis*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Blum, U., Witt, R., Vogler-Ludwig, K., Scharfe, S., Schneider, S. Wittreck, H. & Munz, S. (2000). *Entwicklungsrichtungen und Kapazitäten der beruflichen Erstausbildung im Freistaat Sachsen. Gutachten im Auftrage des SMWA*. ifo-Dresden.
- BMBF (1988). *Berufsbildungsbericht 1988*. Bonn: BMBF.
- BMBF (1998). *Berufsbildungsbericht 1998*. Bonn/Berlin: BMBF.
- BMBF (2000). *Berufsbildungsbericht 2000*. Bonn/Berlin: BMBF.
- BMBF (2001). *Berufsbildungsbericht 2001*. Bonn/Berlin: BMBF.
- BMBF (2002). *Berufsbildungsbericht 2002*. Bonn/Berlin: BMBF.
- BMBF (2003). *Berufsbildungsbericht 2003*. Bonn/Berlin: BMBF.
- BMBF (2004). *Berufsbildungsbericht 2004*. Bonn/Berlin: BMBF.
- BMBF (2005). *Berufsbildungsbericht 2005*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 6, S. 445–457.
- Bolte, K. M. & Hradil, S. (1984). *Soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Boretty, U., Fink, R., Holzapfel, H. & Klein, U. (1988). *PETRA – Projekt- und Transferorientierte Ausbildung*. Berlin, München: Siemens.
- Borg, I. (1992). *Grundlagen und Ergebnisse der Facettentheorie*. Bern: Huber.
- Borg, I. & Staufenbiel, T. (1993). *Theorien und Methoden der Skalierung. Eine Einführung*. Göttingen: Huber.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *Neo-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae. Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler*. Unter Mitarbeit von D. Bongers. Berlin: Springer.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. vollst. überarb. Aufl.) Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Soziale Welt. Band 2* (S. 183–1952). Göttingen: Schwartz.
- Brasher, E. E. & Chen, P. Y. (1999). Evaluation of success criteria in job search: A process perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 1, S. 57–70.
- Brater, M. & Büchele, U. (1986). Konzept des Modellversuchs „Erprobung arbeitsplatzorientierter Methoden für die Ausbildung von Industriekaufleuten unter den Bedingungen neuer Technologien (Wacker Chemie, München und Burghausen). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 15, 2, S. 59–60.
- Braun, F., Lex, T. & Rademacker, H. (1999). *Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München: DJI.

- Breyde, C. (1995). *Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen: dargestellt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung*. Frankfurt/Main: Lang.
- Brock, D. (1991). Übergangsforschung. In D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (1991). *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand* (S. 9–26). München: DJI-Verlag.
- Brock, D., Hantsche, B., Kühnlein, G., Meulemann, H. & Schober, K. (1991). *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. München: DJI-Verlag.
- Brockner, J. (1988). *Self-esteem at work: Research, theory, and practice*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Brosius, F. (1998). *SPSS 8. Professionelle Statistik unter Windows*. Bonn: MITP-Verlag.
- Brückner, E. (1990). Die retrospektive Erhebung von Lebensverläufen. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensläufe und sozialer Wandel. Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (S. 375–403). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Brüggemann, W. (2004). Früherkennung von Qualifikationsentwicklung. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 56, 7, S. 12–15.
- Brunstein, J. C. & Maier, G. W. (1996). Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau*, 47, 3, S. 146–160.
- Büchel, F. & Neubäumer, R. (2001). Ausbildungsinadäquate Beschäftigung als Folge branchenspezifischer Ausbildungsstrategien. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 34, 3, S. 269–285.
- Büchel, F. & Weißhuhn, G. (1995). *Bildungswege und Berufseintritt im Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Büchel, F. & Weißhuhn, G. (1997a). *Ausbildungsinadäquate Beschäftigung in Deutschland und den USA. Ein Vergleich von Struktur und Einkommenseffekten auf der Basis von Paneldaten*. Bonn: BMBF.
- Büchel, F. & Weißhuhn, G. (1997b). *Unter Wert verkauft. Ausbildungsinadäquate Beschäftigung von Frauen in West- und Ostdeutschland*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Büchel, F. & Weißhuhn, G. (1997c). *Ausbildungsinadäquate Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems: Berichterstattung zu Struktur und Entwicklung unterwertiger Beschäftigung in West- und Ostdeutschland*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Büchel, F. & Weißhuhn, G. (1998). *Ausbildungsinadäquate Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems II. Fortsetzung der Berichterstattung zu Struktur und Entwicklung unterwertiger Beschäftigung in West- und Ostdeutschland (1993–1995)*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Büchtemann, C. F. & Rosenblatt, B. (1983). Kumulative Arbeitslosigkeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16, 3, S. 262–275.
- Bundesagentur für Arbeit (o. J.). o. T. (<http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200312/iiia/pendler/blxbld.xls>, abgerufen am 19.01.2006).
- Bundesagentur für Arbeit (2004a). *Arbeitsmarkt in Zahlen. Sozialversicherungspflichtig Beschäftigte. 31. Dezember 2004*. (<http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/aktuell/iiia6/sozbe/quartalsheftd.pdf>, abgerufen am 19.01.2006).

- Bundesagentur für Arbeit (2004b). *Arbeitsmarkt in Zahlen. Geringfügig entlohnte Beschäftigte. 31. Dezember 2004.* (http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/aktuell/iiiia6/sozbe/g_quartalsheftd.pdf, abgerufen am 19.01.2006).
- Bundesagentur für Arbeit, Regionaldirektion Sachsen (2003). *Arbeitsmarkt in Zahlen. Strukturanalyse. Arbeitslose – vorläufige Ergebnisse.* (<http://www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/200312/iiiia4/st4-vorld.pdf>, abgerufen am 19.01.2006).
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), (1986). *Schlüsselqualifikationen und Weiterbildung.* (Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft 36). Bonn.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), (1987). *Neue Chancen mit Europa. EG-Modellversuche zur Verbesserung des Übergangs Jugendlicher in das Erwachsenenleben und die Erwerbstätigkeit.* Bad Honnef: Bock.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), (1985). *Thesen zur Weiterbildung (Grundlagen und Perspektiven für Bildung und Wissenschaft 8).* Bonn.
- Bunk, G. P. (1990). „Schlüsselqualifikationen“ anthropologisch begründet. In K.-H. Sommer (Hrsg.), *Betriebspädagogik in Theorie und Praxis. Festschrift Wolfgang Fix zum 70. Geburtstag* (S. 175–188). Esslingen: DEU GRO.
- Bunk, G. P., Kaiser, M. & Zedler, R. (1991). Schlüsselqualifikationen – Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 24, 2, S. 365–374.
- Burkhardt, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (Hrsg.), (2000). *Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bußhoff, L. (1989). *Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung* (2. neu bearb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buttler, F. & Tessaring, M. (1993). Humankapital als Standortfaktor. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 26, 4, S. 467–476.
- Button, S., Mathieu, J. & Zajac, D. (1996). Goal orientation in organizational behavior research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational behaviour and Human Decision Processes*, 67, 1, S. 26–48.
- Byrne, B. (1986). Self-concept/achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 18, 3, S. 173–185.
- Byrne, B. M. & Carlson, J. E. (1982). *Self-concept and academic achievement: A causal modeling approach to construct validation using a multiple-indicator structural equation model.* Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association.
- Calchera, F. & Weber, J. C. (1990). *Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen/ Schlüsselqualifikationen (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 116).* Berlin: BIBB.
- Calsyn, R. J., Quicke, J. & Harris, S. (1980). Do improved communication skills lead to increased self-esteem? *Elementary School Guidance and Counseling*, 15, 1, S. 48–55.
- Cassidy, T. und Lynn, R. (1989). A multifactorial approach to achievement motivation: The development of a comprehensive measure. *Journal of Occupational Psychology*, 12, 3, S. 301–311.

- CDI GmbH (2002). *CDI-Stellenmarktanalyse 2002*. München: CDI.
- Chaberny, A., Parmentier, K. & Schnur, P. (1991). *Qualifizieren mit Profil. Berufsanforderungen im Urteil betrieblicher Experten. Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1*. Nürnberg: IAB.
- Chao, C.-C., Knight, G. P. & Dubro, A. F. (1986). Information processing and age differences in social decision-making. *Developmental Psychology, 22, 4*, S. 500–508.
- Chapman, J. W., Cullen, J. L., Boersma, F. J. & Maguire, T. O. (1981). Affective variables and school achievement: A study of possible causal influences. *Canadian Journal of Behavioral Science, 13, 3*, S. 181–192.
- Chen, C. C., Greene, P. G. & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing, 13, 4*, S. 295–316.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *The Behavioral and Brain Sciences, 3, 1*, S. 1–61.
- Clausen, M. (2000). *Wahrnehmung von Unterricht. Übereinstimmung, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität in der Forschung von Unterrichtsqualität*. Berlin: Freie Universität.
- Clement, U. (2002). Kompetenzentwicklung im internationalen Kontext. In R. Arnold & U. Clement (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 129–159). Opladen: Leske + Budrich.
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003a). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24, 1*, S. 3–7.
- Collani, G. von & Herzberg, P. Y. (2003b). Zur internen Struktur des globalen Selbstwertgefühls nach Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24, 1*, S. 9–22.
- Collani, G. von & Schyns, B. (2001). Generelle Selbstwirksamkeitserwartung. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Ein elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Mannheim: ZUMA.
- Corsten, M. & Hillmert, S. (2001). *Qualifikation, Berufseinstieg und Arbeitsmarktverhalten unter Bedingungen erhöhter Konkurrenz: Was prägt Bildungs- und Erwerbsverläufe in den Achtziger- und Neunzigerjahren? Arbeitsbericht des Projekts Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Craik, F. I. & Lockhardt, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Educational Psychology: General, 104*, S. 268–294.
- Crites, J. O. (1969). *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Dahrendorf, R. (1956). Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 8, 4*, S. 540–568.
- Damm-Rüger, S., Degen, U. & Grünewald, U. (1988). *Zur Struktur der betrieblichen Ausbildungssicherung. Sicherung und Steigerung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung (Berichte zur beruflichen Bildung Heft 101)*. Berlin: BIBB.

- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of selected Documents in Psychology*, 10, 4, S. 1–18.
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 2, S. 223–237.
- Dehnbostel, P. & Meyer-Menk, J. (2003). Erfahrungen und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. In BIBB (Hrsg.), *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven in 2. Jahrhundert*. 4. BIBB-Fachkongress, Berlin, 23.–25. Oktober 2002.
- Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: EUSL-Verlagsgesellschaft.
- Dekra Akademie GmbH (2000). T.I.S. Spezial: Schlüsselqualifikationen. *T.I.S. Trends im Stellenmarkt*. Nr. 4 November 2000. Bielefeld: Bertelsmann.
- De Noble, A. F., Jung, D. I. & Ehrlich, S. B. (1999). Entrepreneurial self-efficacy: The development of a measure and its relationship to entrepreneurial action. In R. D. Rynolds, W. D. Bygrave, Manigart, S., Mason, S. M., Meyer, G. D., Sapienza, H. J. & Shaver, K. G. (Hrsg.), *Frontiers of Entrepreneurship Research* (S. 73–87). Waltham, MA: P&R Publication Inc.
- Detle, D. (2005). *Berufserfolg und Lebenszufriedenheit. Eine längsschnittliche Analyse der Zusammenhänge*. Inaugural-Dissertation in der Philosophischen Fakultät I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Detle, D. E., Abele, A. E. & Renner, O. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg – Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3, 4, S. 170–183.
- Deusinger, I. M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Hogrefe.
- Deutsch, M. (1982). Interdependence and psychological orientation. In V. Derlaga & J. Grzelak (Hrsg.), *Cooperation and helping behavior: Theories and research* (S. 15–42). San Diego, CA: Academic Press.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat (1974). *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Bonn.
- DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) (1990). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Situation – Hauptaufgaben – Förderungsbedarf*. *Denkschrift*. Weinheim: VCH.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41–55). Göttingen: Hogrefe.

- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23, 4, S. 393–405.
- Didi, H. J., Fay, E., Kloft, C. & Vogt, H. (1993). *Einschätzungen von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive*. Bonn: Institut für Bildungsforschung.
- Dieckmann, A. & Mitter, P. (1984). *Methoden zur Analyse von Zeitverläufen*. Stuttgart: B. G. Teubner.
- Dieckmann, A. & Mitter, P. (1990). Stand und Probleme der Ereignisanalyse. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 31* (S. 404–441). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dietrich, H. (2001). *JUMP, Jugendsofortprogramm. Unterschiede in den Förderjahrgängen 1999 und 2000 und Verbleib der Teilnehmer nach Maßnahmeende. IAB Werkstattbericht Nr. 3, 2001*. Nürnberg: IAB.
- Dietzen, A. (1999). Zur Nachfrage nach überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen in Stellenanzeigen. In L. Alex & H. Bau (Hrsg.), *Wandel beruflicher Anforderungen: der Beitrag des BIBB zum Aufbau eines Früherkennungssystems Qualifikationsentwicklung* (S. 33–59). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dillman, D. A. (1978). *Mail and Telephone Surveys. The Total Design Method*. New York: John Wiley and Sons.
- Dillman, D. A. (1983). Mail and Other Self-administered Questionnaires. In P. Rossi, R. A. Wright & B. A. Anderson (Hrsg.), *Handbook of Survey Research* (S. 359–377). New York: Academic Press, Inc.
- Dillman, D. A. (1991). The Design and Administration of Mail Surveys. *Annual Review of Sociology*, 17, 2, S. 225–249.
- DJI (Hrsg.), (1988). *Berufseinstieg heute*. München: DJI-Verlag.
- DJI (2004). *Erste Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Abschlussklassen*. München/Halle: DJI.
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Hallstadt: Rosch-Buch.
- Dörig, R. (1995). Schlüsselqualifikationen und das Problem des Lerntransfers. In C. Metzger & H. Seitz (Hrsg.), *Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse* (S. 195–217). Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Doeringer, P. B. (1967). Determinants of the Structure of Industrial Type Internal Labor Markets. *Industrial Relations Review*, 20, S. 206–220.
- Doeringer, P. B. & Piore, M. J. (1971). *Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington, Mass.: Heath.
- Doré, J. & Clar, G. (1997). Die Bedeutung von Humankapital. In G. Clar, J. Doré & H. Mohr (Hrsg.), *Humankapital und Wissen. Grundlagen einer nachhaltigen Entwicklung* (S. 159–174). Berlin: Springer.

- Dostal, W. & Jansen, R. (2002). Qualifikation und Erwerbssituation in Deutschland – 20 Jahre BIBB/IAB-Erhebungen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 35, 2, S. 232–253.
- Dressel, W. (1990). Einführung in das IAB-Kontaktseminar beim SFB 186 an der Universität Bremen. In W. Dressel, W. R. Heinz, G. Peters & K. Schober (Hrsg.), *Lebenslauf, Arbeitsmarkt und Sozialpolitik (BeitrAB 133)*. (S. 9–18). IAB: Nürnberg.
- Drexel, I. (1997). *Neue Bildungsgänge zwischen Dualem System und Hochschule – eine Herausforderung für die Arbeitnehmervertretung*. München: Hans-Böckler-Stiftung.
- Dubs, R. (1998). *Qualitätsmanagement für Schulen*. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen.
- Dunn, W. S., Mount, M. K., Barrick, M. R. & Ones, D. S. (1995). Relative importance of personality and general mental ability on managers' judgements of applicant qualifications. *Journal of Applied Psychology*, 80, 4, S. 500–509.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 4, S. 585–609.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviours. In J. T. Spence (Hrsg.), *Perspective on achievement and achievement motivation* (S. 75–146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eckardt, H. H. & Schuler, H. (1992). Berufseignungsdiagnostik. In R. S. Jäger & F. Petermann (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (2. Aufl.) (S. 533–551). Weinheim: Psychologie VerlagsUnion.
- Eden, D. & Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: Helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 3, S. 352–360.
- Edinsel, K. (1994). *Soziale Kompetenz und Berufserfolg*. Berlin: Technische Universität Berlin.
- Elbers, D., Heckenauer, M., Mönikes, W., Pornschlegel, H. & Tillmann, H. (1975). Schlüsselqualifikationen – ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, 4, S. 26–29.
- Endres, E. & Wehner, T. (1993). Kooperation – die Wiederentdeckung einer Schlüsselkategorie. In J. Howaldt & H. Minssen (Hrsg.), *Lean, Leaner ...? Die Veränderung des Arbeitsmanagements zwischen Humanisierung und Rationalisierung* (S. 201–222). Dortmund: Montania.
- Engel, U. (1989). Uncertain career prospects and problem behaviour in adolescence. In K. Hurrelmann & U. Engel (Hrsg.), *The social world of adolescents. International perspectives* (S. 393–403). Berlin: de Gruyter.
- Engelbrech, G. (1983). Der Ausbildungs- und Berufsverlauf von Jugendlichen mit einer einjährigen beruflichen Grundbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16, 4, S. 395–402.

- Enquete-Kommission (2002). *Schlussbericht der Enquete-Kommission. Globalisierung der Weltwirtschaft – Herausforderungen und Antworten*. Drucksache 14/9200. (http://www.budestag.de/gremien/welt/glob_end/hilfe.html, abgerufen am 12.06.2002).
- Ermischer, I. & Neufeldt, M. (2004). *Studie zur inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung der vollzeitschulischen Berufsausbildung (Abschlüsse an Berufsfachschulen) im Freistaat Sachsen auf der Grundlage einer Analyse über den Verbleib von Berufsfachschulabsolventen*. Chemnitz: Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz e.V.
- Erpenbeck, J. (1996). Kompetenz und kein Ende? *QUEM-Bulletin*, 1, S. 9–13.
- Erpenbeck, J. & Heyse, V. (1999). *Die Kompetenzbiographie*. Münster: Waxmann.
- Erzberger, C. (1998). *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten und Methoden im Forschungsprozeß*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Erzberger, C. & Prein, G. (1997). Optimal-Matching-Technik: Ein Analyseverfahren zur Vergleichbarkeit und Ordnung individuell differenter Lebensverläufe. *ZUMA-Nachrichten*, 40, 21, S. 52–81.
- Euler, D. (1998). *Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? (BeitrAB 214)*. Nürnberg: IAB.
- Euler, D. (2002). Schlüsselqualifikationen zwischen Idee und Wirklichkeit. *Panorama*, 6, S. 14–15.
- Eysenck, H. J. (1953). Fragebogen als Messmittel der Persönlichkeit. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 1, S. 291–335.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, M. W. (1987). *Persönlichkeit und Individualität. Ein naturwissenschaftliches Paradigma*. München: Psychologie VerlagsUnion.
- Faber, G. (1992a). Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerelbstkonzepten und Schulleistungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24, S. 66–82.
- Faber, G. (1992b). Rechtschreibbezogene Selbsteinschätzungen im Zusammenhang von Schülerelbstkonzept und Schulleistung: Eine Untersuchung im vierten Grundschuljahr. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 6, S. 185–196.
- Falk, R. (1996). Absolventen des Dualen Systems: Berufliche Perspektiven in neuen Organisationsstrukturen. In W. Schlaffke & R. Weiß (Hrsg.), *Das Duale System der Berufsausbildung – Leistung, Qualität und Reformbedarf* (S. 70–105). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Falk, S., Sackmann, R., Struck, O., Weymann, A., Windzio, M. & Wingers, M. (2000). *Gemeinsame Startbedingungen in Ost und West? Risiken beim Berufseinstieg und deren Folgen im weiteren Erwerbsverlauf*. Sfb 186, Arbeitspapier Nr. 65. Bremen.
- Feller, G. (1996). Ausbildungsabschluß an der Berufsfachschule: Was bringt das? Absolventen geben Auskunft. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 25, 3, S. 21–28.
- Feller, G. (1999). Qualität und Nutzen einer Ausbildung an der Berufsfachschule. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 28, 6, S. 28–31.
- Feller, G. (2000a). Berufsfachschulen – Joker auf dem Weg zum Beruf? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 29, 2, S. 17–23.

- Feller, G. (2000b). Ausbildung an Berufsfachschulen – Ein differenziertes und flexibles Qualifikationssystem. In F.-J. Kaiser (Hrsg.) *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert (BeitrAB 238)* (S. 439–450). Nürnberg: IAB.
- Feller, G. (2001). *Bericht für die Forschungsergebnisse 2000 des Bundesinstituts für Berufsbildung. FP 1.1007: Wege von Berufsfachschülern mit Ausbildungsabschluss. Bestandsaufnahme nach Berufsbereichen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Feller, G. (2004). Ausbildungen an Berufsfachschulen – Entwicklungen, Defizite und Chancen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4, S. 48–52.
- Fend, H. (1990). Bilanz der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36, 5, S. 687–709.
- Fend, H. & Prester, H. G. (Hrsg.), (1986). Dokumentation der Skalen des Projekts „Entwicklung im Jugendalter“ (*Berichte aus dem Projekt „Entwicklung im Jugendalter“*). Konstanz: Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zur Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42, 3, S. 284–292.
- Filipp, S.-H. (1988). Das Selbst als Gegenstand psychologischer Forschung. *Bildung und Erziehung*, 41, S. 281–292.
- Filipp, S. H. & Frey, D. (1988). Das Selbst. In K. Immelmann, K. R. Scherer, C. Vogel & P. Schmook (Hrsg.), *Psychologie. Grundlagen des Verhaltens* (S. 415–454). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Fischer, G. (1991). *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart: Hogrefe.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Flammer, A. & Nakamura, Y. (2002). An den Grenzen der Kontrolle. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft, S. 83–112.
- Fleming, J. S. & Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem II: Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 2, S. 404–421.
- Forum Bildung (2001). *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung*. Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Frey, A. & Balzer, L. (2003). Soziale und methodische Kompetenzen – der Beurteilungsbogen smk: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Kompetenzen. *Empirische Pädagogik*, 17, 2, S. 148–175.
- Friedrich, H. F. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. *Empirische Pädagogik*, 9, 2, S. 115–153.
- Frühstück, E., Pichelmann, K. & Wagner, M. (1988). Humankapitalwertung durch Arbeitslosigkeit? In H.-J. Bodenhöfer (Hrsg.), *Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt* (S. 247–257). Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 174. Berlin: Duncker & Humblot.
- Furnham, A. (1992). *Personality at work*. London: Routledge.

- Furnham, A. & Zacherl, M. (1986). Personality and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 7, S. 453–459.
- Gallo, W. T., Endrass, J., Bradley, E. H., Hell, D. & Kasl, S. V. (2003). The Influence of Internal Control of the Employment Status of German Workers. *Schmollers Jahrbuch* 123, 1, S. 71–82.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 3, S. 201–239.
- Ganzeboom, H. B. G. & Treiman, D. J. (2003). Three Internationally Standardised Measures for Comparative Research on Occupational Status. In J. H. P. Hoffmeyer-Zlotnik & C. Wolf (Hrsg.), *Advances in Cross-National Comparison. A European Working Book for Demographic and Socio-Economic Variables* (S. 159–193). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Geis, A. & Hoffmeyer-Zlotnik, H. J. (1991). Zur Vercodung von Beruf, Branche und Prestige für die DDR. In Projektgruppe „Das Sozioökonomische Panel“ (Hrsg.), *Lebenslagen im Wandel: Basisdaten und -analysen zur Entwicklung in den Neuen Bundesländern* (S. 139–147). Frankfurt: Campus.
- Geißler, K. A. (1988). Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel auch zum Anschließen. In E. Nuissl, H. Siebert & J. Weinberg (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (S. 89–91). Münster: dvv.
- Geißler, K. A. (1989). Die Mär vom goldenen Schlüssel. Ein Begriff, der bildungspolitische Karriere gemacht hat. *Lernfeld Betrieb*, 5, S. 3.
- Gemeinsame Erklärung der Industriegewerkschaft Metall und Gesamtmetall zur beruflichen Bildung (1998). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 27, 5, S. 16–17.
- Georg, W. & Sattel, U. (1995). Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 123–141). Opladen: Leske + Budrich.
- Gerdsmeier, G. (1990). *Arbeitsteilung: Vorreden zu einer Wirtschaftsdidaktik*. Kassel: Gesamthochschule.
- Gericke, T., Höckner, M., Karig, U. & Schröpfer, H. (1996). *An der Schwelle zum Beruf. Bildungswege ostdeutscher Jugendlicher. Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Leipziger Jugendlichen (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 196)*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gespräch mit DGB und DAG über das Bildungs- und Beschäftigungssystem in Deutschland (1999). *Wirtschaft und Berufserziehung*, 51, 4, S. 23–24.
- Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (1998). *Zukunft der beruflichen Bildung*. Frankfurt am Main: Union Druckerei.
- Gilberg, R., Hess, D. & Schröder, H. (1999). Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen. Chancen und Risiken im Erwerbsverlauf. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 32, 3, S. 281–299.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1971). *Status Passage*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Hrsg.) *Review of Personality and Social Psychology (Vol. 2)*, (S. 141–165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Gollwitzer, P. M. (1991). *Abwägen und Planen*. Göttingen: Hogrefe.
- Gonon, P. (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Sauerländer.
- Gonon, P. (2002a). Und am Schluss auch noch Latein? *Panorama*, 6, S. 6–10.
- Gonon, P. (2002b). Neue Studien zum Thema Schlüsselqualifikationen. *Panorama*, 6, S. 11.
- Gonon, P. (2002c). Schlüsselqualifikationen – als pädagogisches Konzept. In P. Gonon (Hrsg.), *Arbeit, Beruf und Bildung* (S. 226–231). Bern: h.e.p.-Verlag.
- Graichen, O. (2002). *Schlüsselqualifikationen. Eine kritische Beurteilung eines aktuellen Konzepts aus berufspädagogischer Sicht*. Marburg: Tectum Verlag.
- Granato, M. & Ulrich, J. G. (2000). Übergang an der zweiten Schwelle – Ein Vergleich zwischen betrieblich und außerbetrieblich ausgebildeten jungen Fachkräften. In E. Ermischer & M. Neufeldt (Hrsg.), *Staatlich geförderte berufliche Erstausbildung – Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt* (S. 54–63). Chemnitz: Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz e.V.
- Greinert, W.-D. (1994). Berufsausbildung und sozio-ökonomischer Wandel. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 3, S. 357–372.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2003). Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. *Empirische Pädagogik*, 17, 2, S. 123–147.
- Grüner, G. (1983). Die beruflichen Vollzeitschulen – eine Alternative zum dualen System. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 4*, S. 123–133.
- Haas, R. (1980). *Dictionary of Psychology and Psychiatry*. Göttingen: Hogrefe.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behaviour*, 18, 3, S. 326–339.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In J. E. Maddux (Hrsg.) *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and application* (S. 249–280). New York: Plenum Press.
- Hahn, A. (1997). Vollzeitschulen und duales System – alte Konkurrenzdebatte oder gemeinsame Antworten auf dringende Fragen? In D. Euler & P. Sloane (Hrsg.), *Duales System im Umbruch: Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Wirtschaftspädagogisches Forum Band 2*. (S. 27–51). Pfaffenweiler: Centaurus Verlagsgesellschaft.
- Hahn, A. (1999). Vollzeitschulische Berufsausbildung in ihrer Ergänzungsfunktion zum dualen System: Neue Entwicklungen und Potentiale. In F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert (BeitrAB 238)* (S. 451–458). Nürnberg: IAB.
- Hamberger, H. (1995). Arbeitsentfremdung und Freizeitqualität. Eine Studie zum Arbeits- und Freizeiterleben österreichischer Führungskräfte. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 39, 3, S. 115–124.

- Hansford, B. & Hattie, J. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 1, S. 123–142.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 12, S. 673–685.
- Hartung, U. (1992). Vom Übergangssystem zum Übergangschao – Schwellenprobleme in den neuen Bundesländern. In M. Kaiser & H. Görlitz (Hrsg.), *Bildung und Beruf im Umbruch (BeitrAB 153.2.)* (S. 92–98). Nürnberg: IAB.
- Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim: Hain.
- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie (Vol. 7/2)* (S. 955–1.019). Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1974). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln* (2. Auflage). Berlin: Springer.
- Hegelheimer, A., Alt, C. & Foster-Dangers, H. (1975). *Qualifikationsforschung. Eine Literaturexpertise über ihre Bedeutung für die Berufsbildungsforschung. Schriften zur Berufsbildungsforschung des BBF. Band 33*. Hannover: Schroedel.
- Heinz, W. R. (1988). Übergangsforschung: Überlegungen zur Theorie und Methodik. In Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Berufseinstieg heute* (S. 9–29). Weinheim und München: Juventa-Verlag.
- Heinz, W. R. (1993). Widersprüche in der Modernisierung von Lebensläufen. Individuelle Optionen und institutionelle Rahmungen. In L. Leisering, B. Geissler, U. Mergner & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Moderne Lebensläufe im Wandel* (S. 11–19). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf*. Weinheim: Juventa.
- Heinz, W. R. (2000). Selbstsozialisation im Lebenslauf: Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 165–186). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Heinz, W. R. & Behrens, J. (1991). Statuspassagen und soziale Risiken im Lebenslauf. *BIOS*, 4, 1, S. 121–139.
- Heinz, W. R. & Witzel, A. (1995). Das Verantwortungsdilemma in der beruflichen Sozialisation. In E.-H. Hoff & L. Lappe (Hrsg.), *Verantwortung im Arbeitsleben* (S. 99–113). Heidelberg: Asanger.
- Helberger, C., Bellmann, L. & Blaschke, D. (Hrsg.), (1991). *Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit (BeitrAB 144)*. Nürnberg: IAB.
- Helberger, C. & Palamidis, H. (1989). Der Beitrag der Humankapitaltheorie zur Erklärung der Bildungsnachfrage. In P. A. Döring, H. Weishaupt & M. Weiß (Hrsg.), *Bildung aus sozioökonomischer Sicht* (S. 205–220). Köln: Böhlau.
- Helberger, C., Rendtel, U. & Schwarze, J. (1992). Der Weg in die betriebliche Berufsausbildung und in die Erwerbstätigkeit. In R. Lüdeke (Hrsg.), *Bildung, Bildungsfinanzierung und Einkommensverteilung I* (S. 127–150). Berlin: Duncker & Humblot.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.

- Helmke, A. & Rheinberg, F. (1996). Anstrengungsvermeidung – Morphologie eines Konstruktes. In C. Speil, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), *Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung* (S. 207–244). Münster: Waxmann.
- Herget, H., Schöngen, K. & Westhoff, G. (1987). *Berufsausbildung abgeschlossen – was dann? (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 85)*. Berlin und Bonn: BIBB.
- Herrmann, H. (1998). *Junge Ausländer in Deutschland – integriert oder ausgegrenzt?* Köln: div.
- Hillmert, S. (2001). *Ausbildungssysteme und Arbeitsmarkt. Lebensverläufe in Großbritannien und Deutschland im Kohortenvergleich*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Hillmert, S. (2002). Stabilität und Wandel des „deutschen Modells“: Lebensverläufe im Übergang zwischen Schule und Beruf. In M. Wiggins & R. Sackmann (Hrsg.), *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft* (S. 65–81). Weinheim: Juventa.
- Hofbauer, H. (1978a). Ausbildungs- und Berufsverlauf bei Frauen mit betrieblicher Berufsausbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 11, 4, S. 393–404.
- Hofbauer, H. (1978b). Die Untersuchung des IAB über Berufsverläufe bei Frauen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 11, 2, S. 131–147.
- Hofbauer, H. (1983). Berufsverlauf nach Abschluß der betrieblichen Berufsausbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16, 3, S. 211–234.
- Hofbauer, H. & Kraft, H. (1974). Betriebliche Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7, 1, S. 44–66.
- Hofbauer, H. & Nagel, E. (1987). Mobilität nach Abschluß der betrieblichen Berufsausbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 20, 1, S. 123–140.
- Hoff, E.-H. (1985). Berufliche Sozialisation. Zur Verbindung soziologischer und psychologischer Forschung. In E.-H. Hoff, L. Lappe & W. Lempert (Hrsg.), *Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 15–41). Bern: Huber.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. & Geis, A. J. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 52, 27, S. 125–138.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. & Warner, U. (1998). Die Messung von Einkommen im nationalen und internationalen Vergleich. *ZUMA-Nachrichten*, 42, 22, S. 30–64.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3. Auflage). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hormuth, S. E. & Otto, S. (1996). Das Selbstkonzept: Konzeptualisierung und Messung. In M. Amelang (Hrsg.), *Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede* (S. 257–300). Göttingen: Hogrefe.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Hosmer, D. W. & Lemeshow, S. (1999). *Applied Survival Analysis. Regression Modelling of Time to Event Data*. New York: John Wiley.

- Hossiep, R. & Paschen, M. (1998). *Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)*. Göttingen: Hogrefe.
- Hossiep, R., Paschen, M. & Mühlhaus, O. (2000). *Persönlichkeitstests im Personalmanagement*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hülsmann, S., Kloas, P.-W. & Neumann, K.-H. (1984). *Behinderte Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Erfahrungsberichte, Problemanalysen und neue Konzeptionen zur beruflichen Integration*. Berlin: BIBB.
- Hurrelmann, K. (2003). Der entstrukturierte Lebenslauf. Einige sozialpolitische Betrachtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, 2, S. 115–126.
- Hurtz, G. M. & Donovan, J. J. (2000). Personality and job performance: The Big Five revisited. *Journal of Applied Psychology*, 85, 6, S. 869–879.
- Hysong, S. J. & Quiñones, M. A. (1998). *The relationship between self-efficacy and performance: A meta-analysis (unpublished paper)*. Rice University.
- IDW (1999). *Anforderungsprofile von Betrieben – Leistungsprofile von Schulabgängern. Ergebnisse der Betriebsbefragung – Kurzfassung – Empfehlungen*. Köln: IDW.
- IDW (2000). *Argumente zu Unternehmensfragen aus dem Institut der Deutschen Wirtschaft*. Köln: IDW.
- ISCO (1968). *Internationale Standardklassifikation der Berufe, deutsche Ausgabe*. Hrsg. vom Statistischen Bundesamt. Wiesbaden.
- ISCO (1988). *Internationale Standardklassifikation der Berufe, deutsche Ausgabe*. Hrsg. vom Statistischen Bundesamt. Wiesbaden.
- ISG Dresden (2004). *Studie zur Entwicklung der beruflichen Bildung im Freistaat Sachsen 2000–2003. Teil I: Zur Lage der Berufsbildung*. Dresden: ISG.
- Jakoby, N. & Jacob, R. (1999). Messung von internen und externen Kontrollüberzeugungen. *ZUMA-Nachrichten*, 45, 23, S. 61–71.
- Jaksa, J. H. A & Stech, E. L. (1978). Communication to enhance silence: the trappist experience. *Journal of Communication*, 28, 1, S. 14–18.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. 2 Vol. New York: Holt.
- Jankowski, A. (1999). *Berufliche Integration von Aussiedlern und Aussiedlerinnen*. Hamburg: Kovač.
- Jansen, R., Kammerer, G. & Häbler, H. (1991). *Berufseinmündung von Verwaltungsfachangestellten und Beamten im mittleren Dienst: Ergebnisse einer schriftlichen Erhebung bei Behörden*. Berlin: BIBB.
- Jansen, R. & Stooß, F. (Hrsg.), (1993). *Qualifikation und Erwerbssituation im geeinten Deutschland. Ein Überblick über die BIBB/IAB-Erhebung 1991/92*. Berlin: BIBB.
- Janssen, U.-H. (2004). *Behinderte Integration: über berufliche Übergänge aus der Werkstatt für behinderte Menschen unter besonderer Berücksichtigung der Förderlehrgänge F2/F3*. Hamburg: Kovač.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluation Traits – Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability – With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 1, S. 80–92.

- Judge, T. A., Bono, J. E. & Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85, 2, S. 237–249.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. & Thoresen, C. J. (2003). The core self-evaluations scale: development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 2, S. 303–331.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J. & Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52, 3, S. 621–652.
- Judge, T. A., Locke, E. A. & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, S. 151–188.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 1, S. 17–34.
- Jugendwerk der deutschen Shell AG (Hrsg.) (1997). *Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kaiser, M. (1985). Arbeitsgruppe III. Hochschulabsolventen beim Übergang in den Beruf. In H. Franke, M. Kaiser, R. Nuthmann & H. Stegmann (Hrsg.), *Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Hauptband (BeitrAB 90.4)*. (S. 71–141). Nürnberg: IAB.
- Kaiser, M., Nuthmann, R. & Stegmann, H. (1985). Berufliche Verbleibsforschung in der Diskussion. Materialbände I, II, III. *Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 90.1–90.3*. Nürnberg: IAB.
- Kanfer, R. & Hulin, C. L. (1985). Individual differences in successful job searches following lay-off. *Personnel Psychology*, 38, S. 835–847.
- Kanfer, R., Wanberg, C. R. & Kantrowitz, T. M. (2001). Job Search and Employment: A Personality-Motivational Analysis and Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 86, 5, S. 837–855.
- Kaschube, J. (1997). *Ziele von Führungsnachwuchskräften: Berufliche Entwicklung nach der Einarbeitung*. München: Hampp.
- Kell, A. (1996). Die Zukunft der beruflichen Bildung – Schule und Betrieb vor dem Hintergrund neuerer Entwicklungen in Wissenschaft und Wirtschaft. In L. Heimerer & W. Kusch (Hrsg.), *Die Zukunft der beruflichen Bildung* (S. 12–27). Neusäß: Kieser.
- Kell, A. (2000). Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42, Beiheft, S. 212–238.
- Kemmet, C., Linke, H. & Wolf, A. (1982). *Studium und Berufschancen – Eine Analyse der Wirtschaft zur Situation der Hochschulabsolventen in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften*. Herford: Maximilian.
- Kienbaum, J. & von Landsberg, G. (1987). *Erfolgsmerkmale von Führungskräften. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft, Bd. 125*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Klafki, W. (1959). Kategoriale Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 4, S. 386–412.

- Klein, U. (1994). Was wird von der beruflichen Bildung erwartet? *Berufsbildung*, 48, 28, S. 8–11.
- Kleinbeck, U. (1977). Berufserfolg – Berufszufriedenheit – Berufliche Entwicklung. In K. H. Seifert, H.-H. Eckhardt & W. Jaide (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 345–396). Göttingen: Hogrefe.
- Kleinmann, M., Straka, G. A. & Hinz, I. M. (1998). Motivation und selbstgesteuertes Lernen im Beruf. Ergebnisse einer Pilotstudie zum Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzbedingungen, intrinsischer Arbeitsmotivation und Selbstlernbereitschaft kaufmännischer Angestellter. In J. Abele & C. Tarnai (Hrsg.), *Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf* (S. 95–109). Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review*, 82, 1, S. 1–25.
- Klinger, E. (1977). *Meaning and void. Inner experience and the incentives in people's lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Klinkenberg, U. (1994). Persönlichkeitsmerkmale in Stellenanzeigen für qualifizierte Fach- und Führungskräfte. *Zeitschrift für Personalforschung*, 8, 4, S. 401–418.
- Kloas, P.-W. (1982). *Ausbildung und was danach? Überlegungen zur beruflichen und sozialen Integration von Behinderten (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 52)*. Berlin: BIBB.
- Klug, W. (1997). Arbeitslos. Erfahrungen und Folgerungen aus der Praxis der Sozialarbeit. *Psychomed*, 9, 1, S. 12–14.
- Klose, J., Kutscha, G. & Stender, J. (1993). *Berufsausbildung und Weiterbildung unter dem Einfluß neuer Technologien in kaufmännischen Berufen. Qualifikationserwerb und -verwertung beim Übergang Duisburger Ausbildungsabsolventen in das Erwerbsleben (Teil 1). Forschungsergebnisse aus einem Projekt der Zukunftsinitiative Montanregionen (ZIM)*. (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 161). Berlin: BIBB.
- KMK (1997): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 15.03.2002)*.
- KMK (1997/2000): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1983 i. d. F. vom 16.06.2000 – Anlagen nach dem Stand der Fortschreibung vom 28.03.2003*.
- KMK (2000a): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i.d.F. vom 16.6.2000 – Anlagen nach dem Stand der Fortschreibung vom 28.03.2003)*. Bonn.

- KMK (2000b): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. (Stand: 15.09.2000)*. Bonn.
- KMK (2001): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001)*. Bonn.
- KMK-Expertenkommission (1995). *Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Abschlussbericht*.
- Knight, G. P. & Chao, C.-C. (1991). Cooperative, competitive, and individualistic social values among 8- to 12-year-old-siblings, friends, and acquaintances. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 2, S. 201–211.
- Kock, B. & Witzel, A. (1993). *Berufsbiographische Gestaltungsprinzipien. Theoretische und methodische Grundlagen. Arbeitspapier Nr. 22 des Sfb 186 der Universität Bremen*. Bremen.
- Kohlheyer, G. (1995). Die Absolventen-Verbleibs-Untersuchung („AVU“) im Instrumentenkasten der Berufsbildungshilfe. In W. Heitmann & W.-D. Greinert (Hrsg.), *Analyseinstrumente in der Berufsbildungszusammenarbeit*. Berlin: Overall.
- Kohlheyer, G. & Westhoff, G. (1983). *Berufsvorbereitung, was kommt danach? (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 54)*. Berlin: BIBB.
- Kohli, M. (Hrsg.), (1978). *Soziologie des Lebenslaufs*. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand.
- Kohli, M. (1989). Institutionalisation und Individualisierung der Erwerbsbiographie. In D. Brock, H. J. Vetter (Hrsg.), *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel* (S. 249–278). München: DJI.
- Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und nach vorn. In J. Allmendinger (Hrsg.), *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002* (S. 525–545). Opladen: Leske + Budrich.
- Konegen-Grenier, C., von Landsberg, G. & Severin, H. (1988). *Berufschancen der Betriebswirte. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft, Bd. 133*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Konietzka, D. (1999). *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule ins Erwerbsleben*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Korunka, C., Frank, H., Lueger, M. & Mugler, J. (2003). The Entrepreneurial Personality in the Context of resources, Environment, and the Startup Process. A Configurational Approach. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28, 1, S. 23–42.
- Krekel, E. M. (2004). *Zukunft der Berufsausbildung in Deutschland: empirische Untersuchungen und Schlussfolgerungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

- Krempkow, R. & Popp, J. (2003). *Was macht Hochschulabsolventen erfolgreich? Analyse der Bestimmungsgründe beruflichen Erfolges anhand der Dresdner Absolventenstudien 2000 – 2002. Arbeitsberichte Dresdner Soziologie Nr. 14*. Technische Universität Dresden, Institut für Soziologie, Lehrstuhl für Mikrosoziologie.
- Krettenauer, T. (1998). *Gerechtigkeit als Solidarität: Entwicklungsbedingungen sozialen Engagements im Jugendalter*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Krüger, H.-H. (1997). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krupp, H.-J. (1979). Probleme der Messung von Einkommen und Vermögen als Hintergrundmerkmal für allgemeine Bevölkerungsumfragen. In F. U. Pappi (Hrsg.), *Strukturanalysen mit Umfragedaten. Probleme der standardisierten Erfassung von Hintergrundvariablen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen* (S. 207–215). Königstein/Ts.: Athenäum.
- Kruse, W. & Paul-Kohlhoff, A. (1987). Jugendliche: Orientierungslos im Wandel von Ausbildung und Beschäftigung? In A. Weymann (Hrsg.), *Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels* (S. 121–139). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Kudera, S. (1983). Lebensverlauftypen – Ein analytisches Konzept zur Verknüpfung von Gesellschaft, Arbeit und Subjekt. In K. M. Bolte & E. Treutner (Hrsg.), *Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie* (S. 361–413). Frankfurt am Main: Campus.
- Kuhl, J. (1996). Motivation and information processing: A new look at decision making, dynamic change, and action control. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition* (S. 404–434). New York: Guilford Press.
- Kuhl, J. (1998). Wille und Persönlichkeit: Funktionsanalyse der Selbststeuerung. *Psychologische Rundschau*, 49, 2, S. 61–77.
- Kuklinski, P. & Wehrmeister, F. (1997). Berufsbildende Schulen in freier Trägerschaft. *Die berufsbildende Schule*, 49, 4, S. 111–116.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *Pisa 2000 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: MPI für Bildungsforschung.
- Kupka, P. (1993). *Arbeits- und Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter. Theoretische Aspekte und empirische Analysen beruflicher Übergänge im internationalen Vergleich*. Bremen.
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (1991). *Das duale System und die Herausforderung der 90er-Jahre. Grundpositionen der Wirtschaft zur Berufsausbildung*. Bonn.
- Kutscha, G. (1987a). Vorwort. In G. Kutscha, P. Reif & W. Weiß (Hrsg.), *Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg* (S. 4–6). Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität, Gesamthochschule Duisburg.

- Kutscha, G. (1987b). Aufbau und Verbesserung lokaler Berufsbildungs-Informationssysteme als Grundlage vorausschauender Regionalentwicklung. In G. Kutscha, P. Reif & W. Weiß (Hrsg.), *Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg* (S. 7–28). Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität, Gesamthochschule Duisburg.
- Kutscha, G. (1990). Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips: Berufspädagogische Aspekte unter besonderer Berücksichtigung der Regionalforschung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 19, 6, S. 3–9.
- Kutscha, G. (1991). Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In K. Beck & A. Kell (Hrsg.), *Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven* (S. 113–155). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kutscha, G. (1994). Die neue Technik bleibt das Geheimnis des Chefs. Befragung junger Erwerbstätiger über Sinn und Qualität ihrer Lehrlingsausbildung. *Frankfurter Rundschau*, 92, S. 6.
- Kutscha, G. (Hrsg.) (1998). *Regionale Berufsbildungs-Informationssysteme. Abschlussbericht im Auftrag des Ministeriums für Wirtschaft und Mittelstand, Technologie und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. Band 1*. Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität, Gesamthochschule Duisburg.
- Kutscha, G., Reif, P. & Weiß, W. (1988). *Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg*. Duisburg: Stadt Duisburg.
- Kutscha, G. & Stender, J. (1986). Kommunale Berufsbildungsberichte – Institutionalisierung und Konzeptentwicklung am Beispiel des Duisburger Modells. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 15, 2, S. 45–50.
- Lamnek, S. (1993). *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Landesregierung von Baden-Württemberg (Hrsg.), (1984). *Weiterbildung. Herausforderung und Chance. Bericht der Kommission „Weiterbildung“*. Stuttgart.
- Landesregierung von Rheinland-Pfalz (Hrsg.), (1985). *Bericht und Empfehlung der Expertenkommission „Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“*. Mainz.
- Lappe, L. (1995). Ein Plädoyer für die Wahrnehmung der Situation der jungen Menschen. In G. Westhoff (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der Neunzigerjahre* (S. 125–128). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lappe, L. (2003). *Fehlstart in den Beruf?* München: DJI-Verlag.
- Laur-Ernst, U. (1988). Berufsübergreifende Qualifikationen und neue Technologien – ein Schritt zur Entspezialisierung der Berufsbildung? In R. Koch (Hrsg.), *Technischer Wandel und Gestaltung der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse, Modellversuche, Perspektiven, Sonderveröffentlichung BIBB* (S. 13–26). Berlin, Bonn: BIBB.
- Laur-Ernst, U. (1990). Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für das Lernen. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“* (S. 36–55). Hamburg: Feldhaus.

- Laur-Ernst, U. (1991). „Schlüsselqualifikationen“ – Perspektive oder Sackgasse? Einige Überlegungen zur (neuen) Qualität beruflicher Bildung. In U. Degen, B. Seyfried & P. Wordelmann (Hrsg.), *Qualitätsverbesserungen in der betrieblichen Ausbildungsgestaltung. Fragen und Antworten. Ein Reader mit Beiträgen aus Wirtschaft und Wissenschaft. Bericht vom Workshop am 22. und 23. November 1990 des Projektes des BIB zu „Sicherung und Steigerung der Qualität der beruflichen Ausbildungsgestaltung“* (S. 121–136). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Lautermann, W. & Sacher, M. (2001). Berufseinstieg und erste Erwerbsjahre. Ein Vergleich von vier Geburtskohorten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53, 2, S. 258–282.
- Lee, C. & Bobko, P. (1994). Self-Efficacy Beliefs: Comparison of Five Measures. *Journal of Applied Psychology*, 79, 3, S. 364–369.
- Lefcourt, H. M. (1991). Locus of Control. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, L. S. Wrightman (Hrsg.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* (S. 413–499). San Diego: Academic Press.
- Lent, R., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 1, S. 79–122.
- Lewin, K., Minks, K.-H. & Uhde, S. (1996). Abitur – Berufsausbildung – Studium: Zur Strategie der Doppelqualifikation von Abiturienten. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 39, 3, S. 431–454.
- Lex, T. (1995). Berufliche Fehlqualifizierung? Stationen des Erwerbsverlaufs junger Fachkräfte mit beruflichen Schwierigkeiten. In G. Westhoff (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der Neunzigerjahre* (S. 205–217). Berlin und Bonn: BIBB.
- Lex, T. (1997). *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*. München: DJI-Verlag.
- Lienert, G. A. (1969). *Testaufbau und Testanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf: eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and a method for investigation. *Environment and behaviour*, 15, 3, S. 273–309.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1984). *Social setting: a motivational technique that works*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Locke, E. A., McClellan, K. & Knight, D. (1996). Self-esteem and work. In C. L. Cooper & I. T. Robertson (Hrsg.), *International Reviews of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 11 (S. 1–32). Chichester: Wiley.

- Lötsch, S. (1997). *Der Verbleib kaufmännisch Auszubildender nach Abschluß der Lehre im Freistaat Sachsen. Eine Pilotstudie der regionalen Berufsbildungsforschung zur Analyse der Übergänge von der Berufsausbildung in die Beschäftigung* (Unveröffentlichte Diplomarbeit). Dresden: Technische Universität Dresden, Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik.
- Ludwig-Mayerhofer, W. (1992). Arbeitslosigkeit an der „zweiten Schwelle“ – was sind die Folgen? Eine Analyse anhand des Sozioökonomischen Panels (1984–1988). In M. Kaiser & H. Görnitz (Hrsg.), *Bildung und Beruf im Umbruch (BeitrAB 153.2)*. (S. 172–189). Nürnberg: IAB.
- Lüders, C. & Rosner, S. (1990). Arbeitslosigkeit in der Familie. In H. Schindler, A. Wacker & P. Wetzels (Hrsg.), *Familienleben in der Arbeitslosigkeit. Ergebnisse neuerer europäischer Studien* (S. 75–97). Heidelberg: Asabger.
- Lutz, B. & Sengenberger, W. (1974). *Arbeitsmarktstruktur und öffentlicher Arbeitsmarkt – Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten*. Göttingen: Schwarz.
- MacCallum, R. C., Zhang, S., Preacher, K. J. & Rucker, D. D. (2002). On the practice of dichotomization of quantitative variables. *Psychological Methods*, 7, 1, S. 19–40.
- Maddux, J. E. (Hrsg.). (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York: Plenum.
- Maier, G., Rappensperger, G., Rosenstiel, L. von & Zwarg, I. (1994). Berufliche Ziele und Werthaltungen des Führungskräftenachwuchses in den alten und neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 38, 1, S. 4–12.
- Maier, G. W., Rappensperger, G., Wittmann, A. & Rosenstiel, L. von (1994). *Realistische Tätigkeitsvorschau bei Führungsnachwuchskräften: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. Vortrag gehalten auf dem 39. Kongress der DGP in Hamburg, 25.-29.9.1994*.
- Maier, G. W. & Woschée, R.-M. (2002). Die affektive Bindung an das Unternehmen: Psychometrische Überprüfung einer deutschsprachigen Fassung des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) von Porter & Smith (1970). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46, 3, S. 126–136.
- Maignuet, C. (1999). *Der Übergang vom Bildungssystem ins Erwerbsleben: Auswertung der nationalen statistischen Daten*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft.
- Mannheim, K. (1930). Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens. *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik*, 63, S. 449–512.
- Markman, G. D., Balkin, D. B. & Baron, R. A. (2002). Are perseverance and self-efficacy costless? Assessing entrepreneurs' regretful thinking. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 1, S. 1–19.
- Marsh, H. W. (1990a). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept: An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

- Marsh, H. W. (1990b). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology, 82*, 4, S. 646–656.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on the Structure of Self-Concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of Self-Concept. Developmental, Social, and Clinical Considerations* (S. 38–90). New York: John Wiley.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. & Smith, I. D. (1983). Self-concept: the construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 1, S. 173–187.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 1, S. 107–125.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology, 46*, 1, S. 4–11.
- Mathieu, J. E. & Zajack, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin, 108*, S. 107–194.
- Mayer, K. U. (1990). Lebensverläufe und sozialer Wandel. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensläufe und gesellschaftlicher Wandel* (S. 7–21). Sonderheft Nr. 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayer, K. U. (1991). Lebensverlauf und Bildung. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel“ des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung. *Unterrichtswissenschaft, 19*, 4, S. 313–332.
- Mayer, U. (1996). Ausbildungswege und Berufskarrieren. In BIBB (Hrsg.), *Forschung im Dienst von Praxis und Politik* (S. 113–145). Bielefeld: Bertelsmann.
- Mayo, M. H. (1979). Teaching communication/interviewing skills to urban undergraduate social work students. *Journal of education for Social Work, 15*, 1, S. 66–71.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McCrae, R.R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 1, S. 81–90.
- McDonald, T. & Siegall, M. (1992). The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviours. *The Journal of Psychology, 126*, 5, S. 465–475.
- Mehrabian, A. & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*, 4, S. 525–543.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7*, 1, S. 36–43.
- Mertens, D. (1988). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilisierungsvorschlag. In E. Nuissl, H. Sibert & J. Weinberg (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (S. 33–46). Münster: dvv.

- Mertens, D. (1989). Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument (Ursprung und Entwicklung einer Idee sowie neuerliche Reflexion). In W. Göbel & W. Kramer (Hrsg.), *Aufgaben der Zukunft – Bildungsauftrag des Gymnasiums. Dokumentation des Abschlusskongresses der „Initiative Gymnasium/Wirtschaft“ am 18. Mai 1988 in Köln* (S. 79–96). Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Mertens, D. & Parmentier, K. (1988). Zwei Schwellen – acht Problembereiche. Grundzüge eines Diskussions- und Aktionsrahmens zu den Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In D. Mertens (Hrsg.), *Konzepte der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB Bd. 70)*. (S. 467–512). Nürnberg: IAB.
- Messick, D. M. & McClintock, C. G. (1968). Motivational bases of choice in experimental games. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4, 1, S. 1–25.
- Messner, H. (1978). *Wissen und Anwenden*. Stuttgart: Klett.
- Meulemann, H. (1990). Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel* (S. 89–117). Sonderheft Nr. 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern: Hans Huber.
- Middendorf, E. (2000). Panta rhei oder der mentale Fluss von Tatsachen: Zur Reliabilität retrospektiv erhobener biographischer Ereignisse. *ZA-Information*, 46, S. 58–71.
- Middendorf, W. (1991). Anmerkungen zum Stellenwert von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 87, S. 152–153.
- Mielke, R. (1996). Lerntheoretische Persönlichkeitskonstrukte. In M. Amelang (Hrsg.), *Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede* (S. 185–222). Göttingen: Hogrefe.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. Columbia University Press: New York.
- Mitchell, L. K. & Krumboltz, J. D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.) *Career choice and development* (2. Aufl.) (S. 145–196). San Francisco: Jossey Bass.
- Modick, H. E. (1977). Ein dreiskaliger Fragebogen zur Erfassung des Leistungsmotivs. *Diagnostica*, 23, 4, S. 298–321.
- Mönnich, I. (1993). *Verlaufsmuster von der Schule in den Beruf. Methodologische und forschungspraktische Aspekte der Analyse kategorialer Prozessdaten in der Übergangsforschung*. Universität Bremen.
- Mönnich, I. & Witzel, A. (1994). Arbeitsmarkt und Berufsverläufe junger Erwachsener. Ein Zwischenergebnis. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, 3, S. 262–277.
- Mohler, P. (1981). Zur Pragmatik Qualitativer und Quantitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 33, S. 716–734.

- Mollwo, I. (1980). Der Übergang von Absolventen eines Berufsgrundbildungsjahres in eine weitere Berufsausbildung bzw. in die Erwerbstätigkeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 13, 2, S. 242–254.
- Moser, K. (1997). Commitment in Organisationen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 41, 4, S. 160–170.
- Moser, K. & Schuler, H. (1993). Validität einer deutschsprachigen Involvement-Skala. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14, 1, S. 27–36.
- Mowitz-Lambert, J. (2001). Übergangsmuster in der Statuspassage von beruflicher Ausbildung in die Erwerbstätigkeit. In R. Sackmann & M. Wingens (Hrsg.), *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf* (S. 199–217). Weinheim und München: Juventa.
- Mühling, T. (2000). *Die berufliche Integration von Schwerbehinderten: ein integratives Erklärungsmodell und empirische Befunde*. Würzburg: Dt. Wiss.-Verlag.
- Müller, K. (2002). *Beruflicher Verbleib von Berufsfachschulabsolventen. Eine empirische Untersuchung im Rahmen des Regionalprojektes. Dresdner Beiträge zur Wirtschaftspädagogik Nr. 4/2002*. Technische Universität Dresden.
- Müller, K. (2006). *Schlüsselkompetenzen bei Auszubildenden im Vergleich. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 80*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Müller, W., Gangl, M. & Scherer, S. (2002). Übergangsstrukturen zwischen Bildung und Beschäftigung. In M. Wingens & R. Sackmann (Hrsg.), *Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mummendey, H.-D. (1993). Methoden und Probleme der Messung von Selbstkonzepten. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. 3. Aufl. (S. 171–191). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mummendey, H.-D. (1999). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.
- Murphy, G. C. & Athanasou, J. A. (1999). The effect of unemployment on mental health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 1, S. 83–99.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Neuberger, O. & Allerbeck, M. (1978). *Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungsbogen (ABB)“*. Stuttgart: Huber.
- Neufeldt, M. (2000). Die Erwerbssituation von Fachkräften nach erfolgreichem Abschluss einer beruflichen Erstausbildung im Rahmen der Gemeinschaftsinitiative Ost und der Gemeinschaftsinitiative Sachsen. In E. Ermischer & M. Neufeldt (Hrsg.), *Staatlich geförderte berufliche Erstausbildung – Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt* (S. 73–87). Chemnitz: Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz e.V.
- Noelle-Neumann, E. & Strümpel, B. (1984). *Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich?* München: Piper.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. (2. Aufl.) New York: McGraw-Hill.

- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Koivisto, P. (2002). Goal Importance and Related Achievement Beliefs and Emotions during the Transition from Vocational School to Work: Antecedents and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 2, S. 241–261.
- O'Brien, G. E. (1986). *Psychology of work and unemployment*. Chichester: Wiley.
- OECD (1989). *Education and the Economy in a Changing Society*. Paris: OECD.
- OECD (1995). *Education and Employment*. Paris: OECD.
- OECD (1996). Growing into Work: Youth and the Labour Market over the 1980s and 1990s. In OECD (Hrsg.), *Employment Outlook 1996* (109–159). Paris: OECD.
- OECD (1998). Getting Started, Settling. In *OECD: Employment Outlook* (S. 81–120). Paris: OECD.
- OECD (2000). *Background Report: Giving Young People a Good Start. OECD Ministers Conference on Youth Employment*. February 2000. Paris: OECD.
- OECD (2004). *Education at a glance – Bildung auf einen Blick 2004*. Hrsg. v. BMBF.
- Offe, C. (1970). *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- O'Neil, H. F. & Herl, H. E. (1998). *Reliability and validity of a trait measure of self-regulation: Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA: Academic Press.
- Orth, H. (1999). *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Osterland, M. (1990). Normalbiographie und Normalarbeitsverhältnis. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebensläufe, Lebenslagen, Lebensstile* (S. 351–362). Göttingen: Otto Schwarz.
- Overton, U. F. (1985). Scientific methodologies and the competence-moderator-performance issue. In E. Neimark, R. Delisi & J. Newman (Hrsg.), *Moderators of competence* (S. 15–41). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen im Bereich der berufsbildenden Schulen*. Bad Kreuznach: PZ 1989 (Schriftenreihe Pädagogik zeitgemäß. H. 5).
- Pajares, F. (1991). Current Directions in Self-Efficacy Research. In J. G. Nicholls (Hrsg.), *Advances in Motivation and Achievement: Development of Achievement Motivation* (S.1–49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Paladamis, H. & Schwarze, J. (1989). Jugendliche beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung und in die Erwerbstätigkeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 22, 1, S. 114–124.
- Papenbreer, G., Sardei-Biermann, S. & Stein, G. (1987). *Verselbständigung Jugendlicher. Probleme der Berufseinmündung im Kontext unterschiedlicher Lebenslagen*. München: DJI-Verlag.
- Paris, S. G. & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B. J. Zimmerman & D. h. Schunk (Hrsg.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (S. 169–200). New York: Springer Verlag.

- Parmentier, K. & Dostal, W. (2002). Qualifikation und Erwerbssituation in Deutschland – Konzeption und inhaltliche Schwerpunkte der BIBB-IAB-Erhebungen. In G. Kleinhenz (Hrsg.), *IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 250)*. (S. 31–44). Nürnberg: IAB.
- Patel, V. L., Kaufman, D. R. & Magder, S. A. (1996). The acquisition of medical expertise in complex dynamic environments. In K. A. Ericsson (Hrsg.), *The road to excellence* (S. 127–165). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research: Explanation and prediction* (2. Aufl.) New York: Holt, Reinhard & Winston.
- Pekrun, R. (1987). Die Entwicklung leistungsbezogener Identität bei Schülern. In H. P. Frey & K. Hußer (Hrsg.), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (S. 43–57). Stuttgart: Enke.
- Pekrun, R. (1994). Emotional development. In T. Husen & T.N. Postlethwaite (Hrsg.), *The international encyclopedia of education* (S. 1.963–1.967). Oxford, GB: Elsevier Science.
- Pestalozzi, J. H. (1971). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801). Siehe Auszug in Reble, A. (1971). *Geschichte der Pädagogik, Dokumentationsband II*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Phillips, J. M. & Gully, S. M. (1997). Role of Goal Orientation, Ability, Need for Achievement, and Locus of Control in the Self-Efficacy and Goal-Setting Process. *Journal of Applied Psychology*, 82, 5, S. 792–802.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* Münster: Waxmann-Verlag.
- Plath, H.-E., König, P. & Jungkunst, M. (1996). Verbleib sowie berufliche und soziale Integration jugendlicher Rehabilitanden nach der beruflichen Erstausbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 29, 2, S. 247–278.
- Plicht, H., Schober, K. & Schreyer, F. (1994). Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 27, 3, S. 177–204.
- Pöhlmann, K. & Brunstein, J. (1997). Goals: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. *Diagnostica*, 43, 1, S. 63–79.
- Popper, K. R. (2005). *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Porst, R. (2001). Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht. *How-to-Reihe, Nr. 09*. Mannheim: ZUMA.
- Porter, L. W. & Smith, F. J. (1970). *The etiology of organizational commitment. (Unpublished manuscript)*. University of California at Irvine.
- Post, M. (1991). Betriebliche Bildung im Wandel. In P. Meyer-Dohm & P. Schneider (Hrsg.), *Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen* (S. 13–18). Stuttgart: Klett.
- Prandini, M. (2001). *Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen: ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz*. Paderbon: Eusl.

- Preiß, C. (1995). Von Orientierungslosigkeit zu Handlungskompetenz – Ergebnisse beruflicher Sozialisationsprozesse bei Jugendlichen an der zweiten Schwelle. In G. Westhoff (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der Neunzigerjahre* (S. 93–103). Berlin und Bonn: BIBB.
- Preiß, C. (2003). Jugend ohne Zukunft? Probleme der beruflichen Integration. In L. Lappe (Hrsg.), *Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben* (S. 51–70). München: DJI.
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (2000). *Zwei-Phasen-Pretesting. ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08*. Mannheim: ZUMA.
- Pütz, H. (2002). „Berufsbildungs-PISA“ wäre nützlich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 31, 3, S. 3–4
- Pullmann, H. & Allik, J. (2000). The Rosenberg self-esteem scale: Its dimensionality, stability and personality correlates in Estonian. *Personality and Individual Differences*, 28, 4, S. 701–715.
- Raab, E. (1995). Differenzierte Wege in den Beruf. Von der Normalbiographie bis zur Maßnahmenkarriere. In G. Westhoff (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der Neunzigerjahre* (S. 105–114). Berlin und Bonn: BIBB.
- Raab, E. (1996a). Differenzierte Wege in den Beruf – typische Berufseinstiegsmuster. In E. Raab (Hrsg.), *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher* (S. 33–45). München: DJI-Verlag.
- Raab, E. (1996b). Berufliche Integration als Sozialisationsprozeß. In E. Raab (Hrsg.), *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher* (S. 57–93). München: DJI-Verlag.
- Raab, E. (1997). Jugend sucht Arbeit – Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25, 1, S. 3–12.
- Raab, E. & Rademacker, H. (1996). Die institutionelle Struktur des Übergangssystems. In E. Raab (Hrsg.), *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. München: DJI-Verlag.
- Rammstedt, B. & John, O. (2005). Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K): Entwicklung und Validierung eines ökonomischen Inventars zur Erfassung der fünf Faktoren der Persönlichkeit. *Diagnostica*, 51, 4, S. 195–206.
- Rammstedt, B., Koch, K., Borg, I. & Reitz, T. (2004). Entwicklung und Validierung einer Kurzsкала für die Messung der Big-Five-Persönlichkeitsdimensionen in Umfragen. *ZUMA-Nachrichten*, 55, 28. November 2004, S. 5–28.
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In L. Reetz, & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“* (S. 16–35). Hamburg: Feldhaus.

- Reetz, L. (1991). Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung. In F. Achtenhagen (Hrsg.), *Duales System zwischen Tradition und Innovation* (S. 29–46). Köln: Müller Botermann.
- Reetz, L. (1994). Zur Relevanz von Kooperationsfähigkeit als Lernziel in der Berufsbildung. In C. Metzger & H. Seitz (Hrsg.), *Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse. Rolf Dubs zum 60. Geburtstag* (S. 179–194). Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes.
- Reetz, L. (1999). Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In R. Arnold & H.-J. Müller (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung* (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 19) (S. 35–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Reif, P. (1987). Studie zu biographischen Entwicklungen beim Übergang von der Schule in den Beruf. Eine qualitative Längsschnittuntersuchung. In G. Kutscha, P. Reif & W. Weiß (Hrsg.), *Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg* (S. 75–104). Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität, Gesamthochschule Duisburg.
- Reinberg, A. & Hummel, M. (2002). Die Bildungsgesamtrechnung des IAB. In G. Kleinhenz (Hrsg.), *IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB 250)*. (S. 491–506). IAB: Nürnberg.
- Reinfeldt, F. & Frings, C. (2003). Absolventenbefragungen im Kontext von Hochschulevaluation. Forschungsstand und Perspektiven. *Zeitschrift für Evaluation*, 2, S. 279–294.
- Revicki, D. A. (1982). *The relationship between self-concept and achievement: An investigation of reciprocal effects*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (4. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richardson, D. R., Green, L. R. & Lago, T. (1998). The relationship between perspective-taking and nonaggressive responding in the face of an attack. *Journal of Personality*, 66, 2, S. 235–256.
- Rippe, W. (1988). Zur Ausbildungsadäquanz der Arbeitskräfte von Hochschulabsolventen. Konzeptionen und Indikatoren, Erfahrungen und Erwartungen. In H.-J. Bodenhöfer (Hrsg.), *Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt. Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 174* (S. 171–208). Berlin: Duncker & Humblot.
- Robinson, S. B. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied: Luchterhand.
- Rößler, M. (2000). Gleichwertigkeit von dualer und vollzeitschulischer beruflicher Bildung anerkennen! *Die berufsbildende Schule*, 52, 4, S. 114–120.
- Rohwer, G. (1997). *TDA User's Manual*. Bochum: Ruhr-Universität.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 1, S. 111–135.
- Rosen, M. (2004). *Zum Einfluss beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen und persönlicher Ziele auf beruflichen Erfolg. (Diplomarbeit)*. Freie Universität Berlin.

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60, 2, S. 141–156.
- Rosenstiel, L. von (1989). Selektions- und Sozialisierungseffekte beim Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 33, 1, S. 21–32.
- Rosenstiel, L. von & Nerdinger, F. W. (1998). Gesellschaft – Organisation – Individuum. In L. von Rosenstiel, F. W. Nerdinger & E. Spieß (Hrsg.), *Von der Hochschule in den Beruf* (S. 9–24). Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Rosenstiel, L. von, Nerdinger, F. W. & Spieß, E. (Hrsg.) (1998). *Von der Hochschule in den Beruf*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Rost, D. h. & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 48, 3, S. 130–140.
- Roth, H. (1962). Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. *Neue Sammlung*, 2, 6, S. 481–491.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band 2. Entwicklung und Erziehung*. Hannover: Schroedel.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of Reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1, S. 1–28.
- Rubin, M. & Hewstone, M. (1998). Social identity theory's self-esteem hypothesis: A review and some suggestions for clarification. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 1, S. 40–62.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2004). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS*. Göttingen: Hogrefe.
- Rumberger, R. W. (1994). Labour Market Outcomes as Indicators of educational Performance. In OECD (Hrsg.), *Making Education Count* (S. 265–286). Paris: OECD.
- Rychen, D. S. (2002). Internationales Projekt definiert Schlüsselkompetenzen. *Panorama*, 6, S. 8–10.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.), (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. S. Rychen, L. H. Salganik (Hrsg.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (S. 41–62). Göttingen: Hogrefe.
- Sacher, M. (1998). Berufseinstieg – gestern und heute. Ein Kohortenvergleich. In J. Friedrichs (Hrsg.), *Die Individualisierungsthese* (S. 165–180). Opladen: Leske + Budrich.
- Sackmann, R. & Wiggins, M. (2001). Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In R. Sackmann & M. Wiggins (Hrsg.), *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf* (S. 17–48). Weinheim und München: Juventa.

- Sadri, G. & Robertson, I. T. (1993). Self-efficacy and work-related behaviour: A review and meta-analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 42, 2, S. 139–152.
- Saks, A. M. (1994). Moderating effects of self-efficacy for the relationship between training method and anxiety and stress reactions of newcomers. *Journal of Organizational Behavior*, 15, S. 639–654.
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal Field Investigation of the Moderating and Mediating Effects of Self-Efficacy on the Relationship between Training and Newcomer Adjustment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 2, S. 211–225.
- Saks, A. M. & Ashforth, B. E. (1999). Effects of individual differences and job search behaviour on the employment status of recent university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 2, S. 335–349.
- Salgado, J. F. (1997). The five factor model of personality and job performance in the European Community. *Journal of Applied Psychology*, 82, 1, S. 30–43.
- Sardei-Biermann, S. (1984). *Jugendliche zwischen Schule und Arbeitswelt*. München: DJI-Verlag.
- Saterdag, H. & Stegmann, H. (1980). *Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Ergebnisse der Basiserhebung einer Längsschnitt-Untersuchung (BeitrAB 41)*. Nürnberg: IAB.
- Schaeper, H. (1999). *Erwerbsverläufe von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen – eine Anwendung der Optimal-Matching-Technik*. Arbeitspapier Nr. 57 des Sonderforschungsbereichs 186 der Universität Bremen.
- Schäfer, H.-P. (1998). Der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – Ein zentrales Problem unserer Gesellschaft. In H.-P. Schäfer & W. Sroka (Hrsg.), *Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern* (S. 9–24). Berlin: Duncker & Humblot.
- Schallberger, U. (1996). Berufliche Tätigkeit als „Determinante“ interindividueller Differenzen. In M. Amelang (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie VIII Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Bd. 3 Determinanten individueller Unterschiede* (S. 407–454). Göttingen: Hogrefe.
- Scheller, R. & Heil, F. E. (1993). Berufliche Entwicklung und Selbstkonzepte. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. 3. Aufl. (S. 253–271). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schelten, A. (2004). Schlüsselqualifikationen. Was ist daraus geworden? *Wirtschaft und Berufserziehung*, 56, 4, S. 11–18.
- Schenk, J. (1979). *Die Persönlichkeit des Drogenkonsumenten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Moschner, B. (1997). *Unpublished scales on self-concept, motivation, interest, learning strategies, epistemological beliefs, need for cognition, and learning environment*.
- Schmidt, J. U. (1997). Handlungsorientierung, Komplexität, Schlüsselqualifikationen: Schlagworte oder wissenschaftliche Konstrukte. In J. U. Schmidt (Hrsg.), *Kaufmännische Prüfungsaufgaben – handlungsorientiert und komplex!?* (S. 7–18). Bonn: BIBB.

- Schmiel, M. (1988). Schlüsselqualifikationen als Lernziele in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. In S. Rosa, D. Schart & K. H. Sommer (Hrsg.), *Stuttgarter Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Band 5. Fachübergreifende Qualifikationen und betriebliche Aus- und Weiterbildung* (S. 51–80). Esslingen: DEUGRO.
- Schmitt-Rodermund, E. (2003). *Berufswahl und Berufserfolg – Beiträge aus entwicklungspsychologischer Perspektive*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften.
- Schneewind, K. A. (1976). *Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung internaler vs. externaler Kontrollüberzeugungen bei Erwachsenen (LOC-E)*. Arbeitsbericht 15 aus dem EKB-Projekt an der Universität Trier. Trier.
- Schneider, S. & Pilz, M. (2001). Jugendarbeitslosigkeit als Gütekriterium für berufliche Bildungssysteme? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 97, 1, S. 108–124.
- Schneider, W. & Zöllner, A. (2000). Die vollzeitschulische Berufsausbildung aus nationaler und internationaler Perspektive. In F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Berufliche Bildung in Deutschland für das 21. Jahrhundert (BeitrAB 238)*. (S. 427–429). Nürnberg: IAB.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (7. überarb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schober, K. (1983). Was kommt danach? Eine Untersuchung über den Verbleib der Teilnehmer an Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und sozialen Eingliederung junger Ausländer (MBSE) des Lehrjahrganges 1980/81 und ein Jahr später. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 16, 2, S. 137–152.
- Schober, K. (1995). Von der Verbleibs- zur Übergangsforschung. Ein Plädoyer für mehr betriebsbezogene Forschungsansätze. In G. Westhoff (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der Neunzigerjahre* (S. 71–79). Berlin und Bonn: BIBB.
- Schober, K. & Rauch, A. (1995). Gute Noten trotz schwieriger Arbeitsmarktlage. *IAB-Kurzbericht*, Nr. 8, S. 1–8.
- Schöngen, K. (1995). Übernahme, beruflicher Verbleib und berufliche Perspektiven. Westdeutsche Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen der Jahre 1990 bis 1993. In G. Westhoff (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der Neunzigerjahre* (S. 147–166). Berlin und Bonn: BIBB.
- Schöngen, K. & Westhoff, G. (1992). *Berufswege nach der Ausbildung – die ersten drei Jahre (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 156)*. Berlin, Bonn: BIBB.
- Scholz, G. & Schuler, H. (1993). Das nomologische Netzwerk des Assessmentcenters: eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, S. 73–95.
- Schomburg, H. (1992). Zum Stellenwert der besuchten Hochschule für den Berufserfolg vier bis fünf Jahre nach Studienabschluß. In U. Teichler & M. Buttgerit (Hrsg.), *Hochschulabsolventen im Beruf. Studien zu Bildung und Wissenschaft* (S. 243–265). Bad Honnef: Bock.

- Schomburg, H. (Hrsg. vom Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel und der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit GTZ). (1995). *Standard Instrument for Graduate and Employer Surveys*. Kassel und Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Schütz, A. (2000). Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 189–207). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schütz, A. (2003). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. (2. Aufl.), Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schuler, H. (2000). *Psychologische Personalauswahl. Einführung in die Berufseignungsdiagnostik*. 3. unveränd. Aufl. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), „Stolperstein“ *Sozialkompetenz (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 179)*. (S. 77–114). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuler, H. & Höft, S. (1995). Diagnose beruflicher Eignung und Leistung. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (S. 289–343). Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Schuler, H. & Prochaska (2001). *LMI Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26, 3/4, S. 207–231.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40, 2, S. 105–123.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1983). Selbstkonzeptentwicklung in schulischen Bezugsgruppen. *Zeitschrift für Personenorientierte Psychologie und Psychotherapie*, 2, 1, S. 79–87.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartung. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 127–133). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2001). *Skalen zur Erfassung von Schüler- und Lehrermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität (<http://www.fu-berlin.de/gesund/schulen>).
- Schwerdt, W. & Bender, S. (2003). Was tun Lehrlinge nach ihrer Ausbildung? Eine Analyse mit dem Linked Employer-Employee-Datensatz des IAB. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 36, 1, S. 46–59.

- Schyns, B. & von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality construct and organisational variables. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 11, 2, S. 219–241.
- Seibert, S. E., Crant, J. M. & Kraimer, M. L. (1999). Proactive Personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84, 3, S. 416–427.
- Seibert, S. E. & Kraimer, M. L. (2001). The Five-Factor Model of Personality and Career Success. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 1, S. 1–21.
- Seifert, K. H. (1977). Einführung in das Aufgabengebiet der Berufspsychologie. In K. H. Seifert, H.-H. Eckhardt & W. Jaide (Hrsg.), *Handbuch der Berufspsychologie* (S. 3–27). Göttingen: Hogrefe.
- Seifert, K. H. (1992). Berufswahl und Laufbahnentwicklung. In D. Frey (Hrsg.), *Ange wandte Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 187–204). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Seifert, K. H. & Bergmann, C. H. (1983). Deutschsprachige Adaption des Work Value Inventory von Super. In: Psychologie und Praxis. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 27, 4, S. 160–172.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und emotionale Befindlichkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Semmer, N. K. & Udris, I. (2004). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (3. vollst. überarb. und erw. Aufl.) (S. 157–195). Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Sengenberger, W. (1978). Einführung: Die Segmentation des Arbeitsmarktes als politisches und wissenschaftliches Problem. In W. Sengenberger (Hrsg.), *Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation* (S. 15–42). Frankfurt am Main: Campus.
- Sengenberger, W. (1979). Zur Dynamik der Arbeitsmarktsegmentierung. In C. Brinkmann, J. Köhl, R. Schultz-Wild & W. Sengenberger (Hrsg.), *Arbeitsmarktsegmentation – Theorie und Therapie im Lichte der empirischen Befunde (BeitrAB 33)*. (S. 1–44). Nürnberg: IAB.
- Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweisen von Arbeitsmärkten: Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt am Main: Campus.
- Shavelson, R. & Bolus, R. (1982). Self-Concept: The Interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 1, S. 3–17.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). Self-concept: Recent development in theory and method. *New Directions for Testing and Measurement*, 7, 1, S. 25–43.
- Sheerer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B. & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 2, S. 663–671.
- Silbereisen, R. K. (1995). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 823–861). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Simons, P. R. J. (1992). Lernen selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251–264). Göttingen: Hogrefe.
- Singh, G. & DeNoble, A. (2003). Views on Self-employment and Personality: An Exploratory Study. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 8, 3, S. 265–281.
- Sinnhold, H. (1990). *Ausbildung, Beruf und Arbeitslosigkeit. Eine Strukturanalyse der Ausbildung im dualen System und der Beschäftigungschancen junger Fachkräfte*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SMK (1999). Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit und Familie über die Berufsfachschule im Freistaat Sachsen (Schulordnung Berufsfachschule – BFSO) vom 11.8.1999. Dresden. *Sächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt vom 31. Mai 2005, Nr. 6*, S. 69–94.
- Sonntag, K. & Schäfer-Rauscher, U. (1993). Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 4, S. 163–171.
- Spieß, I. (2004). *Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen: eine Untersuchung über berufliche Werdegänge von Personen, die aus Werkstätten für behinderte Menschen in der Region Niedersachsen Nordwest ausgeschieden sind*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Spreter-Müller, B. (1988). *Außerfachliche Qualifikationen in der Wirtschaft, Anforderungen für den beruflichen Ein- und Aufstieg*. Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft (Bd. 62). Bad Honnef: Bock.
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 2, S. 240–261.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Kooperation und Kommunikation. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 299–322). Opladen: Leske + Budrich.
- Stangel-Meseke, M. (1994). *Schlüsselqualifikation in der betrieblichen Praxis. Ein Ansatz in der Psychologie*. Wiesbaden: Dt. Universitäts-Verlag.
- Stajkovic, A. D. & Sommer, S. (2000). Self-efficacy and causal attributions: Direct and reciprocal links. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 4, S. 707–737.
- Stegmann, H. (1985). Wird die „Zweite Schwelle“ immer höher? *Empirische Ergebnisse zum Übergang von der betrieblichen Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 90, 1, S. 379–419.
- Stegmann, H. & Kraft, H. (1974). Betriebliche Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7, 1, S. 44–66.
- Stegmann, H. & Kraft, H. (1987). Ausbildungs- und Berufswege von 23–24jährigen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 20, 2, S. 142–163.
- Stegmann, H. & Kraft, H. (1988). Ausbildungs- und Berufswege von Dysmeliegeschädigten. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 21, 2, S. 278–290.

- Steiner, C. (2000). Beschäftigungsaussichten außerbetrieblich Ausgebildeter. Erste Ergebnisse einer Befragung unter betriebsnah Ausgebildeten in den neuen Bundesländern. In E. Ermischer & M. Neufeldt (Hrsg.), *Staatlich geförderte berufliche Erstausbildung – Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt* (S. 88–99). Chemnitz: Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz e.V.
- Steinmann, S. (2000). *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen: Leske + Budrich.
- Stender, J. (1995). *Berufsverlauf und Weiterbildung junger Fachkräfte*. Abschlußbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) betreffend Projekt Nr. 0201301 (AZ Ku 1011/1–1), Antragsteller: Prof. Dr. Günter Kutscha/Dr. Jörg Stender, Gerhard-Mercator-Universität – Gesamthochschule Duisburg, Duisburg.
- Stern, H. H. (1961). A follow-up study of adolescent's views of their personal and vocational future. *British Journal of Educational Psychology*, 31, S. 170–182.
- Stief, M. (2001). *Selbstwirksamkeitserwartungen, Ziele und Berufserfolg: Eine Längsschnittstudie*. Shaker Verlag: Aachen.
- Stratmann, K. (1984). Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30, 5, S. 675–686.
- Strikker, F. (1990). *Staatliche Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit*. Frankfurt am Main: Lang.
- Struck-Möbbeck, O., Rasztar, M., Sackmann, R., Weymann, A. & Wingens, M. (1996). *Gestaltung berufsbiographischer Diskontinuität. Sfb 186, Arbeitspapier Nr. 38*. Bremen.
- Super, D. E. (1963). Self concepts in vocational development. In D. E. Super, R. Starishewsky, N. Maltin & J. P. Jordaan (Hrsg.), *Career development: Self-concept theory* (S. 1–16). New York: College Entrance Board.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 3, S. 282–298.
- Super, D. E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. In A. G. Watts, D. E. Super & J. M. Kidd (Hrsg.), *Career development in Britain* (S. 7–51). Cambridge: Hopson.
- Szydlík, M. (1990). *Die Segmentierung des Arbeitsmarktes in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Edition Sigma.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 2, S. 193–210.
- Teichler, U. (1988). Hochschule und Beruf in Europa. In L. Reyer & J. Kühl (Hrsg.), *Resonanzen: Arbeitsmarkt und Beruf – Forschung und Politik (BeitrAB. Bd. 111)* (S. 450–495). Nürnberg: IAB.
- Teichler, U. (1990). Zum Zusammenhang von Studium und Beruf in der Einschätzung der Absolventen. In U. Teichler & H. Winkler (Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), (1990). *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. (S. 151–177). Bad Honnef: Bock.

- Teichler, U. (1992a). Evaluation von Hochschule auf der Basis von Absolventenstudien. In M. Kaiser & H. Görlitz (Hrsg.), *Bildung und Beruf im Umbruch (BeitrAB, Bd. 153.3)* (S. 212–245). Nürnberg: IAB.
- Teichler, U. (1992b). Der Zusammenhang von Studium und Beruf in der Einschätzung der Absolventen. In U. Teichler & M. Buttgerit (hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), *Hochschulabsolventen im Beruf. Ergebnisse der dritten Befragung von Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie* (S. 173–205). Bad Honnef: Bock.
- Teichler, U. (1994). *Fragebogen „Studium und Berufstätigkeit“* (www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/PDF/q_de00.pdf, Abrufdatum: 04.02.2005).
- Teichler, U. (2002). Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 25, 1/2, S. 9–32.
- Teichler, U. & Buttgerit, M. (1992). *Hochschulabsolventen im Beruf: Ergebnisse der dritten Befragung bei Absolventen der Kasseler Verlaufsstudie*. Bad Honnef: Bock.
- Teichler, U., Buttgerit, M. & Holtkamp, R. (1984). *Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis*. Bad Honnef: Bock.
- Teichler, U. & Schomburg, H. (1997). Evaluation von Hochschulen auf der Basis von Absolventenstudien – Erfahrungen und Überlegungen aus der Bundesrepublik Deutschland. In H. Altrichter, M. Schratz & H. Pechar (Hrsg.), *Hochschulen auf dem Prüfstand* (S. 235–260). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Teichler, U. & Winkler, H. (1990). *Der Berufsstart von Hochschulabsolventen*. Bad Honnef: Bock.
- Tessaring, M. (1993). Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 26, 2, S. 131–161.
- Tessaring, M., Blien, U., Fischer, G., Hofmann, I. & Reinberg, H. (1990). *Bildung und Beschäftigung im Wandel (BeitrAB 126)*. Nürnberg: IAB.
- Tett, R. P., Jackson, D. N. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 44, 4, S. 703–742.
- Thoma, M. & Zimmermann, M. (1996). Zum Einfluss der Befragungstechnik auf den Rücklauf bei schriftlichen Umfragen – Experimentelle Befunde zur „Total-Design-Methode“. *ZUMA-Nachrichten*, 39, 20, S. 141–157.
- Thomas, U. (2000). Berufliche Bildung – zwischen Kontinuität und Modernisierung, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktanforderungen (S. 69–79). In W. H. Brosi (2000). *Berufsbildung – Kontinuität und Wandel. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Helmut Pütz, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Bonn: BIBB.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1970). *The Child in America. Behavior Problems and Programs*. New York: Alfred A. Knopf.
- Thomsen, K. & Grau, U. (1987). Zum Einfluß der Erwerbslosigkeit auf die Selbsterfahrung. In H. P. Frey & K. Haußer (Hrsg.), *Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (S. 193–204). Stuttgart: Enke.
- Tietgens, H. (1990). Geschichte und aktuelle Diskussion des Begriffs „Schlüsselqualifikationen“. *Erwachsenenbildung*, 36, 4, S. 149–152.

- Timmermann, D. (1988). Die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem: Ein Systematisierungsversuch. In H.-J. Bodenhöfer (Hrsg.), *Bildung, Beruf, Arbeitsmarkt. Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. 174* (S. 25–82). Berlin: Duncker & Humblot.
- Timmermann, D. (1994). Die Rückentwicklung der Arbeitsmarktchancen und -risiken von Fachkräften: Rückblick und Ausblick. In S. Leisering, K. Schober & M. Tessaring (Hrsg.), *Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit. BeitrAB, Bd. 186* (S. 81–109). Nürnberg: IAB.
- Timmermann, D. (2004). *Vollzeitschulische Erstausbildung – zukunftsfähig aber nicht finanzierbar? Die Kosten einer Schritt weisenden Verstaatlichung der betrieblichen Erstausbildung und Alternativen ihrer Finanzierung. Vortrag anlässlich des 2. Expertinnen-/Expertenworkshops der AGBFN 2004 vom 4./5. November 2004 im BIBB, Bonn zum Thema „Systemvarianten zur Sicherung einer qualifizierten nichtuniversitären Berufsausbildung“.* (http://www.kibb.de/cps/documents/kibb/agbfn/ppt/Timmermann_Vollzeitschulische-Erstausbildung.ppt – abgerufen am 11.01.2006).
- Tippelt, R. (1995). Beruf und Lebenslauf. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 85–98). Opladen: Leske + Budrich.
- Tipton, R. M. & Worthington, E. L. (1984). The Measurement of Generalized Self-Efficacy: A Study of Construct Validity. *Journal of Personality Assessment*, 48, 5, S. 545–548.
- Tokar, D. M., Fischer, A. R. & Subich, I. M. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review of the literature, 1993–1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 2, S. 115–153.
- Treiman, D. J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press.
- Uhlendorff, A. (2004). Der Einfluss von Persönlichkeitseigenschaften und sozialen Ressourcen auf die Arbeitslosigkeitsdauer. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 56, 2, S. 279–303.
- Ulrich, J. G. (1995). Außerbetriebliche Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 24, 4, S. 24–28.
- Ulrich, J. G. (1996). Verbleib ostdeutscher Ausbildungsabsolventen nach Ablauf der Lehre. *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste (ibv)*, 39, S. 2.403–2.419.
- Ulrich, J. G. (o. J.). *Ausbildung, Beschäftigung, Arbeitssuche und Weiterbildung. Ihre Meinungen und Erfahrungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), *Bildung neu denken! Das Finanzkonzept*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- VDMA & ZVEI (Hrsg.) (1989). *Handreichung zur Einführung der neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufe*. Bonn: Sonderdruck TIBB.
- Von der Lippe, P. (1996). *Wirtschaftsstatistik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Vondracek, F. W. (1998). Career development: A Lifespan Perspective (Introduction to the Special Section). *International Journal of Behavioral Development*, 22, 1, S. 1–6.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Wacker, A & Kolobkova, A. (2000). Arbeitslosigkeit und Selbstkonzept – ein Beitrag zu einer kontroversen Diskussion. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44, 2, S. 69–82.
- Waibel, R. (1994). *Causal relationships between academic self-concept and academic achievement: An application of LISREL*. Diss. HSG: St. Gallen.
- Waibel, R. (1995). Die Förderung des schulischen Selbstkonzeptes. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 91, 4, S. 388–406.
- Wahse, A.-K. (1996). Das Problem der Schlüsselqualifikationen – Zur Konjunktur eines Begriffs. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 3, S. 217–224.
- Walden, G. (1997). Längerfristiger beruflicher Verbleib von Absolventen einer dualen Berufsausbildung im Vergleich zu Absolventen anderer Bildungsgänge. In U. Beicht, K. Berger, H. Herget & E. M. Krekel (Hrsg.), *Berufsperspektiven mit Lehre (Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 211)*. (S. 153–174). Bielefeld: Bertelsmann.
- Walter, A. (2003). Junge Erwachsene und die Bedeutung von Spielräumen beim Übergang in die Arbeit. (S. 31–52). In J. Blickwede, P. Csoba, W. Herrmann, E. Lorenz, H. Raitelhuber, H. Seifert, C. Thierling & A. Walther (Hrsg.), *Regionale Ermöglichungsstrukturen in Europa. Netzwerke und Kompetenzentwicklungen junger Erwachsener*. Hrsg. v. Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management, Berlin.
- Wanberg, C. R., Watt, J. D. & Rumsey, D. J. (1996). Individuals without jobs: An empirical study of job-seeking behavior and reemployment. *Journal of Applied Psychology*, 81, 1, S. 76–87.
- Warr, P. (1999). Well-Being and the work-place. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Hrsg.), *Well-being: The foundation of hedonic psychology* (S. 392–412). New York: Russel Sage Foundation.
- Wegener, B. (1985). Gibt es Sozialprestige? *Zeitschrift für Soziologie*, 14, 3, S. 209–235.
- Weinberg, J. (1996). Kompetenzlernen in der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 46, 3, S. 209–216.
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1, S. 1–20.
- Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe* (S. 183–205). Bern: Huber.
- Weinert, F. E. (1996). Für und Wider die ‚neuen Lerntheorien‘ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 1, S. 1–12.
- Weinert, F. E. (1998). Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In S. Matalik & D. Schade (Hrsg.), *Entwicklungen Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte* (S. 23–43). Baden Baden: Nomos.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Kirkland, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, W. (1987). Frühabgänger beim Übergang in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem – Längsschnittuntersuchung einer Abgängerkohorte aus den Hauptschulen Duisburg. In G. Kutscha, P. Reif & W. Weiß (Hrsg.), *Jugend auf Halde? Studien zur Übergangsproblematik Jugendlicher in der Montanregion Duisburg* (S. 29–74). Duisburg: Gerhard-Mercator-Universität, Gesamthochschule Duisburg.
- Weißhuhn, G. (1992). *Indikatoren zur Analyse des Arbeitsmarkterfolges von Absolventen der beruflichen Bildung (Duales System) in den alten Bundesländern (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 154)*. Berlin: BIBB.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 5, S. 1.066–1.078.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 2, S. 173–182.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1, S. 76–97.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1, S. 1–22.
- Westhoff, G. (1980). *Ausbildungs- und Berufswege von Absolventen beruflicher Vollzeitschulen. Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 20*. Berlin: BIBB.
- Westhoff, G. (1983). *Ausbildungs- und Berufswege von Jugendlichen nach der Berufsvorbereitung: Ergebnisse einer Panel-Erhebung bei Absolventen der Berufsvorbereitung 1980 und 1981 (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 61)*. Berlin: BIBB.
- Westhoff, G. & Bolder, A. (Hrsg.), (1991). *Entwarnung an der zweiten Schwelle? Übergänge von der Berufsbildung ins Erwerbsleben*. Berlin/Bonn: BIBB.
- Westhoff, G. & Ulrich, J. G. (1998). Junge Fachkräfte an der zweiten Schwelle ins Erwerbsleben. Der Nutzen einer abgeschlossenen Berufsausbildung in den neuen Bundesländern. In H.-P. Schäfer & W. Sroka (Hrsg.), *Übergangsprobleme von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Situation in den neuen und alten Bundesländern* (S. 33–50). Berlin: Duncker & Humblot.
- Weymann, A. (1987). Strukturwandel im Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In A. Weymann (Hrsg.), *Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels* (S. 3–24). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Weymann, A. (1989). *Handlungsspielräume. Untersuchungen zur Individualisierung und Institutionalisierung von Lebensverläufen in der Moderne*. Stuttgart: Enke.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 5, S. 297–333.

- Wildt, J. (1997). Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In U. Welbers (Hrsg.), *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform: Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen* (S. 198–213). Neuwied: Luchterhand.
- Wilsdorf, D. (1991). *Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der Berufsausbildung*. München: Lexica Verlag Barbara Rumpf.
- Windzio, M. (2001). Übergänge und Sequenzen. Der Einfluss von Arbeitslosigkeit auf den weiteren Erwerbsverlauf. In R. Sackmann & M. Wingens (Hrsg.), *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf* (S.) Weinheim und München: Juventa.
- Winkelmann, R. (1996). Employment and Skill Acquisition of Apprenticeship-Trained Workers in Germany. *Industrial and Labour Relations Review*, 49, 4, S. 658–672.
- Winzen, G. (1997). Jugendliche beim Übergang. In Projekt Jugend und Arbeit (Hrsg.), *Jugendliche beim Einstieg in das Arbeitsleben* (S. 199–228). München: DJI-Verlag.
- WISOC (Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz e. V.) (2004). *Studie zur inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung der vollzeitschulischen Berufsausbildung (Abschlüsse an Berufsfachschulen) im Freistaat Sachsen auf der Grundlage einer Analyse über den Verbleib von Berufsfachschulabsolventen. Abschlussbericht Band 1*. WISOC e. V.: Chemnitz.
- Witt, R. (1990). Schlüsselqualifikationen als Inhaltsproblem. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“* (S. 93–100). Hamburg: Feldhaus Verlag.
- Witt, R. & Lehmann, R. (2001). *Germany. Country Contribution Process, briefing materials prepared for DeSeCo's 2nd International Symposium*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Witte, J. C. & Kalleberg, A. L. (1992). *Vocational Training and Job Quality: Career Attainment in the German Labor Market (Discussion Paper No. 57)*. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Witte, J. C. & Kalleberg, A. L. (1995). Matching Training and Jobs: The Fit between Vocational Education and Employment in the German Labour Market. *European Sociological Review*, 11, 3, S. 293–317.
- Witzel, A. (1993). Nach der Berufsausbildung – Arbeiten im erlernten Beruf? In L. Leisering, B. Geissler, U. Mergner & U. Rabe-Kleberg (Hrsg.), *Modernde Lebensläufe im Wandel* (S. 47–60). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Witzel, A., Helling, V. & Mönnich, I. (1996). Die Statuspassage in den Beruf als Prozeß der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In A. Bolder, H. Heid, W. R. Heinz, G. Kutscha, H. Krüger, A. Meier, K. Rodax (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit – Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit* (S. 170–187). Opladen: Leske + Budrich.
- Witzel, A. & Kühn, A. (1999). *Berufsbiographische Gestaltungsmodi*. Bremen.
- Witzel, A. & Mönnich, I. (1995). Die Bewältigung des Übergangs in das Erwerbssystem. In G. Westhoff (Hrsg.), *Übergänge von der Ausbildung in den Beruf. Die Situation an der zweiten Schwelle in der Mitte der Neunzigerjahre* (S.129–146). Berlin und Bonn: BIBB.

- Wolf, C. (1995). Sozio-ökonomischer Status und berufliches Prestige. *ZUMA-Nachrichten*, 37, S. 102–136.
- Wollmann, H. P. (1993). „Zauberformel“ Schlüsselqualifikationen. Modische „Arbeitstugenden“ oder mehr? *GdWZ – Grundlagen der Weiterbildung*, 4, 3, S. 135–138.
- Zabeck, J. (1989). „Schlüsselqualifikationen“ – Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. *Wirtschaft und Erziehung*, 41, 3, S. 77–86.
- Zabeck, J. (1992). *Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zabeck, J. & Weibel, B. (1981). *Die Absolventen der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Untersuchung zum Ausbildungserfolg und zum Karriereverlauf*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Zabeck, J. & Zimmermann, M. (1995). *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ziegler, A., Lange, S. & Bender, R. (2004). Überlebenszeitanalyse: Die Cox-Regression. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 129, T1–T3.
- Zimbardo, P. G. (1988). *Psychologie* (6. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25,1, S. 82–91.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, S. 51–59.
- Zimmermann, M. (1995). Längerfristiger Verbleib und beruflicher Werdegang der Absolventen. – Eine Analyse fünf bzw. zehn Jahre nach Studienende. In J. Zabeck & M. Zimmermann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie* (S. 209–246). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Zimmermann, M. (1998). Outcome-evaluation – methodology and examples. In H. Dalkalatchev, J. van Buer & S. Seeber (Hrsg.), *Control of educational processes – models for increased effectiveness and efficiency and individual options for vocational education and training* (S. 79–85). Berlin: Humboldt-Universität
- Zimmermann, M. (1999). *Berufliche Eingliederung. Zur Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des beruflichen Verbleibs*. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- Zinn, J. (1999). *Die Statuspassage in den Beruf. Erwerbsverläufe und berufsbiographische Gestaltungsmodi in den ersten Berufsjahren*. Bremen.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2005). Zur Funktionalität der vollzeitschulischen Bildungsgänge. Effizienz und Effektivität aus berufspädagogischer Sicht. In J. van Buer & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Bildungslandschaft* (S. 255–280). Frankfurt am Main: Lang.

Abkürzungsverzeichnis

BA	Bundesagentur für Arbeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BGBI	Bundesgesetzblatt
BGR	Bildungsgesamtrechnung
BGJ	Berufgrundbildungsjahr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BVJ	Berufsvorbereitungsjahr
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung
DeSeCo	Defining and Selecting Key Competencies
DJI	Deutsches Jugendinstitut
HIS	Hochschul-Informationen-System GmbH
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
INES	Indicators of Education Systems
ISCO	International Standard Classification of Occupations
ISG	Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik
KMK	Kultusministerkonferenz
LMI	Leistungsmotivationsinventar
MPI	Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PISA	Programme for International Student Assessment
Sfb	Sonderforschungsbereich
SIOPS	Standard International Occupational Prestige Scale
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SOEP	Sozio-Ökonomisches Panel
TIMSS	The Third International Mathematics and Science Study
WISOC	Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung Chemnitz e. V.
ZUMA	Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen

Abbildungsverzeichnis

2.1	Das Konzept der beruflichen und sozialen Integration von Plath, König und Jungkunst (1996, S. 267).....	59
2.2	Begriff „Berufliche Eingliederung“ (Zimmermann 1999, S. 49).....	60
2.3	Bremer Modell nach Struck-Möbbeck et al. (1996, S. 11).....	71
2.4	Rahmenmodell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben (Abele 2002, S. 111).....	76
2.5	Rahmenmodell für die Entwicklung beruflicher Interessen und Erfolge (Schmitt-Rodermund 2003, S. 18).....	77
2.6	Variablenmodell zur Erklärung beruflichen Erfolgs in der Berufseinstiegsphase (Lipowsky 2003, S. 121).....	79
2.7	Nachfrageorientierte Definition von Kompetenz (nach Rychen & Salganik 2003, S. 44, eigene Übersetzung).....	133
3.1	Anzahl arbeitsloser Physiotherapeuten in Sachsen von Januar 2004 bis Dezember 2005 gesamt und nach Altersgruppen.....	157
3.2	Anzahl arbeitsloser Wirtschaftsassistenten in Sachsen von Juli 2004 bis Dezember 2005 gesamt und nach Altersgruppen.....	159
3.3	Anzahl arbeitsloser Bürokaufleute in Sachsen von Januar 2004 bis Dezember 2005 gesamt und nach Altersgruppen.....	164
3.4	Drei-Schichten-Modell des selbstregulierten Lernens (Boekaerts 1999, S. 449).....	182
3.5	Das Zwiebelmodell der Leistungsmotivation (in Anlehnung an Schuler & Prochaska 2001, S. 10).....	192
3.6	Berufliches Kalendarium.....	223
4.1	Z-transformierte Werte für die Aspekte von Kommunikation und Kooperation bei Cluster 1 (Kommunikative und Kooperative) und Cluster 2 (wenig Kommunikative und Kooperative) bei Bürokaufleuten.....	255
4.2	Z-transformierte Werte für die Aspekte von Kommunikation und Kooperation bei Cluster 1 (Kommunikative und Kooperative) und Cluster 2 (wenig Kommunikative und Kooperative) bei Physiotherapeuten.....	255
4.3	Z-transformierte Werte für die Aspekte von Kommunikation und Kooperation bei Cluster 1 (Kommunikative und Kooperative) und Cluster 2 (wenig Kommunikative und Kooperative) bei Wirtschaftsassistenten.....	256
4.4	Mittelwerte für die Aspekte selbstregulierten Lernens bei Cluster 1 (selbstreguliert Lernende) und Cluster 2 (wenig selbstreguliert Lernende) bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten.....	259

4.5	Mittelwerte für die Aspekte selbstregulierten Lernens bei Cluster 1 (stark selbstreguliert Lernende), Cluster 2 (selbstreguliert Lernende) und Cluster 3 (wenig selbstreguliert Lernende) bei Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten.....	260
4.6	Mittelwerte für die Aspekte der Leistungsmotivation bei Cluster 1 (Leistungsmotivierte) und Cluster 2 (wenig Leistungsmotivierte) bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten.....	263
4.7	Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (Selbstkompetente) und Cluster 2 (wenig Selbstkompetente) bei Bürokaufleuten	265
4.8	Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (Selbstkompetente) und Cluster 2 (wenig Selbstkompetente) bei Wirtschaftsassistenten	266
4.9	Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (Selbstkompetente) und Cluster 2 (wenig Selbstkompetente) bei Physiotherapeuten	266
4.10	Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (stark Selbstkompetente), Cluster 2 (Selbstkompetente) und Cluster 3 (wenig Selbstkompetente) bei Bürokaufleuten	267
4.11	Z-transformierte Werte für die Aspekte der Selbstkompetenz bei Cluster 1 (stark Selbstkompetente), Cluster 2 (Selbstkompetente) und Cluster 3 (wenig Selbstkompetente) bei Wirtschaftsassistenten	268
4.12	Wahrscheinlichkeitsverteilung nach einem Rechenbeispiel aus Backhaus et al. (2006, S. 438f.)	271
4.13	Struktur des Verlaufsmusters 1 bei Physiotherapeuten	285
4.14	Struktur des Verlaufsmusters 1 bei Bürokaufleuten.....	285
4.15	Überlebensfunktionen für den Verbleib im stabilen Beschäftigungsverhältnis für Physiotherapeuten und Bürokaufleute.....	298
4.16	Struktur des Verlaufsmusters 2 bei Physiotherapeuten	301
4.17	Struktur des Verlaufsmusters 2 bei Bürokaufleuten.....	301
4.18	Überlebensfunktionen für den Verbleib in Arbeitslosigkeit für Physiotherapeuten und Bürokaufleute (Verlaufsmuster 2)	307
4.19	Struktur des Verlaufsmusters 3 bei Physiotherapeuten	309
4.20	Struktur des Verlaufsmusters 3 bei Bürokaufleuten.....	310
4.21	Struktur des Verlaufsmusters 3 bei Wirtschaftsassistenten.....	310
4.22	Struktur des Verlaufsmusters 4 bei Wirtschaftsassistenten.....	316
4.23	Struktur des Verlaufsmusters 4 bei Bürokaufleuten.....	316
4.24	Kurven zur Darstellung von 1-kumulierte Überlebenswahrscheinlichkeit	326
4.25	Überlebenskurven für den Verbleib im ersten Beschäftigungsverhältnis	331
4.26	Überlebenskurven für den Verbleib in Beschäftigung in Abhängigkeit vorheriger Arbeitslosigkeit	334

4.27	Überlebenskurven für den Verbleib in Beschäftigung in Abhängigkeit vorheriger Arbeitslosigkeit	334
4.28	Überlebenskurven für den Verbleib im Beschäftigungsverhältnis nach Arbeitslosigkeit (Ereignis: erneute Arbeitslosigkeit).....	335
4.29	Überlebenskurven für den Verbleib in Arbeitslosigkeit für die drei Ausbildungsgänge	341
4.30	Monatliches Nettoeinkommen (Einkommensklassen) der Absolventen der zwei Ausbildungsgänge	363
4.31	Berufsprestige-Klassen der Absolventen der drei Ausbildungsgänge.....	366
4.32	Mittelwerte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den vier Verbleibsgruppen der Physiotherapeuten	411
4.33	Standardisierte Mittelwerte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den vier Verbleibsgruppen der Physiotherapeuten.....	412
4.34	Mittelwerte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den vier Verbleibsgruppen der Bürokaufleute.....	413
4.35	Standardisierte Mittelwerte für die subjektiven beschäftigungsbezogenen Merkmale bei den vier Verbleibsgruppen der Bürokaufleute	413

Tabellenverzeichnis

2.1	Überblick über Verbleibsstudien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Bundesinstituts für Berufsbildung	50
2.2	Überblick über Verbleibsstudien, die auf dem SOEP basieren	54
2.3	Prädiktoren des beruflichen Verbleibs im Vergleich	87
3.1	Untersuchungsverlauf.....	146
3.2	Vergleich der Stichprobe mit der Gesamtpopulation.....	149
3.3	Skalen zur Messung der Aspekte von Kommunikation und Kooperation nach PISA 2000 und ihre Kennwerte aus dem Feld- und Haupttest (Kunter, Schümer, Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Stanat, Tillmann & Weiß 2002).....	172
3.4	Item- und Skalenkennwerte für „Perspektivenübernahme“	174
3.5	Item- und Skalenkennwerte für „Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung“	175
3.6	Item- und Skalenkennwerte für „Empathie“	175
3.7	Item- und Skalenkennwerte für „Unterstützung anderer im Unterricht“	176
3.8	Item- und Skalenkennwerte für „Unterstützung anderer bei Problemen“	177
3.9	Item- und Skalenkennwerte für „Versprechen halten“	177
3.10	Item- und Skalenkennwerte für „Verantwortungsübernahme“	178
3.11	Item- und Skalenkennwerte für „Verantwortungsabwehr“	179
3.12	Aspekte von selbstreguliertem Lernen aus PISA 2000	184
3.13	Item- und Skalenkennwerte für „Wiederholungsstrategien“	186
3.14	Item- und Skalenkennwerte für „Elaborationsstrategien“	186
3.15	Item- und Skalenkennwerte für „Kontrollstrategien“	187
3.16	Item- und Skalenkennwerte für „Instrumentelle Motivation“	187
3.17	Item- und Skalenkennwerte für „Kontrollerwartung“	187
3.18	Item- und Skalenkennwerte für „Selbstwirksamkeit“	188
3.19	Item- und Skalenkennwerte für „Akademisches Selbstkonzept“	188
3.20	Item- und Skalenkennwerte für „Anstrengung und Ausdauer beim Lernen“	189
3.21	Item- und Skalenkennwerte für „Präferenz für kooperative Lernformen“	190
3.22	Item- und Skalenkennwerte für „Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen“	190
3.23	Skalenkennwerte für die Bestandteile des LMI	194
3.24	Item- und Skalenkennwerte für „Beharrlichkeit“	198
3.25	Item- und Skalenkennwerte für „Erfolgszuversicht“	198
3.26	Item- und Skalenkennwerte für „Schwierigkeitspräferenz“	199
3.27	Item- und Skalenkennwerte für „Zielsetzung“	200

3.28	Item- und Skalenkennwerte für „Lernbereitschaft“	200
3.29	Item- und Skalenkennwerte für „Internalität“	201
3.30	Item- und Skalenkennwerte für „Furchtlosigkeit“	202
3.31	Item- und Skalenkennwerte für „Statusorientierung“	203
3.32	Item- und Skalenkennwerte für „Leistungsstolz“	204
3.33	Item- und Skalenkennwerte für „Wettbewerbsorientierung“	204
3.34	Item- und Skalenkennwerte für „Berufliche Selbstwirksamkeit“	208
3.35	Item- und Skalenkennwerte für „Allgemeine Selbstwirksamkeit“	208
3.36	Item- und Skalenkennwerte für „Kriterienbezogenes Selbstkonzept“	210
3.37	Item- und Skalenkennwerte für „Soziales Selbstkonzept“	211
3.38	Item- und Skalenkennwerte für „Absolutes Selbstkonzept“	211
3.39	Item- und Skalenkennwerte für „Positives Selbstwertgefühl“	213
3.40	Item- und Skalenkennwerte für „Negatives Selbstwertgefühl“	213
3.41	Item- und Skalenkennwerte für „Beziehungsziele“	215
3.42	Item- und Skalenkennwerte für „Abwechslungsziele“	215
3.43	Item- und Skalenkennwerte für „Wachstumsziele“	215
3.44	Item- und Skalenkennwerte für „Karriereziele“	216
3.45	Item- und Skalenkennwerte für „Neurotizismus“	217
3.46	Item- und Skalenkennwerte für „Verträglichkeit“	218
3.47	Item- und Skalenkennwerte für „Offenheit“	218
3.48	Item- und Skalenkennwerte für „Extraversion“	219
3.49	Item- und Skalenkennwerte für „Gewissenhaftigkeit“	220
3.50	Item- und Skalenkennwerte für „Internale Kontrollüberzeugung“	221
3.51	Item- und Skalenkennwerte für „Externale Kontrollüberzeugung“	221
3.52	Operationalisierung von Arbeitsmarktsegmenten nach Blossfeld und Mayer (1988) und von Szydlík (1990) in Anlehnung an Zimmermann (1999, S. 93)	229
3.53	Item- und Skalenkennwerte für „Erleben von Autonomie“	231
3.54	Item- und Skalenkennwerte für „Erleben von Kompetenz“	231
3.55	Item- und Skalenkennwerte für „Erleben sozialer Einbindung“	232
3.56	Item- und Skalenkennwerte für „Organisationale Verbundenheit“	234
3.57	Item- und Skalenkennwerte für „Identifikation mit der Arbeit“	235
4.1	Schulabschluss und Abschlussnote an der allgemeinbildenden Schule beziehungsweise bei der Berufsausbildung	241
4.2	Zusammenfassende Darstellung der soziodemographischen Merkmale, der Persönlichkeitsdimensionen, der individuellen Ziele und der Kontrollüberzeugungen bei den drei Ausbildungsgängen	242
4.3	Geeignete Cluster-Lösungen für die vier Schlüsselkompetenzen nach Ausbildungsgängen	250
4.4	Kennwerte der Sterbetafel für das Ereignis des Verlassens eines Vollzeitbeschäftigungsverhältnisses verkürzt bis zur achten Periode für alle drei Ausbildungsgänge zusammen	282

4.5	Verteilung der Absolventen der drei Ausbildungsgänge auf die Verlaufsmuster	284
4.6	Beschäftigungsbezogene Merkmale der Absolventen aus Verlaufsmuster 1	286
4.7	Wahrscheinlichkeiten für die Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 1 für ausgewählte Typen von Absolventen	288
4.8	Anteile der Absolventen, die sich (nicht) in einem kontinuierlichen Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis befinden	292
4.9	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis bei Physio- therapeuten in Verlaufsmuster 1	295
4.10	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis bei Büro- kaufleuten in Verlaufsmuster 1	296
4.11	Wesentliche Kennzeichen der Sterbetafelanalyse für das Ereignis des Verlassens eines stabilen Beschäftigungsverhältnisses	298
4.12	Wahrscheinlichkeiten für die Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 2 für ausgewählte Typen von Physiotherapeuten.....	303
4.13	Dauer des längsten ausgeübten Vollzeit- und Teilzeit-Beschäftigungs- verhältnisses insgesamt und getrennt nach Ausbildungsgängen	305
4.14	Wesentliche Kennzeichen der Sterbetafelanalyse für das Ereignis des Abbaus von Arbeitslosigkeit.....	307
4.15	Wahrscheinlichkeiten für die Zugehörigkeit zu Verlaufsmuster 3 für ausgewählte Typen von Absolventen.....	311
4.16	Anteile der Absolventen, die (nicht) dauerhaft erwerbslos sind (aus Verlaufsmuster 3).....	312
4.17	Bevorzugte Tätigkeit nach Ausbildungsende (Verlaufsmuster 4).....	315
4.18	Gewählte Ausbildungsgänge (dual, berufsfachschulisch, Fachschule) (Verlaufsmuster 4)	317
4.19	Gewählte Studiengänge (Verlaufsmuster 4)	318
4.20	Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressions- modelle zur Wahrscheinlichkeit des Einmündens in die Verlaufsmuster	320
4.21	Wesentliche Kennzahlen der Sterbetafelanalyse zum Verbleib in Nicht-Beschäftigung nach Ausbildungsende insgesamt und nach Ausbildungsgängen (Ereignis: erstes Beschäftigungsverhältnis)	325
4.22	Merkmale des ersten Beschäftigungsverhältnisses nach Ausbildungsende	329
4.23	Kennzeichen der Sterbetafelanalyse für den Verbleib im ersten Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsgängen	332
4.24	Wesentliche Kennzahlen der Sterbetafelanalyse zum Verbleib im Beschäftigungsverhältnis nach Arbeitslosigkeit insgesamt und nach Ausbildungsgängen (Ereignis: erneute Arbeitslosigkeit)	336

4.25	Kennzeichen der Sterbetafelanalyse für den Abbau von Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsgängen	340
4.26	Zusammenfassung der Ergebnisse aus Kap. 4.2 mit Ausnahme der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit des Einmündens in die Verlaufsmuster	342
4.27	Ausprägungen der Verbleibsmerkmale bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge	349
4.28	Objektive und subjektive Ausbildungsadäquanz bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge	352
4.29	Gründe für ausbildungsinadäquate Beschäftigung bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge	353
4.30	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten	354
4.31	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten.....	355
4.32	Wahrgenommene Beschäftigungssicherheit bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge	356
4.33	Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der objektiven Beschäftigungssicherheit bei Physiotherapeuten	357
4.34	Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der objektiven Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten	357
4.35	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Beschäftigungssicherheit bei Physiotherapeuten	359
4.36	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten	360
4.37	Beschäftigungsumfang bei den Absolventen der drei Ausbildungsgänge.....	361
4.38	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage des Einkommens bei Physiotherapeuten	363
4.39	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage des Einkommens bei Bürokaufleuten	364
4.40	Monatliches Nettoeinkommen und wahrgenommene Einkommenshöhe bei den Absolventen der zwei Ausbildungsgänge	365
4.41	Qualitätsmerkmale des Arbeitsplatzes in Abhängigkeit von der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten und Physiotherapeuten.....	367
4.42	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der wahrgenommenen Aufstiegsmöglichkeiten bei Physiotherapeuten.....	369
4.43	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Beschäftigungssicherheit bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokaufleuten	369
4.44	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage des Erlebens von Autonomie bei Physiotherapeuten	371

4.45	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage des Erlebens von Autonomie bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokauffleuten	373
4.46	Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des Erlebens von Kompetenz bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Bürokauffleuten	374
4.47	Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des Erlebens von Kompetenz bei den als Fachkraft im erlernten Beruf tätigen Physiotherapeuten	376
4.48	Unterschiede im organisationalen Commitment nach objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	378
4.49	Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des organisationalen Commitment bei Physiotherapeuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	379
4.50	Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des organisationalen Commitment bei Bürokauffleuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	380
4.51	Ergebnisse der Regression zur Vorhersage des organisationalen Commitment bei Bürokauffleuten, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung gar nicht/weniger entspricht.....	381
4.52	Unterschiede in der Identifikation mit der Arbeit nach objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	382
4.53	Unterschiede in der Identifikation mit der Arbeit nach Zusammenfassung von objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	383
4.54	Ergebnisse der Regression zur Vorhersage der Identifikation mit der Arbeit bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	384
4.55	Ergebnisse der Regression zur Vorhersage der Identifikation mit der Arbeit bei Bürokauffleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	385
4.56	Unterschiede in Teilzufriedenheiten nach objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokauffleuten.....	387
4.57	Unterschiede in Teilzufriedenheiten nach Zusammenfassung von objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokauffleuten	388
4.58	Unterschiede in Teilzufriedenheiten nach (Zusammenfassung von) objektiver und subjektiver Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten	389
4.59	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil mit dem Unternehmen bei Bürokauffleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	391

4.60	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil mit dem Unternehmen bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	392
4.61	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	393
4.62	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	395
4.63	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	396
4.64	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	397
4.65	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit Anwendung der Qualifikationen bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht	398
4.66	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Anwendung der Qualifikationen mit dem Unternehmen bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	400
4.67	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt bei Bürokaufleuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	401
4.68	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht.....	403
4.69	Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse	405
4.70	Verfügbares Datenmaterial zum Erwerbsverlauf und den beschäftigungsbezogenen Merkmalen für Physiotherapeuten und Bürokaufleute.....	408
4.71	Besetzung der Verbleibsgruppen für Physiotherapeuten und Bürokaufleute	410

4.72	Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Verbleibsgruppen 1 bis 4	417
4.73	Anzahl der zu untersuchenden Physiotherapeuten beziehungsweise Bürokaufleute	419
4.74	Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der objektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Bürokaufleuten unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis	421
4.75	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der subjektiven Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Physiotherapeuten unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis	422
4.76	Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage der objektiven Beschäftigungssicherheit bei Bürokaufleuten unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis	422
4.77	Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse zur Vorhersage des Beschäftigungsumfangs bei Bürokaufleuten unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis	423
4.78	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis	424
4.79	Ergebnisse der Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung bei Physiotherapeuten, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung eher/voll und ganz entspricht unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeitslosigkeit vor Eintritt in das Analyse-Beschäftigungsverhältnis	425

Anhang

A.1.1.1	Arbeitslose und Arbeitslosenquoten für ausgewählte Gebiete im Jahresdurchschnitt 1991 bis 2004 nach Altersgruppen und Geschlecht	A.2
A.1.1.2	Überschuss der Zu- und Fortzüge (Wanderungssaldo) des Freistaates Sachsen 1990 bis September 2005 über die Landesgrenze nach Altersgruppen und Geschlecht sowie Zielgebiet (Gebietsstand 30. September 2005)	A.3
A.1.1.3	Entwicklung der Schülerzahlen in der beruflichen Bildung im Freistaat Sachsen nach Schularten (alle Zahlen ohne Berücksichtigung der berufsbildenden Förderschulen und BvB-Behinderte)	A.6
A.1.2.1	Absolventen an berufsbildenden Schulen des Freistaates Sachsen aus den Schuljahren 1993/94 bis 2003/04 nach ausgewählten Berufen	A.7
A.3.2.1.1	Antrag zur Genehmigung der empirischen Untersuchung	A.8
A.3.2.1.2	Anschreiben an die Schulleiter zur Durchführung der Schülerbefragung	A.14
A.3.2.1.3	Anschreiben an die Schüler zur Durchführung der Schülerbefragung	A.16
A.3.2.1.4	Fragebögen zur Durchführung der Schülerbefragung	A.18
A.4.1.0	Legende	A.39
A.4.1.1	Mittelwerte und Standardabweichungen der Aspekte von Kommunikation und Kooperation (1) nach Ausbildungsgang und (2) nach Schulabschluss, Abschlussnoten, Geschlecht und beruflicher Präferenz sowie Perzentile und Konfidenzintervalle	A.40
A.4.1.2	Mittelwerte und Standardabweichungen der Aspekte von selbstreguliertem Lernen (1) nach Ausbildungsgang und (2) nach Schulabschluss, Abschlussnoten, Geschlecht und beruflicher Präferenz sowie Perzentile und Konfidenzintervalle	A.42
A.4.1.3	Mittelwerte und Standardabweichungen der Aspekte von Leistungsmotivation (1) nach Ausbildungsgang und (2) nach Schulabschluss, Abschlussnoten, Geschlecht und beruflicher Präferenz sowie Perzentile und Konfidenzintervalle	A.44
A.4.1.4	Mittelwerte und Standardabweichungen der Aspekte von Selbstkompetenz (1) nach Ausbildungsgang und (2) nach Schulabschluss, Abschlussnoten, Geschlecht und beruflicher Präferenz sowie Perzentile und Konfidenzintervalle	A.46
A.4.1.5	Interkorrelationen der Aspekte von Kommunikation und Kooperation bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten (Bravais-Pearson)	A.48
A.4.1.6	Interkorrelationen der Aspekte von selbstreguliertem Lernen bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten (Bravais-Pearson)	A.49
A.4.1.7	Interkorrelationen der Aspekte von Leistungsmotivation bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten (Bravais-Pearson)	A.50

A.4.1.8	Interkorrelationen der Aspekte von Selbstkompetenz bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten (Bravais-Pearson)	A.51
A.4.1.9	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Kommunikation und Kooperation bei Physiotherapeuten	A.52
A.4.1.10	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für selbststreguliertes Lernen bei Physiotherapeuten	A.53
A.4.1.11	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Leistungsmotivation bei Physiotherapeuten	A.54
A.4.1.12	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Selbstkompetenz bei Physiotherapeuten	A.55
A.4.1.13	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Kommunikation und Kooperation bei Wirtschaftsassistenten	A.56
A.4.1.14	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für selbststreguliertes Lernen bei Wirtschaftsassistenten	A.57
A.4.1.15	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Leistungsmotivation bei Wirtschaftsassistenten	A.58
A.4.1.16	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Selbstkompetenz bei Wirtschaftsassistenten	A.59
A.4.1.17	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Kommunikation und Kooperation bei Bürokaufleuten	A.60
A.4.1.18	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für selbststreguliertes Lernen bei Bürokaufleuten	A.61
A.4.1.19	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Leistungsmotivation bei Bürokaufleuten	A.62
A.4.1.20	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Selbstkompetenz bei Bürokaufleuten	A.63
A.4.1.21	Zusammensetzung der Cluster nach soziodemographischen Merkmalen bei Physiotherapeuten	A.64
A.4.1.22	Zusammensetzung der Cluster nach soziodemographischen Merkmalen bei Wirtschaftsassistenten	A.65
A.4.1.23	Zusammensetzung der Cluster nach soziodemographischen Merkmalen bei Bürokaufleuten	A.66
A.4.1.24	Prüfung auf Normalverteilung ausgewählter Schlüsselkompetenzaspekte	A.67
A.4.2.1	Erwerbsstatus im Zeitverlauf	A.72
A.4.2.2	Zusammensetzung der Verlaufsmuster in den drei Ausbildungsgängen nach Schulbildung, Noten, Geschlecht und beruflicher Präferenz	A.76
A.4.2.3	Analysen zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu den Verlaufsmustern und soziodemographischen Merkmalen, Kompetenzaspekten, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Zielen und Kontrollüberzeugungen	A.77

A.4.2.4	Mittelwertvergleich für die Schlüsselkompetenzaspekte, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Ziele und Kontrollüberzeugungen zwischen den verschiedenen Verlaufsmustern zugehörigen Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten	A.78
A.4.2.5	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1	A.79
A.4.2.6	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1 für Physiotherapeuten ...	A.80
A.4.2.7	Kontingenzanalyse zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu Verlaufsmustern und den Schlüsselkompetenz-Clustern bei Physiotherapeuten	A.81
A.4.2.8	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1 für Wirtschaftsassistenten.....	A.82
A.4.2.9	Kontingenzanalyse zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu Verlaufsmustern und den Schlüsselkompetenz-Clustern bei Wirtschaftsassistenten	A.83
A.4.2.10	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1 für Bürokaufleute.....	A.84
A.4.2.11	Kontingenzanalyse zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu Verlaufsmustern und den Schlüsselkompetenz-Clustern bei Bürokaufleuten.....	A.85
A.4.2.12	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1a	A.86
A.4.2.13	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1a für Physiotherapeuten	A.87
A.4.2.14	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1a für Wirtschaftsassistenten.....	A.88
A.4.2.15	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1a für Bürokaufleute	A.89
A.4.2.16	Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Verlaufsmuster 1).....	A.90
A.4.2.17	Korrelationsanalysen zur Dauer des stabilen Beschäftigungsverhältnisses und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Verlaufsmuster 1)	A.92
A.4.2.18	Cox-Regression für Verlaufsmuster 1 mit dem Ereignis des Abbruchs des stabilen Beschäftigungsverhältnisses	A.94
A.4.2.19	Cox-Regression für Verlaufsmuster 1 mit dem Ereignis des Abbruchs des stabilen Beschäftigungsverhältnisses für Physiotherapeuten.....	A.95
A.4.2.20	Cox-Regression für Verlaufsmuster 1 mit dem Ereignis des Abbruchs des stabilen Beschäftigungsverhältnisses für Bürokaufleute	A.96
A.4.2.21	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 2	A.97
A.4.2.22	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 2 für Physiotherapeuten.....	A.98
A.4.2.23	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 2 für Wirtschaftsassistenten.....	A.99

A.4.2.24	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 2 für Bürokaufleute	A.100
A.4.2.25	Zusammenhang zwischen der Dauer des am längsten kontinuierlich ausgeübten Vollzeit- beziehungsweise Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisses und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Verlaufsmuster 2)	A.101
A.4.2.26	Zusammenhang zwischen der Dauer der Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Verlaufsmuster 2)	A.103
A.4.2.27	Cox-Regression für Verlaufsmuster 2 mit dem Ereignis des Übergangs in ein Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft nach Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende	A.105
A.4.2.28	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 3	A.106
A.4.2.29	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 3 für Physiotherapeuten	A.107
A.4.2.30	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 3 für Wirtschaftsassistenten	A.108
A.4.2.31	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 3 für Bürokaufleute	A.109
A.4.2.32	Logistische Regressionsmodelle für Verlaufsmuster 3a	A.110
A.4.2.33	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 3a für Physiotherapeuten	A.111
A.4.2.34	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 3a für Wirtschaftsassistenten	A.112
A.4.2.35	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 3a für Bürokaufleute	A.113
A.4.2.36	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 4	A.114
A.4.2.37	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 4 für Physiotherapeuten	A.115
A.4.2.38	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 4 für Wirtschaftsassistenten	A.116
A.4.2.39	Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufstyp 4 für Bürokaufleute	A.117
A.4.2.40	Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit des Einmündens in die Verlaufsmuster	A.118
A.4.2.41	Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer bis zur Einmündung in das erste Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Spearman)	A.119
A.4.2.42	Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zur Gruppe derjenigen, die unmittelbar in das erste Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende einmündeten und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen	A.121

A.4.2.43	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts in ein Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende bei Physiotherapeuten (N=248; zensierte Fälle: N=23).....	A.123
A.4.2.44	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts in ein Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende bei Wirtschaftsassistenten (N=106; zensierte Fälle: 64)	A.124
A.4.2.45	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts in ein Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende für Bürokaufleute, die frühestens nach einem Monat nach Ausbildungsende in ein Beschäftigungsverhältnis eingemündet sind (N=190; zensierte Fälle: 80).....	A.125
A.4.2.46	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts in ein Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende für alle Absolventen, die nicht unmittelbar in ein Beschäftigungsverhältnis einmündeten (N=470; zensierte Fälle: 167)	A.126
A.4.2.47	Logistische Regressionsmodelle für Bürokaufleute bezüglich der Zugehörigkeit zur Gruppe derjenigen, die unmittelbar nach Ausbildungsende ein Beschäftigungsverhältnis aufgenommen haben	A.127
A.4.2.48	Logistische Regressionsmodelle für alle Absolventen (außer Verlaufsmuster 4) bezüglich der Zugehörigkeit zur Gruppe derjenigen, die unmittelbar nach Ausbildungsende ein Beschäftigungsverhältnis aufgenommen haben	A.128
A.4.2.49	Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer des ersten Beschäftigungsverhältnisses nach Ausbildungsende und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen sowie beschäftigungsbezogenen Merkmalen (Spearman)	A.129
A.4.2.50	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts von Arbeitslosigkeit nach dem ersten Beschäftigungsverhältnis (N=481; zensierte Fälle: N=381).....	A.131
A.4.2.51	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts von Arbeitslosigkeit nach dem ersten Beschäftigungsverhältnis bei Physiotherapeuten (N=190; zensierte Fälle: N=170) (Cluster K&L, SRL N=186; zensierte Fälle: N=166) (Cluster LM N=183; zensierte Fälle: N=164).....	A.132
A.4.2.52	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts von Arbeitslosigkeit nach dem ersten Beschäftigungsverhältnis bei Bürokaufleuten (N=254; zensierte Fälle: N=189) (Cluster LM N=252; zensierte Fälle: N=188); (Cluster SK N=251; zensierte Fälle: N=187).....	A.133
A.4.2.53	Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer des (ersten) Beschäftigungsverhältnisses nach vorheriger Arbeitslosigkeit und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen sowie beschäftigungsbezogenen Merkmalen (Spearman)	A.134

A.4.2.54	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts erneuter Arbeitslosigkeit (N=318; zensierte Fälle: 256).....	A.136
A.4.2.55	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts erneuter Arbeitslosigkeit bei Physiotherapeuten (N=159; zensierte Fälle: N=139)	A.137
A.4.2.56	Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts erneuter Arbeitslosigkeit bei Bürokauffleuten (N=127; zensierte Fälle: N=94)	A.138
A.4.2.57	Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer der Arbeitslosigkeit und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Spearman, alle Verlaufsmuster außer 4, für weitere Einschränkungen siehe Kap. 4.2)	A.139
A.4.2.58	Cox-Regression mit dem Ereignis des Übergangs von Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis (N=458; zensierte Fälle: N=140)	A.141
A.4.2.59	Cox-Regression mit dem Ereignis des Übergangs von Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis bei Physiotherapeuten (N=175; zensierte Fälle: N=16) (Cluster: N=172; zensierte Fälle: N=16).....	A.142
A.4.2.60	Cox-Regression mit dem Ereignis des Übergangs von Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis bei Wirtschaftsassistenten (N=75; zensierte Fälle: N=43) (Cluster LM: N=74; zensierte Fälle: N=42; Cluster SK N=73; zensierte Fälle: N=42).....	A.143
A.4.2.61	Cox-Regression mit dem Ereignis des Übergangs von Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis bei Bürokauffleuten (N=208; zensierte Fälle: N=81) (Cluster K&K und LM: N=202; zensierte Fälle: N=77) (Cluster SRL und SK N=204; zensierte Fälle: N=79).....	A.144
A.4.2.62	Zusammenfassung der Ergebnisse aus Kap. 4.2 mit Ausnahme der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit des Einmündens in die Verlaufsmuster.....	A.145
A.4.3.1	Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen Verbleibmerkmalen und soziodemographischen Merkmalen, Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Zielen, Kontrollüberzeugungen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen	A.147
A.4.3.2	Logistische Regressionsmodelle zur objektiven Ausbildungsadäquanz für Physiotherapeuten	A.151
A.4.3.3	Logistische Regressionsmodelle zur objektiven Ausbildungsadäquanz für Bürokauffleute	A.152
A.4.3.4	Logistische Regressionsmodelle zum Beschäftigungsumfang für Physiotherapeuten.....	A.153
A.4.3.5	Logistische Regressionsmodelle zum Beschäftigungsumfang für Bürokauffleute	A.154
A.4.3.6	Zuordnung der Berufsbezeichnungen zu ISCO 88 und SIOPS	A.155
A.4.3.7	Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse	A.156

A.4.4.1	Interkorrelationen der beschäftigungsbezogenen Merkmale bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten, die Verlaufsmuster 1 angehören (Spearman)	A.159
A.4.4.2	Interkorrelationen der beschäftigungsbezogenen Merkmale bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten, die Verlaufsmuster 2 und 3 angehören (Spearman)	A.159
A.4.4.3	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für subjektive Verbleibsmerkmale bei Physiotherapeuten aus Verlaufsmuster 1 (N=99, 3 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 426, 504, 920)	A.160
A.4.4.4	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für subjektive Verbleibsmerkmale bei Physiotherapeuten aus Verlaufsmuster 2 und 3 (N=101, 1 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 513)	A.160
A.4.4.5	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für subjektive Verbleibsmerkmale bei Bürokaufleuten aus Verlaufsmuster 1 (N= 164, 6 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 191, 299, 333, 707, 721, 866).....	A.161
A.4.4.6	Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für subjektive Verbleibsmerkmale bei Bürokaufleuten aus Verlaufsmuster 2 und 3 (N=95, 2 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 175, 864)	A.161
A.4.4.7	Mittelwertunterschiede in den beschäftigungsbezogenen Merkmalen nach den vier Verbleibsgruppen bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten	A.162
A.4.4.8	Zusammensetzung der Cluster nach soziodemographischen Merkmalen bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten	A.163
A.4.4.9	Analysen zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu den Verbleibsgruppen 1 bis 4 und soziodemographischen Merkmalen, Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Zielen und Kontrollüberzeugungen.....	A.164
A.4.4.10	Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 1 für Bürokaufleute	A.165
A.4.4.11	Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 1 für Physiotherapeuten.....	A.166
A.4.4.12	Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 2 für Physiotherapeuten.....	A.167
A.4.4.13	Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 2 für Bürokaufleute	A.168
A.4.4.14	Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 3 für Bürokaufleute	A.169
A.4.4.15	Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 3 für Physiotherapeuten.....	A.170
A.4.4.16	Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 4 für Physiotherapeuten.....	A.171
A.4.4.17	Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 4 für Bürokaufleute	A.172
A.4.4.18	Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Verbleibsgruppen 1 bis 4	A.173
A.4.4.19	Ausprägungen der beschäftigungsbezogenen Merkmale in Abhängigkeit von der Dauer vorheriger Arbeitslosigkeit bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten.....	A.174

Key skills and occupational destination

(with CD-ROM)

This study examines for the first time the extent to which key skills influence the occupational destination of school-leavers. Such skills include the ability to communicate and cooperate, self-directed learning, achievement motivation and personal competence.

For this study, data was gathered on three vocational training schemes in the Free State of Saxony.

The findings from the study show the complex ways key skills affect the individual's occupational destination. As a result, it is not absolutely possible to confirm the general statement that key skills are a decisive factor for an individual's occupational destination.

This work makes an important contribution to the development of a vocational-pedagogic destination theory. The differentiated data on skills and destinations following completion of formal vocational training that was called for in the past for future education reporting purposes is now available.

The CD-ROM contains many important checklists and information material.

Anhang

Tab. A.1.1.1: Arbeitslose und Arbeitslosenquoten für ausgewählte Gebiete im Jahresdurchschnitt 1991 bis 2004 nach Altersgruppen und Geschlecht
(Quellen: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen und SMWA)

Jahr	Arbeitslose unter 20 Jahre				Arbeitslose von 20 bis unter 25 Jahre				Arbeitslose unter 25 Jahre			
	Gesamt	männlich	weiblich	Arbeitslosenquote ¹⁾	Gesamt	männlich	weiblich	Arbeitslosenquote ¹⁾	Gesamt	männlich	weiblich	Arbeitslosenquote ¹⁾
Sachsen												
1991	9 869	5 012	4 857	.	27 695	12 235	15 460	.	37 564	17 247	20 317	.
1992	7 206	3 321	3 885	.	29 392	12 210	17 183	.	36 598	15 531	21 068	.
1993	5 633	2 631	3 002	.	27 700	11 216	16 485	.	33 333	13 847	19 487	.
1994	4 931	2 264	2 667	.	27 555	10 545	17 010	.	32 486	12 809	19 677	.
1995	5 239	2 450	2 789	.	23 700	9 815	13 884	.	28 939	12 265	16 673	.
1996	6 439	3 418	3 020	7,9	25 179	12 761	12 418	14,5	31 617	16 179	15 438	12,4
1997	8 508	4 713	3 795	10,1	28 340	15 804	12 536	17,1	36 848	20 517	16 331	14,7
1998	8 522	.	.	10,0	30 091	.	.	18,9	38 613	.	.	15,8
1999	8 466	.	.	9,7	29 228	.	.	17,1	37 694	.	.	14,6
2000	8 867	.	.	8,9	33 661	.	.	18,7	42 528	.	.	15,2
2001	9 355	.	.	8,5	35 478	.	.	18,1	44 833	.	.	14,7
2002	9 547	5 332	4 215	8,2	38 464	24 617	13 847	19,3	48 011	29 949	18 062	15,2
2003	7 051	3 987	3 063	5,8	37 672	23 593	14 079	19,1	44 722	27 580	17 142	14,0
2004	6 527	3 597	2 931	6,3	37 515	23 098	14 418	20,0	44 042	26 694	17 348	15,1
2005	8 737	4 781	3 956	8,9	42 524	25 846	16 678	23,1	51 261	30 627	20 634	18,1
Ostdeutschland												
1991	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1992	30 320	.	.	.	121 188	.	.	.	151 508	.	.	.
1993	22 562	.	.	.	109 974	.	.	.	132 536	.	.	.
1994	19 300	.	.	.	105 845	.	.	.	125 145	.	.	.
1995	19 785	.	.	.	90 185	.	.	.	109 970	.	.	.
1996	24 746	.	.	.	95 915	.	.	.	120 661	.	.	.
1997	31 996	.	.	.	107 029	.	.	.	139 025	.	.	.
1998	36 584	20 526	16 058	11,4	123 604	73 577	50 027	20,7	160 188	94 103	66 085	17,4
1999	34 895	19 325	15 571	10,6	117 761	70 920	46 841	18,9	152 656	90 245	62 412	16,1
2000	37 478	21 373	16 105	10,5	134 016	83 762	50 254	20,2	171 494	105 136	66 358	16,8
2001	36 584	20 578	16 006	9,4	139 949	88 443	51 507	19,7	176 533	109 021	67 512	16,1
2002	36 405	20 299	16 106	8,9	153 530	97 699	55 830	20,6	189 934	117 998	71 936	16,4
2003	29 261	16 622	12 638	7,0	158 467	100 066	58 402	21,1	187 728	116 688	71 040	16,1
2004	26 671	14 951	11 720	6,9	154 941	97 130	57 811	21,0	181 612	112 081	69 531	16,2
Westdeutschland												
1991	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1992	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1993	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1994	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1995	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1996	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1997	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1998	71 904	39 164	32 740	8,5	239 904	144 559	95 346	10,8	311 808	183 723	128 086	10,1
1999	66 351	36 243	30 108	7,7	210 577	127 263	83 314	9,3	276 927	163 506	113 422	8,9
2000	63 864	35 403	28 461	5,7	193 152	118 105	75 047	8,2	257 016	153 508	103 508	7,4
2001	64 115	36 292	27 823	4,8	203 426	126 437	76 989	8,4	267 541	162 730	104 811	7,1
2002	63 697	37 242	26 454	4,4	243 971	155 967	88 005	9,7	307 668	193 209	114 459	7,8
2003	55 038	32 526	22 513	3,8	273 369	174 043	99 326	10,6	328 407	206 568	121 839	8,1
2004	48 391	28 023	20 368	3,5	274 378	171 457	102 921	10,7	322 769	199 480	123 289	8,1

1) Anteil der Arbeitslosen an den abhängigen zivilen Erwerbspersonen in Prozent
. Zahlenwert unbekannt

Tab. A.1.1.2: Überschuss der Zu- und Fortzüge (Wanderungssaldo) des Freistaates Sachsen 1990 bis September 2005 über die Landesgrenze nach Altersgruppen und Geschlecht sowie Zielgebiet (Gebietsstand 30. September 2005) (Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen)

Jahr	Alter	insgesamt	Davon			männlich	Davon			weiblich	Davon		
			Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland		Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland		Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland
1990	unter 16	-18 901	78	-19 273	294	-9 489	23	-9 671	159	-9 412	55	-9 602	135
	16 bis unter 18	-1 833	60	-1 947	54	-838	68	-938	32	-995	-8	-1 009	22
	18 bis unter 21	-11 084	250	-10 705	-629	-5 856	53	-5 618	-291	-5 228	197	-5 087	-338
	21 bis unter 25	-22 891	793	-17 495	-6 189	-13 522	317	-10 164	-3 675	-9 369	476	-7 331	-2 514
	25 bis unter 30	-23 314	597	-16 336	-7 575	-15 068	431	-9 672	-5 827	-8 246	166	-6 664	-1 748
	30 und älter	-39 542	-521	-31 511	-7 510	-22 932	-119	-16 814	-5 999	-16 610	-402	-14 697	-1 511
	Insgesamt	-117 565	1 257	-97 267	-21 555	-67 705	773	-52 877	-15 601	-49 860	484	-44 390	-5 954
	Insgesamt 18- 25	-33 975	1 043	-28 200	-6 818	-19 378	370	-15 782	-3 966	-14 597	673	-12 418	-2 852
1991	unter 16	-8 879	-28	-10 586	1 735	-4 591	-71	-5 384	864	-4 288	43	-5 202	871
	16 bis unter 18	-3 634	25	-3 833	174	-1 594	16	-1 702	92	-2 040	9	-2 131	82
	18 bis unter 21	-7 474	565	-8 554	515	-2 910	261	-3 511	340	-4 564	304	-5 043	175
	21 bis unter 25	-9 183	525	-9 053	-655	-4 156	239	-4 195	-200	-5 027	286	-4 858	-455
	25 bis unter 30	-7 254	442	-6 721	-975	-3 559	346	-3 238	-667	-3 695	96	-3 483	-308
	30 und älter	-14 595	-625	-13 519	-451	-5 620	-89	-4 669	-862	-8 975	-536	-8 850	411
	Insgesamt	-51 019	904	-52 266	343	-22 430	702	-22 699	-433	-28 589	202	-29 567	776
	Kumuliert seit 1990	-168 584	2 161	-149 533	-21 212	-90 135	1 475	-75 576	-16 034	-78 449	686	-73 957	-5 178
	Insgesamt 18- 25	-16 657	1 090	-17 607	-140	-7 066	500	-7 706	140	-9 591	590	-9 901	-280
	18 - 25 kum. seit 1990	-50 632	2 133	-45 807	-6 958	-26 444	870	-23 488	-3 826	-24 188	1 263	-22 319	-3 132
1992	unter 16	-3 791	-97	-6 859	3 165	-1 984	-91	-3 525	1 632	-1 807	-6	-3 334	1 533
	16 bis unter 18	-2 099	-16	-2 450	367	-899	-16	-1 071	188	-1 200	-	-1 379	179
	18 bis unter 21	-2 869	-6	-3 553	690	-436	12	-876	428	-2 433	-18	-2 677	262
	21 bis unter 25	-908	177	-2 093	1 008	1 034	23	204	807	-1 942	154	-2 297	201
	25 bis unter 30	-693	341	-2 211	1 177	1 023	261	-203	965	-1 716	80	-2 008	212
	30 und älter	-2 494	-456	-8 004	5 966	2 370	15	-1 680	4 035	-4 864	-471	-6 324	1 931
	Insgesamt	-12 854	-57	-25 170	12 373	1 108	204	-7 151	8 055	-13 962	-261	-18 019	4 318
	Kumuliert seit 1990	-181 438	2 104	-174 703	-8 839	-89 027	1 679	-82 727	-7 979	-92 411	425	-91 976	-860
	Insgesamt 18- 25	-3 777	171	-5 646	1 698	598	35	-672	1 235	-4 375	136	-4 974	463
	18 - 25 kum. seit 1990	-54 409	2 304	-51 453	-5 260	-25 846	905	-24 160	-2 591	-28 563	1 399	-27 293	-2 669
1993	unter 16	-52	-344	-4 247	4 539	-35	-212	-2 130	2 307	-17	-132	-2 117	2 232
	16 bis unter 18	-1 381	-25	-1 971	615	-472	-7	-802	337	-909	-18	-1 169	278
	18 bis unter 21	-1 427	59	-2 498	1 012	44	53	-584	575	-1 471	6	-1 914	437
	21 bis unter 25	1 367	133	-405	1 639	1 705	119	574	1 012	-338	14	-979	627
	25 bis unter 30	2 322	206	182	1 934	2 280	188	868	1 224	42	18	-686	710
	30 und älter	2 311	-1 118	-5 005	8 434	4 024	-270	-321	4 615	-1 713	-848	-4 684	3 819
	Insgesamt	3 140	-1 089	-13 944	18 173	7 546	-129	-2 395	10 070	-4 406	-960	-11 549	8 103
	Kumuliert seit 1990	-178 298	1 015	-188 647	9 334	-81 481	1 550	-85 122	2 091	-96 817	-535	-103 525	7 243
	Insgesamt 18- 25	-60	192	-2 903	2 651	1 749	172	-10	1 587	-1 809	20	-2 893	1 064
	18 - 25 kum. seit 1990	-54 469	2 496	-54 356	-2 609	-24 097	1 077	-24 170	-1 004	-30 372	1 419	-30 186	-1 605
1994	unter 16	489	-469	-2 981	3 939	312	-229	-1 491	2 032	177	-240	-1 490	1 907
	16 bis unter 18	-1 005	-12	-1 612	619	-255	-11	-603	359	-750	-1	-1 009	260
	18 bis unter 21	-211	150	-1 578	1 217	495	64	-282	713	-706	86	-1 296	504
	21 bis unter 25	2 045	138	-253	2 160	1 863	82	324	1 457	182	56	-577	703
	25 bis unter 30	3 952	254	1 176	2 522	3 422	249	1 258	1 915	530	5	-82	607
	30 und älter	6 402	-1 200	-2 641	10 243	6 910	-413	748	6 575	-508	-787	-3 389	3 668
	Insgesamt	11 672	-1 139	-7 889	20 700	12 747	-258	-46	13 051	-1 075	-881	-7 843	7 649
	Kumuliert seit 1990	-166 626	-124	-196 536	30 034	-68 734	1 292	-85 168	15 142	-97 892	-1 416	-111 368	14 892
	Insgesamt 18- 25	1 834	288	-1 831	3 377	2 358	146	42	2 170	-524	142	-1 873	1 207
	18 - 25 kum. seit 1990	-52 635	2 784	-56 187	768	-21 739	1 223	-24 128	1 166	-30 896	1 561	-32 059	-398
1995	unter 16	1 192	-306	-1 925	3 423	523	-144	-1 032	1 699	669	-162	-893	1 724
	16 bis unter 18	-893	-25	-1 487	619	-148	-18	-526	396	-745	-7	-961	223
	18 bis unter 21	-272	26	-1 831	1 533	633	6	-406	1 033	-905	20	-1 425	500
	21 bis unter 25	2 369	122	-877	3 124	2 337	67	-57	2 327	32	55	-820	797
	25 bis unter 30	4 761	368	1 017	3 376	3 819	307	853	2 659	942	61	164	717
	30 und älter	8 311	-1 138	-1 351	10 800	8 630	-344	1 155	7 819	-319	-794	-2 506	2 981
	Insgesamt	15 468	-953	-6 454	22 875	15 794	-126	-13	15 933	-326	-827	-6 441	6 942
	Kumuliert seit 1990	-151 158	-1 077	-202 990	52 909	-52 940	1 166	-85 181	31 075	-98 218	-2 243	-117 809	21 834
	Insgesamt 18- 25	2 097	148	-2 708	4 657	2 970	73	-463	3 360	-873	75	-2 245	1 297
	18 - 25 kum. seit 1990	-50 538	2 932	-58 895	5 425	-18 769	1 296	-24 591	4 526	-31 769	1 636	-34 304	899
1996	unter 16	1 925	-127	-942	2 994	1 099	-57	-414	1 570	826	-70	-528	1 424
	16 bis unter 18	-751	9	-1 272	512	-205	-13	-508	316	-546	22	-764	196
	18 bis unter 21	-453	245	-2 102	1 404	615	110	-404	909	-1 068	135	-1 698	495
	21 bis unter 25	1 182	219	-1 438	2 401	1 392	103	-481	1 770	-210	116	-957	631
	25 bis unter 30	2 513	510	-116	2 119	2 134	310	95	1 729	379	200	-211	390
	30 und älter	4 108	-601	-424	5 133	3 669	-110	1 033	2 746	439	-491	-1 457	2 387
	Insgesamt	8 524	255	-6 294	14 563	8 704	343	-679	9 040	-180	-88	-5 615	5 523
	Kumuliert seit 1990	-142 634	-822	-209 284	67 472	-44 236	1 509	-85 860	40 115	-98 398	-2 331	-123 424	27 357
	Insgesamt 18- 25	729	464	-3 540	3 805	2 007	213	-885	2 679	-1 278	251	-2 655	1 126
	18 - 25 kum. seit 1990	-49 809	3 396	-62 435	9 230	-16 762	1 509	-25 476	7 205	-33 047	1 887	-36 959	2 025

Weiter mit Tab. A.1.1.2

Jahr	Alter	insgesamt	Davon			männlich	Davon			weiblich	Davon		
			Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland		Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland		Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland
1997	unter 16	1 089	241	-508	1 356	595	128	-239	706	494	113	-269	650
	16 bis unter 18	-583	13	-994	398	-66	18	-377	293	-517	-5	-617	105
	18 bis unter 21	-759	325	-2 261	1 177	356	123	-523	756	-1 115	202	-1 738	421
	21 bis unter 25	714	427	-1 574	1 861	874	177	-590	1 287	-160	250	-984	574
	25 bis unter 30	769	481	-706	994	653	273	-312	692	116	208	-394	302
	30 und älter	-133	64	-285	88	-228	252	687	-1 167	95	-188	-972	1 255
	Insgesamt	1 097	1 551	-6 328	5 874	2 184	971	-1 354	2 567	-1 087	580	-4 974	3 307
	Kumuliert seit 1990	-141 537	729	-215 612	73 346	-42 052	2 480	-87 214	42 682	-99 485	-1 751	-128 398	30 664
	Insgesamt 18- 25	-45	752	-3 835	3 038	1 230	300	-1 113	2 043	-1 275	452	-2 722	995
18 - 25 kum. seit 1990	-49 854	4 148	-66 270	12 268	-15 532	1 809	-26 589	9 248	-34 322	2 339	-39 681	3 020	
1998	unter 16	-840	101	-1 991	1 050	-465	26	-1 015	524	-375	75	-976	526
	16 bis unter 18	-586	51	-947	310	-129	21	-380	230	-457	30	-667	80
	18 bis unter 21	-1 579	237	-2 871	1 055	-96	90	-844	658	-1 483	147	-2 027	397
	21 bis unter 25	-1 791	343	-3 092	958	-592	144	-1 270	534	-1 199	199	-1 822	424
	25 bis unter 30	-1 743	457	-2 240	40	-1 254	288	-1 326	-216	-489	169	-914	256
	30 und älter	-4 707	334	-3 035	-2 006	-3 767	348	-1 142	-2 973	-940	-14	-1 893	967
	Insgesamt	-11 246	1 523	-14 176	1 407	-6 303	917	-5 977	-1 243	-4 943	606	-8 199	2 650
	Kumuliert seit 1990	-152 783	2 252	-229 788	74 753	-48 355	3 397	-93 191	41 439	-104 428	-1 145	-136 597	33 314
	Insgesamt 18- 25	-3 370	580	-5 963	2 013	-688	234	-2 114	1 192	-2 682	346	-3 849	821
18 - 25 kum. seit 1990	-53 224	4 728	-72 233	14 281	-16 220	2 043	-28 703	10 440	-37 004	2 685	-43 530	3 841	
1999	unter 16	-899	289	-2 470	1 282	-431	184	-1 266	651	-468	105	-1 204	631
	16 bis unter 18	-595	40	-956	321	-185	20	-430	225	-410	20	-526	96
	18 bis unter 21	-1 696	303	-3 045	1 046	-220	117	-948	611	-1 476	186	-2 097	435
	21 bis unter 25	-2 062	437	-4 173	1 674	-624	182	-1 817	1 011	-1 438	255	-2 356	663
	25 bis unter 30	-1 413	496	-2 952	1 043	-859	288	-1 677	530	-554	208	-1 275	513
	30 und älter	-3 997	736	-4 937	204	-2 756	436	-2 258	-934	-1 241	300	-2 679	1 138
	Insgesamt	-10 662	2 301	-18 533	5 570	-5 075	1 227	-8 396	2 094	-5 587	1 074	-10 137	3 476
	Kumuliert seit 1990	-163 445	4 553	-248 321	80 323	-53 430	4 624	-101 587	43 533	-110 015	-71	-146 734	36 790
	Insgesamt 18- 25	-3 758	740	-7 218	2 720	-844	299	-2 765	1 622	-2 914	441	-4 453	1 098
18 - 25 kum. seit 1990	-56 982	5 468	-79 451	17 001	-17 064	2 342	-31 468	12 062	-39 918	3 126	-47 983	4 939	
2000	u. 16	-1 962	423	-2 968	583	-933	206	-1 459	320	-1 029	217	-1 509	263
	16-18	-664	47	-986	275	-203	44	-451	204	-461	3	-535	71
	18-21	-2 571	398	-3 972	1 003	-589	140	-1 269	540	-1 982	258	-2 703	463
	21-25	-3 249	755	-5 458	1 454	-1 444	367	-2 519	708	-1 805	388	-2 939	746
	25-30	-2 309	744	-3 711	658	-1 499	436	-2 185	250	-810	308	-1 526	408
	30 u. m.	-6 138	612	-6 773	23	-3 674	404	-3 388	-690	-2 464	208	-3 385	713
	Insgesamt	-16 893	2 979	-23 868	3 996	-8 342	1 597	-11 271	1 332	-8 551	1 382	-12 597	2 664
	Kumuliert seit 1990	-180 338	7 532	-272 189	84 319	-61 772	6 221	-112 858	44 865	-118 566	1 311	-159 331	39 454
	Insgesamt 18- 25	-5 820	1 153	-9 430	2 457	-2 033	507	-3 788	1 248	-3 787	646	-5 642	1 209
18 - 25 kum. seit 1990	-62 802	6 621	-88 881	19 458	-19 097	2 849	-35 256	13 310	-43 705	3 772	-53 625	6 148	
2001	u. 16	-3 352	94	-4 362	916	-1 756	29	-2 256	471	-1 596	65	-2 106	445
	16-18	-872	28	-1 243	343	-370	12	-638	256	-502	16	-605	87
	18-21	-3 072	319	-4 560	1 169	-758	122	-1 553	673	-2 314	197	-3 007	496
	21-25	-4 341	777	-7 266	2 148	-1 882	384	-3 514	1 248	-2 459	393	-3 752	900
	25-30	-3 082	577	-4 961	1 302	-1 717	303	-2 837	817	-1 365	274	-2 124	485
	30 u. m.	-9 045	567	-9 955	343	-5 278	370	-5 197	-451	-3 767	197	-4 758	794
	Insgesamt	-23 764	2 362	-32 347	6 221	-11 761	1 220	-15 995	3 014	-12 003	1 142	-16 352	3 207
	Kumuliert seit 1990	-204 102	9 894	-304 536	90 540	-73 533	7 441	-128 853	47 879	-130 569	2 453	-175 683	42 661
	Insgesamt 18- 25	-7 413	1 096	-11 826	3 317	-2 640	506	-5 067	1 921	-4 773	590	-6 759	1 396
18 - 25 kum. seit 1990	-70 215	7 717	-100 707	22 775	-21 737	3 355	-40 323	15 231	-48 478	4 362	-60 384	7 544	
2002	u. 16	-1 833	-47	-2 688	902	-1 023	-56	-1 451	484	-810	9	-1 237	418
	16-18	-625	46	-988	317	-228	-1	-467	240	-397	47	-521	77
	18-21	-2 167	376	-3 805	1 262	-463	107	-1 259	689	-1 704	269	-2 546	573
	21-25	-3 423	708	-6 080	1 949	-1 292	341	-2 707	1 074	-2 131	367	-3 373	875
	25-30	-2 624	494	-4 362	1 244	-1 413	267	-2 453	773	-1 211	227	-1 909	471
	30 u. m.	-5 833	386	-7 444	1 225	-3 189	299	-3 807	319	-2 644	87	-3 637	906
	Insgesamt	-16 505	1 963	-25 367	6 899	-7 608	957	-12 144	3 579	-8 897	1 006	-13 223	3 320
	Kumuliert seit 1990	-220 607	11 857	-329 903	97 439	-81 141	8 398	-140 997	51 458	-139 466	3 459	-188 906	45 981
	Insgesamt 18- 25	-5 590	1 084	-9 885	3 211	-1 755	448	-3 966	1 763	-3 835	636	-5 919	1 448
18 - 25 kum. seit 1990	-75 805	8 801	-110 592	25 986	-23 492	3 803	-44 289	16 994	-52 313	4 998	-66 303	8 992	
2003	u. 16	-487	123	-1 329	719	-193	43	-647	411	-294	80	-682	308
	16-18	-395	50	-715	270	-137	22	-355	196	-258	28	-360	74
	18-21	-1 783	329	-2 928	816	-368	145	-929	416	-1 415	184	-1 999	400
	21-25	-2 295	441	-4 203	1 467	-607	270	-1 760	883	-1 688	171	-2 443	584
	25-30	-1 743	525	-3 050	782	-713	323	-1 571	535	-1 030	202	-1 479	247
	30 u. m.	-2 295	764	-3 633	574	-1 035	490	-1 497	-28	-1 260	274	-2 136	602
	Insgesamt	-8 998	2 232	-15 858	4 628	-3 053	1 293	-6 759	2 413	-5 945	939	-9 099	2 215
	Kumuliert seit 1990	-229 605	14 089	-345 761	102 067	-84 194	9 691	-147 756	53 871	-145 411	4 398	-198 005	48 196
	Insgesamt 18- 25	-4 078	770	-7 131	2 283	-975	415	-2 689	1 299	-3 103	355	-4 442	984
18 - 25 kum. seit 1990	-79 883	9 571	-117 723	28 269	-24 467	4 218	-46 978	18 293	-55 416	5 353	-70 745	9 976	

Weiter mit Tab. A.1.1.2

Jahr	Alter	insgesamt	Davon			männlich	Davon			weiblich	Davon		
			Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland		Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland		Neue Länder	Alte Länder u. Berlin	Ausland
2004	u. 16	-25	42	-563	496	58	24	-228	262	-83	18	-335	234
	16-18	-252	41	-447	154	-83	5	-200	112	-169	36	-247	42
	18-21	-1 937	248	-2 867	682	-563	105	-1 006	338	-1 374	143	-1 861	344
	21-25	-2 079	780	-3 970	1 111	-902	367	-1 774	505	-1 177	413	-2 196	606
	25-30	-2 187	863	-2 957	-93	-1 234	480	-1 595	-119	-953	383	-1 362	26
	30 u. m.	-3 664	799	-1 838	-2 625	-3 009	517	-769	-2 757	-655	282	-1 069	132
	Insgesamt	-10 144	2 773	-12 642	-275	-5 733	1 498	-5 572	-1 659	-4 411	1 275	-7 070	1 384
	Kumuliert seit 1990	-239 749	16 862	-358 403	101 792	-89 927	11 189	-153 328	52 212	-149 822	5 673	-205 075	49 580
	Insgesamt 18- 25	-4 016	1 028	-6 837	1 793	-1 465	472	-2 780	843	-2 551	556	-4 057	950
	18 - 25 kum. seit 1990	-83 899	10 599	-124 560	30 062	-25 932	4 690	-49 758	19 136	-57 967	5 909	-74 802	10 926
2005	u. 16	-132	33	- 450	285	-31	31	- 193	131	-101	2	-257	154
	16-18	-167	52	-299	80	-83	14	-139	42	-84	38	-160	38
	18-21	-1 149	317	-1 815	349	-485	89	-687	113	- 664	228	-1 128	236
	21-25	-1 630	624	-2 891	637	-565	316	-1 258	377	-1 065	308	-1 633	260
	25-30	-1 796	732	-2 696	168	- 906	389	-1 414	119	-890	343	-1282	49
	30 u. m.	-1 611	604	-2 035	- 180	- 900	316	- 918	-298	-711	288	-1 117	118
	Insgesamt	-6 485	2 362	-10 186	1 339	-2 970	1 155	-4 609	484	-3 515	1 207	-5 577	855
	Kumuliert seit 1990	-246 234	19 224	-368 589	103 131	-92 897	12 344	-157 937	52 696	-153 337	6 880	-210 652	50 435
	Insgesamt 18- 25	-2 779	941	-4 706	986	-1 050	405	-1 945	490	-1 729	536	-2 761	496
	18 - 25 kum. seit 1990	-86 678	11 540	-129 266	31 048	-26 982	5 095	-51 703	19 626	-59 696	6 445	-77 563	11 422

Tab. A. 1.1.3: Entwicklung der Schülerzahlen in der beruflichen Bildung im Freistaat Sachsen nach Schularten (alle Zahlen ohne Berücksichtigung der berufsbildenden Förderschulen und BvB-Behinderte) (Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen)

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/2000	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Insgesamt	121 881	129 682	137 838	147 103	158 647	165 945	168 202	168 444	168 286	167 990	167 923	169 366	169 690
männlich	69 839	73 611	76 436	81 013	85 707	88 636	88 892	88 911	88 444	88 469	88 289	88 336	88 470
weiblich	52 042	56 071	61 402	66 090	72 940	77 309	79 310	79 533	79 842	79 521	79 634	81 030	81 220
Berufsschulen	91 441	90 799	94 276	99 331	102 806	106 550	106 667	106 341	102 558	97 368	90 441	85 884	84 027
männlich	58 098	58 592	59 466	63 274	64 424	66 252	65 727	65 277	62 855	59 881	55 832	53 337	52 708
weiblich	33 343	32 207	34 810	36 057	38 382	40 298	40 940	41 064	39 703	37 487	34 609	32 547	31 319
Berufsgrundbildungsjahr	377	816	678	726	1 108	1 090	1 803	2 116	2 093	2 279	2 946	3 554	4 303
männlich	145	259	248	308	577	653	1 120	1 352	1 522	1 570	2 037	2 327	2 845
weiblich	232	557	430	418	531	437	683	764	571	709	909	1 227	1 458
Berufsvorbereitungsjahr	1 006	1 689	1 551	2 706	2 979	4 024	3 571	3 002	2 949	2 946	3 021	3 448	2 979
männlich	649	1 136	975	1 510	1 818	2 603	2 186	1 960	2 018	1 958	2 011	2 236	1 974
weiblich	357	553	576	1 196	1 161	1 421	1 385	1 042	931	988	1 010	1 212	1 005
berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA¹	2 086	3 053	4 108	4 373	4 905	3 439	3 699	4 288	4 347	4 846	5 744	5 347	4 943
männlich	1 492	2 058	2 834	3 029	3 395	2 327	2 502	2 924	2 952	3 289	3 786	3 453	3 247
weiblich	594	995	1 274	1 344	1 510	1 112	1 197	1 364	1 395	1 557	1 958	1 894	1 696
Berufliche Gymnasien	5 658	6 267	7 297	6 724	6 831	6 361	6 302	6 243	7 135	8 054	9 066	9 468	9 248
männlich	3 050	3 138	3 760	3 461	3 453	3 111	3 049	3 062	3 540	4 030	4 524	4 653	4 571
weiblich	2 608	3 129	3 537	3 263	3 378	3 250	3 253	3 181	3 595	4 024	4 542	4 815	4 677
Berufsfachschulen	7 932	12 818	16 568	17 882	20 966	23 447	25 781	26 527	28 892	30 936	33 005	36 062	39 967
männlich	958	1 453	2 070	2 314	2 726	3 241	3 831	4 201	5 104	6 506	7 742	8 860	9 795
weiblich	6 974	11 365	14 498	15 568	18 240	20 206	21 950	22 326	23 788	24 430	25 263	27 202	30 172
Fachoberschulen	922	2 574	3 850	4 498	4 804	5 145	5 245	5 487	6 064	6 488	7 136	7 678	7 571
männlich	407	1 169	1 922	2 027	2 043	2 232	2 407	2 627	3 006	3 260	3 503	3 889	3 904
weiblich	515	1 405	1 928	2 471	2 761	2 913	2 838	2 860	3 058	3 228	3 633	3 789	3 667
Fachschulen	10 090	7 648	5 201	6 252	7 077	7 619	7 341	7 300	7 215	7 823	8 836	9 364	7 924
männlich	3 461	3 231	2 414	2 103	2 443	2 633	2 727	2 707	2 861	3 227	3 767	3 948	3 690
weiblich	6 629	4 417	2 787	4 149	4 634	4 986	4 614	4 593	4 354	4 596	5 069	5 416	4 234

¹ Bundesagentur für Arbeit

Tab. A.1.2.1: Absolventen an berufsbildenden Schulen des Freistaates Sachsen aus den Schuljahren 1993/94 bis 2003/04 nach ausgewählten Berufen (Quelle: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen)

Schuljahr	Insgesamt	Männlich	Weiblich
Bürokaufmann/frau			
1993/94	1 130	112	1 018
1994/95	1 251	129	1 122
1995/96	964	129	835
1996/97	1 391	136	1 255
1997/98	1 384	222	1 162
1998/99	1 762	281	1 481
1999/2000	1 669	275	1 394
2000/01	1 493	238	1 255
2001/02	1 480	233	1 247
2002/03	1 358	240	1 118
2003/04	1 171	249	922
Physiotherapeut/in			
1995/96	498	49	449
1996/97	588	76	512
1997/98	601	92	509
1998/99	787	116	671
1999/2000	668	97	571
2000/01	618	95	523
2001/02	736	129	607
2002/03	839	139	700
2003/04	768	135	633
Staatlich geprüfte/r Wirtschaftsassistent/in (FR Informationsverarbeitung) - ab 2002/03 Staatlich geprüfte/r kaufmännischer Assistent für Datenverarbeitung - bis 2003/04			
1995/96	450	148	302
1996/97	507	128	379
1997/98	602	156	446
1998/99	698	176	522
1999/2000	650	231	419
2000/01	491	170	321
2001/02	528	187	341
2002/03	653	290	363
2003/04	639	300	339

A.3.2.1.1

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES REGIONALPROJEKTS SACHSEN**Prof. Dr. Ralf Witt, TU Dresden*****Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib*****Eine Untersuchung im Rahmen des Regionalprojekts Sachsen****- Stand 02. 02. 2004 -****1. Ziele der Untersuchung**

Ziel des vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus initiierten Regionalprojekts ist die ***Förderung der regionalen Leistungsfähigkeit bei der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen in Sachsen.*** Es sollen die Möglichkeiten der Jugendlichen verbessert werden, sich beruflich so zu qualifizieren, dass gute Aussichten auf eine spätere ausbildungsadäquate Beschäftigung bestehen. Innerhalb des Projekts ist dessen Wissenschaftliche Begleitung u. a. damit beauftragt, empirische Untersuchungen durchzuführen, die zur Verwirklichung der Projektziele beitragen.

Ausbildungsgänge können in desto höherem Maße beschäftigungsadäquat gestaltet werden, je genauer man über die Qualifikationsmerkmale informiert ist, von denen die Beschäftigungschancen nachhaltig beeinflusst werden. In diesem Zusammenhang verdienen die von der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung seit langem immer wieder hervorgehobenen „Schlüsselqualifikationen“ (Mertens 1974) besondere Beachtung. Ob in der Auswertung von Stellenanzeigen oder bei der Planung weiträumiger Vergleichsstudien – es geht immer auch um diese fachübergreifenden Qualifikationen. Auch in dem OECD-Projekt PISA wurden Schlüsselkompetenzen wie Lern-, Methoden- und Sozialkompetenz erhoben. In vielen Forschungsprojekten und Modellversuchen steht die Verbesserung der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im Vordergrund.

Allerdings leidet der Stand der Forschung an einer auffälligen Einseitigkeit: Zwar gibt es viele Untersuchungen, die auf den *Erwerb* von Schlüsselkompetenzen gerichtet sind; aber es gibt keine differenzierten Erkenntnisse darüber, welche konkreten *Auswirkungen* unterschiedliche Schlüsselkompetenzen in unterschiedlichen Ausbildungsberufen und Ausbildungsformen auf die beruflichen Chancen nach absolvierter Ausbildung haben.

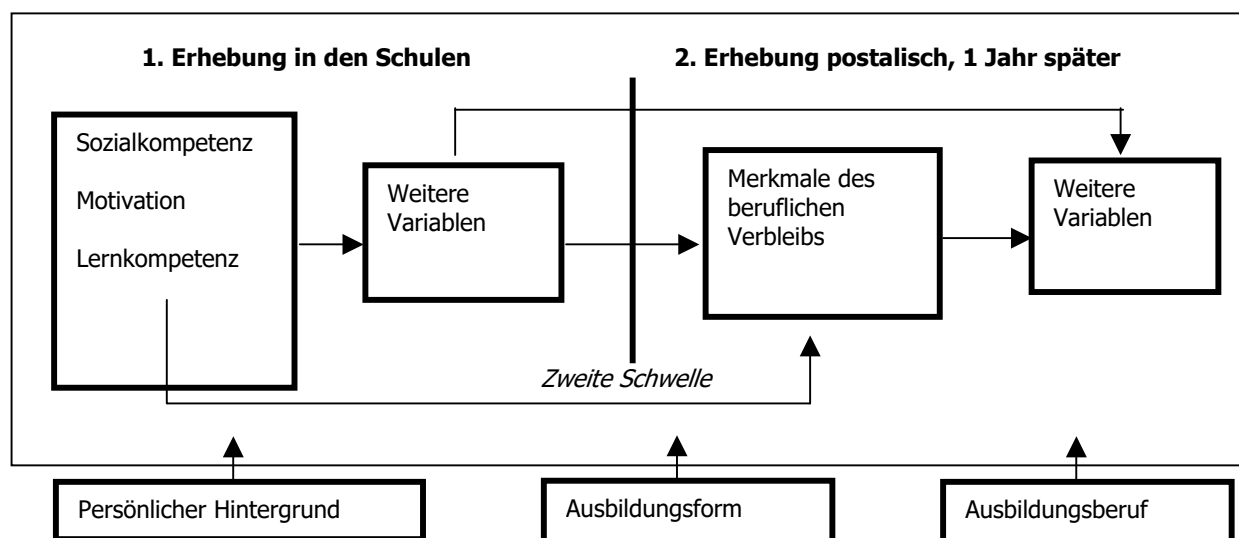
Da es im Interesse der Schüler und Schulen liegt, diese Forschungslücken abzubauen, um den Beschäftigungsbezug der Ausbildung zu verbessern, hat die Wissenschaftliche Begleitung des Regionalprojekts auf Anregung und im Auftrage der Projektleitung (Lenkungsausschuss) die Untersuchung *Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib* konzipiert, die in der Sitzung des Lenkungsausschusses vom 17. 11. 2003 vorgestellt und beschlossen wurde.

2. Konzept der Untersuchung

Konzipiert ist die Untersuchung als Modell mit zwei Erhebungszeitpunkten, drei ausgewählten Schlüsselkompetenzen als unabhängigen Variablen und ausgewählten Verbleibsmerkmalen als abhängigen Variablen. Da vermutet wird, dass die Wirkungsbeziehungen zwischen den Kompetenzen

und den Modalitäten des Verbleibs nicht überall gleich sind, sondern sich in Bezug auf Fallgruppen nach persönlichem Hintergrund, Ausbildungsform und Ausbildungsberuf unterscheiden, werden entsprechende Drittvariablen erhoben. Das Grundkonzept, wie es im Lenkungsausschuss vorgestellt wurde, ist in der folgenden Abbildung dargestellt.

Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib – eine Studie des Regionalprojekts Sachsen



Schwerpunkt der Untersuchung ist die nach Ausbildungsberufen und Ausbildungsformen differenzierte *Analyse von Wirkungszusammenhängen*. Im Unterschied zu den bereits vorliegenden sächsischen Verbleibsanalysen (Müller 2002, WISOC 2002) geht es nicht vorrangig um eine (erneute) Beschreibung der Unterschiede in den Verbleibsmerkmalen, wie sie zwischen unterschiedlichen Ausbildungsgängen bestehen. Es geht auch nicht wie in TIMSS oder PISA um einen (als Evaluation intendierten) Vergleich erreichter Ausbildungsleistungen¹, sondern um die Frage, *welche Schlüsselkompetenzen in welchen Ausbildungsberufen und Ausbildungsformen welche Auswirkungen auf die Modalitäten des beruflichen Verbleibs nach abgeschlossener Ausbildung haben*.

Obzwar dies eigentlich erstaunlich ist, sind Wirkungsanalysen dieser Art in der Berufsbildungsforschung bisher noch nicht in systematischer Absicht durchgeführt worden. Obwohl es der Sache nach sinnvoll wäre, eine *größere* Anzahl von Schlüsselkompetenzen im Kontext einer *größeren* Anzahl von Ausbildungsgängen in den Blick zu nehmen, kann für den hier erforderlichen ersten Zugriff nur eine Pilotstudie in Betracht kommen, die sich auf *wenige* Kompetenzen und *wenige* Ausbildungsgänge beschränkt. Auch wegen dieser Beschränkungen darf die vorliegende Studie nicht als vergleichende Evaluationsstudie verstanden werden.

Kriterien für die *Auswahl der einzubeziehenden Schlüsselkompetenzen* waren *zum einen* deren nach Stand der Forschung anzunehmende generelle Relevanz für die berufliche Eingliederung (z. B. bei der Auswahl von Bewerbern für einen Arbeitsplatz) und *zum anderen* die Verfügbarkeit bereits gut

¹ Hierbei muss auch berücksichtigt werden, dass die am Ende der Ausbildung gemessenen Kompetenzausprägungen zwar vermutlich durch die Ausbildung beeinflusst, aber nicht allein durch diese bewirkt wurden.

erprobter Erhebungsinstrumente. Unter diesen Voraussetzungen erwiesen sich insbesondere die folgenden Kompetenzen als für die Untersuchung geeignet:

- Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit als Elemente sozialer Kompetenz (hier werden Instrumente aus der PISA-Studie eingesetzt),
- selbstreguliertes Lernen als Indikator von Methodenkompetenz (hier werden ebenfalls Instrumente aus der PISA-Studie eingesetzt) sowie
- Leistungsmotivation, für die u. a. mit dem Leistungsmotivationsinventar (LMI) ein psychologisch gut validiertes und nicht zuletzt auch auf betriebliche Assessmentpraxis ausgelegtes Instrument verfügbar ist.

Da es das Ziel der Untersuchung ist, die Zusammenhänge zwischen Schlüsselkompetenzen und beruflichem Verbleib nicht nur allgemein, sondern in einer angemessenen Differenzierung zu erfassen, müssen außerdem Drittvariablen wie Geschlecht, soziale Herkunft, Schulabschluss, berufliche Ziele und Werthaltungen sowie Aspekte des Selbstkonzepts erhoben werden. Auch hier kommt es darauf an, dass geeignete Instrumente bereits zur Verfügung stehen.

Kriterien für die *Auswahl der einzubeziehenden Ausbildungsgänge* waren *zum einen*, dass die Unterschiede in den Ausbildungsformen (duale Ausbildung und Berufsfachschulen) und Berufsfeldern zumindest ansatzweise abgedeckt werden, und *zum anderen* die Möglichkeit, auf Populationen zurückzugreifen, bei denen auch nach dem Rücklauf der späteren postalischen Befragung mit einer Zahl von Probanden gerechnet werden kann, die den forschungsstatistischen Anforderungen gerecht wird. Die vorgesehenen Wirkungsanalysen sollen mit Hilfe von Pfadmodellen nach Fallgruppen differenziert werden, bei denen die Zahl der Datensätze nicht wesentlich unter 300 liegen sollte. Da bei postalischen Befragungen von Rücklaufquoten auszugehen ist, die kaum über 25% liegen und auch durch eine Nachfassaktion bestenfalls auf etwa 30% ansteigen werden, kommen nur Ausbildungsgänge in Betracht, bei denen die Zahl der Absolventen pro Jahr in der Größenordnung von etwa 1000 liegt. Nach den neuesten Statistiken (voraussichtliche Zahl der Prüfungskandidaten in Klammern) werden diese beiden Kriterien am besten von folgenden drei Ausbildungsgängen erfüllt:

- staatlich geprüfte Wirtschaftsassistenten in der Fachrichtung Informationsverarbeitung als typisch berufsfachschulischer Ausbildungsgang (756);
- Physiotherapeuten als Vertreter der bundesrechtlich geregelten Gesundheitsfachberufe (929);
- Bürokaufleute als typisch dualer Ausbildungsgang (1255).

3. Vorgehensweise und Datenflüsse

Da die vorgesehene Wirkungsanalyse nur im Rahmen eines Designs mit mindestens zwei Erhebungszeitpunkten (nämlich kurz vor Ende der Ausbildung und dann noch einmal ein Jahr später) durchgeführt werden kann, ist es erforderlich, von den Probanden im Zuge der ersten Befragung Adressen zu erhalten, an die die Fragebögen der zweiten Welle versandt werden können. Ebenso ist es erforderlich, dass die Rückläufe aus beiden Wellen individuell aufeinander bezogen werden können.

Dieses Forschungsdesign macht es auch aus Gründen des Datenschutzes erforderlich, präzise Festlegungen für die Datenerhebung und Datenauswertung zu treffen.

Probanden der ersten Befragung sind Auszubildende, die kurz vor Antritt der Abschlussprüfungen stehen und zu diesem Zeitpunkt das *18. Lebensjahr* bereits vollendet haben. Erfahrungsgemäß ist diese Altersgrenze in den vorgesehenen Ausbildungsgängen bei fast allen zu Befragenden erreicht.

Die Erhebungen der ersten Welle sollen in den Schulen stattfinden, weil dies nach den Erfahrungen methodologisch vergleichbarer Studien zu deutlich besserer Datenqualität führt. Da aber trotz Beschränkung auf drei Ausbildungsgänge immer noch *72 Schulen* einbezogen werden müssen, sind die Befragungen nur möglich, wenn in möglichst vielen Schulen freiwillige Helfer gefunden werden, die die Erhebung vor Ort durchführen und dabei auch die Schüler motivieren, sich daran zu beteiligen.

Für die Bearbeitung des Fragebogens sind maximal 90 Minuten vorgesehen, wobei hinsichtlich der Beantwortungszeit mit einer schülerindividuellen Variation zwischen ca. 50 und 90 Minuten zu rechnen ist. Der Wissenschaftlichen Begleitung des Regionalprojekts ist sehr wohl bewusst, dass dieser zeitliche Aufwand eine erhebliche Zumutung für die Schulen und Schüler darstellt. Eine Beschränkung auf 45 Minuten hätte aber zur Folge, dass nicht einmal die drei als Mindestauswahl angesehenen Kompetenzen untersucht werden könnten, dass ferner weniger Drittvariablen möglich wären und dass außerdem nicht mit den bereits bewährten Originalinstrumenten, sondern nur mit nachträglichen Verkürzungen gearbeitet werden könnte. Dies alles würde die Aussagekraft der Ergebnisse so massiv beeinträchtigen, dass dem Interesse der Schüler und Schulen an vertiefter Analyse der Wirkungszusammenhänge zwischen Schlüsselkompetenzen und späterem beruflichen Verbleib nicht mehr hinreichend entsprochen werden könnte.

Wägt man den Erhebungsaufwand gegen die erwartete Relevanz der Ergebnisse ab, so dürfte sich die Waagschale deutlich zu Gunsten der letzteren neigen, da es fundierte Erkenntnisse über fallgruppenspezifische Zusammenhänge zwischen erworbenen Schlüsselkompetenzen und Modalitäten des beruflichen Verbleibs bisher noch nicht gibt, obwohl sie ganz offenkundig von grundlegender Bedeutung für das Ziel der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen sind.

Mit der Durchführung der Untersuchung ist Frau Dipl. Hdl. Kirstin Müller als wissenschaftliche Mitarbeiterin des Regionalprojekts betraut. Auf der Grundlage der Untersuchungen wird Frau Müller auch ihre Dissertation schreiben.

Angesichts des organisatorischen Aufwandes bei der Untersuchung und zur Gewährleistung des lückenlosen Datenschutzes wurden in Vorgesprächen mit Vertretern der zuständigen Referate im Sächsischen Staatsministerium für Kultus und des Landesbeauftragten für Datenschutz detaillierte Regeln zur Vorgehensweise bei der Erhebung und Auswertung der Daten festgelegt. Diese werden im Folgenden dargestellt.

3.1. Vorbereitung (bis Ende Februar 2004)

- (1) Die Schulen werden gebeten, sich an der Untersuchung zu beteiligen und nach Möglichkeit einen freiwilligen Helfer für deren Durchführung vor Ort zu benennen. Sollte ein solcher

Helfer nicht zur Verfügung gestellt werden können, wird die Befragung von Frau Müller durchgeführt.

- (2) Die Wissenschaftliche Begleitung sendet die erforderlichen Unterlagen an die zur Beteiligung bereiten Schulen.

3.2. Erste Befragung (ab März 2004)

3.2.1. Erhebung in den Schulen

- (3) Jeder Schüler erhält einen Briefumschlag, in dem der Fragebogen zur Erhebung der Schlüsselkompetenzen sowie ein Formular für seine Einverständniserklärung enthalten ist. Auf diesem Formular ist auch ein Abschnitt zur Angabe der Adresse reserviert. Die Adresse wird benötigt, um die Fragebögen der zweiten Erhebungswelle an diesen Auszubildenden zu schicken.
- (4) Sowohl die Fragebögen der ersten und der zweiten Befragungswelle als auch das Formular für die Einverständniserklärung enthalten eine den Probanden individualisierende Nummer, die erforderlich ist, damit die Fragebögen der ersten und der zweiten Befragung einander zugeordnet werden können. Gleichzeitig enthalten die Fragebögen ein Feld für die Angabe eines Pseudonyms, d. h. einer Codierung, die der Proband selbst angibt und die dazu dienen soll, die Zuordnung der Fragebögen auch dann zu sichern, wenn die individualisierende Nummer nicht mehr lesbar sein sollte. Das 6-stellige Pseudonym setzt sich aus dem Anfangs- und Endbuchstaben des Vornamens der Mutter und den Ziffern ihres Geburtstages und -monats zusammen.
- (5) Die Befragung richtet sich ausschließlich an Jugendliche, die das 18. Lebensjahr vollendet haben. Dies wird den Schülern vor der Ausgabe der Fragebögen mitgeteilt. Die die Befragung an Ort und Stelle durchführende Person vergewissert sich, dass alle Untersuchungsteilnehmer das 18. Lebensjahr vollendet haben. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig. Die Schüler, die ihr Einverständnis schriftlich erklärt haben, bearbeiten den Fragebogen. Schülern, die nicht teilnehmen wollen oder im Einzelfall mangels Volljährigkeit aus der Studie herausfallen, ermöglicht die Schule aus datenschutzrechtlichen Gründen (Freiwilligkeit) einen geeigneten Aufenthalt in der Schule.
- (6) Nachdem die Schüler den Fragebogen ausgefüllt haben, stecken sie den Fragebogen in den dafür vorgesehenen Briefumschlag, kleben diesen zu und überreichen ihn dem Lehrer.
- (7) Die von ihnen unterschriebene Einverständniserklärung geben die Schüler ebenfalls, aber getrennt vom Fragebogen bei dem Lehrer ab, der darauf achtet, dass er Fragebögen nur von denjenigen Schülern entgegennimmt, die ihm eine unterzeichnete Einwilligungserklärung gegeben haben.
- (8) Die Umschläge mit den Fragebögen werden von dem Lehrer unverzüglich in einen Großumschlag gesteckt, der daraufhin von ihm verschlossen und mit dem Schulstempel versiegelt wird.
- (9) Der Großbrief wird durch einen Lehrer oder die Sekretärin der Schule bei der Deutschen Post AG aufgegeben und an den Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden (zu Händen Frau Kirstin Müller) geschickt.
- (10) Die Einverständniserklärungen werden ebenfalls unmittelbar nach Abschluss der Erhebung von dem zuständigen Lehrer in einen weiteren Briefumschlag gesteckt, der dann verschlossen, mit dem Schulstempel versiegelt und auf die gleiche Weise wie die Fragebögen an den Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden (zu Händen Frau Kirstin Müller) versandt wird.

3.2.2. Lagerung der Fragebögen und Auswertung der Datensätze

- (11) Die versiegelten Großbriefe sowie die inliegenden, mit den Fragebögen bestückten Briefumschläge werden am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik ausschließlich von Frau Müller geöffnet und sicher verwahrt.

- (12) Die Fragebögen werden maschinell eingelesen.
- (13) Nach dem Einlesen werden die Fragebögen wieder sicher am Lehrstuhl verwahrt. Die Datensätze werden mit gesondertem, nur Frau Müller bekanntem Passwort gespeichert.
- (14) Die eingelesenen Datensätze werden ausschließlich von Frau Müller ausgewertet.
- (15) Die versiegelten Kuverts mit den Einverständniserklärungen werden am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik bis Ende Mai 2005 sicher verwahrt.

3.3. Zweite Befragung (ab Mai 2005)

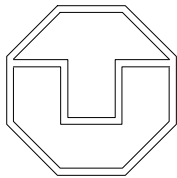
3.3.1. Erhebung

- (16) Die versiegelten Kuverts mit Einverständniserklärungen werden im Mai 2005 von Frau Müller geöffnet und zur Adressierung der Kuverts für die zweite Erhebung verwendet. Diese Kuverts enthalten je ein Anschreiben an den Absolventen, einen Fragebogen zur Erfassung seines beruflichen Verbleibs sowie einen frankierten und an den Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden (zu Händen Kirstin Müller) gerichteten Rückumschlag. Die Kuverts werden von Frau Müller bei der Deutschen Post AG aufgegeben.
- (17) Unmittelbar nach Adressierung der Kuverts für die zweite Erhebung werden die Adressen durch Frau Müller wieder in einen Briefumschlag gesteckt, mit dem Stempel des Lehrstuhls Wirtschaftspädagogik versiegelt und dort wie zuvor sicher aufbewahrt.
- (18) Nachdem die Absolventen die Fragebögen der zweiten Welle ausgefüllt haben, senden sie diese in den beigelegten Rückumschlägen zurück. Die Rückumschläge werden ausschließlich von Frau Müller am o. g. Lehrstuhl geöffnet.
- (19) Da sich erfahrungsgemäß die Rücklaufquote durch eine Nachfassaktion deutlich erhöht, werden die Adressen erneut gegen Ende Juli 2005 für ein Erinnerungsschreiben verwendet.

3.3.2. Lagerung und Auswertung der Datensätze

- (20) Wie bei der ersten Befragung werden die ausgefüllten Fragebögen maschinell eingelesen.
- (21) Die eingelesenen Fragebögen werden sicher am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik gelagert. Die Datensätze werden mit gesondertem Passwort gespeichert.
- (22) Die Auswertung der aus der zweiten Erhebung eingelesenen Datensätze wird wiederum ausschließlich von Frau Müller durchgeführt.
- (23) Nach dem Einlesen der Fragebögen auch der zweiten Welle werden die Formulare mit der Einverständniserklärung und der Adressangabe im Schredder vernichtet. Gleichzeitig wird die als Pseudonym gebrauchte Codierung auf den Fragebögen geschwärzt und in den Datensätzen gelöscht. Es können dann also keine Individualbezüge mehr ermöglicht werden. Erhalten bleiben die Zuordnungsnummern, die für spätere Überprüfungen der Auswertungen erforderlich sind, aber keinen Bezug auf einzelne Personen ermöglichen.

Die Fragebögen werden nach den Auswertungen noch etwa 5 bis 10 Jahre am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik gelagert und dann vernichtet.



TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

FAKULTÄT WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES REGIONALPROJEKTS

PROF. DR. RALF WITT

TU Dresden Fakultät Wirtschaftswissenschaften
Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik
Mommsenstr. 13, 01062 Dresden

Adresse der Schule

KOMMUNIKATION:

Tel (0351) 463-37189
(0175) 257 4997
Fax (0351) 463-37194
Post Mommsenstr. 13, 01062 Dresden
Mail Kirstin.Mueller@mailbox.tu-dresden.de
Homepage <http://wipaed.wiwi.tu-dresden.de>

BESUCH:

Münchner Platz 1, Schumannbau - B-Flügel
Zi. 341, 01069 Dresden

Februar 2004

Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib Durchführung einer Schülerbefragung

Sehr geehrte/r Frau/Herr...,

unter der Leitung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus läuft seit Beginn 2000 das Projekt zur Stärkung der regionalen Leistungsfähigkeit bei der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen in Sachsen (kurz: „Regionalprojekt“). Ziel des Regionalprojekts ist es, durch intensivere Zusammenarbeit von Schulen, Behörden und Wirtschaft die Voraussetzungen für die beschäftigungsadäquate Qualifizierung der Schüler und Auszubildenden zu verbessern. Der Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden ist für die Wissenschaftliche Begleitung dieses Projektes verantwortlich. Ein zentraler Arbeitsschwerpunkt der Wissenschaftlichen Begleitung ist die Analyse des beruflichen Verbleibs von Absolventen beruflicher Ausbildungsgänge nach Beendigung ihrer Ausbildung.

Dabei soll untersucht werden, welchen Einfluss Schlüsselkompetenzen, wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Methodenkompetenz sowie Leistungsmotivation, auf die Chancen haben, nach bestandener Abschlussprüfung einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz zu finden. Wir gehen davon aus, dass dies eine für Ihre Schule wie auch Ihre Schülerinnen und Schüler sehr wichtige Frage ist. Trotz der Bedeutung dieser Fragestellung für die Beschäftigungschancen der Jugendlichen gibt es derzeit keine Forschungsergebnisse, die darauf *differenzierte* Antworten geben. Angesichts dieser Forschungslücke beabsichtigt die Wissenschaftliche Begleitung des Regionalprojekts, eine solche Untersuchung durchzuführen.

Die Untersuchung wurde nach Überprüfung der Unterlagen durch den Sächsischen Datenschutzbeauftragten vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus genehmigt und wird von diesem unterstützt. Auch die Regionalschulämter sind darüber informiert. Mit der Durchführung der Untersuchung ist Diplom-Handelslehrerin Kirstin Müller als Mitarbeiterin der Wissenschaftlichen Begleitung betraut.

Befragt werden drei Ausbildungsgänge: Physiotherapeut/in, Wirtschaftsassistent/in (Fachrichtung Informationsverarbeitung) sowie Bürokaufmann/frau. Für die Untersuchung ist es erforderlich, die Auszubildenden kurz vor und etwa ein Jahr nach Ausbildungsende zu befragen. Ziel der ersten

Erhebung ist vor allem die Erfassung ausgewählter Schlüsselkompetenzen. Die zweite Erhebung bezieht sich auf Modalitäten des beruflichen Verbleibs der Absolventen. In beiden Erhebungen werden schriftliche Fragebögen verwendet. Aus statistischen Gründen ist eine sachsenweite Vollerhebung für die ausgewählten Ausbildungsgänge erforderlich. Dies bedeutet, dass *insgesamt 72 Schulen* in die Erhebung der Schlüsselkompetenzen einbezogen werden müssen. Da diese Erhebung nicht von Frau Müller allein durchgeführt werden kann, bitten wir Sie – vermittelt über das zuständige Regionalschulamt – bereits um die Benennung eines Ansprechpartners. Vielen Dank, dass Sie einen solchen Lehrer bereits benannt und ihn uns mitgeteilt haben. Am Besten wäre es, wenn dieser Ansprechpartner diese Erhebung selbst durchführen könnte und die Schüler motiviert, sich daran zu beteiligen. Weitere Einzelheiten wird Frau Müller in den nächsten Tagen telefonisch klären.

Als Bearbeitungszeit sind maximal 90 Minuten vorgesehen. In der Anlage wird begründet, warum eine Beschränkung auf 45 Minuten nicht möglich ist. Die erste Erhebung soll ab Anfang März 2004 durchgeführt werden. Bei der zweiten Erhebung ist Ihre Schule nicht involviert, da die Probanden im Rahmen der ersten Untersuchung gebeten werden, ihre Adresse anzugeben, und den zweiten Fragebogen direkt erhalten.

Mit diesem Schreiben bitte ich Sie, diese Untersuchung in Ihrer Schule zu gestatten und damit die Arbeit des Regionalprojekts zu unterstützen. Die Angaben der Schüler werden nur im Rahmen dieser wissenschaftlichen Untersuchung verwendet. Selbstverständlich ist die Teilnahme der Schüler freiwillig; sie kann solange zurückgezogen werden wie die Verarbeitung der Daten einen Personenbezug aufweist. Aus einer Nichtteilnahme entstehen keine Nachteile. Deshalb ist es erforderlich, dass Schüler, die nicht teilnehmen, während der Zeit der Befragung eine geeignete Aufenthaltsmöglichkeit in der Schule erhalten. Für Fragen bezüglich der Datenerhebung steht Ihnen Frau Müller gern zur Verfügung. Sie wird in den nächsten Tagen telefonisch auf Sie zukommen und – im Falle Ihrer Genehmigung – die weiteren Modalitäten klären. Einzelheiten über Ziele, Konzept und Verfahrensweisen der Untersuchung werden in der Anlage ausführlich dargestellt.

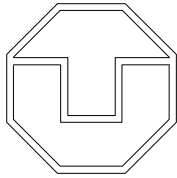
Wir möchten besonders betonen, dass die Untersuchung nicht als Evaluationsstudie intendiert ist. Dies bedeutet, dass die Daten nicht schulbezogen erhoben werden und dass schulbezogene Auswertungen weder intendiert noch datentechnisch möglich sind.

Im Falle Ihrer Teilnahme bieten wir Ihnen an, im Rahmen geeigneter Veranstaltungen (z. B. in den Regionalschulämtern oder für regionale Fortbildungsmaßnahmen) Einzelheiten des Konzepts und Ergebnisse dieser Studie vorzustellen. Selbstverständlich können Sie auch den Abschlussbericht, der voraussichtlich im Laufe des Jahres 2006 zur Verfügung stehen wird, anfordern. Weitere Informationen werden über <http://wipaed.wiwi.tu-dresden.de/lehrst/personal/mueller.html> bereit gestellt.

Mit der nochmaligen herzlichen Bitte, uns bei diesem aufwändigen Projekt zu unterstützen, und freundlichen Grüßen bin ich Ihr

Anlage
Projektbeschreibung

(Prof. Dr. Ralf Witt)



TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN
 FAKULTÄT WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN
 WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES REGIONALPROJEKTS SACHSEN
 PROF. DR. RALF WITT

TU Dresden Fakultät Wirtschaftswissenschaften
 Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik
 Mommsenstr. 13, 01062 Dresden

An die
 Berufsschüler/innen und
 Berufsfachschüler/innen

KOMMUNIKATION:

Tel (0351) 463-37189
Fax (0351) 463-37194
Post Mommsenstr. 13, 01062 Dresden
Mail Kirstin.Mueller@mailbox.tu-dresden.de
Homepage <http://wipaed.wiwi.tu-dresden.de>

BESUCH:

Münchener Platz 1, Schumannbau - B-Flügel
 Zi. 341, 01069 Dresden

**Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib
 Durchführung einer Schülerbefragung**

Sehr geehrte Damen und Herren,

unter Leitung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus läuft seit 2000 das sog. Regionalprojekt, bei dem durch Zusammenarbeit von Schulen, Behörden und Wirtschaft die Voraussetzungen für die „beschäftigungsadäquate Qualifizierung“ der Schüler und Auszubildenden verbessert werden sollen. Die Wissenschaftliche Begleitung dieses Projektes hat dabei u. a. die Aufgabe, den Übergang von der Berufsausbildung in ein Beschäftigungsverhältnis zu untersuchen und herauszufinden, welche Rolle „Schlüsselkompetenzen“, wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Methodenkompetenz sowie Leistungsmotivation dabei spielen. Die genaue Kenntnis solcher Zusammenhänge ist gerade bei schwierigen Arbeitsmarktverhältnissen wichtig und liegt voll im Interesse der Auszubildenden. Trotzdem sind wissenschaftliche Studien mit genau dieser Fragestellung bisher noch nie durchgeführt worden! Wir halten es für höchste Zeit, eine solche Untersuchung erstmalig zu verwirklichen, und richten uns dabei an Jugendliche über 18, die im Freistaat Sachsen als Bürokaufmann/frau, Physiotherapeut/in oder Wirtschaftsassistent/in, Fachrichtung Informationsverarbeitung ausgebildet werden.

Um den Einfluss der Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib zu erforschen, sind zwei Erhebungen erforderlich. Wir müssen zunächst bei allen Befragten die genannten Kompetenzen erheben und etwa ein Jahr später erfassen, welchen beruflichen Tätigkeiten sie nach dem Abschluss ihrer Berufsausbildung nachgegangen sein werden und wie ihnen die zum Zeitpunkt der Befragung ausgeübte Tätigkeit gefällt. Mit Hilfe statistischer Methoden versuchen wir anschließend zu klären, wie sich die unterschiedlichen Kompetenzen bei unterschiedlichen Ausbildungsgängen auf die Art und Weise der beruflichen Eingliederung auswirken.

Der erste Fragebogen wird Ihnen heute vorgelegt, und wir bitten Sie herzlich, ihn sorgfältig auszufüllen, auch wenn dies nicht in wenigen Minuten geht. Es liegt in der Art der Problemstellung, dass der Fragebogen nicht kürzer sein kann, als er ist. Der zweite Fragebogen soll Ihnen im Juni 2005 zugeschickt werden. Da Sie dann aber nicht mehr über Ihre heutige Schule erreichbar sind, bitten wir Sie, uns auf der beigelegten Einverständniserklärung eine Anschrift mitzuteilen, unter der wir Sie später anschreiben können. Selbstverständlich ist Ihre Teilnahme an der Befragung freiwillig; sie kann solange zurückgezogen werden wie die Verarbeitung der Daten einen Personenbezug aufweist. Ebenso selbstverständlich entstehen Ihnen aus einer Nichtteilnahme keinerlei Nachteile. Bitte bedenken Sie auch, dass beide Fragebögen keine Tests sind. Es gibt weder richtige noch falsche, sondern nur

persönliche Antworten. Ihre Lehrer werden sich die Fragebögen nicht durchlesen können. Ihre Antworten werden ausschließlich zu den wissenschaftlichen Zwecken dieser Untersuchung verwendet.

Damit die Daten, die Sie uns für die Erforschung des Einflusses von Schlüsselkompetenzen auf den beruflichen Verbleib zur Verfügung stellen, nicht in falsche Hände gelangen und nicht zu anderen Zwecken genutzt werden können, sind mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus und dem Sächsischen Datenschutzbeauftragten detaillierte Regelungen festgelegt worden, wie die Daten erhoben und ausgewertet werden. Wir glauben, dass es für Ihre Entscheidung, ob Sie sich an der Befragung beteiligen oder nicht, von Bedeutung ist, über diese Verfahrensregeln Bescheid zu wissen.

Nachdem Sie den heutigen Fragebogen ausgefüllt haben, werden Sie gebeten, ihn in den dafür vorgesehenen Briefumschlag zu stecken, diesen gut zu verschließen und dann bei Ihrem Lehrer abzugeben. Gleichzeitig geben Sie bitte die von Ihnen unterschriebene Einverständniserklärung zusammen mit Ihrem Namen und Ihrer Anschrift ab. Ein Vertreter Ihrer Schule wird anschließend die Briefumschläge mit den Fragebögen in einen Großumschlag packen, diesen mit dem Schulstempel versiegeln und an den Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Technischen Universität Dresden senden. Die gesammelten Einverständniserklärungen werden in einen anderen Briefumschlag gesteckt, der ebenfalls mit dem Schulstempel versiegelt und an den Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik gesendet wird.

Ihre Fragebögen werden später maschinell eingelesen und ausschließlich von Frau Kirstin Müller als für diese Untersuchung zuständiger Mitarbeiterin des Regionalprojekts ausgewertet. Alle Unterlagen werden am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik unter sicherem Verschluss gehalten. Alle Datensätze werden unter einem nur Frau Müller bekannten Passwort gespeichert. Bis Ende Mai 2005 werden die Einverständniserklärungen verschlossen aufbewahrt. Dann werden die Kuverts mit inliegendem zweiten Fragebogen adressiert und an Sie versandt. Auch hier erfolgen das Öffnen der Umschläge, das Verwahren und maschinelle Einlesen der zurückgelaufenen Fragebögen sowie deren Auswertung allein durch Frau Müller.

Es ist für das Forschungsvorhaben notwendig, beide Fragebögen einer Person einander eindeutig zuzuordnen. Um dies zu ermöglichen, kommen zwei Methoden zum Einsatz. Zum einen werden Sie bei beiden Befragungen um die Angabe eines 6-stelligen Codes, den nur Sie kennen können, gebeten. Zum anderen sind die Fragebögen beider Erhebungen sowie das Blatt, auf dem Sie sich bereit erklären, an der Untersuchung teilzunehmen und ihre Adresse angeben, einheitlich nummeriert. Bitte vergewissern Sie sich, ob Ihr heutiger Fragebogen und die Einverständniserklärung nebst Adressangabe die gleichen Nummern tragen. Der Fragebogen für den zweiten Teil der Untersuchung wird für Sie die gleiche Nummer tragen wie heute und erneut nach Ihrem persönlichen Code fragen. Wenn die ausgefüllten Fragebögen der zweiten Welle am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik eingegangen sind, werden die Bögen mit der Adressangabe mit einem Schredder vernichtet. Außerdem werden die 6-stelligen Codes in den Dateien gelöscht und auf den Fragebögen geschwärzt. Bis dahin können Sie jederzeit Ihre Einverständniserklärung widerrufen. Danach ist es der Forscherin nicht mehr möglich, Ihre Daten Ihrer Person zuzuordnen.

Wenn Sie an näheren Informationen zu dieser Untersuchung (und an späteren Ergebnissen) interessiert sind, erhalten Sie diese unter <http://wipaed.wiwi.tu-dresden.de/lehrst/personal/mueller.html>. Aus unserem Forschungsprojekt über Schlüsselkompetenzen und beruflichen Verbleib wird Frau Müller ihre Doktorarbeit schreiben. Durch Ihre Beteiligung an dieser Untersuchung helfen Sie deshalb auch einer engagierten und tüchtigen Nachwuchswissenschaftlerin, gute Forschungsergebnisse vorzulegen.

Mit freundlichen Grüßen

(Prof. Dr. Ralf Witt)



Einverständniserklärung
zur Teilnahme an der Untersuchung „Schlüsselkompetenzen und beruflicher
Verbleib“ durchgeführt vom Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik
der Technischen Universität Dresden

Mit der wie im Anschreiben beschriebenen Speicherung und Auswertung meiner Daten im Rahmen der Studie „Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib“ bin ich einverstanden. Ich kann die Teilnahme an der Untersuchung jederzeit widerrufen, solange die speichernde Stelle meine Daten mir noch zuordnen kann.

.....

.....

Ort, Datum

Unterschrift

Meine Adresse lautet:

Vorname, Name:

Straße, Hausnummer:

Postleitzahl, Wohnort:

Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib

Auf den folgenden Seiten finden Sie eine Reihe von Fragen zu Ihrer Person. Ich möchte Sie bitten diese zu beurteilen. Bei den meisten Fragen brauchen Sie nur

- eines der vorgegebenen Kästchen anzukreuzen oder
- Zahlen, z. B. Jahreszahlen, bzw. einzelne Buchstaben in die Felder einzutragen |_|_|_|_|

Bei einigen Fragen sollen Sie eine Antwort selbst formulieren: _____

Beantworten Sie nach Möglichkeit alle Fragen. Für Anmerkungen verwenden Sie bitte die letzte Seite.

Füllen Sie den Bogen bitte mit einem **dunklen** (möglichst schwarzen oder blauen) Stift aus und setzen Sie Ihre Kreuze nicht über die angegebenen Flächen hinaus.

VIELEN DANK FÜR IHRE UNTERSTÜTZUNG!

Da ich Sie ein Jahr nach Beendigung Ihrer Berufsausbildung nochmals bitten werde, einen Fragebogen auszufüllen, geben Sie aus Gründen der eindeutigen Zuordenbarkeit beider Fragebögen dringend Folgendes an:

- ➔ Erster und letzter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter |_|_|_| (z. B. B|E für „Brigitte“)
- ➔ Tag und Monat des Geburtsdatums Ihrer Mutter |_|_|_|_| (z. B. 0|8|0|4 für „8. April“)

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich entscheide.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn es darum geht, Freundschaften zu knüpfen, bin ich ziemlich begabt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal habe ich nicht viel Mitleid mit Leuten, wenn sie Probleme haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe oft Mitgefühl mit Leuten, die weniger Glück haben als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, neue Freunde zu finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Unglück anderer Leute beunruhigt mich in der Regel nicht besonders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, von mir aus ein Gespräch anzufangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich sehe, dass Leute ungerecht behandelt werden, tun sie mir manchmal gar nicht so sehr leid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich eine Person sehe, die ich gern kennen lernen würde, gehe ich auf sie zu anstatt zu warten, dass sie zu mir kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich sehe, dass Leute ausgenutzt werden, möchte ich sie am liebsten irgendwie beschützen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich neu in eine Gruppe komme, finde ich leicht Anschluss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie oft versuchen Sie, die folgenden Dinge zu tun? (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	nie	selten	manchmal	oft	immer
Wie oft versuchen Sie das, was Sie gelernt haben, an Ihre Mitschüler weiterzugeben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft versuchen Sie Dinge zu tun, die Sie anderen versprochen haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft versuchen Sie nett zu anderen zu sein, wenn ihnen etwas Schlimmes passiert ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft versuchen Sie Ihren Mitschülern zu helfen, neue Dinge zu lernen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie oft versuchen Sie Geheimnisse, die Ihnen andere gegeben haben, für sich zu behalten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft versuchen Sie jemanden aufzumuntern, wenn etwas schief gelaufen ist?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft versuchen Sie Ihren Mitschülern bei einer Aufgabe zu helfen, die Sie schon gelöst haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft versuchen Sie anderen zu helfen, wenn sie Probleme haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie oft versuchen Sie Versprechen zu halten, die Sie anderen gegeben haben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stellen Sie sich vor, Sie sehen einen Fernsehbericht über Jugendliche in Ländern der Dritten Welt. Das Beispiel einer lateinamerikanischen Millionenstadt wird gezeigt:

Zwei Drittel der Einwohner leben in Elendsvierteln, Tausende von Kindern und Jugendlichen haben ihre Eltern verloren. Wenn sie nicht verhungern wollen, müssen sie im Müll nach Verwertbarem suchen, betteln oder sich mit Gaunereien über Wasser halten. Nur wenige haben einen Schulabschluss, noch weniger die Möglichkeit, einer geregelten Beschäftigung nachzugehen. Ein Priester fasst die Situation so zusammen: „Das Schwierigste für mich ist, den Jugendlichen Hoffnung zu machen. Wie soll das besser werden? Wozu sollen sie denn in die Schule? Da lernen sie nichts, was sie fürs Überleben hier brauchen können.“

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu dieser Situation. Bitte entscheiden Sie bei jeder Aussage, in welchem Ausmaß sie Ihren eigenen Gedanken und Gefühlen entspricht bzw. nicht entspricht.
(Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	Diese Aussage entspricht meinen Gedanken und Gefühlen ...					
	überhaupt nicht	weitgehend nicht	eher nicht	teilweise	weitgehend	ganz genau
Es macht mich zornig, dass Jugendliche in der Dritten Welt so benachteiligt sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Probleme damit, dass es mir besser geht als diesen Jugendlichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich ärgere mich, wenn ich sehe, wie wenig diese Menschen tun, um da herauszukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist kein Zufall, dass es uns besser geht. Wir sind einfach fähiger, Probleme zu erkennen und zu bewältigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich meine eigene Lage mit der Lage dieser Jugendlichen vergleiche, bekomme ich ein schlechtes Gewissen ihnen gegenüber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich finde, dass man das nicht mit unseren Maßstäben messen darf. Die Jugendlichen kennen nichts anderes, und deshalb sehe ich ihre Lage nicht so schwarz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich das sehe, fühle ich mich aufgefordert, irgendeinen Beitrag zur Lösung dieser Probleme zu leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist doch eine Ungerechtigkeit, dass es den Menschen in der Dritten Welt so viel schlechter geht als uns.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Menschen in der Dritten Welt lassen halt alles laufen. Da darf man sich nicht wundern, dass die Probleme chaotisch wachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In einem Fernsehbericht sehen Sie eine Sendung über osteuropäische Arbeiter, die illegal in der Bundesrepublik Deutschland arbeiten.

Der Sprecher berichtet, dass unverhältnismäßig vielen Polen, Rumänen und Bulgaren die unbeliebten und besonders beschwerlichen Hilfsarbeiten zugeteilt werden. Dabei arbeiten sie oftmals mehr als 12 Stunden pro Tag und ohne Arbeitslosen- und Krankenversicherung. Auf die Frage, warum er nicht in seinem Heimatland geblieben ist, antwortet ein 22-jähriger Rumäne: „Ich habe alles versucht, aber keinen Arbeitsplatz gefunden. Zuhause habe ich eine Frau und zwei kleine Kinder. Irgendwie muss ich meine Familie ja ernähren.“

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Aussagen zu dieser Situation. Bitte entscheiden Sie bei jeder Aussage, in welchem Ausmaß Sie Ihren eigenen Gedanken und Gefühlen entspricht bzw. nicht entspricht.
(Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	Diese Aussage entspricht meinen Gedanken und Gefühlen ...					
	über- haupt nicht	weit- gehend nicht	eher nicht	teil- weise	weit- gehend	ganz genau
Ich finde, die Lage dieser Menschen ist gar nicht so schlecht, denn sie haben ja wohl mehr Vorteile als Nachteile, wenn sie hier arbeiten können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es ungerecht, wenn bei der Zuteilung von Arbeiten und bei der Entlohnung Unterschiede zwischen Ausländern und Deutschen gemacht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leute haben sich das selbst zuzuschreiben, weil sie häufig nicht bereit sind, sich ausbilden zu lassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich bedenke, in welcher guten Lage ich mich befinde, bekomme ich gegenüber diesen Menschen ein schlechtes Gewissen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die ungerechte Behandlung von diesen Arbeitern macht mich zornig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es macht mir zu schaffen, dass ich – verglichen mit diesen Menschen – in einer besseren Lage bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich so etwas höre, ärgere ich mich, dass sich diese Ausländer nicht mehr Mühe geben: dann bekämen sie auch andere Arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde, dass wir selbst genügend Probleme haben. Wie sollten uns nicht auch noch um die Lage dieser Menschen kümmern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Staat sollte hier eingreifen, indem er die Unternehmer davon abhält, Menschen so ungerecht zu behandeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie oft trifft Folgendes auf Sie zu? (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	fast nie	manch- mal	oft	fast immer
Wenn ich lerne, versuche ich alles auswendig zu lernen, was drankommen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, versuche ich, neuen Stoff mit Dingen zu verbinden, die ich in anderen Fächern gelernt habe. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, zwingen mich zu prüfen, ob ich das Gelernte auch behalten habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich hinsetze, um etwas sehr gründlich zu lernen, dann gelingt es mir auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, arbeite ich so fleißig wie möglich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ich lerne, versuche ich den Stoff besser zu verstehen, indem ich Verbindungen zu Dingen herstelle, die ich schon kenne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, gebe ich mein Bestes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, prägen mir alles Neue so ein, dass ich es aufsagen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mir vornehme, keine schlechten Noten zu bekommen, dann gelingt es mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, arbeite ich auch dann weiter, wenn der Stoff schwierig ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	fast nie	manch- mal	oft	fast immer
Wenn ich lerne und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlicher Information, um das Problem zu klären. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas gut lernen will, kann ich das auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, lerne ich so viel wie möglich auswendig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, versuche ich beim Lesen herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mir vornehme, bei keiner Aufgabe einen Fehler zu machen, gelingt es mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wenn ich lerne, überlege ich mir zuerst, was genau ich lernen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, überlege ich, inwiefern die Information im wirklichen Leben nützlich sein könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, passe ich genau auf, dass ich das Wichtigste behalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, versuche ich mein Bestes zu geben, um mir das Wissen und die Fertigkeiten anzueignen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich lerne, überlege ich, wie der Stoff mit dem zusammenhängt, was ich schon gelernt habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu? (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

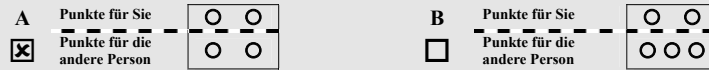
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft völlig zu
Ich lerne, damit ich in der Zukunft finanziell abgesichert sein werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin überzeugt, dass ich auch den kompliziertesten Stoff, den der Lehrer vorstellt, verstehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den meisten Schulfächern lerne ich schnell.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite gern mit anderen Schülern zusammen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche gerne, besser zu sein als andere Schüler/Schülerinnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich bin überzeugt, dass ich die grundlegenden Inhalte, die gelehrt werden, verstehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Am meisten lerne ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammen arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne, um eine gute Arbeitsstelle zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den meisten Schulfächern schneide ich in Klassenarbeiten gut ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wäre gerne in irgendeinem Bereich der/die Beste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich lerne, um meine Berufschancen zu verbessern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die beste Arbeit leiste ich, wenn ich mit anderen Schülern zusammen arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin überzeugt, dass ich in Hausaufgaben und Klassenarbeiten gute Leistungen erzielen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde es nützlich, die Ideen von allen zusammen zu bringen, wenn man an einem Projekt arbeitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich jetzt in einer Gruppe arbeite, wird es mir später leichter fallen, mit anderen Leuten zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich glaube, dass ich sehr gute Noten bekommen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich versuche, besser als andere zu sein, leiste ich gute Arbeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich helfe anderen gern dabei, in einer Gruppe gute Arbeit zu leisten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lerne schneller, wenn ich versuche, besser zu sein als die anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin in den meisten Schulfächern gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden geht es darum, Punkte auf Sie und eine andere Person zu verteilen. Nehmen Sie bitte an, dass jeder Punkt 1 EURO wert ist. Bitte kreuzen Sie in jeder Zeile an, welche der beiden Verteilungen, A oder B, Ihnen besser gefällt. Wenn Ihnen zum Beispiel die Verteilung A lieber ist als die Verteilung B, kreuzen Sie bitte das Kästchen mit dem Buchstaben A an:



Falls Sie sich vertan haben und Ihr Kreuz doch auf das andere Kästchen setzen wollen, dann streichen Sie das nicht mehr gültige Kreuz bitte deutlich sichtbar durch.

<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	A	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○	<input type="checkbox"/>			<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	B	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○	<input type="checkbox"/>			<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	A	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○	<input type="checkbox"/>			<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	B	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○	<input type="checkbox"/>		
<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	A	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○	<input type="checkbox"/>			<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	B	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○	<input type="checkbox"/>																										
A	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○																																							
○	○																																												
○	○																																												
<input type="checkbox"/>																																													
B	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○																																							
○	○																																												
○	○																																												
<input type="checkbox"/>																																													
<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">A</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	A	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○	<input type="checkbox"/>			<table border="0"> <tr> <td style="text-align: center;">B</td> <td style="text-align: center;">Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person</td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	B	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○	<input type="checkbox"/>																										
A	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○																																							
○	○																																												
○	○																																												
<input type="checkbox"/>																																													
B	Punkte für Sie ----- Punkte für die andere Person	<table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 40px; height: 20px;"> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">○</td><td style="text-align: center;">○</td></tr> </table>	○	○	○	○																																							
○	○																																												
○	○																																												
<input type="checkbox"/>																																													

<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person
<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person
<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person
<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person
<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> A Punkte für Sie Punkte für die andere Person	<input type="checkbox"/> B Punkte für Sie Punkte für die andere Person

Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Sie zu? (Mit den Zahlen zwischen 1 und 7 können Sie Ihre Antworten abstimmen. Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	trifft gar nicht zu							trifft vollständig zu						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, dann setze ich alles daran, es doch noch zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie weit man es beruflich bringt, ist zu einem guten Teil Glückssache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas Neues erfahre, bemühe ich mich, mir möglichst viel davon zu merken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meistens bin ich mit dem, was mir gelungen ist, nicht lange zufrieden, sondern versuche, beim nächsten Mal noch mehr zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin überzeugt davon, dass ich es beruflich zu etwas bringen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei neuen Aufgaben habe ich oft Angst, etwas falsch zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einfache Aufgaben sind mir lieber als schwierige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich habe mir vorgenommen, es beruflich weit zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mich stolz und glücklich, eine schwierige Aufgabe gut gemeistert zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ärgert mich, wenn andere Besseres leisten als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten meiner Mitschüler sind ehrgeiziger als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Meiste, was im Leben passiert, hängt mehr von anderen Leuten ab als von einem selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß genau, welche berufliche Position ich in fünf Jahren erreicht haben möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mir etwas vornehme, dann gelingt es mir meist besser als anderen Leuten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es ist schon vorgekommen, dass ich gerade in Situationen, in denen es darauf angekommen wäre, verwirrt war und deshalb nichts zuwege gebracht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir sind Aufgaben lieber, die mir leicht von der Hand gehen, als solche, bei denen ich mich sehr einsetzen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hätte gern eine wichtige Aufgabe, bei der andere zu mir aufblicken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas Schwieriges zuwege gebracht habe, bin ich stolz auf mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um mich wirklich erfolgreich zu fühlen, muss ich besser sein als alle, mit denen ich mich vergleiche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, meine Anstrengung über längere Zeit aufrechtzuerhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu				trifft voll- ständig zu		
	1	2	3	4	5	6	7
Beruflicher Erfolg stört ein glückliches Leben eher, als dass er es fördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seine Freizeit sollte man verwenden, um sich zu erholen, und nicht, um noch etwas dazuzulernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In den Augen meiner Mitschüler bin ich jemand, der nicht lange mit dem zufrieden ist, was er erreicht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich eine Prüfung ablege, bin ich auch davon überzeugt, dass ich sie bestehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe schon auf Manches verzichtet, weil ich befürchtet habe, es nicht zu schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgaben, bei denen ich nicht ganz sicher bin, ob ich sie lösen kann, reizen mich ganz besonders.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte gern ein wichtiges Mitglied der Gemeinschaft sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um mit meiner Arbeit zufrieden zu sein, muss ich das Gefühl haben, mein Bestes gegeben zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich sehe, dass andere mehr können als ich, so ist das ein Ansporn, mich künftig mehr anzustrengen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich könnte mehr zuwege bringen, wenn ich nicht so schnell müde würde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Erfolg hängt vor allem von meinem eigenen Verhalten ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Fernsehen schaue ich mir besonders gern Informationssendungen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Allgemeinen bin ich stark auf die Zukunft ausgerichtet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zuversichtlich, dass meine Leistung die Anerkennung anderer finden wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich vor anderen etwas vorführen soll, habe ich Angst mich zu blamieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich beschäftige mich besonders gern mit Problemen, bei denen es eine harte Nuss zu knacken gibt. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte für meine Leistungen bewundert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich, wenn es mir gelungen ist, meine Zeit besonders gut zu nutzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn jemand an der gleichen Sache arbeitet wie ich, versuche ich, schneller oder besser zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, mich lange zu konzentrieren, ohne müde zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal habe ich das Gefühl, dass man es mir schwer macht und mich entmutigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einen großen Teil meiner Zeit verbringe ich damit Neues zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich erwarte, mich persönlich noch wesentlich weiterzuentwickeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich brauche mich vor keiner Situation zu fürchten, weil ich mit meinen Fähigkeiten noch überall durchgekommen bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gab Dinge in meinem Leben, die mir sehr erstrebenswert schienen, an die ich mich aber einfach nicht herangetraut habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierige Probleme reizen mich mehr als einfache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir sehr wichtig, eine verantwortungsvolle Position zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde Befriedigung darüber, meine eigene Leistung zu steigern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Wunsch, besser zu sein als andere, ist ein großer Ansporn für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal fällt es mir schwer, meine Aufmerksamkeit vollständig auf das zu richten, womit ich gerade beschäftigt bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manches habe ich nur deswegen erreicht, weil ich viel Glück hatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich eigne mir lieber neue Kenntnisse an, als mich mit Dingen zu beschäftigen, die ich schon beherrsche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich merke, dass mir eine Aufgabe leicht fällt, dann schraube ich beim nächsten Mal die Ansprüche an mich selbst etwas höher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu		1	2	3	4	5	6	7	trifft voll- ständig zu	
Auch wenn ich vor schwierigen Aufgaben stehe, bin ich immer guten Mutes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer mich zu konzentrieren, wenn ich in einer schriftlichen Prüfung merke, dass mir die Zeit nicht mehr reicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite gern an Aufgaben, die ein hohes Maß an Geschick erfordern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir wichtig, dass andere mich als tüchtig ansehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn mir etwas nicht so gut gelungen ist, wie ich es mir vorgenommen hatte, strenge ich mich anschließend noch mehr an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um mir klar zu sein, wo ich in meiner Leistung stehe, ist es mir wichtig, mich mit anderen zu vergleichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Oft habe ich schnell aufgegeben, wenn etwas schief ging.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich etwas erreicht habe, lag das vor allem an meinem Geschick und meinen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin erst zufrieden, wenn ich eine Sache wirklich verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal habe ich das Gefühl, ich müsste etwas Bleibendes schaffen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte nie Schwierigkeiten, selbst komplizierte Zusammenhänge sofort zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist mir wichtig, meine Tüchtigkeit zu steigern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich konkurriere gern gegen andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich fürchte, eine Aufgabe nicht zu schaffen, suche ich mir lieber ein einfacheres Ziel.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch eine schwierige Aufgabe fühle ich mich besonders herausgefordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es ist für mich ein beruflicher Ansporn, einmal eine wichtige Stellung zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Besonders auf Ereignisse bin ich stolz, die ich durch eigene Anstrengung erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe oft festgestellt, dass ich den springenden Punkt einer Sache schneller erkenne als andere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geben Sie bitte an, inwieweit Sie folgenden Aussagen zustimmen. (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	stimme über- haupt nicht zu	stimme nicht zu	teils/ teils	stimme zu	stimme sehr zu
Ich weiß genau, dass ich die an meinen Beruf gestellten Anforderungen erfüllen kann, wenn ich nur will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich übernehme gerne Verantwortung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, dass ich genügend Interesse für alle mit meinem Beruf verbundenen Anforderungen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es hat sich für mich als gut erwiesen, selbst Entscheidungen zu treffen, anstatt mich auf das Schicksal zu verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine beruflichen Absichten und Ziele zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfolg ist oft weniger von Leistung, sondern vielmehr von Glück abhängig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich weiß, dass ich die für meinen Beruf erforderlichen Fähigkeiten habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei wichtigen Entscheidungen orientiere ich mich oft an dem Verhalten von anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei Problemen und Widerständen finde ich in der Regel Mittel und Wege, um mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, dass ich für meinen Beruf so motiviert bin, um große Schwierigkeiten meistern zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe häufig das Gefühl, dass ich wenig Einfluss darauf habe, was mit mir geschieht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierigkeiten im Beruf sehe ich gelassen entgegen, da ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen? (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	stimme über- haupt nicht zu	stimme nicht zu	stimme weder zu noch lehne ab	stimme zu	stimme sehr stark zu
Ich fühle mich oft angespannt und nervös.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe eine Reihe von klaren Zielen und arbeite systematisch auf sie zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin leicht zum Lachen zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin sehr wissbegierig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche Leute halten mich für selbstständig und selbstgefällig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Manchmal fühle ich mich völlig wertlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Poesie beeindruckt mich wenig oder gar nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manche Leute halten mich für kalt und berechnend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich arbeite hart, um meine Ziele zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin leicht beunruhigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich unterhalte mich wirklich gerne mit anderen Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde philosophische Diskussionen langweilig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin eine tüchtige Person, die ihre Arbeit immer erledigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zu häufig bin ich entmutigt und will aufgeben, wenn etwas schief geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gerne viele Leute um mich herum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich versuche stets rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mich begeistern die Motive, die ich in der Kunst und in der Natur finde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich versuche, mir alle übertragenen Aufgaben sehr gewissenhaft zu erledigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um zu bekommen, was ich will, bin ich notfalls bereit Menschen zu manipulieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ein fröhlicher, gut gelaunter Mensch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Hinblick auf die Absichten anderer bin ich eher zynisch und skeptisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich eine Verpflichtung eingehe, so kann man sich auf mich bestimmt verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich oft hilflos und wünsche mir eine Person, die meine Probleme löst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ein sehr aktiver Mensch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Literatur lese oder ein Kunstwerk betrachte, empfinde ich manchmal ein Fösteln oder eine Welle der Begeisterung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geben Sie bitte erneut an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.
(Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege mich durchzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts taue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann vieles genauso gut wie die meisten anderen Menschen auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ein Problem auftaucht, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die nachfolgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre schulische Ausbildung an der Berufsfachschule / Berufsschule.
(Es sind nur die Anfangs- und Endpunkte jedes Antwortbereiches benannt. Mit den Kästchen dazwischen können Sie Ihre Antworten entsprechend abstimmen. Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

Gemessen an den Anforderungen der Berufsausbildung ...		1	2	3	4	5	
ist meine Begabung	gering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hoch
fällt mir das Lernen von neuen Dingen	schwer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leicht
komme ich in der Berufsausbildung.....	nicht gut zurecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	gut zurecht
halte ich meine Intelligenz für	niedrig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hoch
halte ich meine Fähigkeiten bezüglich der Berufsausbildung für....	niedrig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hoch

Verglichen mit meinen Mitschülern ...		1	2	3	4	5	
denke ich, dass ich für meine Berufsausbildung	weniger begabt bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	begabter bin
fällt mir etwas Neues zu lernen	schwerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leichter
komme ich mit den Anforderungen der Berufsausbildung	schlechter zurecht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	besser zurecht
halte ich mich für	weniger intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	intelligenter
sind meine Fähigkeiten bezüglich der Berufsausbildung	geringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	höher
fallen mir Aufgaben im Rahmen meiner Berufsausbildung	schwerer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leichter

		1	2	3	4	5	
Ich halte meine Begabung für die Berufsausbildung für	niedrig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hoch
Neues zu lernen in der Berufsausbildung fällt mir	schwer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leicht
Meiner Meinung nach bin ich	nicht intelligent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sehr intelligent
Meine Fähigkeiten bezüglich der Berufsausbildung sind	niedrig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	hoch
Aufgaben im Rahmen meiner Berufsausbildung fallen mir	schwer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leicht

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre schulische Ausbildung an der Berufsfachschule / Berufsschule zu?
(Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Ich kann meine Arbeit weitgehend selbst planen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gute Möglichkeiten, meine fachlichen Stärken einzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es herrscht ein gutes Klassenklima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, das zu tun, was ich auch selbst tun will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde sachlich und detailliert über meine (eventuellen) Fehler informiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mit dem Verhältnis zu meinen Mitschülern bin ich zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Möglichkeit, verschiedene Lern- und Arbeitswege auszuprobieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich aktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auf meine Mitschüler kann ich mich verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es besteht die Möglichkeit, so lange an bestimmten Problemen zu bleiben und zu üben, bis ich sie lösen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe den Eindruck, meinen Erfolg in der Schule selbst steuern zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ich kenne viele Leute, mit denen ich lieber in einer Klasse sein würde als mit meinen jetzigen Mitschülern. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Möglichkeit, interessante Schwerpunkte vertiefend zu bearbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich ernst genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Klassenklima ist nicht so, wie ich es mir vorstelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gute Möglichkeiten, eigene Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es würde mir nichts ausmachen, wenn einige meiner Mitschüler durch andere ersetzt werden würden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nehmen Sie nun bitte zu Ihren beruflichen Wünschen Stellung und geben Sie bei den nachfolgenden Aussagen an, wie wichtig diese jeweils für Sie sind. (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

Ich möchte ...	überhaupt nicht wichtig	nicht sehr wichtig	einiger- maßen wichtig	sehr wichtig	äußerst wichtig
hohes berufliches Ansehen haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Arbeit, die zu Innovationen beiträgt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für das Wohl anderer Menschen sorgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
neue Ideen entwickeln, kreativ sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viel Geld verdienen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schwierige und herausfordernde Aufgaben bearbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eine Arbeit, die gut mit privaten / familiären Bindungen vereinbar ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
gute Karrierechancen haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie beurteilen Sie für sich die Wichtigkeit der folgenden Lebensziele? (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	überhaupt nicht wichtig	nicht sehr wichtig	einiger- maßen wichtig	sehr wichtig	äußerst wichtig
mich für andere einsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen großen Bekanntenkreis haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meinen geistigen Horizont erweitern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuneigung und Liebe geben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
viel mit anderen Menschen zusammen unternehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
das Leben in vollen Zügen genießen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
öffentliche Anerkennung erringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
meine Fähigkeiten weiterentwickeln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ein aufregendes und abwechslungsreiches Leben führen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hohes Sozialprestige erringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zuneigung und Liebe erhalten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihre Karriereplanung. (Kreuzen Sie bitte in jeder Zeile genau ein Kästchen an.)

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Ich habe eine Strategie zur Erreichung meiner Karriereziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe einen Karriereplan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß genau, was ich tun muss, um meine Karriereziele zu erreichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine konkreten Karrierepläne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir über meine Karriereziele noch nicht ganz im Klaren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Was möchten Sie unmittelbar nach Beendigung Ihrer Ausbildung tun? (Lesen Sie sich bitte alle nachfolgenden Antworten zunächst aufmerksam durch und kreuzen Sie anschließend nur ein Kästchen an oder füllen Sie die letzte Zeile aus.)

- Ich möchte in einem Beruf arbeiten, der meiner Berufsausbildung entspricht.
- Ich möchte unbedingt arbeiten, unabhängig davon, ob die Arbeit, die ich finde, meiner Berufsausbildung entspricht.
- Ich möchte eine weitere Ausbildung beginnen.
- Ich möchte ein Studium aufnehmen.
- Ich möchte meinen Wehr-/Zivildienst ableisten.
- Ich möchte ein Freiwilliges Soziales Jahr / Praktikum beginnen.
- Sonstiges: _____

Zum Schluss noch einige Fragen zu Ihrem persönlichen Hintergrund:

Sie sind eine Frau ein Mann

Wann sind Sie geboren? | 1 | 9 |

Welches war der höchste Bildungsabschluss, den Sie vor Beginn Ihrer Berufsausbildung erlangt hatten?
(Bitte kreuzen Sie insgesamt nur ein Kästchen an.)

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> keinen Abschluss/Abgangszeugnis <input type="checkbox"/> (qualifizierender) Hauptschulabschluss <input type="checkbox"/> Realschulabschluss <input type="checkbox"/> Fachhochschulreife <input type="checkbox"/> | <ul style="list-style-type: none"> Hochschulreife/Abitur am Gymnasium <input type="checkbox"/> Hochschulreife/Abitur am Technischen Gymnasium (TG) <input type="checkbox"/> Hochschulreife/Abitur am Wirtschaftsgymnasium (WG) <input type="checkbox"/> Hochschulreife/Abitur am Abendgymnasium, Kolleg <input type="checkbox"/> |
|---|--|

Wo lag Ihre Gesamtnote beim Abschluss der allgemein bildenden Schule?

etwa bei 1 etwa bei 2 etwa bei 3 etwa bei 4

Was haben Sie unmittelbar vor der Aufnahme Ihrer jetzigen Berufsausbildung getan? (Lesen Sie sich bitte alle nachfolgenden Antworten zunächst aufmerksam durch und kreuzen Sie anschließend nur ein Kästchen an oder füllen Sie die letzte Zeile aus.)

- Ich habe eine allgemein bildende Schule besucht.
- Ich habe eine Berufsausbildung abgeschlossen.
- Ich habe eine Berufsausbildung abgebrochen.
- Ich habe das BGJ/BVJ besucht.
- Ich habe ein Studium abgeschlossen.
- Ich habe ein Studium abgebrochen.
- Ich habe Wehr- bzw. Zivildienst geleistet.
- Ich war erwerbstätig (mindestens vier Monate).
- Ich war arbeitslos.
- Ich habe ein Freiwilliges Soziales Jahr / Praktikum durchlaufen.
- Sonstiges: _____

Geben Sie bitte Ihren Ausbildungsberuf an. (Bitte kreuzen Sie nur ein Kästchen an.)

Physiotherapeut/in Wirtschaftsassistent/in, Fachrichtung Informationsverarbeitung Bürokaufmann/frau

Handelt es sich bei Ihrem Ausbildungsberuf um Ihren Wunschberuf? (Bitte kreuzen Sie insgesamt nur ein Kästchen an.)

Ja, ich wollte diesen Beruf unbedingt erlernen. Nein, allerdings ist der Beruf meinem Wunschberuf sehr ähnlich. ...
 Ja, allerdings hatte ich auch andere Wünsche. Nein, ich wollte ursprünglich etwas ganz anderes machen.....
 Ich wollte nur eine Ausbildung, welche, war mir egal.

Welche Art von Berufsfachschule besuchen Sie? (Bitte kreuzen Sie nur ein Kästchen an.)

eine staatliche Schule eine Schule in freier Trägerschaft / private Schule

Geben Sie bitte an, in welchem Monat Sie Ihre Ausbildung abschließen werden. (Bitte kreuzen Sie nur ein Kästchen an.)

März April Mai Juni Juli August September Oktober

Haben Sie schon einen Arbeitsplatz für die Zeit nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung gefunden? (Bitte kreuzen Sie nur ein Kästchen an.)

ja ... nein ...

Hier können Sie Kommentare zum Fragebogen oder Ergänzungen zu Fragen vornehmen:

Überprüfen Sie bitte noch einmal, ob Sie alle Fragen beantwortet haben.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Befragung zum Verbleib nach der Ausbildung

Nr.

Bei den meisten Fragen brauchen Sie nur eines der vorgegebenen Kästchen anzukreuzen ☐ oder Zahlen, z. B. Jahreszahlen, bzw. einzelne Buchstaben in Felder einzutragen |1|9|8|5|.

Bei einigen Fragen sollen Sie eine Antwort selbst formulieren: _____

Beantworten Sie möglichst alle Fragen. Für Anmerkungen nutzen Sie bitte die letzte Seite. Füllen Sie den Bogen mit einem **dunklen** (möglichst schwarzen oder blauen) Stift aus und setzen Sie Ihre Kreuze nicht über die angegebenen Flächen hinaus. Wenn Sie ein Kreuz falsch gesetzt haben, malen Sie das betreffende Kästchen bitte aus und setzen Sie Ihr Kreuz erneut.

Senden Sie den ausgefüllten Bogen im beigegefügt Umschlag bitte möglichst bald (spätestens bis zum 30.09.2005) zurück.

Wie Sie aus der letzten Befragung wissen, benötigen wir wegen der Zuordenbarkeit beider Fragebögen folgende Angaben:

- ➔ Erster und letzter Buchstabe des Vornamens Ihrer Mutter | | | | (z. B. BE für „Brigitte“)
- ➔ Tag und Monat des Geburtsdatums Ihrer Mutter | | | | | | (z. B. 0704 für „7. April“)

1. Zunächst ein kurzer Rückblick auf Ihre Berufsausbildung:

Alle Fragen beziehen sich auf die Ausbildung, in der Sie sich im Frühjahr 2004 befanden (=Zeitpunkt der ersten Befragung). Dies gilt auch dann, wenn Sie in der Zwischenzeit eine neue Ausbildung angefangen/beendet haben sollten.

1.1 Wie hieß Ihr Ausbildungsberuf?

- Physiotherapeut/in ☐
 Wirtschaftsassistent/in, Fachrichtung Informationsverarbeitung .. ☐
 Bürokaufmann/-frau ☐

1.2 Haben Sie diese Ausbildung abgeschlossen?

Ja ☐ Nein ☐ ? Weiter mit 1.4

1.3 Wo lag Ihre Gesamtnote beim Abschluss der Berufsausbildung?
(Physiotherapeuten geben bitte den Durchschnitt aus der schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfung an.)

etwa bei 1 ☐ etwa bei 2 ☐ etwa bei 3 ☐ etwa bei 4 ☐

1.4 Was wollten Sie am Ende Ihrer Ausbildung tun? *(Wählen Sie den für Sie wichtigsten Wunsch aus und setzen Sie nur 1 Kreuz!)*

- in meinem Beruf arbeiten ☐
 in einem anderen Beruf als Fachkraft arbeiten ☐
 als an-/ungelernte Kraft arbeiten ☐
 eine weitere Berufsausbildung (Lehre, BFS) absolvieren ☐
 die Fachoberschule besuchen ☐
 die Fachschule besuchen ☐
 das Berufliche Gymnasium/Abendgymnasium/Kolleg besuchen ☐
 studieren ☐
 ein Praktikum absolvieren ☐
 ein Freiwilliges Soziales/Ökologisches Jahr absolvieren ☐
 den Wehrdienst/Zivildienst absolvieren ☐
 Erziehungsurlaub nehmen ☐

Etwas anderes: _____

1.5 Ab wann hatten Sie versucht, eine Beschäftigung zu finden?

- noch gar nicht ☐
 während meiner Ausbildung ☐
 unmittelbar nach Ausbildungsende ☐
 erst | | | | Monat/e nach Ausbildungsende ☐

1.6 *Nur für Wirtschaftsassistenten:* Warum hatten Sie diese Ausbildung gewählt? *(Bitte nur 1 Kreuz setzen!)*

- Ich strebte den Abschluss des Wirtschaftsassistenten an. ☐
 Ich hatte keinen betrieblichen Ausbildungsplatz gefunden. ... ☐

1.7 *Nur für Bürokaufleute:* Wurden Sie betrieblich ausgebildet?

Ja ☐ ? weiter mit 1.8 Nein, überbetrieblich ☐ ? weiter mit 2.

1.8 *Nur für Bürokaufleute:* Hat Ihnen Ihr Ausbildungsbetrieb ein Übernahmeangebot gemacht?

- nein ? weiter mit 1.10 ☐
 ja, für eine Stelle als Fachkraft ☐
 ja, für eine Un-/Angelerntentätigkeit ☐

1.9 *Nur für Bürokaufleute:* Haben Sie das Angebot angenommen?

Ja ☐ Nein ☐

1.10 *Nur für Bürokaufleute:* Wie viele Personen – ohne Auszubildende – arbeiteten in Ihrem Ausbildungsbetrieb / der Zweigniederlassung, in der Sie Ihre Ausbildung machten?

ca. | | | | |

2. Auf dieser Seite geht es um Ihren Werdegang seit dem Ende Ihrer Berufsausbildung:

Dies ist ein besonders wichtiger, auf den ersten Blick aber etwas komplizierter Teil des Fragebogens. Entscheidend ist, dass Sie Monat für Monat angeben, was Sie gemacht haben, also z. B. ob Sie erwerbstätig oder arbeitslos waren oder sich in einer weiteren Ausbildung befanden.

Bitte betrachten Sie das Beispiel in der Tabelle und machen Sie danach Ihre eigenen Angaben. Gehen Sie dabei in folgenden Schritten vor:

- (1) Tragen Sie in **Spalte 2** für den Monat, in dem Sie Ihre Ausbildung beendet haben, die **Ziffer „0“** ein.
- (2) Tragen Sie in jedem weiteren Feld der **Spalte 2** Ihre Tätigkeit ein. Verwenden Sie dafür die **Ziffern 1 bis 18** aus der Übersicht.
- (3) Für die Monate, in denen Sie erwerbstätig waren, füllen Sie bitte zusätzlich die **Spalten 3 bis 9** aus.
Wenn sich im Vergleich zum Vormonat nichts geändert hat, können Sie das Wiederholungszeichen (--) verwenden.

Ziffern 1 bis 18 zum Eintragen in Spalte 2:

<p>erwerbstätig</p> <p>1 erwerbstätig im erlernten Beruf</p> <p>2 erwerbstätig im erlernten Beruf und gleichzeitige Fortbildung</p> <p>3 erwerbstätig in einem anderen Beruf als Fachkraft</p> <p>4 erwerbstätig als an-/ungelernte Kraft (nur wenn nicht gleichzeitig arbeitslos gemeldet, sonst Ziffer 12 angeben)</p>	<p>weitere Ausbildung</p> <p>5 duale Berufsausbildung (Lehre)</p> <p>6 Berufsfachschule</p> <p>7 Fachoberschule</p> <p>8 Berufliches Gymnasium, Abendgymnasium, Kolleg</p> <p>9 Studium [Berufsakademie, (Fach-)Hochschule]</p> <p>10 Fachschule (Weiterbildung zum Betriebswirt)</p> <p>11 berufliche Fortbildung (ohne Arbeitsverhältnis)</p>	<p>Sonstiges</p> <p>12 arbeitslos</p> <p>13 Praktikum</p> <p>14 Freiwilliges Soziales/Ökologisches Jahr</p> <p>15 Au Pair</p> <p>16 Wehr-/Zivildienst</p> <p>17 Hausfrau/-mann, Erziehungsurlaub</p> <p>18 längere Krankheit/Erwerbsunfähigkeit</p>
---	--	--

Ein Beispiel:

Spalte 1	Spalte 2	Spalte 3	Spalte 4	Spalte 5	Spalte 6	Spalte 7	Spalte 8	Spalte 9
	Tätigkeit (Ziffern 1 - 18)	Genauere Bezeichnung der Erwerbstätigkeit (z. B. Sekretärin)	Befristet=1 Unbefristet=2 Kein Arbeitsvertrag=3	Teilzeit=1 Vollzeit=2 Stundenweise=3 Selbstständig=4	Angestellte/r=1 Arbeiter/in=2 Selbstständige/r=3 Mithelfend im Fam.-betrieb=4	Wechsel des Arbeitgebers (ja/nein)	Nettoeinkommen pro Monat in € (ca.)	Anzahl Beschäftigter (ohne Auszubildende) im Betrieb
Beispiel Juni 04								
Beispiel Juli 04	0							
Beispiel Aug. 04	12							
Beispiel Sep. 04	1	Physiotherapeut	1	2	1	nein	1100	5
Beispiel Okt 04	1	--	--	--	--	--	--	--

Beschreiben Sie nun bitte Ihren Werdegang!

Juni 2004								
Juli 2004								
August 2004								
September 2004								
Oktober 2004								
November 2004								
Dezember 2004								
Januar 2005								
Februar 2005								
März 2005								
April 2005								
Mai 2005								
Juni 2005								
Juli 2005								
August 2005								
September 2005								

Falls Sie zurzeit erwerbstätig sind und nicht gleichzeitig arbeitslos gemeldet sind:	? Weiter mit 3.
Falls Sie nach der Ausbildung mindestens 6 Monate durchgängig erwerbstätig waren und nicht gleichzeitig arbeitslos gemeldet waren:	? Weiter mit 3.
Alle anderen:	? Weiter mit 4.

3. Beschreiben Sie bitte Ihr „aktuelles Beschäftigungsverhältnis“. Wenn Sie davor ein anderes Beschäftigungsverhältnis von mindestens 6-monatiger Dauer hatten, beschreiben Sie dieses unter „vorheriges Beschäftigungsverhältnis“. (Wenn auf Sie beides zutrifft, füllen Sie bitte beides aus.)
 Achtung: Ein Wechsel des Beschäftigungsverhältnisses liegt vor, wenn Sie Ihren Arbeitgeber gewechselt haben.

3.1 Inwieweit entspricht/entsprach – zusammengefasst beurteilt – Ihre Beschäftigung Ihrer Ausbildung? Berücksichtigen Sie bei Ihrer Beurteilung alle Aspekte, die Ihnen dabei wichtig erscheinen, also z. B. die Chance zur Verwendung der in der Ausbildung erlangten Qualifikationen usw.

	entspricht überhaupt nicht	entspricht weniger	entspricht ziemlich	entspricht völlig
aktuelles Beschäftigungsverhältnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vorheriges Beschäftigungsverhältnis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Nur wenn für Ihre Arbeit im Vergleich zu Ihrer Ausbildung gilt „entspricht überhaupt nicht“ bzw. „entspricht weniger“: Warum sind/waren Sie in dieser Arbeit tätig? (Mehrfachantworten möglich)

	aktuelles Beschäftigungsverhältnis	vorheriges Beschäftigungsverhältnis
Diese Arbeit interessiert mich sehr bzw. ist mir sehr wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Arbeit ist besser bezahlt als eine ausbildungsnahe Tätigkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe nie eine Erwerbstätigkeit beabsichtigt, die eng mit meiner Ausbildung zusammenhängt. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wollte lieber eine Teilzeitarbeit bzw. flexible Beschäftigung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obwohl ich gern eine Arbeit hätte, die mit meiner Ausbildung zusammenhängt, habe ich keine gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die derzeitige Tätigkeit ist Voraussetzung für ein später angestrebtes Berufsziel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3 Jetzt wieder für alle: Inwieweit treffen/trafen die folgenden Aussagen auf Ihre Erwerbstätigkeit zu? (Bitte für jede Aussage ankreuzen!)

	aktuelles Beschäftigungsverhältnis				vorheriges Beschäftigungsverhältnis			
	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu	trifft über- haupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Ich habe gute Aufstiegsmöglichkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In meinem Beruf genieße ich gesellschaftliche Anerkennung und Achtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An meinem Arbeitsplatz helfen mir meine Kollegen, wenn ich einmal Schwierigkeiten im Umgang mit neuen Inhalten und Aufgaben haben sollte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ausgesprochen froh, dass ich gerade in diesem Unternehmen arbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe große Freude an meiner Tätigkeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meine Arbeit weitgehend selbst planen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Unternehmen lässt mein Vorgesetzter erkennen, dass er/sie meine Beanspruchung/Belastung durch die Arbeit wahrnimmt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Betrieb fühle ich mich ernst genommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe gute Möglichkeiten, meine fachlichen Stärken einzusetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im Unternehmen erhalte ich, wenn nötig, kompetenten Rat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich betrachte meine Tätigkeit eher als notwendiges Übel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe ein hohes Einkommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
An meinem Arbeitsplatz fühle ich mich aktiv.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Möglichkeit, eigene Ideen zu entwickeln und zu verwirklichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Arbeitsplatz ist sicher.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Unternehmen spornt mich zu Höchstleistungen in meiner Tätigkeit an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe die Möglichkeit, verschiedene Lern- und Arbeitswege auszuprobieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine persönlichen Belange werden ausreichend berücksichtigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich die Gelegenheit dazu hätte, würde ich meine Tätigkeit aufgeben und eine andere Erwerbstätigkeit ausüben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freunden gegenüber lobe ich mein Unternehmen als besonders guten Arbeitgeber.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4 Inwieweit sind/waren Sie mit den folgenden Aspekten Ihrer Erwerbstätigkeit zufrieden? (Bitte für jede Aussage ankreuzen!)

	aktuelles Beschäftigungsverhältnis				vorheriges Beschäftigungsverhältnis			
	gar nicht zufrieden	weniger zufrieden	ziemlich zufrieden	sehr zufrieden	gar nicht zufrieden	weniger zufrieden	ziemlich zufrieden	sehr zufrieden
mit dem Anforderungsprofil meiner Arbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit der Sicherheit meines Arbeitsplatzes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit meiner beruflichen Position	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit meiner Einkommenshöhe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit meinen Chancen zur beruflichen Weiterqualifizierung...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit meinem Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit der Anwendung der in meiner Berufsausbildung erworbenen Qualifikationen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit meiner beruflichen Situation insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung **ununterbrochen erwerbstätig** waren: ? Weiter mit 6.
 Falls Sie nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung **zeitweilig erwerbslos** waren: ? Weiter mit 4.

4. Erwerbslosigkeit:

4.1 Warum waren/sind Sie erwerbslos? (Falls Sie mehrmals erwerbslos waren, begründen Sie bitte jede Erwerbslosigkeitsphase. Mehrfachantworten möglich.)

	1. Erwerbslosigkeitsphase	2. Erwerbslosigkeitsphase	3. Erwerbslosigkeitsphase
Ich habe/hatte keine Anstellung gefunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mein Arbeitsverhältnis war befristet und ist abgelaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mir wurde gekündigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte gekündigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann wegen einer Krankheit nicht mehr arbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin/war im Erziehungsurlaub.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich absolviere/absolvierte meinen Wehr-/Zivildienst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe/hatte eine Ausbildung/Weiterbildung/Studium begonnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	_____	_____	_____

4.2 Haben Sie Bewerbungen geschrieben, um Arbeit zu finden?


1. Erwerbslosigkeitsphase	2. Erwerbslosigkeitsphase	3. Erwerbslosigkeitsphase
Ja <input type="checkbox"/> , etwa |__|__|__| Bewerbungen	Ja <input type="checkbox"/> , etwa |__|__|__| Bewerbungen	Ja <input type="checkbox"/> , etwa |__|__|__| Bewerbungen
Nein <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>	Nein <input type="checkbox"/>

4.3 Falls Sie zurzeit nicht erwerbstätig sind: Was haben Sie in der nächsten Zeit beruflich vor? (Bitte nur 1 Kreuz setzen!)


eine Arbeitstelle suchen <input type="checkbox"/>	m/eine Ausbildung (Lehre, Berufsfachschule, Fachoberschule) beginnen/beenden <input type="checkbox"/>
mich selbstständig machen <input type="checkbox"/>	m/eine Ausbildung am Beruflichen Gymnasium/Abendgymnasium/Kolleg beginnen/beenden <input type="checkbox"/>
eine Umschulung beginnen <input type="checkbox"/>	m/eine Weiterbildung an der Fachschule beginnen/beenden <input type="checkbox"/>
	m/ein Studium beginnen/beenden <input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____	

Falls Sie nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung eine **duale Berufsausbildung** aufgenommen haben, die **Berufsfachschule, die Fachschule, die Fachoberschule, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium oder Kolleg** besucht haben/besuchen oder ein **Studium** aufgenommen haben: ? Weiter mit 5.
Alle anderen: ? Weiter mit 6.

5. Berufsausbildung / Berufliche Schulen / Fachschule / zweiter Bildungsweg / Studium:

5.1 Wie heißt Ihre weitere (berufliche) Ausbildung / Ihr Studiengang?  _____

5.2 Warum haben Sie eine weitere Ausbildung / ein Studium begonnen? (Mehrfachantworten möglich)

weil ich keine Arbeitstelle gefunden hatte	<input type="checkbox"/>	weil mein Abschluss auf dem Arbeitsmarkt nicht genügend anerkannt ist	<input type="checkbox"/>
um meine Beschäftigungschancen zu verbessern	<input type="checkbox"/>	um die Zeit drohender/bestehender Arbeitslosigkeit sinnvoll auszufüllen	<input type="checkbox"/>
um meinen fachlichen Interessen weiter nachzugehen	<input type="checkbox"/>	um Berufsziele zu erreichen, die mit meinem Abschluss nicht erreichbar sind	<input type="checkbox"/>
Andere Gründe, und zwar:  _____			

5.3 Wann haben Sie sich entschieden, eine weitere Ausbildung / ein Studium zu beginnen? (Bitte nur 1 Kreuz setzen!)



Ich hatte mich bereits <u>vor Beginn der Ausbildung</u> die ich 2004 beendete, dafür entschieden.	<input type="checkbox"/>
Vor Beginn meiner Ausbildung wollte ich direkt danach erwerbstätig werden, habe mich aber <u>während der Ausbildung</u> anders entschieden.	<input type="checkbox"/>
Ich habe mich <u>nach meiner Ausbildung</u> dafür entschieden.	<input type="checkbox"/>

6. Berufliche Fortbildung, Nutzen Ihrer Ausbildung, Ihre Berufsvorstellungen und Einschätzung Ihrer Situation:
Alle Fragen beziehen sich auf die Ausbildung, in der Sie sich im Frühjahr 2004 befanden (=Zeitpunkt der ersten Befragung). Dies gilt auch dann, wenn Sie in der Zwischenzeit eine neue Ausbildung angefangen/beendet haben sollten.

6.1 Haben Sie nach Ausbildungsende Fortbildungsveranstaltungen – bezogen auf Ihre Erwerbstätigkeit oder Ihre angestrebte Karriere – besucht?

Ja ? weiter mit 6.2 Nein ? weiter mit 6.3

6.2 Geben Sie bitte die von Ihnen nach Ausbildungsende besuchten Fortbildungsveranstaltungen und deren Dauer (insgesamt) an!

Name der Veranstaltung	Gesamtdauer der Veranstaltung:
 _____	_____
 _____	_____

6.3 Wie bewerten Sie insgesamt die Nützlichkeit Ihrer Berufsausbildung? (Bitte nur 1 Kreuz pro Zeile setzen!)

	überhaupt nicht nützlich	eher nicht nützlich	eher nützlich	sehr nützlich
für die Chancen, eine gewünschte Beschäftigung zu finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für meine langfristige berufliche Entwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
für die Entwicklung meiner Persönlichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.4 Inwieweit konnten Sie Ihre beruflichen Vorstellungen, die Sie am Ausbildungsende hatten, bislang verwirklichen? (Bitte nur 1 Kreuz setzen!)

gar nicht	kaum	in hohem Maße	in sehr hohem Maße
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.5 Wie schätzen Sie Ihre zukünftigen beruflichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt ein? (Bitte nur 1 Kreuz setzen!)

als sehr schlecht	als eher schlecht	als eher gut	als sehr gut
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.6 Würden Sie sich nochmals für Ihren Ausbildungsberuf entscheiden? (Bitte nur 1 Kreuz setzen!)

ganz sicher nicht	wahrscheinlich nicht	wahrscheinlich schon	ja, ganz sicher
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


6.7 Für manche ist der Beruf so wichtig, dass sie ganz darin aufgehen wollen; andere empfinden den Beruf für sich gar nicht so wichtig, z. B. eher als ein notwendiges Übel. Wie würden Sie selbst die Wichtigkeit des Berufs einstufen? (Bitte nur 1 Kreuz setzen!)

völlig unwichtig <input type="checkbox"/>	eher unwichtig <input type="checkbox"/>	eher wichtig <input type="checkbox"/>	sehr wichtig <input type="checkbox"/>
--	--	--	--

6.8 Falls Sie zurzeit erwerbstätig sind: Betrachten Sie Ihre derzeitige Erwerbstätigkeit als eine Zwischenlösung bei der Suche nach einer erwünschten Erwerbstätigkeit? (Bitte nur 1 Kreuz setzen!)

ja, auf jeden Fall <input type="checkbox"/>	eher ja <input type="checkbox"/>	eher nein <input type="checkbox"/>	ganz und gar nicht <input type="checkbox"/>
--	-------------------------------------	---------------------------------------	--


6.9 Falls Sie zurzeit erwerbstätig sind: Was ist Ihr Plan für die nächsten 2 bis 3 Jahre? (Wählen Sie den für Sie wichtigsten Plan aus und setzen Sie nur 1 Kreuz!)

Ich bin mit meiner derzeitigen Position zufrieden und strebe keine Veränderung an.	<input type="checkbox"/>
Ich möchte bei meinem derzeitigen Unternehmen vorankommen.	<input type="checkbox"/>
Ich möchte das Unternehmen wechseln, aber in der gleichen Branche bleiben.	<input type="checkbox"/>
Ich möchte in einer anderen Branche eine Stelle finden.	<input type="checkbox"/>
Ich möchte (vorübergehend) aus dem Beruf aussteigen, um mich weiterzubilden.	<input type="checkbox"/>
Ich möchte (vorübergehend) aus dem Beruf aussteigen, um mich meiner Familie zu widmen. ...	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:  _____	

7. Zum Schluss noch einige Angaben zu Ihrer Person:

7.1 Ihr Geschlecht: weiblich männlich

7.2 Wann sind Sie geboren? 1 9 |__|__|

7.3 Ihre Staatsangehörigkeit: deutsch
andere, und zwar:  _____

7.4 Sind Sie Spätaussiedler/in? ja nein

7.5 Haben Sie Kinder? ja nein

7.6 Sind Sie anerkannte/r Behinderte/r oder haben Sie eine gesundheitliche Beeinträchtigung? (Bitte nur 1 Kreuz setzen!)

Ich bin schwerbehindert.
Ich bin gesundheitlich beeinträchtigt.
Ich habe keine gesundheitlichen Probleme.

7.7 Wo lag Ihre Gesamtnote beim Abschluss der allgemein bildenden Schule?

etwa bei 1 etwa bei 2 etwa bei 3 etwa bei 4

Hier können Sie den Fragebogen kommentieren, Antworten erläutern oder angeben, was Ihnen noch wichtig ist:



Bitte schicken Sie den ausgefüllten Bogen im beigefügten Umschlag möglichst bald zurück.

Herzlichen Dank für Ihre ausdauernde Mitarbeit und alles Gute für Ihre Zukunft!

Wenn Sie einen Ergebnisbericht wünschen, senden Sie bitte eine E-Mail an kirstin.mueller@mailbox.tu-dresden.de

Tab. A.4.1.0: Legende (Kodierung wie nachfolgend, wenn im Text nicht anders angegeben)

Soziodemographische Merkmale (SOZIO)	SCHULAB	Schulabschluss	1 = Mittelschule; 2 = Gymnasium
	NOTE_AB	Abschlussnote allg. bild. Schule	1 = sehr gut bis gut; 2 = befriedigend bis ausreichend
	NOTE_BA	Abschlussnote Berufsabschluss	1 = sehr gut bis gut; 2 = befriedigend bis ausreichend
	SEX	Geschlecht	1 = weiblich; 2 = männlich
	TAT_VOR	Tätigkeit vor der Ausbildung	1 = allgemeinbildende Schule ; 2 = alles weitere
	WUBERUF	Wunschberuf	1 = Ausbildungsberuf entspricht Wunschberuf; 2 = Ausbildungsberuf entspricht Wunschberuf nicht
	IDENTITÄT	Herkunft/ Staatsangehörigkeit	1 = deutsch; 2 = nicht deutsch oder Aussiedler
	ALTER	Alter	1 = Geburtskohorten 1955 bis 1979; 2 = 1980 bis 1981; 3 = 1982 bis 1986
	KIND	Kinder	1 = Elternschaft; 2 = keine Elternschaft
	GESUND	Gesundheitszustand	1 = schwer behindert; 2 = beeinträchtigt; 3 = keine Beeinträchtigungen
Kommunikation und Kooperation (K&K)	PUE	Perspektivenübernahme	
	SSWUE	soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugungen	
	EMP	Empathie	
	PSZ/U	prosoziales Ziel: Unterstützung anderer im Unterricht	
	PSZ/V	prosoziales Ziel: Halten von Versprechen	
	PSZ/P	prosoziales Ziel: Unterstützung Gleichaltriger bei Problemen	
	VERUE	Verantwortungsübernahme	
	VERA	Verantwortungsabwehr	
	ALTRU	Altruismus	
	INDI	Individualismus	
AGG	Aggression		
Selbstreguliertes Lernen (SRL)	WIEDS	Wiederholungsstrategien	
	ELABS	Elaborationsstrategien	
	KONTS	Kontrollstrategien	
	KONTE	Kontrollwartung	
	ANSTR	Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	
	INSMO	instrumentelle Motivation	
	SW	Selbstwirksamkeit	
	SK	Selbstkonzept	
	KOOPLF	Präferenz für kooperative Lernformen	
	WBOLF	Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	
Leistungsmotivation (LM)	BEHAR	Beharrlichkeit	
	INTER	Intermailtät	
	LERNBE	Lernbereitschaft	
	ZIEL	Zielsetzung	
	FURCHT	Furchtlosigkeit	
	ERFZU	Erfolgszuversicht	
	SCHWIE	Schwierigkeitspräferenz	
	STATUS	Statusorientierung	
	LESTOLZ	Leistungstolz	
	WBO	Wettbewerbsorientierung	
Selbstkompetenz (SK)	BERUSW	berufliche Selbstwirksamkeit	
	ALLSW	allgemeine Selbstwirksamkeit	
	SK_KRIT	kriterienbezogenes Selbstkonzept	
	SK_SOZ	soziales Selbstkonzept	
	SK_ABS	absolutes Selbstkonzept	
	SWGEF_POS	positives Selbstwertgefühl	
SWGEF_NEG	negatives Selbstwertgefühl		
Persönlichkeitsdimensionen (PERSON)	NEURO	Neurotizismus	
	GEWIS	Gewissenhaftigkeit	
	EXTRA	Extraversion	
	OFF	Offenheit	
	VERTRAG	Verträglichkeit	
Individuelle Ziele (ZIELE)	BEZ	Beziehungsziele	
	ABWE	Abwechslungsziele	
	WIE	Weiterentwicklungsziele	
	KAR	Karriereziele	
Kontrollüberzeugungen (KÜZ)	IINT_KÜZ	internale Kontrollüberzeugung	
	EXT_KÜZ	externe Kontrollüberzeugung	
Cluster-Lösungen	K&K_CL	2-Cluster-Lösung K&K	
	SRL_CL	2-Cluster-Lösung SRL	
	LM_CL	2-Cluster-Lösung LM	
	SK_CL	2-Cluster-Lösung SK	
	SRL_3_CL	3-Cluster-Lösung SRL	
	SK_3_CL	3-Cluster-Lösung SK	
Beschäftigungsbezogene Merkmale (BV)	DAUER	Dauer des Beschäftigungsverhältnisses	
	DAUER_AL	Dauer der Arbeitslosigkeit vor Beginn des Beschäftigungsverhältnisses	
	ART	Art des Beschäftigungsverhältnisses	1 = angestellt; 2 = selbstständig
	ADÄ	objektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	1 = Fachkraft im erlernten Beruf; 2 = Fachkraft in ausbildungsfremden Beruf oder an-/ungelehrte Kraft
	ADÄ_SUB	subjektive Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung	
	SICHER	objektive Beschäftigungssicherheit	1 = befristet; 2 = unbefristet
	SICHER_SUB	subjektive Beschäftigungssicherheit	
	UMFANG	Umfang	1 = Vollzeit; 2 = Teilzeit
	EINK	objektive Einkommenshöhe	
	EINK_SUB	subjektive Einkommenshöhe	
	PRES	objektives Prestige	
	PRES_SUB	subjektives Prestige	
	SEGMENT	Arbeitsmarktsegment	
	AUFSTIEG	Aufstiegsmöglichkeiten	
	BELANGE	Berücksichtigung persönlicher Belange	
	AU	Erleben von Autonomie	
	KO	Erleben von Kompetenz	
	SE	Erleben von sozialer Einbindung	
	COMMIT	Organisationales Commitment	
	IDENT	Identifikation mit der Arbeit	
	ZUFRIED_ANF	Zufriedenheit mit dem Anforderungsprofil	
	ZUFRIED_SICH	Zufriedenheit mit der Arbeitsplatzsicherheit	
	ZUFRIED_POS	Zufriedenheit mit der beruflichen Position	
	ZUFRIED_EINK	Zufriedenheit mit dem Einkommen	
	ZUFRIED_WEI	Zufriedenheit mit den Chancen beruflicher Weiterqualifizierung	
	ZUFRIED_ENT	Entscheidungs-/Gestaltungsspielraum	
	ZUFRIED_QUAL	Zufriedenheit mit der Anwendung der Qualifikationen	
ZUFRIED_INSG	Zufriedenheit mit der beruflichen Situation insgesamt		

Tab. A.4.1.1: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aspekte von Kommunikation und Kooperation (1) nach Schulabschluss, Abschlussnoten, Geschlecht und beruflicher Präferenz sowie Perzentile und Konfidenzintervalle (Mittelwerte mit den gleichen Buchstaben unterscheiden sich mindestens auf dem 10% Niveau voneinander; Mittelwerte ohne Buchstaben unterscheiden sich nicht statistisch signifikant; Physiotherapeuten sind durch a und Wirtschaftsassistenten durch b gekennzeichnet)

Table with columns for Lagemaße (Konfidenzintervall, F, s, m, N), Schulbildung (Mittelschule, Gymnasium), Abschlussnote allg. bild. Schule (1 bis 2, 3 bis 4), and Abschlussnote Berufsfachschule (1 bis 2, 3 bis 4). Rows include categories like Perspektivübernahme, Soziale Selbstwirksamkeit, Empathie, Prosoziale Ziele, and Verantwortungsübernahme.

weiter Tab. A.4.1.1

		Geschlecht							Berufliche Präferenz						
		weiblich			männlich			p	Wunschberuf			kein Wunschberuf			p
		N	m	s	N	m	s		N	m	s	N	m	s	
Perspektiven- übernahme (4- stufig)	PT	233	2,90	0,37	30	2,93	0,38	0,6701	254	2,91	0,38	9	2,78	0,23	0,2552
	WA	143	2,83	0,44	80	2,72	0,50	0,2395	143	2,80	0,47	80	2,77	0,45	0,3646
	BK	364	2,88	0,43	47	2,80	0,50	0,1305	270	2,88	0,42	141	2,87	0,48	0,7025
Soziale Selbstwirksam- keitsüberzeugung (4- stufig)	PT	233	2,89	0,46	30	2,91	0,49	0,9990	254	2,90	0,47	9	2,73	0,49	0,1437
	WA	143	2,77	0,59	80	2,89	0,60	0,1286	143	2,87	0,59	80	2,71	0,60	0,0428
	BK	364	2,77	0,55	47	2,78	0,52	0,5032	270	2,79	0,52	141	2,72	0,58	0,1991
Empathie (4-stufig)	PT	233	3,11	0,40	30	2,95	0,49	0,1081	254	3,10	0,41	9	2,89	0,45	0,2827
	WA	143	2,98	0,47	80	2,71	0,55	0,0017	143	2,89	0,52	80	2,88	0,51	0,7607
	BK	364	3,03	0,44	47	2,86	0,59	0,0388	270	3,02	0,44	141	2,99	0,51	0,4265
Prosoziale Ziele (Unterricht) (5-stufig)	PT	233	3,45	0,59	30	3,40	0,49	0,5564	254	3,45801	0,576	9	3,0741	0,596	0,080046
	WA	143	3,46	0,72	80	3,43	0,57	0,3165	143	3,54	0,66	80	3,28	0,66	0,0061
	BK	364	3,42	0,67	47	3,38	0,66	0,9926	270	3,49	0,68	141	3,29	0,63	0,0018
Prosoziale Ziele (Versprechen) (5-stufig)	PT	233	4,53	0,45	30	4,36	0,62	0,2208	254	4,52	0,46	9	4,07	0,66	0,0266
	WA	143	4,51	0,51	80	4,55	0,40	0,9955	143	4,52	0,49	80	4,53	0,45	0,8675
	BK	364	4,56	0,45	47	4,55	0,52	0,8269	270	4,55	0,46	141	4,58	0,46	0,4626
Prosoziale Ziele (Probleme) (5-stufig)	PT	233	4,1116	0,544	30	3,9	0,6074	0,058755	254	4,10	0,55	9	3,74	0,60	0,1065
	WA	143	4,10	0,54	80	3,81	0,64	0,0011	143	3,95	0,59	80	4,08	0,59	0,1177
	BK	364	4,11	0,53	47	3,76	0,67	0,0019	270	4,08	0,55	141	4,06	0,58	0,8908
Verantwortungs- übernahme (5-stufig)	PT	233	3,78	0,75	30	3,73	0,67	0,8390	254	3,77	0,75	9	3,92	0,50	0,4817
	WA	143	3,48	1,02	80	2,94	1,05	0,0001	143	3,24	1,00	80	3,36	1,17	0,2176
	BK	364	3,52	0,89	47	3,10	0,88	0,0016	270	3,48	0,87	141	3,46	0,96	0,8427
Verantwortungs- abwehr (5-stufig)	PT	233	2,82	0,82	30	2,77	0,80	0,8202	254	2,83	0,81	9	2,52	0,87	0,3215
	WA	143	3,19	0,87	80	3,40	0,98	0,1387	143	3,29	0,86	80	3,23	1,01	0,6884
	BK	364	3,07	0,90	47	3,29	0,95	0,1240	270	3,13	0,85	141	3,05	1,00	0,3636
Altruistische Orientierung (Wertebereich: 0-27)	PT	233	13,71	3,42	30	13,90	2,94	0,9254	254	13,7913	3,35	9	12,111	3,48	0,082058
	WA	143	13,93	3,81	80	13,79	4,71	0,8222	143	13,94	3,98	80	13,76	4,44	0,6375
	BK	364	12,96	3,21	47	11,77	4,64	0,1142	270	12,74	3,35	141	12,99	3,56	0,4416
Individualistische Orientierung (Wertebereich: 0-27)	PT	233	20,446	4,882	30	22,067	4,11	0,0849946	254	20,60	4,87	9	21,56	3,32	0,6563
	WA	143	20,03	4,93	80	21,76	4,81	0,0053	143	20,58	5,03	80	20,78	4,82	0,7787
	BK	364	22,00	4,18	47	21,09	5,29	0,4166	270	22,00	4,43	141	21,70	4,12	0,2645
Aggressive Orientierung (Wertebereich: 0-9)	PT	233	4,68	1,84	30	4,47	1,59	0,5207	254	4,63	1,81	9	5,56	1,88	0,1493
	WA	143	4,84	1,86	80	4,98	2,57	0,8342	143	4,88	2,03	80	4,90	2,31	0,9973
	BK	364	4,99	1,89	47	5,66	2,59	0,1366	270	5,13	1,94	141	4,95	2,09	0,1787

Tab. A.4.1.2: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aspekte von selbstreguliertem Lernen (1) nach Ausbildungsgang und (2) nach Schulabschluss, Abschlussnoten, Geschlecht und beruflicher Präferenz sowie Perzentile und Konfidenzintervalle (Mittelwerte mit den gleichen Buchstaben unterscheiden sich mindestens auf dem 10% Niveau voneinander; Mittelwerte ohne Buchstaben unterscheiden sich nicht statistisch signifikant; Physiotherapeuten sind durch a und Wirtschaftsassistenten durch b gekennzeichnet)

	Lagemasse											Schulbildung											Abschlussnote allg. bild. Schule											Abschlussnote Berufsfachschule										
	N	m	s	F	Konfidenzintervall					Perzentile					Mittelschule			Gymnasium			1 bis 2			3 bis 4			1 bis 2			3 bis 4			1 bis 2			3 bis 4								
					Untergrenze	Obergrenze	10.	25.	50.	75.	90.	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s									
Wiederholungsstrategien (4-stufig)	PT 263	2,44	0,77	0,35	2,34	2,53	1,33	2,00	2,33	3,00	3,33	108	2,51	0,74	155	2,38	0,78	0,1341	203	2,47	0,75	60	2,31	0,81	0,1274	188	2,41	0,76	75	2,50	0,78	0,2590												
	WA 223	2,39	0,89		2,28	2,51	1,00	1,67	2,33	3,00	3,67	207	2,42	0,90	16	2,08	0,79	0,1276	107	2,33	0,88	116	2,45	0,90	0,2980	140	2,31	0,91	83	2,54	0,84	0,0435												
	BK 411	2,45	0,87		2,37	2,54	1,33	2,00	2,33	3,00	3,67	317	2,49	0,86	94	2,33	0,88	0,1127	283	2,42	0,84	128	2,53	0,92	0,2925	195,00	2,37	0,85	216,00	2,52	0,88	0,08												
Elaborationsstrategien (4-stufig)	PT 263	3,11a	0,64	42,00	3,03	3,18	2,00	2,67	3,00	3,67	4,00	108	3,11	0,63	155	3,10	0,65	0,9358	203	3,10	0,64	60	3,13	0,66	0,6782	188	3,13	0,63	75	3,06	0,68	0,4788												
	WA 223	2,59a****	0,71	****	2,50	2,69	1,67	2,00	2,67	3,00	3,67	207,00	2,57	0,68	16,00	2,88	1,01	0,09	107	2,65	0,69	116	2,54	0,72	0,2759	140	2,65	0,72	83	2,49	0,69	0,1177												
	BK 411	2,70a****	0,68		2,63	2,77	2,00	2,00	2,67	3,00	3,67	317	2,67	0,68	94	2,79	0,68	0,1483	283	2,77	0,70	128	2,53	0,60	0,0017	195	2,81	0,65	216	2,60	0,69	0,0033												
Kontrollstrategien (4-stufig)	PT 263	3,23a	0,46	30,87	3,17	3,28	2,50	3,00	3,25	3,50	3,75	108	3,15	0,46	155	3,28	0,45	0,0191	203	3,23	0,44	60	3,22	0,50	0,9438	188	3,27	0,46	75	3,13	0,45	0,0310												
	WA 223	2,86a****b	0,55	****	2,79	2,94	2,25	2,50	2,75	3,25	3,65	207	2,85	0,54	16	3,05	0,70	0,1910	107	2,90	0,53	116	2,83	0,57	0,4303	140	2,91	0,56	83	2,79	0,53	0,1370												
	BK 411	3,03a****b****	0,52		2,98	3,08	2,25	2,75	3,00	3,50	3,75	317	3,0024	0,5192	94	3,125	0,5233	0,08124	283	3,05	0,51	128	2,99	0,55	0,4060	195	3,07	0,51	216	2,99	0,54	0,2109												
Kontrollverwartung (4-stufig)	PT 263	2,87a	0,51	7,47	2,81	2,93	2,25	2,50	2,75	3,25	3,50	108	2,80	0,56	155	2,92	0,47	0,0422	203	2,87	0,52	60	2,86	0,48	0,7886	188	2,94	0,50	75	2,69	0,49	0,0001												
	WA 223	2,67a****	0,58	****	2,60	2,75	2,00	2,25	2,75	3,25	3,50	207	2,65	0,58	16	3,03	0,61	0,0121	107	2,80	0,56	116	2,56	0,58	0,0017	140	2,82	0,58	83	2,43	0,51	0,0000												
	BK 411	2,76a****	0,57		2,71	2,82	2,00	2,25	2,75	3,25	3,50	317	2,71	0,56	94	2,95	0,54	0,0003	283	2,81	0,55	128	2,66	0,59	0,0077	195	2,92	0,56	216	2,61	0,53	0,0000												
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen (4-stufig)	PT 263	3,06a	0,54	14,72	2,99	3,13	2,25	2,75	3,00	3,50	3,75	108	3,03	0,52	155	3,08	0,56	0,4203	203	3,10	0,53	60	2,94	0,58	0,0369	188	3,09	0,55	75	3,00	0,52	0,1969												
	WA 223	2,77a****b	0,66	****	2,68	2,86	2,00	2,25	2,75	3,25	3,75	207	2,76	0,66	16	2,91	0,63	0,4299	107	2,90	0,67	116	2,65	0,63	0,0093	140	2,93	0,64	83	2,50	0,60	0,0000												
	BK 411	2,97b****	0,60		2,91	3,03	2,05	2,50	3,00	3,50	3,75	317	2,94	0,60	94	3,08	0,61	0,0395	283	3,03	0,60	128	2,85	0,59	0,0085	195	3,07	0,61	216	2,89	0,59	0,0023												
Instrumentelle Motivation (4-stufig)	PT 263	3,34	0,60	0,14	3,27	3,42	2,67	3,00	3,33	4,00	4,00	108	3,40	0,56	155	3,31	0,63	0,3149	203	3,35	0,58	60	3,32	0,67	0,9913	188	3,30	0,63	75	3,46	0,51	0,0566												
	WA 223	3,35	0,62		3,27	3,44	2,67	3,00	3,33	4,00	4,00	207	3,37	0,60	16	3,19	0,87	0,7355	107	3,42	0,63	116	3,29	0,62	0,0452	140	3,41	0,62	83	3,26	0,62	0,0302												
	BK 411	3,37	0,58		3,31	3,42	2,67	3,00	3,33	4,00	4,00	317	3,37	0,56	94	3,36	0,62	0,9712	283	3,40	0,55	128	3,30	0,63	0,1082	195	3,40	0,57	216	3,34	0,58	0,2117												
Selbstwirksamkeit (4-stufig)	PT 263	3,06a	0,42	3,64	3,01	3,11	2,50	2,75	3,00	3,50	3,50	108	3,00	0,36	155	3,10	0,45	0,0271	203	3,05	0,40	60	3,09	0,46	0,5472	188	3,10	0,42	75	2,98	0,38	0,0139												
	WA 223	2,95a**	0,51	**	2,88	3,01	2,25	2,75	3,00	3,25	3,75	207	2,93	0,51	16	3,11	0,45	0,2500	107	3,04	0,50	116	2,86	0,51	0,0119	140	3,08	0,51	83	2,72	0,44	0,0000												
	BK 411	3,01	0,48		2,97	3,06	2,50	2,75	3,00	3,50	3,75	317	2,94	0,47	94	3,28	0,41	0,0000	283	3,06	0,47	128	2,91	0,49	0,0027	195	3,17	0,42	216	2,87	0,49	0,0000												
Selbstkonzept (4-stufig)	PT 263	3,15a	0,49	5,39	3,09	3,21	2,67	3,00	3,00	3,67	3,67	108	3,02	0,49	155	3,24	0,47	0,0005	203	3,17	0,48	60	3,08	0,51	0,1253	188	3,24	0,47	75	2,95	0,48	0,0000												
	WA 223	2,98a****	0,64	***	2,90	3,07	2,00	2,67	3,00	3,33	4,00	207	2,95	0,64	16	3,38	0,53	0,0122	107	3,16	0,57	116	2,82	0,67	0,0001	140	3,24	0,55	83	2,55	0,55	0,0000												
	BK 411	3,05a**	0,60		2,99	3,11	2,33	2,67	3,00	3,67	3,67	317	2,95	0,60	94	3,40	0,44	0,0000	283	3,12	0,55	128	2,90	0,67	0,0012	195	3,30	0,48	216	2,83	0,61	0,0000												
Präferenz für kooperative Lernformen (4-stufig)	PT 263	2,99	0,54	9,39	2,92	3,05	2,20	2,60	3,00	3,40	3,80	108	3,05	0,54	155	2,95	0,55	0,1897	203	2,98	0,55	60	3,03	0,53	0,4881	188	2,98	0,57	75	3,00	0,47	0,6268												
	WA 223	3,09b	0,58	****	3,02	3,17	2,28	2,80	3,00	3,60	3,80	207	3,11	0,59	16	2,93	0,46	0,1446	107	3,13	0,58	116	3,06	0,59	0,3496	140	3,10	0,56	83	3,08	0,63	0,9871												
	BK 411	2,89b****	0,55		2,84	2,95	2,20	2,60	3,00	3,20	3,60	317	2,8637	0,545	94	2,9957	0,5463	0,01355	283	2,91	0,53	128	2,87	0,60	0,7537	195	2,86	0,54	216	2,92	0,55	0,2472												
Präferenz für werbewerbsorientierte Lernformen (4-stufig)	PT 263	2,53a	0,61	5,65	2,46	2,60	1,75	2,00	2,50	3,00	3,25	108	2,55	0,58	155	2,52	0,62	0,7492	203	2,51	0,60	60	2,59	0,63	0,2081	188	2,53	0,63	75	2,53	0,56	0,8885												
	WA 223	2,63	0,66	***	2,54	2,72	1,75	2,25	2,75	3,00	3,50	207	2,63	0,66	16	2,63	0,72	0,8953	107	2,65	0,68	116	2,61	0,66	0,5454	140	2,75	0,67	83	2,43	0,60	0,0002												
	BK 411	2,70a****	0,62		2,64	2,76	2,00	2,25	2,75	3,00	3,50	317	2,67	0,62	94	2,80	0,58	0,1273	283	2,72	0,62	128	2,64	0,61	0,2585	195	2,80	0,59	216	2,60	0,62	0,0017												

weiter Tab. A.4.1.2

		Geschlecht							Berufliche Präferenz						
		weiblich			männlich			p	Wunschberuf			kein Wunschberuf			p
		N	m	s	N	m	s		N	m	s	N	m	s	
Wiederholungsstrategien (4-stufig)	PT	233	2,49	0,76	30	2,03	0,70	0,0024	254	2,44	0,75	9	2,33	1,09	0,4926
	WA	143	2,60	0,89	80	2,02	0,77	0,0000	143	2,39	0,90	80	2,40	0,88	0,9409
	BK	364	2,51	0,86	47	1,96	0,75	0,0000	270	2,46	0,83	141	2,44	0,95	0,8588
Elaborationsstrategien (4-stufig)	PT	233	3,09	0,65	30	3,21	0,58	0,4165	254	3,12	0,63	9	2,70	0,82	0,1438
	WA	143	2,54	0,70	80	2,69	0,72	0,1324	143	2,67	0,71	80	2,46	0,68	0,0429
	BK	364	2,71	0,68	47	2,60	0,68	0,2688	270	2,76	0,68	141	2,59	0,67	0,0251
Kontrollstrategien (4-stufig)	PT	233	3,25	0,46	30	3,05	0,36	0,0066	254	3,23	0,45	9	3,03	0,70	0,5237
	WA	143	2,92	0,56	80	2,76	0,52	0,0217	143	2,89	0,57	80	2,81	0,52	0,3941
	BK	364	3,07	0,52	47	2,76	0,45	0,0002	270	3,04	0,50	141	3,00	0,57	0,4461
Kontrollerwartung (4-stufig)	PT	233	2,88	0,53	30	2,78	0,35	0,3826	254	2,88	0,51	9	2,53	0,52	0,0486
	WA	143	2,65	0,61	80	2,71	0,55	0,2962	143	2,74	0,62	80	2,56	0,51	0,0184
	BK	364	2,76	0,57	47	2,74	0,55	0,8041	270	2,7963	0,5565	141	2,6933	0,5843	0,08294
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen (4-stufig)	PT	233	3,09	0,55	30	2,82	0,45	0,0051	254	3,07	0,53	9	2,67	0,86	0,1116
	WA	143	2,85	0,67	80	2,63	0,62	0,0264	143	2,86	0,65	80	2,61	0,64	0,0045
	BK	364	3,00	0,61	47	2,79	0,55	0,0357	270	3,01	0,58	141	2,90	0,64	0,1214
Instrumentelle Motivation (4-stufig)	PT	233	3,38	0,59	30	3,07	0,64	0,0075	254	3,34	0,60	9	3,52	0,65	0,2311
	WA	143	3,39	0,54	80	3,30	0,76	0,9382	143	3,44	0,59	80	3,21	0,65	0,0057
	BK	364	3,37	0,56	47	3,35	0,67	0,9353	270	3,40	0,54	141	3,30	0,63	0,1457
Selbstwirksamkeit (4-stufig)	PT	233	3,07	0,41	30	3,03	0,46	0,6602	254	3,06	0,42	9	2,97	0,26	0,3887
	WA	143,00	2,90	0,54	80,00	3,03	0,44	0,08	143	3,01	0,51	80	2,84	0,50	0,0239
	BK	364	3,02	0,48	47	2,98	0,49	0,8644	270	3,05	0,47	141	2,95	0,49	0,0421
Selbstkonzept (4-stufig)	PT	233	3,18	0,50	30	2,93	0,35	0,0021	254	3,15	0,49	9	3,22	0,50	0,6231
	WA	143	2,97	0,69	80	3,00	0,56	0,9387	143	3,09	0,62	80	2,80	0,65	0,0015
	BK	364	3,05	0,60	47	3,05	0,57	0,9031	270	3,10	0,60	141	2,96	0,58	0,0225
Präferenz für kooperative Lernformen (4-stufig)	PT	233	3,00	0,54	30	2,87	0,58	0,1975	254	2,99	0,54	9	2,91	0,58	0,6845
	WA	143	3,11	0,57	80	3,07	0,62	0,6506	143	3,08	0,58	80	3,11	0,60	0,8327
	BK	364	2,89	0,55	47	2,95	0,51	0,3932	270,00	2,93	0,55	141,00	2,82	0,54	0,07
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen (4-stufig)	PT	233	2,51	0,61	30	2,68	0,55	0,2335	254	2,53	0,61	9	2,53	0,51	0,9641
	WA	143	2,54	0,64	80	2,79	0,68	0,0016	143	2,65	0,66	80	2,60	0,67	0,6638
	BK	364	2,70	0,62	47	2,70	0,58	0,8782	270	2,71	0,61	141	2,66	0,62	0,5564

Tab. A.4.1.3: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aspekte von Leistungsmotivation (1) nach Schulabschluss, Abschlussnoten, Geschlecht und beruflicher Präferenz sowie Perzentile und Konfidenzintervalle
 (Mittelwerte mit den gleichen Buchstaben unterscheiden sich mindestens auf dem 10% Niveau voneinander; Mittelwerte ohne Buchstaben unterscheiden sich nicht statistisch signifikant; Physiotherapeuten sind durch a und Wirtschaftsassistenten durch b gekennzeichnet)

	Lagemerkmale										Schulbildung										Abschlussnote allg. bild. Schule										Abschlussnote Beruf(schul)schule									
	N	m	s	F	Konfidenzintervall		Perzentile				Mittelschule					Gymnasium					1 bis 2					3 bis 4					1 bis 2					3 bis 4				
					Unterg.	Oberg.	10.	25.	50.	75.	90.	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s		
Beharrlichkeit	PT	263	4,01a	1,19	7,92	3,87	4,16	2,40	3,20	4,00	4,80	5,60	108	3,74	1,09	1,55	4,20	1,22	0,0011	2,03	4,04	1,21	60	3,93	1,12	0,6740	188	4,15	1,14	75	3,66	1,25	0,0011							
	WA	223	4,13b	1,37	****	3,95	4,31	2,60	3,20	4,00	5,00	6,00	207	4,13	1,37	1,16	4,13	1,41	0,9599	107	4,44	1,33	116	3,84	1,34	0,0008	140	4,39	1,33	83	3,69	1,33	0,0001							
	BK	411	4,39a***b**	1,23		4,27	4,51	2,80	3,60	4,40	5,20	6,00	317	4,35	1,23	94	4,53	1,20	0,1971	283	4,50	1,22	128	4,15	1,20	0,0034	195	4,49	1,18	216	4,30	1,26	0,1222							
Internalität	PT	263	4,47a	0,86	9,80	4,37	4,58	3,25	4,00	4,50	5,00	5,50	108	4,46	0,84	155	4,48	0,88	0,9993	203	4,47	0,88	60	4,48	0,81	0,9799	188	4,55	0,86	75	4,27	0,84	0,0082							
	WA	223	4,14a***b	0,95	****	4,01	4,27	3,00	3,50	4,00	4,75	5,50	207	4,14	0,97	16	4,14	0,75	0,7899	107	4,29	0,95	116	4,00	0,94	0,0276	140	4,26	0,97	83	3,94	0,90	0,0201							
	BK	411	4,43b***	0,92		4,34	4,52	3,25	3,75	4,50	5,00	5,75	317	4,41	0,92	94	4,51	0,91	0,2597	283	4,51	0,90	128	4,28	0,93	0,0125	195	4,49	0,86	216	4,38	0,96	0,1975							
Lernbereitschaft	PT	263	5,00a	0,71	9,63	4,91	5,09	4,00	4,50	5,00	5,50	6,00	108	5,04	0,73	155	4,97	0,70	0,4477	203	5,00	0,71	60	4,98	0,73	0,7886	188	5,04	0,72	75	4,90	0,68	0,1012							
	WA	223	4,69a***b	0,91	****	4,57	4,81	3,50	4,25	4,75	5,25	5,75	207	4,67	0,93	16	4,92	0,70	0,2288	107	4,75	0,89	116	4,63	0,93	0,5445	140	4,84	0,90	83	4,43	0,87	0,0013							
	BK	411	4,84a**b*	0,75		4,77	4,92	3,75	4,25	5,00	5,50	5,75	317	4,81	0,75	94	4,97	0,75	0,1021	283	4,89	0,78	128	4,73	0,69	0,0438	195	4,87	0,69	216	4,82	0,81	0,5452							
Zielsetzung	PT	263	5,07	0,79	3,80**	4,97	5,16	4,00	4,50	5,00	5,50	6,17	108	5,09	0,86	155	5,05	0,75	1,5057	203	5,05	0,78	60	5,11	0,85	0,5665	188	5,09	0,82	75	5,01	0,71	0,3512							
	WA	223	4,92b	0,94		4,80	5,04	3,67	4,33	5,00	5,67	6,17	207	4,92	0,94	16	4,91	0,93	0,8640	107	5,06	0,88	116	4,79	0,97	0,0438	140	5,07	0,90	83	4,67	0,95	0,0036							
	BK	411	5,11b**	0,84		5,03	5,20	4,00	4,50	5,17	5,83	6,17	317	5,08	0,83	94	5,23	0,98	0,0710	283	5,17	0,83	128	4,99	0,86	0,0314	195	5,20	0,78	216	5,03	0,89	0,0556							
Purentlosgkeit	PT	263	3,89	0,97	0,50	3,78	4,01	2,57	3,29	4,00	4,57	5,14	108	3,81	0,97	155	3,96	0,97	0,2037	203	3,89	1,01	60	3,91	0,81	0,8187	188	3,96	0,94	75	3,72	1,02	0,0457							
	WA	223	3,86	1,11		3,71	4,01	2,43	3,14	3,86	4,57	5,37	207	3,85	1,10	16	3,97	1,23	0,7304	107	4,14	1,12	116	3,61	1,03	0,0005	140	4,08	1,08	83	3,49	1,06	0,0001							
	BK	411	3,94	1,01		3,85	4,04	2,71	3,29	3,86	4,57	5,26	317	3,88	1,00	94	4,15	1,00	0,0349	283	4,07	0,99	128	3,67	0,99	0,0003	195	4,12	1,02	216	3,78	0,97	0,0007							
Erfolgszuversicht	PT	263	4,50	0,81	1,08	4,40	4,59	3,50	4,00	4,50	5,00	5,50	108	4,53	0,77	155	4,47	0,83	0,5136	203	4,48	0,83	60	4,56	0,73	0,4438	188	4,52	0,83	75	4,44	0,75	0,3907							
	WA	223	4,51	0,98		4,38	4,64	3,17	3,83	4,50	5,17	5,67	207	4,50	0,97	16	4,71	1,10	0,3110	107	4,63	0,97	116	4,40	0,99	0,0694	140	4,69	0,97	83	4,20	0,93	0,0005							
	BK	411	4,59	0,86		4,50	4,67	3,50	4,00	4,67	5,17	5,67	317	4,52	0,86	94	4,81	0,82	0,0020	283	4,66	0,83	128	4,43	0,90	0,0266	195	4,69	0,82	216	4,49	0,88	0,0103							
Schwierigkeitspräferenz	PT	263	4,38a	1,10	7,40	4,25	4,51	3,00	3,60	4,40	5,20	5,92	108	4,29	1,16	155	4,44	1,05	0,3670	203	4,37	1,09	60	4,42	1,13	0,5966	188	4,42	1,08	75	4,28	1,14	0,2035							
	WA	223	4,36b	1,23	****	4,20	4,53	2,80	3,60	4,20	5,20	6,00	207	4,32	1,21	16	4,86	1,44	0,1185	107	4,53	1,27	116	4,21	1,18	0,0312	140	4,58	1,21	83	4,00	1,19	0,0001							
	BK	411	4,67a***b***	1,12		4,56	4,78	3,20	4,00	4,80	5,40	6,00	317	4,60	1,12	94	4,91	1,12	0,0274	283	4,78	1,12	128	4,42	1,09	0,0009	195	4,81	1,03	216	4,54	1,19	0,0124							
Statusorientierung	PT	263	4,71a	1,00	8,59	4,59	4,83	3,43	4,00	4,71	5,29	6,00	108	4,69	1,02	155	4,73	0,98	0,6488	203	4,66	1,02	60	4,90	0,90	0,0546	188	4,68	1,02	75	4,79	0,93	0,6210							
	WA	223	4,74b	1,07	****	4,59	4,88	3,14	4,14	4,71	5,57	6,14	207	4,76	1,08	16	4,39	1,03	0,2040	107	4,80	1,12	116	4,67	1,04	0,3579	140	4,88	1,10	83	4,49	0,99	0,0080							
	BK	411	5,01a***b***	1,01		4,91	5,10	3,71	4,43	5,14	5,71	6,29	317	4,95	1,00	94	5,19	1,02	0,0165	283	5,04	1,03	128	4,93	0,97	0,0807	195	5,11	1,02	216	4,92	0,99	0,0140							
Leistungsstolz	PT	263	5,90a	0,72	11,58	5,81	5,99	4,86	5,57	6,00	6,43	6,71	108	5,83	0,78	155	5,95	0,68	0,3106	203	5,89	0,73	60	5,94	0,69	0,6336	188	5,94	0,73	75	5,81	0,71	0,1084							
	WA	223	5,62a***b	0,81	****	5,51	5,73	4,57	5,00	5,71	6,29	6,71	207	5,62	0,83	16	5,59	0,64	0,6812	107	5,66	0,87	116	5,58	0,76	0,3743	140	5,76	0,80	83	5,39	0,79	0,0006							
	BK	411	5,90b***	0,72		5,83	5,97	4,86	5,43	6,00	6,43	6,86	317	5,87	0,71	94	5,99	0,75	0,1254	283	5,94	0,71	128	5,80	0,75	0,1153	195	5,93	0,70	216	5,88	0,74	0,0070							
Wettbewerbsorientierung	PT	263	4,21a	1,17	12,20	4,07	4,35	2,71	3,43	4,29	5,00	5,71	108	4,26	1,17	155	4,18	1,18	0,5971	203	4,17	1,19	60	4,34	1,13	0,4003	188	4,19	1,23	75	4,26	1,03	0,8188							
	WA	223	4,31b	1,25	****	4,14	4,47	2,49	3,57	4,29	5,29	5,86	207	4,34	1,24	16	3,95	1,32	0,3301	107	4,26	1,34	116	4,35	1,15	0,6753	140	4,51	1,28	83	3,97	1,11	0,0010							
	BK	411	4,63a***b***	1,07		4,52	4,73	3,29	3,86	4,71	5,43	6,00	317	4,60	1,06	94	4,71	1,09	0,4337	283	4,67	1,06	128	4,53	1,09	0,1852	195	4,73	1,04	216	4,54	1,09	0,0485							

weiter Tab. A.4.1.3

		Geschlecht						p	Berufliche Präferenz						
		weiblich			männlich				Wunschberuf			kein Wunschberuf			p
		N	m	s	N	m	s		N	m	s	N	m	s	
Beharrlichkeit	PT	233	4,00	1,20	30	4,14	1,15	0,4668	254	4,04	1,18	9	3,22	1,35	0,1056
	WA	143	4,15	1,36	80	4,10	1,39	0,7766	143	4,37	1,38	80	3,70	1,23	0,0002
	BK	364	4,37	1,21	47	4,57	1,32	0,2251	270	4,49	1,19	141	4,19	1,28	0,0252
Internalität	PT	233	4,48	0,86	30	4,42	0,90	0,8257	254	4,48	0,86	9	4,14	0,95	0,2525
	WA	143	4,18	0,96	80	4,07	0,93	0,4427	143	4,25	0,98	80	3,94	0,88	0,0300
	BK	364	4,43	0,90	47	4,48	1,02	0,5159	270	4,46	0,91	141	4,37	0,92	0,2398
Lernbereitschaft	PT	233	4,98	0,70	30	5,13	0,78	0,3413	254	5,01	0,69	9	4,58	1,10	0,3012
	WA	143	4,63	0,97	80	4,79	0,80	0,2603	143	4,79	0,86	80	4,49	0,97	0,0371
	BK	364	4,85	0,77	47	4,76	0,62	0,3493	270	4,84	0,76	141	4,86	0,74	0,9905
Zielsetzung	PT	233	5,05	0,77	30	5,23	0,93	0,1906	254	5,07	0,78	9	4,98	1,09	0,8616
	WA	143	4,84	0,94	80	5,07	0,91	0,0570	143	5,07	0,91	80	4,66	0,93	0,0032
	BK	364	5,10	0,85	47	5,21	0,83	0,5812	270	5,11	0,85	141	5,12	0,83	0,9316
Furchtlosigkeit	PT	233	3,84	0,97	30	4,28	0,90	0,0108	254	3,91	0,96	9	3,32	1,06	0,1285
	WA	143	3,78	1,09	80	4,01	1,12	0,0762	143	4,02	1,04	80	3,58	1,17	0,0106
	BK	364	3,92	1,00	47	4,16	1,00	0,1223	270	4,03	0,99	141	3,78	1,02	0,0249
Erfolgszuversicht	PT	233	4,45	0,80	30	4,88	0,73	0,0041	254	4,51	0,80	9	4,04	0,99	0,1927
	WA	143	4,34	0,98	80	4,82	0,91	0,0001	143	4,70	0,92	80	4,17	1,00	0,0001
	BK	364	4,54	0,85	47	4,99	0,79	0,0010	270	4,68	0,83	141	4,41	0,88	0,0073
Schwierigkeitspräferenz	PT	233	4,32	1,09	30	4,81	1,07	0,0280	254	4,39	1,09	9	4,00	1,35	0,4201
	WA	143	4,24	1,25	80	4,59	1,18	0,0213	143	4,65	1,12	80	3,86	1,28	0,0000
	BK	364	4,63	1,12	47	4,92	1,12	0,1372	270	4,69	1,10	141	4,62	1,16	0,4439
Statusorientierung	PT	233	4,71	0,99	30	4,76	1,09	0,9786	254	4,71	0,99	9	4,79	1,31	0,6649
	WA	143	4,65	1,11	80	4,89	0,99	0,0970	143	4,87	1,06	80	4,50	1,07	0,0112
	BK	364	5,00	1,01	47	5,05	1,02	0,7322	270	5,04	0,98	141	4,93	1,06	0,2289
Leistungsstolz	PT	233	5,92	0,71	30	5,75	0,84	0,3755	254	5,90	0,73	9	6,00	0,53	0,9732
	WA	143	5,64	0,87	80	5,59	0,71	0,4404	143	5,72	0,75	80	5,45	0,90	0,0478
	BK	364	5,92	0,73	47	5,74	0,68	0,0527	270	5,92	0,70	141	5,86	0,77	0,5034
Wettbewerbsorientierung	PT	233	4,19	1,18	30	4,33	1,14	0,6250	254	4,21	1,18	9	4,02	1,09	0,7530
	WA	143	4,19	1,24	80	4,51	1,25	0,0457	143	4,32	1,24	80	4,30	1,27	0,9732
	BK	364	4,63	1,08	47	4,61	0,94	0,8060	270	4,63	1,03	141	4,61	1,14	0,8019

Tab. A.4.1.4: Mittelwerte und Standardabweichungen der Aspekte von Selbstkompetenz (1) nach Schulabschluss, Abschlussnoten, Geschlecht und beruflicher Präferenz sowie Perzentile und Konfidenzintervalle
 (Mittelwerte mit den gleichen Buchstaben unterscheiden sich mindestens auf dem 10% Niveau voneinander; Mittelwerte ohne Buchstaben unterscheiden sich nicht statistisch signifikant; Physiotherapeuten sind durch a und Wirtschaftsassistenten durch b gekennzeichnet)

	Lagemasse										Schulbildung										Abschlussnote allg. bild. Schule										Abschlussnote Berufs(fach)schule													
	N	m	s	F	Konfidenzintervall					Perzentile					Mittelschule					Gymnasium					1 bis 2					3 bis 4					1 bis 2					3 bis 4				
					Untergrenze	Obergrenze	10.	25.	50.	75.	90.	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s	N	m	s									
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (5-stufig)	PT	263	3,81a	0,47	13,78	3,75	3,86	3,17	3,50	3,83	4,17	4,33	108	3,81	0,47	155	3,81	0,46	0,83	203	3,78	0,46	60	3,90	0,47	0,07	188	3,80	0,46	75	3,83	0,49	0,91											
	WA	223	3,55a****b	0,61	****	3,47	3,63	2,83	3,17	3,50	4,00	4,33	207	3,54	0,59	16	3,73	0,76	0,52	107	3,66	0,57	116	3,45	0,62	0,01	140	3,70	0,58	83	3,29	0,56	0,00											
	BK	411	3,68a***b**	0,53		3,63	3,73	3,00	3,33	3,67	4,00	4,33	317	3,64	0,53	94	3,83	0,53	0,01	283	3,71	0,54	128	3,62	0,51	0,05	195	3,75	0,52	216	3,61	0,54	0,00											
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (4-stufig)	PT	263	2,86	0,30	0,10	2,83	2,90	2,50	2,70	2,90	3,00	3,20	108	2,86	0,29	155	2,87	0,30	0,58	203	2,86	0,30	60	2,86	0,29	0,95	188	2,87	0,28	75	2,84	0,34	0,72											
	WA	223	2,85	0,38		2,80	2,90	2,34	2,60	2,90	3,00	3,20	207	2,85	0,37	16	2,89	0,52	0,44	107	2,91	0,37	116	2,80	0,38	0,03	140	2,92	0,38	83	2,74	0,36	0,00											
	BK	411	2,86	0,34		2,83	2,90	2,40	2,70	2,90	3,00	3,30	317	2,84	0,33	94	2,94	0,34	0,02	283	2,88	0,34	128	2,82	0,32	0,07	195	2,89	0,35	216	2,84	0,33	0,13											
Kriterienbezogenes Selbstkonzept (5-stufig)	PT	263	3,82a	0,49	5,04	3,76	3,88	3,20	3,60	3,80	4,20	4,40	108	3,73	0,45	155	3,89	0,50	0,01	203	3,83	0,48	60	3,79	0,51	0,70	188	3,89	0,48	75	3,65	0,48	0,00											
	WA	223	3,69a*b	0,73	***	3,59	3,79	2,80	3,20	3,80	4,20	4,60	207	3,65	0,72	16	4,26	0,68	0,00	107	3,87	0,62	116	3,53	0,79	0,00	140	3,96	0,66	83	3,23	0,62	0,00											
	BK	411	3,85b***	0,58		3,79	3,90	3,00	3,40	4,00	4,20	4,60	317	3,73	0,56	94	4,23	0,49	0,00	283	3,90	0,56	128	3,73	0,62	0,01	195	4,06	0,48	216	3,65	0,60	0,00											
Soziales Selbstkonzept (5-stufig)	PT	263	3,47a	0,49	3,48**	3,41	3,53	3,00	3,00	3,50	3,83	4,00	108	3,44	0,48	155	3,48	0,50	0,66	203	3,47	0,50	60	3,46	0,47	0,71	188	3,52	0,49	75	3,33	0,47	0,01											
	WA	223	3,52	0,68		3,43	3,61	2,67	3,00	3,50	4,00	4,50	207	3,48	0,66	16	4,08	0,76	0,00	107	3,66	0,62	116	3,39	0,71	0,00	140	3,76	0,66	83	3,11	0,50	0,00											
	BK	411	3,59a**	0,58		3,53	3,64	3,00	3,17	3,67	4,00	4,33	317	3,51	0,58	94	3,84	0,55	0,00	283	3,62	0,57	128	3,52	0,62	0,12	195	3,76	0,53	216	3,43	0,59	0,00											
Absolutes Selbstkonzept (5-stufig)	PT	263	3,68	0,51	5,06	3,62	3,75	3,00	3,40	3,80	4,00	4,32	108	3,59	0,48	155	3,75	0,52	0,01	203	3,69	0,51	60	3,65	0,50	0,50	188	3,76	0,48	75	3,50	0,53	0,00											
	WA	223	3,58b	0,70	***	3,49	3,68	2,80	3,00	3,60	4,00	4,60	207	3,54	0,69	16	4,14	0,65	0,00	107	3,72	0,64	116	3,46	0,73	0,01	140	3,82	0,67	83	3,20	0,57	0,00											
	BK	411	3,74b***	0,58		3,69	3,80	3,00	3,40	3,80	4,00	4,40	317	3,64	0,57	94	4,09	0,49	0,00	283	3,79	0,57	128	3,63	0,60	0,02	195	3,94	0,48	216	3,56	0,60	0,00											
Positives Selbstwertgefühl (4-stufig)	PT	263	3,09	0,35	2,63*	3,05	3,13	2,80	3,00	3,00	3,20	3,60	108	3,08	0,33	155	3,10	0,36	0,73	203	3,10	0,35	60	3,05	0,35	0,17	188	3,09	0,34	75	3,09	0,38	0,96											
	WA	223	3,02	0,46		2,95	3,08	2,48	2,80	3,00	3,40	3,60	207	3,02	0,46	16	3,01	0,49	0,63	107	3,10	0,43	116	2,93	0,47	0,00	140	3,09	0,46	83	2,88	0,42	0,00											
	BK	411	3,08	0,38		3,04	3,11	2,60	3,00	3,00	3,20	3,60	317	3,06	0,37	94	3,14	0,39	0,10	283	3,09	0,37	128	3,05	0,38	0,33	195	3,10	0,35	216	3,06	0,40	0,35											
Negatives Selbstwertgefühl (4-stufig)	PT	263	1,90	0,61	1,82	1,83	1,97	1,00	1,40	2,00	2,20	2,60	108	1,87	0,56	155	1,92	0,64	0,79	203	1,88	0,62	60	1,95	0,58	0,38	188	1,86	0,61	75	1,99	0,59	0,05											
	WA	223	1,98	0,70		1,88	2,07	1,00	1,40	2,00	2,40	3,00	207	1,98	0,70	16	1,94	0,69	0,91	107	1,84	0,67	116	2,10	0,70	0,00	140	1,82	0,65	83	2,24	0,69	0,00											
	BK	411	1,87	0,65		1,81	1,94	1,00	1,40	1,80	2,20	2,80	317	1,92	0,67	94	1,71	0,57	0,01	283	1,85	0,65	128	1,93	0,66	0,24	195	1,82	0,61	216	1,92	0,68	0,12											

weiter Tab. A.4.1.4

		Geschlecht							Berufliche Präferenz							
		weiblich			männlich				p	Wunschberuf			kein Wunschberuf			p
		N	m	s	N	m	s	N		m	s	N	m	s		
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (5-stufig)	PT	233	3,80	0,46	30	3,88	0,50	0,47	254	3,82	0,46	9	3,35	0,60	0,03	
	WA	143	3,48	0,63	80	3,68	0,55	0,02	143	3,70	0,60	80	3,28	0,52	0,00	
	BK	364	3,67	0,52	47	3,78	0,60	0,08	270	3,80	0,45	141	3,44	0,59	0,00	
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (4-stufig)	PT	233	2,85	0,30	30	2,95	0,26	0,06	254	2,87	0,29	9	2,72	0,35	0,18	
	WA	143	2,80	0,38	80	2,94	0,37	0,01	143	2,89	0,39	80	2,78	0,36	0,01	
	BK	364	2,86	0,34	47	2,92	0,29	0,14	270	2,90	0,33	141	2,79	0,35	0,00	
Kriterienbezogenes Selbstkonzept (5-stufig)	PT	233	3,81	0,48	30	3,89	0,52	0,44	254	3,84	0,48	9	3,49	0,50	0,05	
	WA	143	3,61	0,78	80	3,83	0,62	0,07	143	3,84	0,70	80	3,42	0,72	0,00	
	BK	364	3,83	0,58	47	4,00	0,57	0,10	270	3,92	0,51	141	3,70	0,67	0,00	
Soziales Selbstkonzept (5-stufig)	PT	233	3,45	0,50	30	3,62	0,43	0,04	254	3,47	0,48	9	3,28	0,68	0,13	
	WA	143	3,41	0,68	80	3,72	0,63	0,00	143	3,66	0,67	80	3,27	0,62	0,00	
	BK	364	3,57	0,59	47	3,70	0,55	0,24	270	3,65	0,53	141	3,47	0,66	0,01	
Absolutes Selbstkonzept (5-stufig)	PT	233	3,67	0,51	30	3,79	0,52	0,17	254	3,70	0,50	9	3,27	0,65	0,02	
	WA	143	3,50	0,73	80	3,73	0,63	0,01	143	3,74	0,70	80	3,30	0,60	0,00	
	BK	364	3,73	0,58	47	3,86	0,57	0,26	270	3,83	0,51	141	3,57	0,68	0,00	
Positives Selbstwertgefühl (4-stufig)	PT	233	3,09	0,35	30	3,13	0,35	0,98	254	3,09	0,35	9	3,02	0,46	0,36	
	WA	143	2,99	0,48	80	3,05	0,43	0,42	143	3,02	0,47	80	3,02	0,43	0,57	
	BK	364	3,08	0,38	47	3,09	0,31	0,79	270	3,12	0,35	141	2,99	0,40	0,00	
Negatives Selbstwertgefühl (4-stufig)	PT	233	1,92	0,62	30	1,78	0,51	0,27	254	1,89	0,60	9	2,18	0,70	0,19	
	WA	143	2,01	0,71	80	1,92	0,66	0,28	143	1,89	0,69	80	2,13	0,69	0,01	
	BK	364	1,89	0,66	47	1,74	0,55	0,16	270	1,78	0,57	141	2,06	0,75	0,00	

Tab. A.4.1.8: Interkorrelationen der Aspekte von Selbstkompetenz bei Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokaufleuten (Bravais-Pearson)

Physiotherapeuten (N=263)	Berufliche Selbstwirksamkeit	Allgemeine Selbstwirksamkeit	Kriterienbezogenes Selbstkonzept	Soziales Selbstkonzept	Absolutes Selbstkonzept	Positives Selbstwertgefühl	Negatives Selbstwertgefühl
Berufliche Selbstwirksamkeit	1	,503****	,513****	,423****	,522****	,404****	-0,40****
Allgemeine Selbstwirksamkeit		1	,449****	,394****	,46****	,537****	-0,54****
Kriterienbezogenes Selbstkonzept			1	,654****	,846****	,425****	-0,44****
Soziales Selbstkonzept				1	,699****	,209****	-0,32****
Absolutes Selbstkonzept					1	,382****	-0,41****
Positives Selbstwertgefühl						1	-0,59****
Negatives Selbstwertgefühl							1
Wirtschaftsassistenten (N=223)							
Berufliche Selbstwirksamkeit	1	,691****	,689****	,619****	,639****	,491****	-0,49****
Allgemeine Selbstwirksamkeit		1	,542****	,518****	,521****	,606****	-0,58****
Kriterienbezogenes Selbstkonzept			1	,841****	,887****	,473****	-0,50****
Soziales Selbstkonzept				1	,885****	,383****	-0,43****
Absolutes Selbstkonzept					1	,435****	-0,48****
Positives Selbstwertgefühl						1	-0,66****
Negatives Selbstwertgefühl							1
Bürokaufleute (N=411)							
Berufliche Selbstwirksamkeit	1	,625****	,577****	,512****	,582****	,436****	-0,45****
Allgemeine Selbstwirksamkeit		1	,410****	,353****	,412****	,539****	-0,53****
Kriterienbezogenes Selbstkonzept			1	,748****	,874****	,392****	-0,43****
Soziales Selbstkonzept				1	,779****	,386****	-0,36****
Absolutes Selbstkonzept					1	,397****	-0,42****
Positives Selbstwertgefühl						1	-0,64****
Negatives Selbstwertgefühl							1

Tab. A.4.1.10: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für selbstreguliertes Lernen bei Physiotherapeuten (N=258; 5 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 409, 623, 250, 66, 63)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 selbstreguliert Lernende (N=119)		Cluster 2 weniger selbstreguliert Lernende (N=139)		F-Werte				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten													
	m	s	m	s	Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.											
	Eigenwert	Kanon. Korrelation	Wilks' Lambda	df	Signifikanz	Anteil korrekt klassifizierter Fälle				85,30%																
Wiederholungsstrategien	2,5	0,88	2,39	0,62	0,68	1,37	0,99	1,58	1	256	0,21	-0,22	-0,17	0,21	0,21											
Elaborationsstrategien	3,27	0,66	2,97	0,58	0,838	1,09	0,95	15,04	1	256	0,00	-0,08	-0,05	0,00	0,00											
Kontrollstrategien	3,41	0,4	3,07	0,44	0,948	0,77	0,86	40,82	1	256	0,00	0,38	0,16	0,00	0,00											
Kontrollverantwortung	3,14	0,45	2,62	0,43	0,708	0,77	0,73	94,58	1	256	0,00	0,82	0,36	0,00	0,00											
Anstrengung und Ausdauer	3,33	0,44	2,83	0,53	0,938	0,65	0,80	65,14	1	256	0,00	0,46	0,23	0,00	0,00											
Instrumentelle Motivation	3,62	0,49	3,12	0,55	0,908	0,72	0,81	58,93	1	256	0,00	0,70	0,37	0,00	0,00											
Selbstwirksamkeit	3,3	0,37	2,65	0,33	0,638	0,79	0,70	103,19	1	256	0,00	1,01	0,35	0,00	0,00											
Selbstkonzept	3,4	0,38	2,93	0,45	0,88	0,63	0,76	80,17	1	256	0,00	0,54	0,23	0,00	0,00											
Präferenz für koop. Lernformen	3,12	0,54	2,88	0,52	0,92	0,99	0,95	12,82	1	256	0,00	0,47	0,25	0,00	0,00											
Präferenz für wett. Lernformen	2,77	0,55	2,36	0,57	0,92	0,85	0,88	33,71	1	256	0,00	0,48	0,27	0,00	0,00											
Konstante	1,121	0,727	0,472	10	0,000																					
85,30%																										
3-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=71)		Cluster 2 (N=48)		Cluster 3 (N=139)		F-Werte				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten Fkt. 1				Diskriminanzkoeffizienten Fkt. 2							
	m	s	m	s	m	s	Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	unstand.	stand.						
	Eigenwert		Kanon. Korrelation		Wilks' Lambda		Anteil korrekt klassifizierter Fälle				84,50%															
Wiederholungsstrategien	3,02	0,63	1,74	0,61	2,39	0,62	0,88	0,69	0,66	0,674	61,748	2	255	0	0,273	-1,4	0,17	-0,868	0,17	0,17						
Elaborationsstrategien	3,11	0,72	3,5	0,49	2,97	0,58	0,83	1,29	0,58	0,903	13,664	2	255	0	-0,172	0,253	-0,104	0,153	0,253	0,153						
Kontrollstrategien	3,42	0,42	3,39	0,37	3,07	0,44	0,94	0,86	0,66	0,862	20,425	2	255	0	0,178	0,622	0,076	0,265	0,622	0,076						
Kontrollverantwortung	3,22	0,46	3,04	0,41	2,62	0,43	0,7	0,8	0,66	0,716	50,564	2	255	0	0,953	-0,211	0,412	-0,091	0,953	0,412						
Anstrengung und Ausdauer	3,4	0,44	3,21	0,41	2,83	0,53	0,93	0,66	0,56	0,763	35,412	2	255	0	0,33	0,443	0,16	0,214	0,33	0,16						
Intrinsische Motivation	3,8	0,31	3,35	0,59	3,12	0,55	0,9	0,28	1,02	0,747	43,244	2	255	0	0,965	-0,613	0,488	-0,31	0,965	-0,613						
Selbstwirksamkeit	3,3	0,33	3,3	0,42	2,85	0,33	0,63	0,63	1,03	0,701	54,388	2	255	0	0,925	0,41	0,322	0,143	0,925	0,41						
Selbstkonzept	3,44	0,36	3,34	0,41	2,93	0,45	0,88	0,57	0,72	0,757	40,911	2	255	0	0,552	0,076	0,233	0,032	0,552	0,076						
Präferenz für koop. Lernformen	3,15	0,49	3,08	0,62	2,88	0,52	0,92	0,8	1,29	0,951	6,615	2	255	0,002	0,413	0,246	0,22	0,131	0,413	0,246						
Präferenz für wett. Lernformen	2,61	0,48	2,99	0,56	2,36	0,57	0,92	0,66	0,89	0,837	24,746	2	255	0	0,15	0,995	0,082	0,542	0,15	0,995						
Konstante	1,161 (60,8%)	0,736	0,26	20	0,000																					
84,50%																										
4-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=71)		Cluster 2 (N=48)		Cluster 3 (N=76)		F-Werte				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3			
	m	s	m	s	m	s	Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	unstand.	stand.					
	Eigenwert		Kanon. Korrelation		Wilks' Lambda		Anteil korrekt klassifizierter Fälle				80,60%															
Wiederholungsstrategien	3,02	0,63	1,74	0,61	2,59	0,55	2,14	0,62	0,67	0,53	0,69	0,66	0,63	50	3	254,00	0,00	0,57	0,34	-1,36	-0,81	0,08	0,05			
Elaborationsstrategien	3,11	0,72	3,50	0,49	3,27	0,46	2,61	0,50	0,62	0,52	1,29	0,58	0,76	27	3	254,00	0,00	0,33	0,18	0,12	0,07	-1,17	-0,65			
Kontrollstrategien	3,42	0,42	3,39	0,37	3,29	0,37	2,81	0,39	0,71	0,65	0,86	0,66	0,72	34	3	254,00	0,00	0,34	0,13	0,59	0,23	-0,51	-0,20			
Kontrollverantwortung	3,22	0,46	3,04	0,41	2,70	0,42	2,51	0,41	0,64	0,69	0,80	0,66	0,70	37	3	254,00	0,00	0,76	0,32	-0,02	-0,01	0,81	0,35			
Anstrengung und Ausdauer	3,40	0,44	3,21	0,41	3,12	0,46	2,50	0,37	0,47	0,73	0,66	0,66	0,61	54	3	254,00	0,00	0,72	0,31	0,40	0,17	-0,84	-0,36			
Intrinsische Motivation	3,80	0,31	3,35	0,59	3,24	0,50	2,97	0,58	1,00	0,73	0,28	1,02	0,72	33	3	254,00	0,00	1,01	0,50	-0,45	-0,22	0,50	0,25			
Selbstwirksamkeit	3,30	0,33	3,30	0,42	2,89	0,30	2,80	0,36	0,74	0,53	0,63	1,03	0,69	37	3	254,00	0,00	0,63	0,22	0,59	0,20	0,75	0,26			
Selbstkonzept	3,44	0,36	3,34	0,41	2,97	0,46	2,87	0,44	0,82	0,91	0,57	0,72	0,75	28	3	254,00	0,00	0,59	0,25	0,15	0,06	0,09	0,04			
Präferenz für koop. Lernformen	3,15	0,49	3,08	0,62	3,01	0,46	2,74	0,56	1,08	0,70	0,80	1,29	0,92	7	3	254,00	0,00	0,40	0,21	0,30	0,16	0,08	0,04			
Präferenz für wett. Lernformen	2,61	0,48	2,99	0,56	2,25	0,53	2,50	0,59	0,98	0,81	0,66	0,89	0,81	19	3	254,00	0,00	-0,34	-0,18	1,07	0,58	0,63	0,34			
Konstante	1,802 (52,9%)	0,80	0,16	30	0,00																					
80,60%																										
1 (bis 3)	0,775 (27,1%)	0,66	0,44	18	0,00																					
2 (bis 3)	0,287 (10%)	0,47	0,78	8	0,00																					

Tab. A.4.1.1: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Leistungsmotivation bei Physiotherapeuten (N=255; 8 Ausreißer eliminiert; Id. Nr.: 878, 623, 275, 729, 905, 112, 373, 983)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=89)				Cluster 2 (N=166)				F-Werte				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten							
	m		s		m		s		Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.					
	4,15	1,25	3,98	1,09	0,9	1,19	1,00	1,22	1	253	0,27	47,28	2	252	0	-0,29	0,45	-0,16	-0,18					
Beharrlichkeit	4,56	0,88	4,44	0,77	0,9	1,19	0,99	1,45	1	253	0,23	31,78	2	252	0	0,00	0,60	0,17	0,13					
Internalität	5,49	0,62	4,73	0,59	0,71	0,77	0,73	93,06	1	253	0,00	0,32	0,19	253	0,00	0,32	0,19	0,11	0,11					
Zielsetzung	5,69	0,51	4,74	0,63	0,72	0,47	0,63	149,34	1	253	0,00	0,19	0,11	253	0,00	0,19	0,11	0,11	0,11					
Furchtlosigkeit	3,95	0,92	3,83	0,92	1	1	1,00	1,06	1	253	0,31	0,06	0,05	253	0,00	0,50	0,32	0,31	0,31					
Erfolgszuversicht	5,07	0,63	4,16	0,66	0,72	0,66	0,69	112,71	1	253	0,00	0,34	0,31	253	0,00	0,34	0,31	0,31	0,31					
Schwierigkeitspräferenz	5,1	0,96	3,96	0,89	0,7	0,81	0,74	89,95	1	253	0,00	0,48	0,36	253	0,00	0,48	0,36	0,36	0,36					
Statusorientierung	5,54	0,68	4,27	0,78	0,66	0,5	0,60	166,65	1	253	0,00	0,17	0,10	253	0,00	0,17	0,10	0,10	0,10					
Leistungsstolz	6,41	0,41	5,63	0,67	0,91	0,35	0,72	100,96	1	253	0,00	0,47	0,42	253	0,00	0,47	0,42	0,42	0,42					
Wettbewerbsorientierung	5,13	0,83	3,75	0,95	0,72	0,55	0,66	132,45	1	253	0,00	0,47	0,42	253	0,00	0,47	0,42	0,42	0,42					
Konstante	Eigenwert	1,61	Kanon. Korrelation	0,785	Wilks' Lambda	0,383	Chi-Quadrat	237,9	df	10	Signifikanz	0	Anteil korrekt klassifizierter Fälle											
												94,50%												
3-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=89)				Cluster 2 (N=86)				Cluster 3 (N=80)				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten							
	m		s		m		s		Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.				
	4,15	1,25	4,69	0,76	3,22	0,84	0,44	0,54	1,19	0,73	47,28	2	252	0	-0,29	0,45	-0,29	0,45	-0,29	0,45				
Beharrlichkeit	4,56	0,88	4,86	0,61	3,98	0,64	0,57	0,63	1,19	0,80	31,78	2	252	0	0,00	0,60	0,17	0,17	0,17	0,17				
Internalität	5,49	0,62	4,78	0,64	4,68	0,53	0,84	0,57	0,77	47,19	2	252	0	0,29	0,17	0,10	0,10	0,10	0,10	0,10				
Zielsetzung	5,69	0,51	4,72	0,72	4,75	0,52	0,94	0,49	0,47	74,44	2	252	0	0,20	0,12	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01				
Furchtlosigkeit	3,95	0,92	4,37	0,65	3,24	0,81	0,5	0,76	1	0,75	42,04	2	252	0	-0,05	-0,04	0,37	0,29	0,29	0,29				
Erfolgszuversicht	5,07	0,63	4,29	0,65	4,02	0,64	0,7	0,68	0,66	0,67	61,17	2	252	0	0,45	0,29	0,24	0,16	0,16	0,16				
Schwierigkeitspräferenz	5,1	0,96	4,18	0,88	3,72	0,85	0,68	0,65	0,81	0,71	51,97	2	252	0	0,29	0,26	0,23	0,21	0,21	0,21				
Statusorientierung	5,54	0,68	4,09	0,78	4,46	0,74	0,66	0,59	0,5	0,58	91,35	2	252	0	0,50	0,37	0,00	0,00	0,00	0,00				
Leistungsstolz	6,41	0,41	5,57	0,73	5,69	0,59	1,1	0,71	0,35	0,71	51,55	2	252	0	0,22	0,13	-0,12	-0,07	-0,07	-0,07				
Wettbewerbsorientierung	5,13	0,83	3,34	0,88	4,2	0,81	0,62	0,52	0,55	0,56	99,15	2	252	0	0,54	0,46	-0,19	-0,16	-0,16	-0,16				
Konstante	Eigenwert	1,728 (71,5%)	Kanon. Korrelation	0,796	Wilks' Lambda	0,217	Chi-Quadrat	378,014	df	20	Signifikanz	0	Anteil korrekt klassifizierter Fälle											
												92,90%												
4-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=15)				Cluster 2 (N=74)				Cluster 3 (N=86)				Cluster 4 (N=80)				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten			
	m		s		m		s		Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.			
	5,84	0,61	3,80	1,05 <th>4,69</th> <th>0,76</th> <th>3,22</th> <th>0,84 <th>0,44</th> <th>0,54</th> <th>0,84 <th>0,28</th> <th>0,57 <td>63</td> <td>3</td> <td>251,00</td> <td>0,00</td> <td>0,22</td> <td>0,19</td> <td>0,63</td> <td>0,55</td> <td>-0,21</td> <td>-0,18</td> </th></th></th>	4,69	0,76	3,22	0,84 <th>0,44</th> <th>0,54</th> <th>0,84 <th>0,28</th> <th>0,57 <td>63</td> <td>3</td> <td>251,00</td> <td>0,00</td> <td>0,22</td> <td>0,19</td> <td>0,63</td> <td>0,55</td> <td>-0,21</td> <td>-0,18</td> </th></th>	0,44	0,54	0,84 <th>0,28</th> <th>0,57 <td>63</td> <td>3</td> <td>251,00</td> <td>0,00</td> <td>0,22</td> <td>0,19</td> <td>0,63</td> <td>0,55</td> <td>-0,21</td> <td>-0,18</td> </th>	0,28	0,57 <td>63</td> <td>3</td> <td>251,00</td> <td>0,00</td> <td>0,22</td> <td>0,19</td> <td>0,63</td> <td>0,55</td> <td>-0,21</td> <td>-0,18</td>	63	3	251,00	0,00	0,22	0,19	0,63	0,55	-0,21	-0,18	
Beharrlichkeit	5,58	0,65	4,36	0,77	4,86	0,61	3,98	0,84	0,57	0,63	0,91	0,64	0,69	38	3	251,00	0,00	0,56	0,37	0,54	0,37	-0,16	-0,11	
Internalität	5,92	0,35	5,41	0,63	4,78	0,64	4,68	0,53	0,84	0,57	0,79	0,25	0,70	36	3	251,00	0,00	0,40	0,23	-0,02	-0,01	-0,37	-0,22	
Zielsetzung	5,98	0,46	5,63	0,50	4,72	0,72	4,75	0,52	0,94	0,49	0,45	0,38	0,62	52	3	251,00	0,00	0,04	0,03	-0,23	-0,13	1,16	0,69	
Furchtlosigkeit	5,10	0,52	3,72	0,80	4,37	0,65	3,24	0,81	0,50	0,76	0,75	0,32	0,64	47	3	251,00	0,00	0,24	0,18	0,30	0,22	0,64	0,48	
Erfolgszuversicht	5,67	0,54	4,95	0,58	4,29	0,65	4,02	0,64	0,70	0,68	0,55	0,48	0,63	49	3	251,00	0,00	0,53	0,33	-0,10	-0,07	0,11	0,07	
Schwierigkeitspräferenz	6,03	0,47	4,91	0,92	4,18	0,88	3,73	0,85	0,68	0,65	0,75	0,20	0,65	44	3	251,00	0,00	0,43	0,37	0,01	0,01	-0,12	-0,10	
Statusorientierung	5,80	0,66	5,48	0,68	4,09	0,78	4,46	0,74	0,66	0,59	0,49	0,47	0,57	62	3	251,00	0,00	0,47	0,34	-0,24	-0,18	-1,19	-0,87	
Leistungsstolz	6,60	0,39	6,37	0,41	5,57	0,73	5,69	0,59	1,10	0,71	0,34	0,31	0,70	35	3	251,00	0,00	0,05	0,03	-0,25	-0,15	-0,11	-0,07	
Wettbewerbsorientierung	4,68	0,69	5,22	0,83	3,34	0,88	4,20	0,81	0,62	0,52	0,55	0,38	0,55	69	3	251,00	0,00	0,16	0,14	-0,60	-0,50	0,59	0,49	
Konstante	Eigenwert	1,788 (51,8%)	Kanon. Korrelation	0,801	Wilks' Lambda	0,133	Chi-Quadrat	497,870	df	30	Signifikanz	0,00	Anteil korrekt klassifizierter Fälle											
												90,20%												
												0,99												

Tab. A.4.1.12: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Selbstkompetenz bei Physiotherapeuten (N=255; 8 Ausreißer eliminiert; Id. Nr.: 954, 360, 173, 499, 61, 347, 202, 983)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 unstand. Werte (N=116)				Cluster 2 unstand. Werte (N=139)				Cluster 1 stand. Werte (N=116)				Cluster 2 stand. Werte (N=139)				F-Werte				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten	
	m		s		m		s		m		s		m		s		Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s										
Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung	4,03	0,41	3,63	0,39	0,49	0,91	0,88	-0,41	0,88	0,83	0,78	0,83	0,80	62,92	1	253	0,00	-0,14	-0,06							
Allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung	3,05	0,17	2,70	0,23	0,71	0,65	-0,59	0,85	0,72	0,42	0,58	183,46	1	253	0,00	2,68	0,55									
Selbstkonzept (Kriterium)	4,10	0,34	3,60	0,44	0,59	0,72	-0,49	0,94	0,88	0,52	0,71	102,56	1	253	0,00	-0,09	-0,04									
Selbstkonzept (sozial)	3,74	0,43	3,26	0,37	0,57	0,92	-0,47	0,80	0,64	0,85	0,73	92,74	1	253	0,00	0,90	0,36									
Selbstkonzept (absolut)	4,00	0,38	3,43	0,43	0,63	0,77	-0,52	0,86	0,74	0,59	0,67	124,71	1	253	0,00	0,81	0,33									
positives Selbstwertgefühl	3,27	0,31	2,93	0,28	0,55	0,93	-0,46	0,81	0,66	0,86	0,75	84,42	1	253	0,00	0,82	0,24									
negatives Selbstwertgefühl	1,54	0,43	2,20	0,55	-0,60	0,72	0,50	0,92	0,84	0,52	0,70	110,35	1	253	0,00	-0,56	-0,28									
Konstante													-14,29													
														Eigenwert	Kanon. Korrelation	Wilks' Lambda	Chi-Quadrat	df	Signifikanz	Anteil korrekt klassifizierter Fälle						
														1,395	0,763	0,418	217,895	7	0	91,00%						

3-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=116)				Cluster 2 (N=104)				Cluster 3 (N=35)				F-Werte				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2		
	m		s		m		s		m		s		Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s													
Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung	4,03	0,41	3,72	0,36	3,35	0,37	0,65	0,67	0,83	0,73	46,76	2	252	0,00	-0,01	0,00	-0,56	-0,22							
Allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung	3,05	0,17	2,75	0,20	2,55	0,23	0,56	0,75	0,42	0,52	116,60	2	252	0,00	2,58	0,50	2,73	0,53							
Selbstkonzept (Kriterium)	4,10	0,34	3,74	0,38	3,16	0,27	0,67	0,33	0,52	0,55	102,50	2	252	0,00	0,49	0,17	-2,01	-0,70							
Selbstkonzept (sozial)	3,74	0,43	3,36	0,36	2,96	0,24	0,58	0,27	0,85	0,66	65,93	2	252	0,00	0,81	0,31	1,10	0,42							
Selbstkonzept (absolut)	4,00	0,38	3,58	0,38	3,00	0,21	0,59	0,30	0,59	0,53	111,86	2	252	0,00	1,01	0,36	0,07	0,02							
positives Selbstwertgefühl	3,27	0,31	2,98	0,25	2,79	0,29	0,56	0,74	0,86	0,72	49,51	2	252	0,00	0,38	0,11	2,17	0,63							
negatives Selbstwertgefühl	1,54	0,43	2,03	0,48	2,70	0,44	0,64	0,54	0,52	0,57	95,46	2	252	0,00	-1,06	-0,48	1,15	0,52							
Konstante													-14,89												
														Eigenwert	Kanon. Korrelation	Wilks' Lambda	Chi-Quadrat	df	Signifikanz	Anteil korrekt klassifizierter Fälle					
														2,803 (97,6%)	0,859	0,246	349,064	14	0	89,80%					
														0,068 (2,4%)	0,253	0,936	16,426	6	0,012						

4-Cluster-Lösung	Cluster 3 (N=23)				Cluster 4 (N=93)				Cluster 1 (N=104)				Cluster 2 (N=35)				F-Werte				Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3	
	m		s		m		s		m		s		m		s		Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	
	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s	m	s														
Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung	4,30	0,27	3,96	0,41	3,72	0,36	3,35	0,37	0,65	0,67	0,35	0,84	0,69	38	3	251,00	0,00	0,06	0,02	0,29	0,11	-0,52	-0,19							
Allgemeine Selbstwirksamkeitsüberzeugung	3,12	0,24	3,03	0,15	2,75	0,20	2,55	0,23	0,56	0,75	0,80	0,31	0,51	80	3	251,00	0,00	2,33	0,45	-3,05	-0,59	2,21	0,43							
Selbstkonzept (Kriterium)	4,55	0,25	3,99	0,26	3,74	0,38	3,16	0,27	0,67	0,33	0,28	0,30	0,45	103	3	251,00	0,00	0,45	0,14	-0,28	-0,09	-2,10	-0,66							
Selbstkonzept (sozial)	4,21	0,39	3,63	0,35	3,36	0,36	2,96	0,24	0,58	0,27	0,70	0,57	0,54	71	3	251,00	0,00	1,22	0,42	0,68	0,23	1,25	0,43							
Selbstkonzept (absolut)	4,57	0,28	3,86	0,24	3,58	0,38	3,00	0,21	0,59	0,18	0,32	0,25	0,38	136	3	251,00	0,00	1,68	0,51	1,53	0,47	0,36	0,11							
positives Selbstwertgefühl	3,43	0,35	3,23	0,29	2,98	0,25	2,79	0,29	0,56	0,74	1,07	0,75	0,69	37	3	251,00	0,00	0,80	0,23	0,93	0,26	2,38	0,67							
negatives Selbstwertgefühl	1,42	0,45	1,57	0,43	2,03	0,48	2,70	0,44	0,64	0,54	0,56	0,51	0,56	65	3	251,00	0,00	-0,96	-0,43	1,03	0,46	1,36	0,61							
Konstante													-19,70																	
														Eigenwert	Kanon. Korrelation	Wilks' Lambda	Chi-Quadrat	df	Signifikanz	Anteil korrekt klassifizierter Fälle										
														4,566 (96,1%)	0,91	0,15	470,68	21	0,00	87,50%										
														0,119 (2,5%)	0,33	0,84	44,08	12	0,00											
														0,067 (1,4%)	0,25	0,94	16,15	5	0,01											

Tab. A.4.1.13: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Kommunikation und Kooperation bei Wirtschaftsassistenten mit (N=219; Ausreißer eliminiert; f.d. Nr.: 837, 385, 67, 801)

2-Cluster-Lösung												3-Cluster-Lösung												4-Cluster-Lösung																																												
	Cluster 1 unstand. Werte (N=96)			Cluster 2 unstand. Werte (N=123)			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten				Cluster 1 (N=96)			Cluster 2 (N=63)			Cluster 3 (N=60)				Cluster 1 (N=96)			Cluster 2 (N=49)			Cluster 3 (N=60)			Cluster 4 (N=14)																																
	m	s	stand.	m	s	stand.	Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df		Sign.	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda		F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.																											
Eigenwert	1,672															0,791			Chi-Quadrat			11			0			Signifikanz			Anteil korrekt klassifizierter Fälle			95,00%			0			Signifikanz			Anteil korrekt klassifizierter Fälle																									
1 (bis 2)																0,822			333,597			22			0			0			88,10%			0			0			88,60%																												
2																0,608			97,263			10			0																																											
2-Cluster-Lösung												3-Cluster-Lösung												4-Cluster-Lösung																																												
	Cluster 1 unstand. Werte (N=96)			Cluster 2 unstand. Werte (N=123)			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten				Cluster 1 (N=96)			Cluster 2 (N=63)			Cluster 3 (N=60)				Cluster 1 (N=96)			Cluster 2 (N=49)			Cluster 3 (N=60)			Cluster 4 (N=14)																																
m	s	stand.	m	s	stand.	Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.		F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F		df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.																												
Perspektivübernahme	3,05	0,40	2,60	0,41	0,88	0,78	0,75	0,76	33,87	2	216	0,00	-0,37	-0,15	0,54	0,22		3,05	0,40	2,60	0,46	2,59	0,36	2,89	0,61	2,87	0,63	2,87	0,50	1,12	1,06	0,72	0,97	2,79	2	216	0,06	0,05	0,03	0,01	0,00	0,00	3,05	0,40	2,60	0,41	0,88	0,78	0,75	0,76	33,87	2	216	0,00	-0,37	-0,15	0,54	0,22										
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	2,89	0,61	2,77	0,58	0,11	1,03	-0,08	0,97	0,95	1,06	0,89	1,99	1	217	0,00	-0,04	-0,02	2,89	0,61	2,77	0,58	0,11	1,03	-0,08	0,97	0,95	1,06	0,89	1,99	1	217	0,00	-0,04	-0,02	2,89	0,61	2,77	0,58	0,11	1,03	-0,08	0,97	0,95	1,06	0,89	1,99	1	217	0,00	-0,04	-0,02	2,89	0,61	2,77	0,58	0,11	1,03	-0,08	0,97	0,95	1,06	0,89	1,99	1	217	0,00	-0,04	-0,02
Empathie	3,21	0,40	2,66	0,44	0,82	0,80	-0,48	0,87	0,76	0,64	0,70	91,59	1	217	0,00	0,47	0,20	3,21	0,40	2,66	0,44	0,82	0,80	-0,48	0,87	0,76	0,64	0,70	91,59	1	217	0,00	0,47	0,20	3,21	0,40	2,66	0,44	0,82	0,80	-0,48	0,87	0,76	0,64	0,70	91,59	1	217	0,00	0,47	0,20	3,21	0,40	2,66	0,44	0,82	0,80	-0,48	0,87	0,76	0,64	0,70	91,59	1	217	0,00	0,47	0,20
Prosoziale Ziele (Unterricht)	3,67	0,59	3,30	0,65	0,32	0,91	-0,25	1,00	0,82	0,92	18,94	1	217	0,00	0,15	0,10	3,67	0,59	3,30	0,65	0,32	0,91	-0,25	1,00	0,82	0,92	18,94	1	217	0,00	0,15	0,10	3,67	0,59	3,30	0,65	0,32	0,91	-0,25	1,00	0,82	0,92	18,94	1	217	0,00	0,15	0,10	3,67	0,59	3,30	0,65	0,32	0,91	-0,25	1,00	0,82	0,92	18,94	1	217	0,00	0,15	0,10				
Prosoziale Ziele (Versprechen)	4,73	0,34	4,36	0,50	0,44	0,72	-0,35	1,05	1,11	0,51	0,85	39,41	1	217	0,00	1,33	0,58	4,73	0,34	4,36	0,50	0,44	0,72	-0,35	1,05	1,11	0,51	0,85	39,41	1	217	0,00	1,33	0,58	4,73	0,34	4,36	0,50	0,44	0,72	-0,35	1,05	1,11	0,51	0,85	39,41	1	217	0,00	1,33	0,58	4,73	0,34	4,36	0,50	0,44	0,72	-0,35	1,05	1,11	0,51	0,85	39,41	1	217	0,00	1,33	0,58
Prosoziale Ziele (Probleme)	4,28	0,46	3,80	0,58	0,47	0,79	-0,37	1,00	1,00	0,62	0,83	44,97	1	217	0,00	0,39	0,21	4,28	0,46	3,80	0,58	0,47	0,79	-0,37	1,00	1,00	0,62	0,83	44,97	1	217	0,00	0,39	0,21	4,28	0,46	3,80	0,58	0,47	0,79	-0,37	1,00	1,00	0,62	0,83	44,97	1	217	0,00	0,39	0,21	4,28	0,46	3,80	0,58	0,47	0,79	-0,37	1,00	1,00	0,62	0,83	44,97	1	217	0,00	0,39	0,21
Verantwortungsübernahme	3,99	0,70	2,78	0,95	0,65	0,67	-0,51	0,91	0,84	0,45	0,66	109,36	1	217	0,00	0,46	0,39	3,99	0,70	2,78	0,95	0,65	0,67	-0,51	0,91	0,84	0,45	0,66	109,36	1	217	0,00	0,46	0,39	3,99	0,70	2,78	0,95	0,65	0,67	-0,51	0,91	0,84	0,45	0,66	109,36	1	217	0,00	0,46	0,39	3,99	0,70	2,78	0,95	0,65	0,67	-0,51	0,91	0,84	0,45	0,66	109,36	1	217	0,00	0,46	0,39
Altruismus	2,85	0,76	3,61	0,89	-0,47	0,83	0,36	0,99	0,95	0,69	0,83	44,46	1	217	0,00	-0,43	-0,36	2,85	0,76	3,61	0,89	-0,47	0,83	0,36	0,99	0,95	0,69	0,83	44,46	1	217	0,00	-0,43	-0,36	2,85	0,76	3,61	0,89	-0,47	0,83	0,36	0,99	0,95	0,69	0,83	44,46	1	217	0,00	-0,43	-0,36	2,85	0,76	3,61	0,89	-0,47	0,83	0,36	0,99	0,95	0,69	0,83	44,46	1	217	0,00	-0,43	-0,36
Individualismus	15,43	4,05	12,58	3,61	0,39	1,00	-0,31	0,89	1,00	0,88	30,19	1	217	0,00	0,03	0,10	15,43	4,05	12,58	3,61	0,39	1,00	-0,31	0,89	1,00	0,88	30,19	1	217	0,00	0,03	0,10	15,43	4,05	12,58	3,61	0,39	1,00	-0,31	0,89	1,00	0,88	30,19	1	217	0,00	0,03	0,10	15,43	4,05	12,58	3,61	0,39	1,00	-0,31	0,89	1,00	0,88	30,19	1	217	0,00	0,03	0,10				
Aggression	18,66	4,89	22,30	4,10	-0,43	1,02	0,33	0,85	0,73	1,03	0,86	35,98	1	217	0,00	-0,08	-0,36	18,66	4,89	22,30	4,10	-0,43	1,02	0,33	0,85	0,73	1,03	0,86	35,98	1	217	0,00	-0,08	-0,36	18,66	4,89	22,30	4,10	-0,43	1,02	0,33	0,85	0,73	1,03	0,86	35,98	1	217	0,00	-0,08	-0,36	18,66	4,89	22,30	4,10	-0,43	1,02	0,33	0,85	0,73	1,03	0,86	35,98	1	217	0,00	-0,08	-0,36
Konstante	4,08	1,82	5,56	2,08	0,87	0,31	0,99	0,98	0,75	0,88	30,43	1	217	0,00	-0,06	-0,12	4,08	1,82	5,56	2,08	0,87	0,31	0,99	0,98	0,75	0,88	30,43	1	217	0,00	-0,06	-0,12	4,08	1,82	5,56	2,08	0,87	0,31	0,99	0,98	0,75	0,88	30,43	1	217	0,00	-0,06	-0,12	4,08	1,82	5,56	2,08	0,87	0,31	0,99	0,98	0,75	0,88	30,43	1	217	0,00	-0,06	-0,12				
2-Cluster-Lösung												3-Cluster-Lösung												4-Cluster-Lösung																																												
	Cluster 1 unstand. Werte (N=96)			Cluster 2 unstand. Werte (N=123)			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten				Cluster 1 (N=96)			Cluster 2 (N=63)			Cluster 3 (N=60)				Cluster 1 (N=96)			Cluster 2 (N=49)			Cluster 3 (N=60)			Cluster 4 (N=14)																																
m	s	stand.	m	s	stand.	Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.		F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F		df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.																												
Eigenwert	2,08															0,822			333,597			22			0			0			88,10%			0			0																															
1 (bis 2)																0,608			97,263			10			0																																											
2																0,566			97,263			10			0																																											
2-Cluster-Lösung												3-Cluster-Lösung												4-Cluster-Lösung																																												
	Cluster 1 unstand. Werte (N=96)			Cluster 2 unstand. Werte (N=123)			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten				Cluster 1 (N=96)			Cluster 2 (N=63)			Cluster 3 (N=60)				Cluster 1 (N=96)			Cluster 2 (N=49)			Cluster 3 (N=60)			Cluster 4 (N=14)																																
m	s	stand.	m	s	stand.	Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.		F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F		df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.	Lambda	F	df	Sign.																												
Perspektivübernahme	2,89	0,61	2,77	0,58	0,11	1,03	-0,08	0,97	0,95	1,06	0,89	1,99	1	217	0,00	-0,04	-0,02	2,89	0,61	2,77	0,58	0,11	1,03	-0,08	0,97	0,95	1,06	0,89	1,99	1	217	0,00	-0,04	-0,02	2,89	0,61	2,77	0,58	0,11	1,03	-0,08	0,97	0,95	1,06	0,89	1,99	1	217	0,00	-0,04	-0,02	2,89	0,61	2,77	0,58	0,11	1,03	-0,08	0,97	0,95	1,06	0,89	1,99	1	217	0,00	-0,04	-0,02
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	3,21	0,40	2,66	0,44	0,82	0,80	-0,48	0,87	0,76	0,64	0,70	91,59	1	217	0,00	0,47	0,20	3,21	0,40	2,66	0,44	0,82	0,80	-0,48	0,87	0,76	0,64	0,70	91,59	1	217	0,00	0,47	0,20	3,21	0,40	2,66	0,44	0,82	0,80	-0,48	0,87	0,76	0,64	0,70	91,59	1	217	0,00	0,47	0,20	3,21	0,40	2,66	0,44	0,82	0,80	-0,48	0,87	0,76	0,64	0,70	91,59	1	217	0,00	0,47	0,20
Empathie	3,67	0,59	3,30	0,65	0,32	0,91	-0,25	1,00	0,82	0,92	18,94	1	217	0,00	0,15	0,10	3,67	0,59	3,30	0,65	0,32	0,91	-0,25	1,00	0,82	0,92	18,94	1	217	0,00	0,15	0,10	3,67	0,59	3,30	0,65	0,32	0,91	-0,25	1,00	0,82	0,92	18,94	1	217	0,00	0,15	0,10	3,67	0,59	3,30	0,65	0,32	0,91	-0,25	1,00	0,82	0,92	18,94	1	217	0,00	0,15	0,10				
Prosoziale Ziele (Unterricht)	4,73	0,34	4,36	0,50	0,44	0,72	-0,35	1,05	1,11	0,51	0,85	39,41	1	217	0,00	1,33	0,58	4,73	0,34	4,36	0,50	0,44	0,72	-0,35	1,05	1,11	0,51	0,85	39,41	1	217	0,00	1,33	0,58	4,73	0,34	4,36	0,50	0,44	0,72	-0,35	1,05	1,11	0,51	0,85	39,41	1	217	0,00	1,33	0,58	4,73	0,34	4,36	0,50	0,44	0,72	-0,35	1,05	1,11	0,51	0,85	39,41	1	217	0,00	1,33	0,58
Prosoziale Ziele (Probleme)	4,28	0,46	3,80	0,58	0,47	0,79	-0,37	1,00	1,00	0,62	0,83	44,97	1	217	0,00	0																																																				

Tab. A.4.1.15: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Leistungsmotivation bei Wirtschaftsassistenten mit (N=215; 8 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 19, 724, 980, 837, 999, 943, 851, 829)

	Cluster 1 (N=136)			Cluster 2 (N=79)			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte						Diskriminanzkoeffizienten		
	m	s		m	s		Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	
Beharrlichkeit	4,46	1,38		3,68	1,07		1,08	0,65	0,92	18,85	1	213	0,00	0,27	0,35			
Internalität	4,15	0,94		4,17	0,90		1,04	0,90	1,00	0,02	1	213	0,00	-0,24	-0,22			
Lernbereitschaft	5,08	0,69		4,02	0,75		0,62	0,73	0,66	111,62	1	213	0,00	0,29	0,21			
Zielsetzung	5,42	0,67		4,12	0,69		0,53	0,57	0,54	181,75	1	213	0,00	0,09	0,06			
Furchtlosigkeit	4,09	1,16		3,56	0,85		1,14	0,61	0,95	12,26	1	213	0,00	0,02	0,02			
Erfolgszuversicht	4,96	0,76		3,80	0,71		0,67	0,59	0,64	122,24	1	213	0,00	0,24	0,18			
Schwierigkeitspräferenz	4,95	0,98		3,44	0,80		0,70	0,47	0,61	134,76	1	213	0,00	0,37	0,34			
Statusorientierung	5,25	0,87		3,89	0,77		0,67	0,52	0,61	133,39	1	213	0,00	0,58	0,48			
Leistungsstolz	6,00	0,62		4,98	0,61		0,62	0,59	0,61	137,67	1	213	0,00	0,43	0,27			
Wettbewerbsorientierung	4,70	1,17		3,70	0,99		0,94	0,67	0,84	40,75	1	213	0,00	-0,03	-0,03			
Konstante																		-9,79
	Eigenwert	1,694	Kanon. Korrelation	0,793	Wilks' Lambda	0,371	Chi-Quadrat	206,1	df	10	Signifikanz	0,00	Anteil korrekt klassifizierter Fälle					
													94,40%					

	Cluster 1 (N=80)			Cluster 2 (N=56)			Cluster 3 (N=79)			F-Werte						Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte						Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2		
	m	s		m	s		m	s		Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	
Beharrlichkeit	5,35	0,95		3,19	0,78		3,68	1,07		0,51	0,65	0,34	0,51	100,80	2	212	0,00	0,54	0,52	0,47	0,45					
Internalität	4,60	0,85		3,52	0,67		4,17	0,90		0,84	0,94	0,52	0,79	28,25	2	212	0,00	-0,08	-0,07	0,37	0,31					
Lernbereitschaft	5,08	0,75		5,09	0,61		4,02	0,75		0,72	0,73	0,48	0,66	55,55	2	212	0,00	0,23	0,16	-0,21	-0,15					
Zielsetzung	5,45	0,74		5,37	0,57		4,12	0,69		0,64	0,57	0,38	0,54	90,81	2	212	0,00	0,06	0,04	-0,07	-0,05					
Furchtlosigkeit	4,62	1,01		3,33	0,91		3,56	0,85		0,87	0,61	0,71	0,73	40,03	2	212	0,00	0,10	0,09	0,15	0,14					
Erfolgszuversicht	5,12	0,76		4,72	0,68		3,80	0,71		0,68	0,59	0,54	0,61	68,98	2	212	0,00	0,23	0,16	-0,09	-0,06					
Schwierigkeitspräferenz	5,24	1,03		4,55	0,75		3,44	0,80		0,77	0,47	0,41	0,56	83,31	2	212	0,00	0,44	0,39	0,04	0,04					
Statusorientierung	5,04	0,89		5,55	0,74		3,89	0,77		0,71	0,52	0,49	0,58	76,98	2	212	0,00	0,41	0,33	-0,49	-0,40					
Leistungsstolz	6,01	0,72		5,99	0,45		4,98	0,61		0,84	0,59	0,32	0,61	68,55	2	212	0,00	0,50	0,31	0,01	0,01					
Wettbewerbsorientierung	4,30	1,27		5,27	0,71		3,70	0,99		1,10	0,67	0,34	0,74	37,34	2	212	0,00	-0,14	-0,15	-0,23	-0,24					
Konstante																										-10,75
	Eigenwert	2,023 (71,2%)	Kanon. Korrelation	0,818	Wilks' Lambda	0,182	Chi-Quadrat	353,544	df	20	Signifikanz	0,00	Anteil korrekt klassifizierter Fälle													
													92,60%													

	Cluster 1 (N=39)			Cluster 2 (N=41)			Cluster 3 (N=56)			Cluster 4 (N=79)			F-Werte						Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte						Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3	
	m	s		m	s		m	s		m	s		Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	unstand.	stand.			
Beharrlichkeit	5,34	0,87		5,36	1,03		3,19	0,78		3,68	1,07		0,60	0,43	0,65	0,34	0,51	67	3	211,00	0,00	0,25	0,24	0,69	0,67	-0,34	-0,32			
Internalität	4,78	0,73		4,43	0,92		3,52	0,67		4,17	0,90		1,00	0,62	0,94	0,52	0,78	20	3	211,00	0,00	0,04	0,04	0,18	0,15	0,64	0,53			
Lernbereitschaft	5,30	0,67		4,87	0,76		5,09	0,61		4,02	0,75		0,75	0,58	0,73	0,48	0,63	41	3	211,00	0,00	0,10	0,07	-0,01	-0,54	-0,38				
Zielsetzung	5,84	0,58		5,07	0,68		5,37	0,57		4,12	0,69		0,55	0,39	0,57	0,38	0,47	78	3	211,00	0,00	0,09	0,06	-0,06	-0,04	-0,03	-0,02			
Furchtlosigkeit	4,93	0,94		4,32	0,99		3,33	0,91		3,56	0,85		0,84	0,75	0,61	0,71	0,70	31	3	211,00	0,00	0,36	0,33	-0,03	-0,03	0,67	0,61			
Erfolgszuversicht	5,42	0,79		4,84	0,63		4,72	0,68		3,80	0,71		0,46	0,72	0,59	0,54	0,57	53	3	211,00	0,00	0,03	0,02	0,12	0,09	-0,57	-0,40			
Schwierigkeitspräferenz	5,77	0,82		4,73	0,96		4,55	0,75		3,44	0,80		0,67	0,49	0,47	0,41	0,49	74	3	211,00	0,00	0,60	0,49	0,05	0,04	0,24	0,20			
Statusorientierung	5,54	0,79		4,56	0,71		5,55	0,74		3,89	0,77		0,45	0,56	0,52	0,49	0,50	71	3	211,00	0,00	0,39	0,29	-0,24	-0,18	-0,64	-0,48			
Leistungsstolz	6,37	0,45		5,67	0,77		5,99	0,45		4,98	0,61		0,96	0,32	0,59	0,32	0,53	61	3	211,00	0,00	0,75	0,44	-0,01	0,00	0,39	0,22			
Wettbewerbsorientierung	5,19	0,90		3,45	0,94		5,27	0,71		3,70	0,99		0,61	0,55	0,67	0,34	0,54	59	3	211,00	0,00	0,32	0,29	-0,51	-0,46	0,82	0,73			
Konstante																											-13,81			
	Eigenwert	3,115 (71,7%)	Kanon. Korrelation	0,870	Wilks' Lambda	0,098	Chi-Quadrat	480,243	df	30	Signifikanz	0,00	Anteil korrekt klassifizierter Fälle																	
													91,60%																	

Tab. A.4.1.17: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Kommunikation und Kooperation bei Bürokaufleuten (N= 400; 11 Ausreißer eliminiert; f.d. Nr.: 774, 441, 427, 654, 27, 175, 216, 82, 51, 127, 763)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=334) unstand. Werte		Cluster 2 (N=66) stand. Werte		F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten												
	m	s	m	s	Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.										
Perspektivenübernahme	2,91	0,43	2,79	0,37	0,88	1,04	0,77	0,99	4,27	1	398	0,04	0,20	0,09									
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	2,76	0,52	2,81	0,60	-0,01	0,97	1,12	1,00	0,41	1	398	0,52	0,25	0,14									
Empathie	3,06	0,45	2,87	0,41	0,07	1,00	-0,36	0,90	1,01	0,82	0,97	10,46	1	398	0,00	0,01	0,01						
Prosoziale Ziele (Unterricht)	3,44	0,63	3,43	0,70	0,00	0,98	0,00	1,09	0,97	1,19	1,00	0,00	1	398	0,98	0,01	0,01						
Prosoziale Ziele (Versprechen)	4,60	0,41	4,46	0,54	0,05	0,94	-0,26	1,23	0,89	1,52	0,99	5,47	1	398	0,02	-0,28	-0,12						
Prosoziale Ziele (Probleme)	4,10	0,53	4,08	0,53	0,01	1,00	-0,03	0,99	1,01	0,98	1,00	0,10	1	398	0,76	0,09	0,05						
Verantwortungsübernahme	3,63	0,80	2,89	0,94	0,14	0,82	-0,70	1,07	0,85	1,15	0,90	43,43	1	398	0,00	-0,29	-0,24						
Verantwortungsabwehr	3,01	0,90	3,47	0,79	-0,09	1,00	0,43	0,87	1,00	0,77	0,96	15,36	1	398	0,00	-0,11	-0,10						
Altruismus	13,90	2,46	7,76	1,88	0,31	0,75	-1,56	0,57	0,56	0,33	0,52	367,31	1	398	0,00	-0,05	-0,12						
Individualismus	21,46	4,27	24,86	1,51	-0,14	1,03	0,69	0,36	1,06	0,13	0,91	41,04	1	398	0,00	0,07	0,28						
Aggression	4,40	1,35	8,35	0,97	-0,33	0,69	1,68	0,49	0,48	0,25	0,44	510,67	1	398	0,00	0,66	0,66						
Konstante																	-3,35						
Eigenwert					Wilks' Lambda		Chi-Quadrat		df		Signifikanz		Anteil korrekt klassifizierter Fälle										
1,554					0,392		368,072		11		0,00		95,50%										
3-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=121) unstand. Werte		Cluster 2 (N=213) unstand. Werte		Cluster 3 (N=66) stand. Werte		F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3						
	m	s	m	s	m	s	Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.	unstand.	stand.			
Perspektivenübernahme	3,17	0,41	2,76	0,37	2,79	0,37	0,75	0,93	0,77	0,80	48,59	2	397	0,00	-0,20	-0,08	-0,14	0,43	0,68	0,35			
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	2,98	0,48	2,64	0,50	2,81	0,60	0,88	0,82	1,26	0,92	16,77	2	397	0,00	0,02	0,01	0,02	0,01	0,68	0,35			
Empathie	3,29	0,41	2,93	0,42	2,87	0,41	0,88	0,85	0,82	0,85	34,03	2	397	0,00	-0,24	-0,10	0,68	0,28	0,68	0,28			
Prosoziale Ziele (Unterricht)	3,77	0,56	3,25	0,59	3,43	0,70	0,85	0,76	1,19	0,87	29,99	2	397	0,00	-0,19	-0,11	0,54	0,33	0,68	0,28			
Prosoziale Ziele (Versprechen)	4,80	0,27	4,49	0,43	4,46	0,54	0,97	0,40	1,52	0,88	26,95	2	397	0,00	-0,56	-0,23	0,69	0,38	0,68	0,28			
Prosoziale Ziele (Probleme)	4,43	0,42	3,91	0,49	4,08	0,53	0,86	0,64	0,98	0,81	46,51	2	397	0,00	-0,19	-0,09	0,76	0,37	0,68	0,28			
Verantwortungsübernahme	3,79	0,76	3,54	0,82	2,89	0,94	0,88	0,77	1,15	0,89	25,62	2	397	0,00	-0,21	-0,17	-0,28	-0,23	0,68	0,28			
Verantwortungsabwehr	2,91	1,01	3,06	0,84	3,47	0,79	0,86	1,25	0,77	0,96	8,77	2	397	0,00	-0,11	-0,09	-0,03	-0,03	0,68	0,28			
Altruismus	14,31	2,59	13,66	2,36	7,76	1,88	0,51	0,62	0,33	0,51	188,70	2	397	0,00	-0,02	-0,06	-0,08	-0,19	0,68	0,28			
Individualismus	22,20	3,82	21,03	4,46	24,86	1,51	1,16	0,85	0,13	0,89	24,23	2	397	0,00	0,04	0,15	0,10	0,41	0,68	0,28			
Aggression	3,98	1,68	4,64	1,06	8,35	0,97	0,29	0,74	0,25	0,42	278,28	2	397	0,00	0,70	0,89	0,02	0,03	0,68	0,28			
Konstante																				-15,72			
Eigenwert					Wilks' Lambda		Chi-Quadrat		df		Signifikanz		Anteil korrekt klassifizierter Fälle										
1,717 (69,8%)					0,211		609,854		22		0,00		87,00%										
2					0,744 (30,2%)		218,043		10		0,00												
4-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=121) unstand. Werte		Cluster 2 (N=133) unstand. Werte		Cluster 3 (N=66) stand. Werte		F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3						
	m	s	m	s	m	s	Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	unstand.	stand.				
Perspektivenübernahme	3,17	0,41	2,89	0,35	2,79	0,37	2,55	0,29	0,47	0,68	0,93	0,77	0,72	51	3	396,00	0,00	0,47	1,28	0,46	-0,16	-0,06	
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	2,98	0,48	2,65	0,48	2,81	0,60	2,63	0,53	1,01	0,81	0,82	1,26	0,92	11	3	396,00	0,00	0,00	0,54	0,28	0,50	0,26	
Empathie	3,29	0,41	3,13	0,32	2,87	0,41	2,60	0,35	0,60	0,52	0,85	0,82	0,68	63	3	396,00	0,00	0,61	1,13	0,42	-1,05	-0,39	
Prosoziale Ziele (Unterricht)	3,77	0,56	3,29	0,61	3,43	0,70	3,18	0,56	0,75	0,91	0,76	1,19	0,87	20	3	396,00	0,00	0,19	1,11	0,37	0,22	0,51	0,30
Prosoziale Ziele (Versprechen)	4,80	0,27	4,45	0,41	4,46	0,54	4,55	0,45	1,06	0,90	0,40	1,52	0,88	19	3	396,00	0,00	0,44	0,18	0,24	0,10	1,16	0,47
Prosoziale Ziele (Probleme)	4,43	0,42	3,98	0,42	4,08	0,53	3,79	0,57	1,16	0,64	0,64	0,98	0,79	34	3	396,00	0,00	0,29	0,14	0,73	0,35	0,25	0,12
Verantwortungsübernahme	3,79	0,76	3,66	0,64	2,89	0,94	3,00	0,80	0,84	0,54	0,77	1,15	0,76	41	3	396,00	0,00	0,29	0,22	-0,09	-0,07	-0,60	-0,46
Verantwortungsabwehr	2,91	1,01	2,82	0,81	3,47	0,79	3,45	0,74	0,67	0,80	1,25	0,77	0,90	15	3	396,00	0,00	0,05	0,04	-0,13	-0,12	0,24	0,21
Altruismus	14,31	2,59	13,71	2,51	7,76	1,88	13,58	2,10	0,41	0,58	0,62	0,33	0,51	126	3	396,00	0,00	0,02	0,05	-0,07	-0,17	-0,04	-0,10
Individualismus	22,20	3,82	20,34	4,74	24,86	1,51	22,19	3,69	0,79	1,31	0,85	0,13	0,87	20	3	396,00	0,00	-0,04	-0,16	0,08	0,30	0,10	0,37
Aggression	3,98	1,68	4,62	1,18	8,35	0,97	4,66	0,83	0,18	0,36	0,74	0,25	0,42	185,09	3,00	396,00	0,00	-0,64	-0,81	0,21	0,27	-0,31	-0,40
Konstante																							-4,4
Eigenwert					Wilks' Lambda		Chi-Quadrat		df		Signifikanz		Anteil korrekt klassifizierter Fälle										
1,838 (60,5%)					0,14		765,18		33		0,00		81,50%										
2					0,666 (28,5%)		356,76		20		0,00												
3					0,333 (11,0%)		112,47		9		0,00												

Tab. A.4.1.18: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für selbstreguliertes Lernen bei Bürokauffleuten (N=403, 8 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 216, 974, 747, 282, 27, 702, 684, 665)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 selbstreguliert Lernende (N=245)		Cluster 2 weniger selbstreguliert Lernende (N=158)				F-Werte					Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte							Diskriminanzkoeffizienten				
	m		s		m		s		Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	Diskriminanzkoeffizienten		unstand.		stand.	
	m	s	m	s	m	s	s	s	m	s	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	
Wiederholungsstrategien	2,78	0,81	1,97	0,69	0,89	0,64	106,24	1	401,00	0,00	0,79	0,79	0,79	0,60	0,00	0,79	0,60						
Elaborationsstrategien	2,92	0,63	2,34	0,56	0,89	0,71	88,66	1	401,00	0,00	0,82	88,66	1	401,00	0,00	0,54	0,33						
Kontrollstrategien	3,28	0,42	2,64	0,39	0,66	0,58	235,42	1	401,00	0,00	0,63	235,42	1	401,00	0,00	0,97	0,40						
Kontrollenwartung	2,96	0,49	2,47	0,54	0,76	0,93	86,31	1	401,00	0,00	0,82	86,31	1	401,00	0,00	0,11	0,06						
Anstrengung und Ausdauer	3,28	0,48	2,54	0,47	0,64	0,62	234,63	1	401,00	0,00	0,63	234,63	1	401,00	0,00	0,65	0,31						
Instrumentelle Motivation	3,55	0,47	3,13	0,57	0,73	1,07	86,52	1	401,00	0,00	0,86	65,52	1	401,00	0,00	0,37	0,19						
Selbstwirksamkeit	3,14	0,45	2,83	0,44	0,91	0,89	45,77	1	401,00	0,00	0,90	45,77	1	401,00	0,00	-0,42	-0,19						
Selbstkonzept	3,20	0,56	2,82	0,56	0,91	0,89	45,14	1	401,00	0,00	0,90	45,14	1	401,00	0,00	0,40	0,22						
Präferenz für koop. Lernformen	2,95	0,54	2,81	0,53	1,00	0,96	6,71	1	401,00	0,01	0,96	6,71	1	401,00	0,01	0,27	0,15						
Präferenz für weilt. Lernformen	2,85	0,60	2,46	0,55	0,96	0,81	44,54	1	401,00	0,00	0,90	44,54	1	401,00	0,00	0,20	0,12						
Konstante		Eigenwert	1,4		Kanon. Korrelation	0,764		Wilks' Lambda	0,417		Chi-Quadrat	346,644		df	10		Signifikanz	0,00		Anteil korrekt klassifizierter Fälle		89,60%	

3-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=115)			Cluster 2 (N=130)			Cluster 3 (N=158)			F-Werte							Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3									
	m			s			m			s			Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3							
	m	s	std.	m	s	std.	m	s	std.	m	s	std.	Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.		
Wiederholungsstrategien	2,32	0,76	1,97	0,61	0,89	0,78	116,28	2,00	400,00	0,00	0,28	1,20	0,82																					
Elaborationsstrategien	3,35	0,47	2,55	0,51	2,34	0,58	0,71	50,00	131,31	2,00	400,00	0,00	0,90	0,47	-0,53	-0,28																		
Kontrollstrategien	3,37	0,41	3,20	0,41	2,64	0,39	0,63	0,58	126,31	2,00	400,00	0,00	0,83	0,34	0,64	0,22																		
Kontrollenwartung	3,21	0,42	2,74	0,45	2,47	0,54	0,93	0,55	0,72	77,77	2,00	400,00	0,00	0,27	0,13	-0,13																		
Anstrengung und Ausdauer	3,49	0,43	3,09	0,43	2,54	0,47	0,53	0,62	156,67	2,00	400,00	0,00	0,80	0,36	-0,11	-0,05																		
Intrinsische Motivation	3,59	0,45	3,51	0,48	3,13	0,57	1,07	0,68	33,51	2,00	400,00	0,00	0,01	0,78	0,40																			
Selbstwirksamkeit	3,39	0,38	2,92	0,38	2,83	0,44	0,66	0,89	68,73	2,00	400,00	0,00	-0,18	-0,08	-0,57	-0,23																		
Selbstkonzept	3,49	0,45	2,95	0,53	2,82	0,56	0,81	0,89	58,69	2,00	400,00	0,00	0,49	0,25	-0,06	-0,03																		
Präferenz für koop. Lernformen	3,06	0,50	2,86	0,56	2,81	0,53	1,08	0,96	7,94	2,00	400,00	0,00	0,33	0,17	-0,02	-0,01																		
Präferenz für weilt. Lernformen	3,10	0,47	2,63	0,61	2,46	0,55	1,00	0,81	46,34	2,00	400,00	0,00	0,41	0,22	-0,33	-0,18																		
Konstante		Eigenwert	1,67		Kanon. Korrelation	0,791		Wilks' Lambda	0,217		Chi-Quadrat	604,426		df	20		Signifikanz	0,00		Anteil korrekt klassifizierter Fälle		88,10%												

4-Cluster-Lösung	Cluster 1 (N=115)				Cluster 2 (N=130)				Cluster 3 (N=90)				Cluster 4 (N=68)				F-Werte												Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2				Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3			
	m				s				m				s				Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	Diskriminanzkoeffizienten Funktion 1		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 2		Diskriminanzkoeffizienten Funktion 3												
	m	s	std.	std.	m	s	std.	std.	m	s	std.	std.	m	s	std.	std.	Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.							
Wiederholungsstrategien	2,32	0,76	1,97	0,61	0,89	0,78	116,28	2,00	400,00	0,00	0,28	1,20	0,82																															
Elaborationsstrategien	3,35	0,47	2,55	0,51	2,34	0,58	0,71	50,00	131,31	2,00	400,00	0,00	0,90	0,47	-0,53	-0,28																												
Kontrollstrategien	3,37	0,41	3,20	0,41	2,64	0,39	0,63	0,58	126,31	2,00	400,00	0,00	0,83	0,34	0,64	0,22																												
Kontrollenwartung	3,21	0,42	2,74	0,45	2,47	0,54	0,93	0,55	0,72	77,77	2,00	400,00	0,00	0,27	0,13	-0,13																												
Anstrengung und Ausdauer	3,49	0,43	3,09	0,43	2,54	0,47	0,53	0,62	156,67	2,00	400,00	0,00	0,80	0,36	-0,11	-0,05																												
Intrinsische Motivation	3,59	0,45	3,51	0,48	3,13	0,57	1,07	0,68	33,51	2,00	400,00	0,00	0,01	0,78	0,40																													
Selbstwirksamkeit	3,39	0,38	2,92	0,38	2,83	0,44	0,66	0,89	68,73	2,00	400,00	0,00	-0,18	-0,08	-0,57	-0,23																												
Selbstkonzept	3,49	0,45	2,95	0,53	2,82	0,56	0,81	0,89	58,69	2,00	400,00	0,00	0,49	0,25	-0,06	-0,03																												
Präferenz für koop. Lernformen	3,06	0,50	2,86	0,56	2,81	0,53	1,08	0,96	7,94	2,00	400,00	0,00	0,33	0,17	-0,02	-0,01																												
Präferenz für weilt. Lernformen	3,10	0,47	2,63	0,61	2,46	0,55	1,00	0,81	46,34	2,00	400,00	0,00	0,41	0,22	-0,33	-0,18																												
Konstante		Eigenwert	1,67		Kanon. Korrelation	0,791		Wilks' Lambda	0,217		Chi-Quadrat	604,426		df	20		Signifikanz	0,00		Anteil korrekt klassifizierter Fälle		88,10%																						

1 (bis 2)
2
1 (bis 3)
2 (bis 3)
3

Tab. A.4.1.19: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für Leistungsmotivation bei Bürokaufleuten (N=403; 8 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 449, 151, 774, 875, 702, 969, 865, 802)

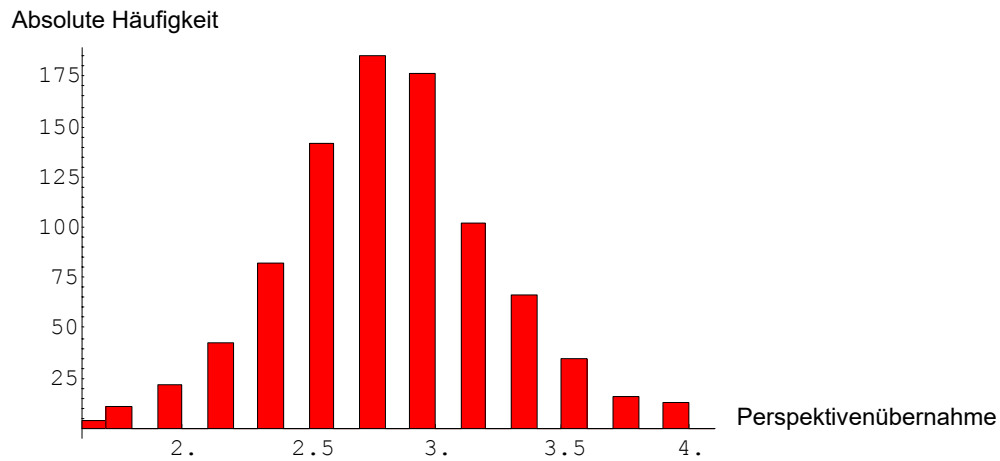
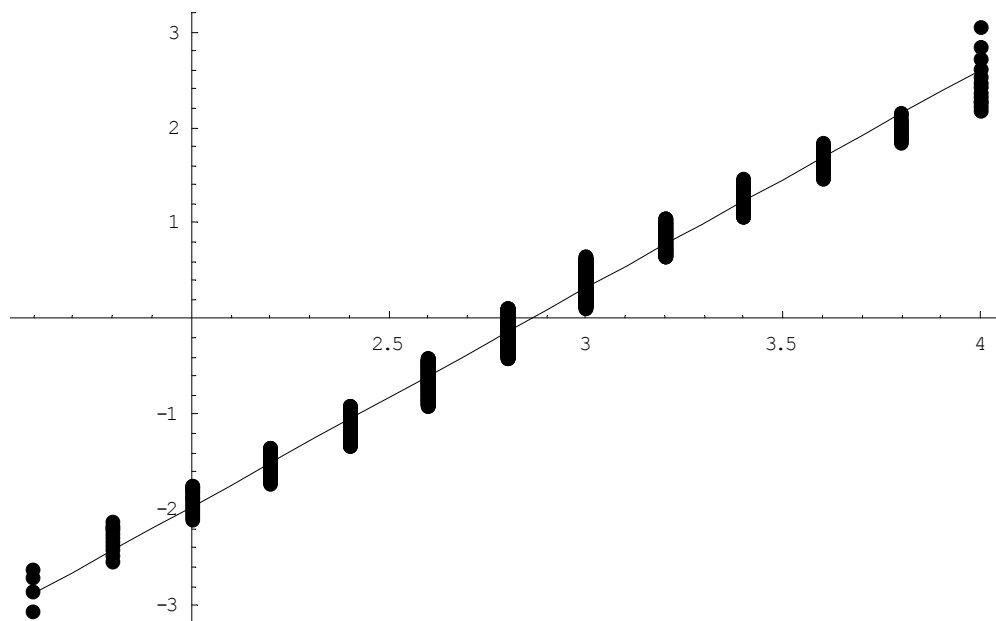
	Cluster 1 (N=219)						Cluster 2 (N=184)						Cluster 3 (N=184)						Cluster 4 (N=127)																																																																																				
	F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte																																																																																	
	m	s	df	Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.	Cl. 1	Cl. 2	Cl. 3	Cl. 4	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.																																																																					
2-Cluster-Lösung																																																																																																							
Beharrlichkeit	4.81	1.26	3.89	0.98	1.05	0.64	85.63	1	401	0.00	0.33	0.38	4.56	0.95	4.30	0.83	1.10	0.84	0.98	8.48	1	401	0.00	0.02	0.01	5.61	0.61	4.56	0.65	0.56	0.63	0.59	278.74	1	401	0.00	0.42	0.26	4.24	1.07	3.58	0.77	1.15	0.59	0.89	49.52	1	401	0.00	0.04	0.04	5.34	0.85	3.90	0.82	0.85	0.75	0.69	178.32	1	401	0.00	0.19	0.13	5.59	0.71	4.36	0.80	0.53	0.68	0.60	266.76	1	401	0.00	0.35	0.26	6.28	0.48	5.49	0.67	0.48	0.93	0.68	186.88	1	401	0.00	0.13	0.07	5.20	0.87	3.99	0.81	0.70	0.61	0.66	208.30	1	401	0.00	0.53	0.44
Internalität																																																																																																							
Lernbereitschaft																																																																																																							
Zielsetzung																																																																																																							
Furchtlosigkeit																																																																																																							
Erfolgszuversicht																																																																																																							
Schwierigkeitspräferenz																																																																																																							
Statusorientierung																																																																																																							
Leistungsstolz																																																																																																							
Wettbewerbsorientierung																																																																																																							
Konstante																																																																																																							
Eigenwert	1,934						0,341						0,00						-11,83						95,50%																																																																														
Kanon. Korrelation	0,812						0,00						0,00						-11,83						95,50%																																																																														
Chi-Quadrat	426,306						10						Signifikanz						Anteil korrekt klassifizierter Fälle						95,50%																																																																														
3-Cluster-Lösung																																																																																																							
Beharrlichkeit	5.66	0.77	3.89	1.02	3.89	0.83	1.05	0.64	0.69	0.4	0.64	0.58	145.52	2	400	0.00	0.32	0.30	0.66	0.61	4.86	0.87	4.23	0.92	4.30	0.83	1.05	0.83	0.78	0.74	71.77	2	400	0.00	0.02	0.01	-0.07	-0.06	5.49	0.62	5.74	0.57	4.56	0.65	0.49	0.58	0.63	0.58	146.37	2	400	0.00	0.41	0.26	0.14	0.09	4.88	0.80	3.55	0.89	3.58	0.77	0.79	0.63	0.59	0.65	107.68	2	400	0.00	0.03	0.02	0.65	0.53																													
Internalität																																																																																																							
Lernbereitschaft																																																																																																							
Zielsetzung																																																																																																							
Furchtlosigkeit																																																																																																							
Erfolgszuversicht																																																																																																							
Schwierigkeitspräferenz																																																																																																							
Statusorientierung																																																																																																							
Leistungsstolz																																																																																																							
Wettbewerbsorientierung																																																																																																							
Konstante																																																																																																							
Eigenwert	1,935 (72,8%)						0,198						0,00						-11,80						90,10%																																																																														
Kanon. Korrelation	0,812						0,00						0,00						-11,80						90,10%																																																																														
Chi-Quadrat	640,77						20						Signifikanz						Anteil korrekt klassifizierter Fälle						90,10%																																																																														
4-Cluster-Lösung																																																																																																							
Beharrlichkeit	5.66	0.77	3.89	1.02	2.98	0.74	4.29	0.78	0.78	0.69	0.40	0.41	0.36	0.47	152	3	399,00	0,00	-0,32	-0,27	0,90	0,76	0,45	0,38	4.86	0.87	4.23	0.92	3.90	0.74	4.47	0.80	1.05	0.93	0.79	0.66	0.87	19	3	399,00	0,00	-0,02	-0,02	0,01	0,01	0,41	0,34	5.49	0.62	5.74	0.57	4.68	0.56	4.35	0.85	0.85	0.83	0.81	0.59	0.72	53	3	399,00	0,00	-0,04	-0,02	0,03	0,02	0,18	0,11	4.88	0.80	3.55	0.89	3.12	0.68	3.78	0.72	0.79	0.63	0.52	0.46	0.61	86	3	399,00	0,00	-0,27	-0,21	0,48	0,38	-0,93	-0,73										
Internalität																																																																																																							
Lernbereitschaft																																																																																																							
Zielsetzung																																																																																																							
Furchtlosigkeit																																																																																																							
Erfolgszuversicht																																																																																																							
Schwierigkeitspräferenz																																																																																																							
Statusorientierung																																																																																																							
Leistungsstolz																																																																																																							
Wettbewerbsorientierung																																																																																																							
Konstante																																																																																																							
Eigenwert	2,618 (65,1%)						0,11						0,00						88,10%																																																																																				
Kanon. Korrelation	0,85						0,11						0,00						88,10%																																																																																				
Chi-Quadrat	863,66						30						Signifikanz						Anteil korrekt klassifizierter Fälle						88,10%																																																																														
1 (bis 3)																																																																																																							
2 (bis 3)																																																																																																							
3																																																																																																							

Tab. A.4.1.21: Zusammensetzung der Cluster nach soziodemographischen Merkmalen bei Physiotherapeuten

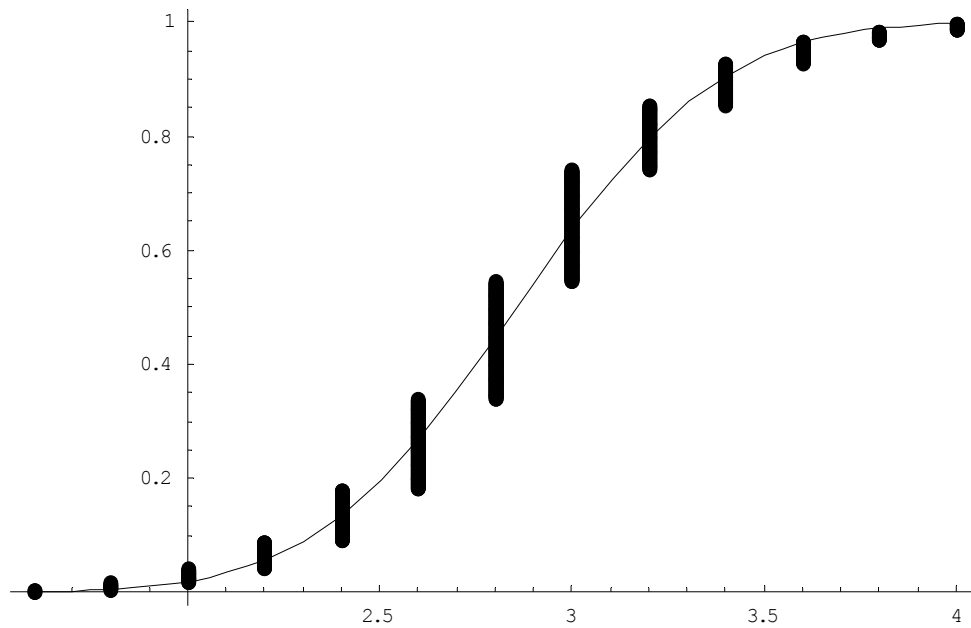
		Kommunikation und Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz	
		2-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung	
Cluster		1	2	1	2	1	2	1	2
N (%)		177 (68,6)	81 (31,4)	119 (46,1)	139 (53,9)	89 (34,9)	166 (65,1)	116 (45,5%)	139 (54,5%)
Schulabschluss	Mittelschule	44,07	37,04	40,34	42,45	41,57	39,76	41,38	42,45
	Abitur	55,93	62,96	59,66	57,55	58,43	60,24	58,62	57,55
	Chi ² (df)	1,129 (1)		0,118 (1)		0,079 (1)		0,030 (1)	
	Cramers V	0,07		0,02		0,02		0,01	
Note bei Abschluss der allg. bild. Schule	1-2	79,10	75,31	73,95	80,58	73,03	78,31	79,31	74,82
	3-4	20,90	24,69	26,05	19,42	26,97	21,69	20,69	25,18
	Chi ² (df)	0,463 (1)		1,615 (1)		0,898 (1)		0,717 (1)	
	Cramers V	0,04		0,08		0,06		0,05	
Note bei Berufsabschluss	1-2	72,32	67,90	75,63	66,91	78,65	68,07	72,41	71,22
	3-4	27,68	32,10	24,37	33,09	21,35	31,93	27,59	28,78
	Chi ² (df)	0,525 (1)		2,366 (1)		3,200 (1) *		0,04 (1)	
	Cramers V	0,05		0,10		0,112*		0,01	
Geschlecht	weiblich	90,40	85,19	91,60	85,61	87,64	89,76	87,07	89,93
	männlich	9,60	14,81	8,40	14,39	12,36	10,24	12,93	10,07
	Chi ² (df)	1,512 (1)		2,235 (1)		0,266 (1)		0,513 (1)	
	Cramers V	0,08		0,09		0,03		0,04	
Wunschberuf	ja	98,31	92,59	96,64	96,40	95,51	97,59	98,28	94,96
	nein	1,69	7,41	3,36	3,60	4,49	2,41	1,72	5,04
	Chi ² (df)	5,386 (1)*		0,011 (1)		0,829 (1)		2,037 (1)	
	Cramers V	0,144**		0,01		0,06		0,09	
Tätigkeit vor der Ausbildung	allg. bild. Schule	75,14	62,96	68,91	72,66	76,40	69,28	70,69	71,22
	Alles andere	24,86	37,04	31,09	27,34	23,60	30,72	29,31	28,78
	Chi ² (df)	4,029 (1)**		0,438 (1)		1,453 (1)		0,009 (1)	
	Cramers V	0,125 **		0,04		0,08		0,01	
Alter	1955-79	9,04	16,05	10,92	11,51	10,11	10,24	12,07	10,79
	1980-81	15,82	16,05	17,65	13,67	15,73	16,87	15,52	15,83
	1982-86	75,14	67,90	71,43	74,82	74,16	72,89	72,41	73,38
	Chi ² (df)	2,831 (2)		0,775 (2)		0,059(2)		0,103 (2)	
Identität	deutsch	99,44	98,77	99,16	99,28	97,75	100,00	99,14	99,28
	nicht deutsch doer Aussiedler	0,56	1,23	0,84	0,72	2,25	0,00	0,86	0,72
	Chi ² (df)	0,324 (1)		0,012 (1)		3,7598 (1)*		0,017 (1)	
	Cramers V	0,04		0,01		0,121*		0,01	
Kinder	ja	5,65	13,58	7,56	8,63	5,62	7,83	7,76	8,63
	nein	94,35	86,42	92,44	91,37	94,38	92,17	92,24	91,37
	Chi ² (df)	4,674 (1)**		0,098 (1)		0,433 (1)		0,064 (1)	
	Cramers V	0,135 **		0,02		0,04		0,02	
Gesundheitszustand	schwerbehindert/b eeinträchtigt	1,69	9,88	3,36	5,04	2,25	4,82	0,86	7,19
	keine Beeintr.	98,31	90,12	96,64	94,96	97,75	95,18	99,14	92,81
	Chi ² (df)	9,113 (1)***		0,440 (1)		1,017 (1)		6,142 (1) **	
	Cramers V	0,188 ***		0,04		0,06		0,155 **	

Tab. A.4.1.23: Zusammensetzung der Cluster nach soziodemographischen Merkmalen bei Bürokauffleuten

	Kommunikation und Kooperation			Selbstreguliertes Lernen						Leistungsmotivation			Selbstkompetenz		
	2-Cluster-Lösung			2-Cluster-Lösung		3-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		3-Cluster-Lösung			
	1	2	Cluster N (%)	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3		
Schulabschluss	77,94	72,73	72,73	74,69	82,28	66,96	81,54	82,28	73,06	81,52	71,48	86,62	61,74	79,05	86,62
Abitur	22,46	27,27	27,27	25,31	17,72	33,04	18,46	17,72	26,94	18,48	28,52	13,38	38,26	20,95	13,38
Chi² (df)	0,717 (1)			3,186 (1)*		10,666 (2)***			4,0337 (1)**		11,854 (1)****		22,740 (2)****		
Cramers V	0,04			0,089*		0,163***			0,100**		0,171****		0,237****		
Note bei Abschluss der allg. bild. Schule	68,26	74,24	74,24	72,65	63,92	85,22	61,54	63,92	77,17	58,15	71,48	64,08	75,65	68,24	64,08
3-4	31,74	25,76	25,76	27,35	36,08	14,78	38,46	36,08	22,83	41,85	28,52	35,92	24,35	31,76	35,92
Chi² (df)	0,925 (1)			3,436 (1)*		19,497 (2)****			16,754 (1)****		2,355 (1)		4,013 (2)		
Cramers V	0,06			0,092*		0,220****			0,204****		0,08		0,10		
Note bei Berufsaufschluß	47,60	46,97	46,97	51,02	41,77	66,96	36,92	41,77	53,88	39,13	57,03	30,99	60,00	54,73	30,99
3-4	52,40	53,03	53,03	48,98	58,23	33,04	63,08	58,23	46,12	60,87	42,97	69,01	40,00	45,27	69,01
Chi² (df)	0,009 (1)			3,295 (1)*		25,692 (2)****			8,731 (1)****		25,071 (1)****		25,791 (2)****		
Cramers V	0,00			0,090*		0,251****			0,147****		0,249****		0,252****		
weiblich	91,02	80,30	80,30	93,06	81,01	93,04	93,08	81,01	87,67	89,13	87,83	89,44	86,96	88,51	89,44
männlich	8,98	19,70	19,70	6,94	18,99	6,96	6,92	18,99	12,33	10,87	12,17	10,56	13,04	11,49	10,56
Chi² (df)	6,595 (1)***			13,535 (1)****		13,535 (2)****			0,207 (1)		0,231 (1)		0,384 (2)		
Cramers V	0,128**			0,184****		0,183***			0,02		0,02		0,03		
ja	65,87	60,61	60,61	70,20	60,13	74,78	66,15	60,13	68,04	62,50	73,76	52,82	75,65	72,30	52,82
nein	34,13	39,39	39,39	29,80	39,87	25,22	33,85	39,87	31,96	37,50	26,24	47,18	24,35	27,70	47,18
Chi² (df)	0,671 (1)			4,363 (1)**		6,395 (2)**			1,357 (1)		18,141 (1)****		18,468 (2)****		
Cramers V	0,04			0,104**		0,126**			0,06		0,212****		0,214****		
allg. bild. Schule	63,77	72,73	72,73	64,49	63,92	63,48	65,38	63,92	65,30	64,13	64,26	65,49	60,87	66,89	65,49
Alles andere	36,23	27,27	27,27	35,51	36,08	36,52	34,62	36,08	34,70	35,87	35,74	34,51	39,13	33,11	34,51
Chi² (df)	1,949 (1)			0,013 (1)		0,110 (2)			0,06		0,062 (1)		1,089 (2)		
Cramers V	0,07			0,01		0,02			0,01		0,01		0,05		
1955-79	9,88	12,12	12,12	10,20	10,76	8,70	11,54	10,76	9,13	11,96	10,27	10,56	9,57	10,81	10,56
1980-81	14,07	7,58	7,58	15,51	8,86	20,00	11,54	8,86	11,87	13,59	15,97	7,04	20,87	12,16	7,04
1982-86	76,05	80,30	80,30	74,29	80,38	71,30	76,92	80,38	79,00	74,46	73,76	82,39	69,57	77,03	82,39
Chi² (df)	2,189 (2)			3,785 (2)		7,895 (4)			1,265 (2)		6,626 (2)**		11,014 (4)**		
Cramers V	0,07			0,10		0,10			0,06		0,128**		0,165**		
deutsch	97,60	98,48	98,48	97,14	98,73	95,65	98,46	98,73	97,72	97,83	98,10	97,18	96,52	99,32	97,18
nicht deutsch oder Aussiedler	2,40	1,52	1,52	2,86	1,27	4,35	1,54	1,27	2,28	2,17	1,90	2,82	3,48	0,68	2,82
Chi² (df)	0,194 (1)			1,114 (1)		3,320 (2)			0,005 (1)		0,356 (1)		2,695 (2)		
Cramers V	0,02			0,05		0,09			0,00		0,03		0,08		
ja	10,78	12,12	12,12	11,43	10,13	8,70	13,85	10,13	11,42	9,78	11,03	10,56	13,04	9,46	10,56
nein	89,22	87,88	87,88	88,57	89,87	91,30	86,15	89,87	88,58	90,22	88,97	89,44	86,96	90,54	89,44
Chi² (df)	0,101 (1)			0,167 (1)		1,832 (2)			0,280 (1)		0,020 (1)		0,879 (2)		
Cramers V	0,02			0,02		0,07			0,03		0,01		0,05		
schwerbehindert/beeinträchtigt	14,37	19,70	19,70	12,65	20,25	6,09	18,46	20,25	14,61	17,39	11,79	21,83	11,30	12,16	21,83
keine Beeintr.	85,63	80,30	80,30	87,35	79,75	93,91	81,54	79,75	85,39	82,61	88,21	78,17	88,70	87,84	78,17
Chi² (df)	1,209 (1)			4,207 (1)**		11,292 (2)****			0,389 (1)		7,175 (1)**		7,211 (2)**		
Cramers V	0,05			0,102**		0,167**			0,04		0,133***		0,133***		

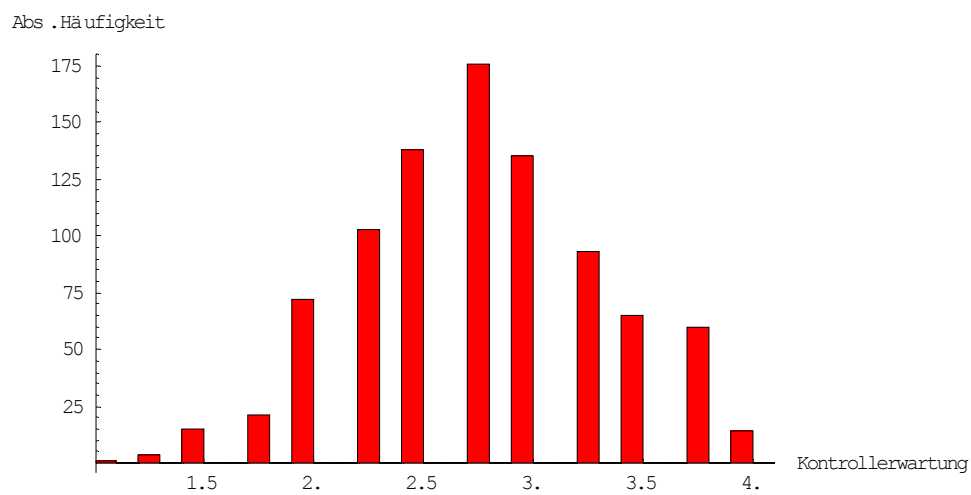
Abb. A.4.1.24: Prüfung auf Normalverteilung ausgewählter Schlüsselkompetenzaspekte**(1) Gauß'sche Normalverteilung linearisiert für Perspektivenübernahme***a) Histogramm**b) Linearisierte Darstellung der Verteilungsfunktion (=Gauß-Verteilungspapier); Stichprobe mit Einzelwerten erfasst (keine Klassierung)*

- c) *Gauß- Verteilungsfunktion (Streubänder)*
(mit Stichprobenelementen dargestellt, keine Klassierung)

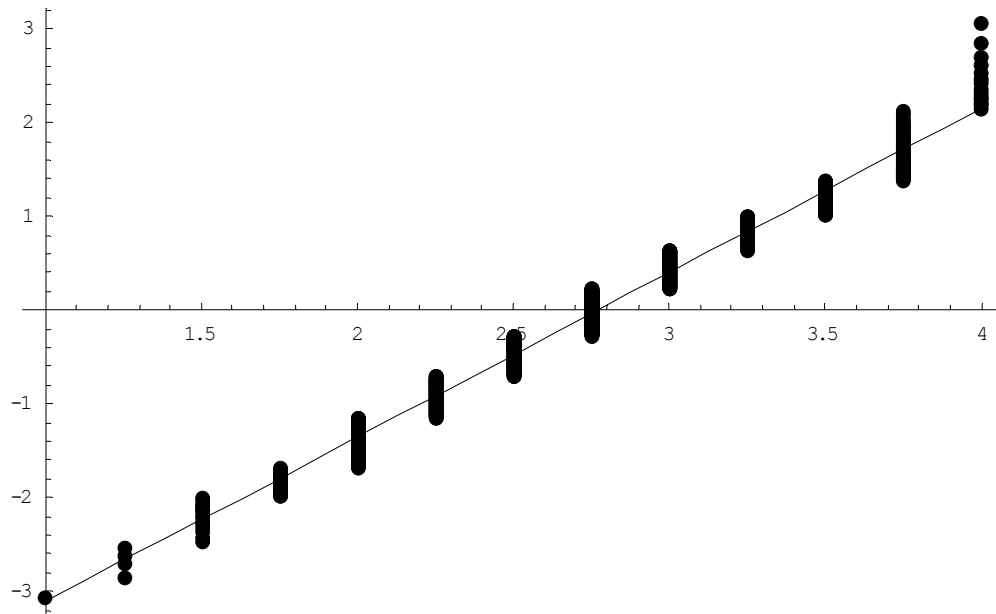


- (2) **Gauß'sche Normalverteilung linearisiert für Kontrollerwartung:**

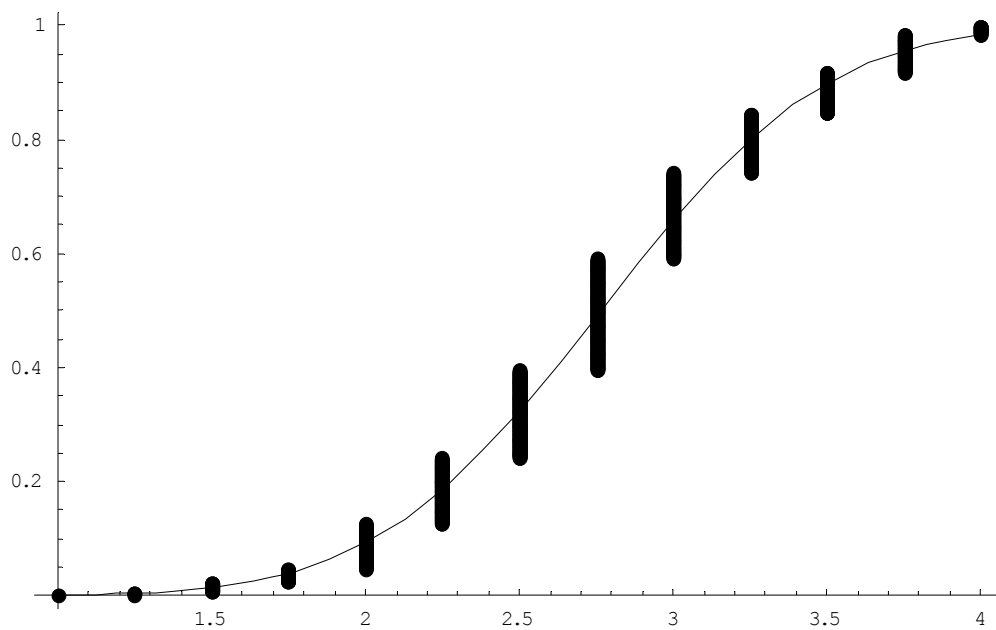
- a) *Histogramm*

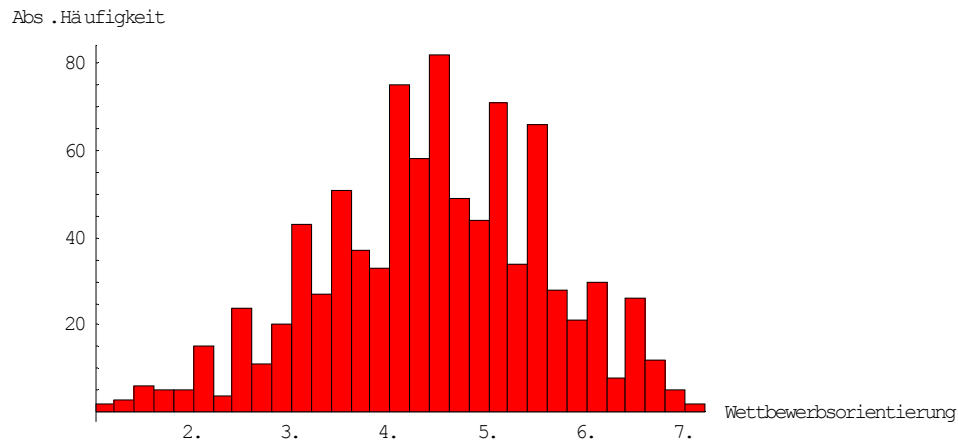
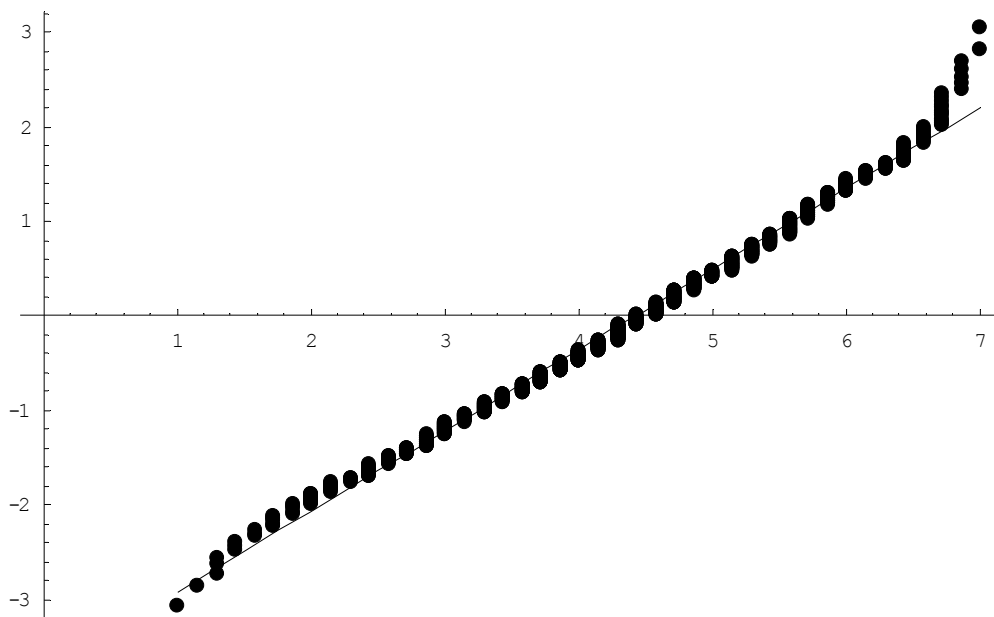


b) *Linearisierte Darstellung der Verteilungsfunktion (=Gauß-Verteilungspapier)*

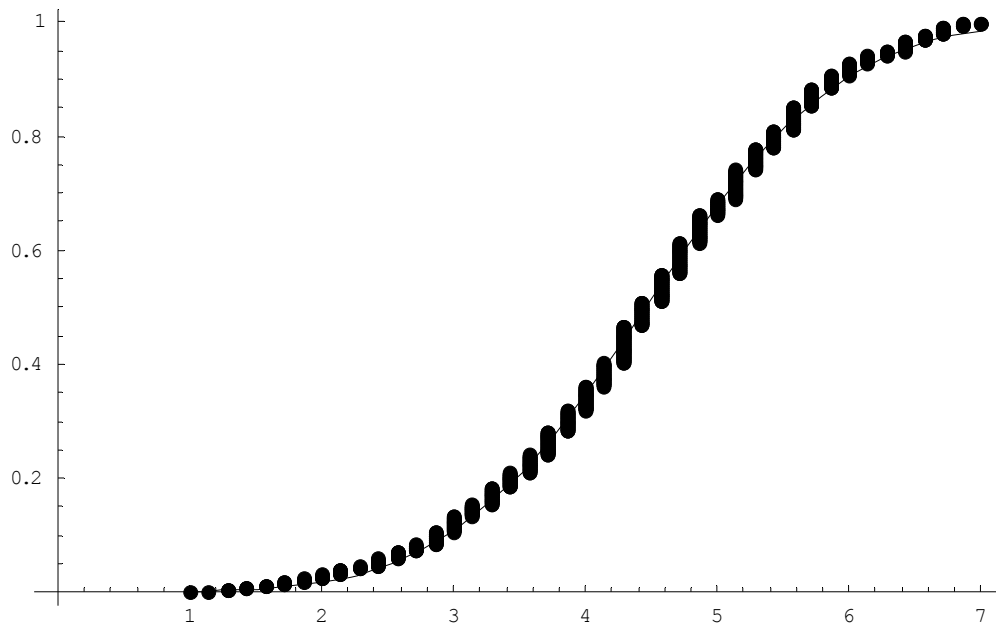


c) *Gauß-Verteilungsfunktion (Streubänder)*
(mit Stichprobenelementen dargestellt, keine Klassierung)



(3) Gauß'sche Normalverteilung linearisiert für Wettbewerbsorientierung:*a) Histogramm**b) Linearisierte Darstellung der Verteilungsfunktion (=Gauß-Verteilungspapier)*

c) *Gauß- Verteilungsfunktion (Streubänder)*
(mit Stichprobenelementen dargestellt, keine Klassierung)



Anhang A.4.2.1: Erwerbsstatus im Zeitverlauf

	Monat N	1		2		3		4											
		PT N %	WA N %	BK N %	PT N %	WA N %	BK N %	PT N %	WA N %	BK N %									
erwerbstätig als Fachkraft	insgesamt	65	24,71	7	3,14	182	44,28	135	51,33	14	6,28	192	46,72	147	55,89	14	6,28	194	47,20
	im erlernten Beruf	63	23,95	3	1,35	179	43,55	123	46,77	8	3,59	183	44,53	139	52,85	9	4,04	183	44,53
	im erlernten Beruf und gleichzeitige Fortbildung	2	0,76	0	0,00	2	0,49	12	4,56	1	0,45	7	1,70	8	3,04	0	0,00	9	2,19
	in anderem Beruf	0	0,00	4	1,79	1	0,24	0	0,00	5	2,24	2	0,49	0	0,00	5	2,24	2	0,49
erwerbstätig als an/ungelernte Kraft	insgesamt	2	0,76	4	1,79	3	0,73	7	2,66	8	3,59	4	0,97	8	3,04	11	4,93	12	2,92
	insgesamt	1	0,38	24	10,76	5	1,22	1	0,38	37	16,59	6	1,46	1	0,38	42	18,83	7	1,70
Ausbildung	Lehre	1	0,38	23	10,31	2	0,49	1	0,38	36	16,14	3	0,73	1	0,38	38	17,04	3	0,73
	Berufsfachschule	0	0,00	1	0,45	2	0,49	0	0,00	4	1,79	3	0,73	0	0,00	4	1,79	3	0,73
	Fachschule	0	0,00	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	1	0,24
Erhöhung der schulischen Qualifikation	insgesamt	0	0,00	66	29,60	13	3,16	0	0,00	74	33,18	22	5,35	0	0,00	74	33,18	22	5,35
	Fachoberschule	0	0,00	61	27,35	10	2,43	0	0,00	69	30,94	17	4,14	0	0,00	69	30,94	17	4,14
	Berufliches Gymnasium, Abendgymnasium, Kolleg	0	0,00	5	2,24	3	0,73	0	0,00	5	2,24	5	1,22	0	0,00	5	2,24	5	1,22
Studium	insgesamt	5	1,90	0	0,00	0	0,00	11	4,18	0	0,00	0	0,00	13	4,94	1	0,45	7	1,70
	arbeitslos und berufliche Fortbildung	179	68,06	114	51,12	196	47,69	124	47,15	87	39,01	175	42,58	88	33,46	70	31,39	163	39,66
Arbeitslosigkeit	insgesamt	170	64,64	113	50,67	195	47,45	108	41,06	84	37,67	173	42,09	73	27,76	65	29,15	159	38,69
	arbeitslos und berufliche Fortbildung	9	3,42	1	0,45	1	0,24	16	6,08	3	1,35	2	0,49	15	5,70	5	2,24	4	0,97
Wehr-/Zivildienst	insgesamt	1	0,38	1	0,45	1	0,24	2	0,76	2	0,90	1	0,24	2	0,76	5	2,24	1	0,24
	Freiwilliges Soziales / Ökologisches Jahr Au Pair	10	3,80	7	3,14	11	2,68	12	4,56	5	2,24	14	3,41	17	6,46	10	4,48	13	3,16
Sonstiges	insgesamt	5	1,90	2	0,90	3	0,73	6	2,28	0	0,00	5	1,22	9	3,42	3	1,35	7	1,70
	Hausfrau/-mann	1	0,38	0	0,00	0	0,00	1	0,38	0	0,00	0	0,00	1	0,38	2	0,90	0	0,00
	längere Krankheit / Erwerbsunfähigkeit	0	0,00	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	1	0,24	1	0,38	0	0,00	1	0,24
	Erwerbsunfähigkeit	3	1,14	4	1,79	6	1,46	4	1,52	4	1,79	7	1,70	4	1,52	4	1,79	9	2,19
	1	0,38	1	0,45	1	0,24	1	0,38	1	0,45	1	0,24	2	0,76	1	0,45	1	0,24	

PT: N=263

WA: N=223

BK: N=411

weiter Anhang A.4.2.1

	Monat	5						6						7						8					
		PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK						
	N	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
erwerbstätig als Fachkraft	insgesamt	170	64,64	14	6,28	197	47,93	177	67,30	15	6,73	203	49,39	186	70,72	14	6,28	196	47,69						
	im erlernten Beruf	161	61,22	9	4,04	186	45,26	161	61,22	9	4,04	187	45,50	173	65,78	8	3,59	182	44,28						
	gleichzeitige Fortbildung in anderem Beruf	9	3,42	0	0,00	9	2,19	16	6,08	0	0,00	12	2,92	12	4,56	0	0,00	10	2,43						
		0	0,00	5	2,24	2	0,49	0	0,00	6	2,69	4	0,97	1	0,38	6	2,69	4	0,97						
erwerbstätig als an/ungelernte Kraft	insgesamt	5	1,90	13	5,83	13	3,16	6	2,28	10	4,48	15	3,65	6	2,28	7	3,14	18	4,38						
	insgesamt	1	0,38	42	18,83	8	1,95	2	0,76	42	18,83	8	1,95	2	0,76	42	18,83	8	1,95						
Ausbildung	Lehre	1	0,38	38	17,04	4	0,97	2	0,76	38	17,04	4	0,97	2	0,76	38	17,04	4	0,97						
	Berufsfachschule	0	0,00	4	1,79	3	0,73	0	0,00	4	1,79	3	0,73	0	0,00	4	1,79	3	0,73						
	Fachschule	0	0,00	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	1	0,24						
Erhöhung der schulischen Qualifikation	insgesamt	0	0,00	74	33,18	22	5,35	0	0,00	74	33,18	22	5,35	0	0,00	73	32,74	22	5,35						
	Fachoberschule Berufliches Gymnasium, Abendgymnasium, Kolleg	0	0,00	69	30,94	17	4,14	0	0,00	69	30,94	17	4,14	0	0,00	68	30,49	17	4,14						
Studium	insgesamt	0	0,00	5	2,24	5	1,22	0	0,00	5	2,24	5	1,22	0	0,00	5	2,24	5	1,22						
	Studium	13	4,94	1	0,45	15	3,65	13	4,94	1	0,45	15	3,65	13	4,94	1	0,45	15	3,65						
Arbeitslosigkeit	insgesamt	58	22,05	62	27,80	140	34,06	49	18,63	61	27,35	130	31,63	40	15,21	64	28,70	134	32,60						
	arbeitslos	50	19,01	54	24,22	136	33,09	44	16,73	53	23,77	127	30,90	36	13,69	54	24,22	132	32,12						
	arbeitslos und berufliche Fortbildung	8	3,04	8	3,59	4	0,97	5	1,90	8	3,59	3	0,73	4	1,52	10	4,48	2	0,49						
Wehr-/Zivildienst	insgesamt	3	1,14	7	3,14	1	0,24	3	1,14	10	4,48	1	0,24	3	1,14	11	4,93	2	0,49						
	Wehr-/Zivildienst	13	4,94	10	4,48	15	3,65	13	4,94	10	4,48	17	4,14	13	4,94	11	4,93	16	3,89						
Sonstiges	Praktikum	5	1,90	2	0,90	4	0,97	5	1,90	2	0,90	5	1,22	4	1,52	3	1,35	4	0,97						
	Freiwilliges Soziales / Ökologisches Jahr	1	0,38	2	0,90	0	0,00	1	0,38	2	0,90	0	0,00	2	0,76	2	0,90	0	0,00						
	Au Pair	2	0,76	0	0,00	1	0,24	2	0,76	0	0,00	1	0,24	2	0,76	0	0,00	1	0,24						
	Hausfrau/-mann	5	1,90	5	2,24	8	1,95	5	1,90	5	2,24	9	2,19	5	1,90	4	1,79	9	2,19						
	längere Krankheit / Erwerbsunfähigkeit	0	0,00	1	0,45	2	0,49	0	0,00	1	0,45	2	0,49	0	0,00	2	0,90	2	0,49						

PT: N=263
WA: N=223
BK: N=411

weiter Anhang A.4.2.1

	Monat	9			10			11			12								
		PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK						
	N	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%						
erwerbstätig als Fachkraft	insgesamt	201	76,43	16	7,17	205	49,88	206	78,33	14	6,28	205	49,88	207	78,71	17	7,62	207	50,36
	im erlernten Beruf	187	71,10	8	3,59	186	45,26	184	69,96	7	3,14	186	45,26	191	72,62	10	4,48	188	45,74
	gleichzeitige Fortbildung in anderem Beruf	12	4,56	0	0,00	14	3,41	20	7,60	0	0,00	14	3,41	17	6,46	0	0,00	13	3,16
	2	0,76	8	3,59	5	1,22	2	0,76	7	3,14	5	1,22	1	0,38	7	3,14	6	1,46	
erwerbstätig als an/ungelernte Kraft	insgesamt	4	1,52	11	4,93	25	6,08	4	1,52	10	4,48	29	7,06	5	1,90	11	4,93	34	8,27
Ausbildung	insgesamt	1	0,38	42	18,83	8	1,95	1	0,38	42	18,83	7	1,70	1	0,38	42	18,83	8	1,95
	Lehre	1	0,38	39	17,49	4	0,97	1	0,38	39	17,49	3	0,73	1	0,38	39	17,49	3	0,73
	Berufsfachschule	0	0,00	3	1,35	3	0,73	0	0,00	3	1,35	3	0,73	0	0,00	3	1,35	4	0,97
	Fachschule	0	0,00	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	1	0,24	0	0,00	0	0,00	1	0,24
Erhöhung der schulischen Qualifikation	insgesamt	0	0,00	72	32,29	22	5,35	0	0,00	72	32,29	22	5,35	0	0,00	72	32,29	22	5,35
	0	0,00	67	30,04	17	4,14	0	0,00	67	30,04	17	4,14	0	0,00	67	30,04	17	4,14	
	0	0,00	5	2,24	5	1,22	0	0,00	5	2,24	5	1,22	0	0,00	5	2,24	5	1,22	
	0	0,00	5	2,24	5	1,22	0	0,00	5	2,24	5	1,22	0	0,00	5	2,24	5	1,22	
Studium	insgesamt	14	5,32	1	0,45	15	3,65	14	5,32	1	0,45	15	3,65	12	4,56	1	0,45	15	3,65
Arbeitslosigkeit	insgesamt	24	9,13	59	26,46	119	28,95	22	8,37	56	25,11	115	27,98	26	9,89	59	26,46	112	27,25
	arbeitslos	24	9,13	49	21,97	115	27,98	20	7,60	46	20,63	110	26,76	22	8,37	48	21,52	109	26,52
	arbeitslos und berufliche Fortbildung	0	0,00	10	4,48	4	0,97	2	0,76	10	4,48	5	1,22	4	1,52	11	4,93	3	0,73
	3	1,14	12	5,38	3	0,73	3	1,14	14	6,28	2	0,49	2	0,76	12	5,38	2	0,49	
Wehr-/Zivildienst	insgesamt	16	6,08	10	4,48	14	3,41	13	4,94	14	6,28	16	3,89	13	4,94	12	5,38	18	4,38
	5	1,90	2	0,90	4	0,97	3	1,14	5	2,24	2	0,49	3	1,14	4	1,79	4	0,97	
Sonstiges	Freiwilliges Soziales / Ökologisches Jahr	2	0,76	2	0,90	0	0,00	2	0,76	2	0,90	0	0,00	2	0,76	2	0,90	0	0,00
	Au Pair	1	0,38	0	0,00	0	0,00	1	0,38	0	0,00	0	0,00	1	0,38	0	0,00	0	0,00
	Hausfrau/-mann	6	2,28	5	2,24	9	2,19	5	1,90	6	2,69	12	2,92	5	1,90	6	2,69	13	3,16
	längere Krankheit / Erwerbsunfähigkeit	2	0,76	1	0,45	1	0,24	2	0,76	1	0,45	2	0,49	2	0,76	0	0,00	1	0,24
		2	0,76	1	0,45	1	0,24	2	0,76	1	0,45	2	0,49	2	0,76	0	0,00	1	0,24

PT: N=263
WA: N=223
BK: N=411

weiter Anhang A.4.2.1

	Monat N	13						14						15						sep.									
		PT		WA		BK		PT		WA		BK		PT		WA		BK		PT		WA		BK					
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%				
erwerbstätig als Fachkraft	insgesamt	208	79,09	19	8,52	207	50,36	37	80,43	20	8,97	179	53,59	0	0,00	98	54,14	209	79,47	20	8,97	207	50,36	188	71,48	11	4,93	185	45,01
	im erlernten Beruf	190	72,24	10	4,48	185	45,01	33	71,74	11	4,93	159	47,60	0	0,00	84	46,41	188	71,48	11	4,93	185	45,01	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	gleichzeitige Fortbildung in anderem Beruf	18	6,84	1	0,45	14	3,41	4	8,70	1	0,45	13	3,89	0	0,00	11	6,08	21	7,98	1	0,45	15	3,65	0	0,00	8	3,59	7	1,70
erwerbstätig als an/ungelernte Kraft	insgesamt	6	2,28	15	6,73	35	8,52	0	0,00	18	8,07	28	8,38	3	7,50	15	8,29	5	1,90	18	8,07	35	8,52	2	0,76	59	26,46	10	2,43
Ausbildung	insgesamt	2	0,76	58	26,01	9	2,19	2	4,35	59	26,46	9	2,69	16	40,00	4	2,21	2	0,76	59	26,46	10	2,43	2	0,76	53	23,77	5	1,22
	Lehre	2	0,76	52	23,32	4	0,97	2	4,35	53	23,77	5	1,50	14	35,00	2	1,10	2	0,76	53	23,77	5	1,22	0	0,00	6	2,69	4	0,97
	Berufsfachschule Fachschule	0	0,00	6	2,69	4	0,97	0	0,00	6	2,69	3	0,90	2	5,00	1	0,55	0	0,00	6	2,69	4	0,97	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Erhöhung der schulischen Qualifikation	insgesamt	0	0,00	22	9,87	12	2,92	0	0,00	14	6,28	8	2,40	0	0,00	6	3,31	0	0,00	14	6,28	9	2,19	0	0,00	9	4,04	4	0,97
Fachoberschule Berufliches Gymnasium, Abendgymnasium, Kolleg	0	0,00	17	7,62	7	1,70	0	0,00	9	4,04	4	1,20	0	0,00	4	2,21	0	0,00	9	4,04	4	0,97	0	0,00	5	2,24	5	1,22	
Studium	insgesamt	11	4,18	3	1,35	15	3,65	2	4,35	6	2,69	19	5,69	0	0,00	11	6,08	11	4,18	6	2,69	20	4,87	26	9,89	79	35,43	106	25,79
Arbeitslosigkeit	insgesamt	26	9,89	81	36,32	109	26,52	4	8,70	77	34,53	75	22,46	15	37,50	36	19,89	26	9,89	79	35,43	106	25,79	23	8,75	73	32,74	103	25,06
	arbeitslos	22	8,37	75	33,63	106	25,79	4	8,70	71	31,84	74	22,16	15	37,50	34	18,78	23	8,75	73	32,74	103	25,06	0	0,00	6	2,69	4	0,97
	arbeitslos und berufliche Fortbildung	4	1,52	6	2,69	3	0,73	0	0,00	6	2,69	1	0,30	0	0,00	2	1,10	3	1,14	6	2,69	3	0,73	0	0,00	11	4,93	2	0,49
Wehr-/Zivildienst	insgesamt	0	0,00	10	4,48	2	0,49	0	0,00	11	4,93	2	0,60	5	12,50	1	0,55	0	0,00	11	4,93	2	0,49	10	3,80	16	7,17	22	5,35
Sonstiges	insgesamt	10	3,80	15	6,73	22	5,35	1	2,17	18	8,07	14	4,19	1	2,50	10	5,52	3	1,14	7	3,14	2	0,49	1	0,38	1	0,45	2	0,49
	Praktikum	3	1,14	6	2,69	5	1,22	1	2,17	8	3,59	0	0,00	0	0,00	2	1,10	1	0,38	1	0,45	2	0,49	1	0,38	0	0,00	0	0,00
	Freiwilliges Soziales / Ökologisches Jahr	1	0,38	2	0,90	0	0,00	0	0,00	2	0,90	0	0,00	0	0,00	2	1,10	1	0,38	1	0,45	2	0,49	1	0,38	0	0,00	0	0,00
	Au Pair	1	0,38	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	3,14	14	4,19	1	2,50	8	4,42	5	1,90	7	3,14	18	4,38	5	1,90	7	3,14	18	4,38
	Hausfrau/-mann längere Krankheit / Erwerbsunfähigkeit	5	1,90	6	2,69	16	3,89	0	0,00	7	3,14	14	4,19	1	2,50	8	4,42	0	0,00	11	4,93	2	0,49	0	0,00	1	0,45	0	0,00

PT: N=263
WA: N=223
BK: N=411

Anhang A.4.2.2: Zusammensetzung der Verlaufsmuster in den drei Ausbildungsgängen nach Schulbildung, Noten, Geschlecht und beruflicher Präferenz

		insgesamt						1			2			3			4		
		PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK
	N	263	223	411	102	13	170	106	30	64	40	63	132	15	117	45			
	%				38,78	5,83	41,36	40,30	13,45	15,57	15,21	28,25	32,12	5,70	52,47	10,95			
Schulbildung	Mittelschule	N	108	207	317	38	9	120	40	27	51	26	58	116	4	113	30		
		%	41,06	92,83	77,13	35,185	4,3478	37,855	37,037	13,043	16,088	24,074	28,019	36,59	3,70	54,59	9,46		
	Gymnasium	N	155	16	94	64	4	50	66	3	13	14	5	16	11	4	15		
		%	58,94	7,17	22,87	41,29	25	53,191	42,581	18,75	13,83	9,0323	31,25	17,02	7,10	25,00	15,96		
Abschlussnote allg. bild. Schule	1 bis 2	N	203	107	283	76	7	126	84	15	48	33	29	77	10	56	32		
		%	77,19	47,98	68,86	37,438	6,5421	44,523	41,379	14,019	16,961	16,256	27,103	27,21	4,93	52,34	11,31		
	3 bis 4	N	60	116	128	26	6	44	22	15	16	7	34	55	5	61	13		
		%	22,81	52,02	31,14	43,333	5,1724	34,375	36,667	12,931	12,5	11,667	29,31	42,97	8,33	52,59	10,16		
Note bei Berufsabschluss	1 bis 2	N	188	140	195	80	9	94	76	21	37	21	27	39	11	83	25		
		%	71,48	62,78	47,45	42,553	6,4286	48,205	40,426	15	18,974	11,17	19,286	20,00	5,85	59,29	12,82		
	3 bis 4	N	75	83	216	22	4	76	30	9	27	19	36	93	4	34	20		
		%	28,52	37,22	52,55	29,333	4,8193	35,185	40	10,843	12,5	25,333	43,373	43,06	5,33	40,96	9,26		
Geschlecht	weiblich	N	233	143	364	90	4	155	95	17	55	35	44	112	13	78	42		
		%	88,59	64,13	88,56	38,627	2,7972	42,582	40,773	11,888	15,11	15,021	30,769	30,77	5,58	54,55	11,54		
	männlich	N	30	80	47	12	9	15	11	13	9	5	19	20	2	39	3		
		%	11,41	35,87	11,44	40	11,25	31,915	36,667	16,25	19,149	16,667	23,75	42,55	6,67	48,75	6,38		
Berufliche Präferenz	Wunschberuf	N	254	143	270	99	9	125	102	21	42	38	31	78	15	82	25		
		%	96,58	64,13	65,69	38,976	6,2937	46,296	40,157	14,685	15,556	14,961	21,678	28,89	5,91	57,34	9,26		
	kein Wunschberuf	N	9	80	141	3	4	45	4	9	22	2	32	54	0	35	20		
		%	3,42	35,87	34,31	33,333	5	31,915	44,444	11,25	15,603	22,222	40	38,30	0	43,75	14,18		

Tab. A.4.2.3: Analysen zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu den Verlaufsmustern und soziodemographischen Merkmalen, Kompetenzaspekten, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Zielen und Kontrollüberzeugungen

Verlaufsmuster	1			2			3			4			1a			3a			
	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	PT	WA	BK	WA	PT	BK	
Ausbildungsgang																			
Soziodemographika																			
Schulabschluss	0,06	0,23***	0,13***	0,06	0,04	0,03	0,21***	0,02	0,18***	0,07	0,15**	0,09*	0,10	0,19***	0,13***	0,02	0,22***	0,14***	
Abschlussnote allg. bild. Schule	0,05	0,03	0,10*	0,04	0,02	0,06	0,05	0,02	0,16***	0,06	0,00	0,02	0,06	0,04	0,02	0,08	0,11*	0,13***	
Abschlussnote Berufsabschluss	0,12**	0,03	0,13***	0,00	0,06	0,09*	0,18**	0,26***	0,25***	0,10	0,18***	0,06	0,13**	0,05	0,06	0,29***	0,21***	0,21***	
Geschlecht	0,01	0,17*	0,07	0,03	0,06	0,04	0,02	0,08	0,08	0,02	0,06	0,05	0,00	0,08	0,07	0,08	0,05	0,10*	
Wunschberuf	0,02	0,03	0,14***	0,02	0,05	0,00	0,03	0,20***	0,10*	0,05	0,13*	0,08	0,06	0,05	0,12**	0,15**	0,12*	0,13**	
Herkunft / Staatsangehörigkeit	0,07	0,04	0,06	0,02	0,02	0,06	0,09	0,02	0,08	0,02	0,00	0,05	0,03	0,03	0,05	0,02	0,16**	0,02	
Tätigkeit vor der Ausbildung	0,02	0,07	0,09*	0,05	0,10	0,05	0,10	0,01	0,11**	0,05	0,09	0,08	0,01	0,05	0,12**	0,01	0,07	0,18***	
Alter	0,03	0,20**	0,13**	0,03	0,14	0,03	0,02	0,20**	0,18***	0,10	0,19**	0,11*	0,10	0,23***	0,10	0,22**	0,09	0,09	
Kinder	0,10	0,07	0,15***	0,14**	0,31***	0,13***	0,01	0,01	0,12**	0,07	0,18***	0,10*	0,01	0,04	0,11**	0,01	0,02	0,02	
Gesundheitszustand (1=schwer behindert; 2= beeinträchtigt; 3=keine Beeinträchtigungen)	0,10	0,07	0,18***	0,10	0,15	0,02	0,09	0,05	0,23***	0,05	0,11	0,13*	0,07	0,04	0,11*	0,04	0,10	0,09	
Kompetenzaspekte																			
Perspektivenübernahme	-0,10*	0,10	0,04	0,08	0,00	-0,01	-0,05	0,00	-0,04	0,12**	-0,05	0,01	0,08	0,12*	0,02	0,16	-0,02	-0,08	
Soz. Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0,11*	0,10	0,03	-0,03	0,05	-0,03	-0,13**	-0,17**	-0,06	0,05	0,07	0,07	0,06	0,03	-0,02	-0,11	-0,03	-0,14*	
Empathie	-0,02	0,01	0,02	0,03	0,01	0,01	-0,09	0,00	-0,06	0,09	-0,01	0,04	0,16***	0,13*	-0,01	0,12	-0,03	0,02	
Prosoziale Ziele (Unterricht)	0,06	0,06	-0,01	-0,03	0,10	0,00	-0,03	-0,15**	-0,02	-0,02	0,03	0,06	0,12**	0,13*	-0,02	-0,12	0,04	-0,08	
Prosoziale Ziele (Versprechen)	0,11*	0,01	-0,03	-0,11*	0,00	0,03	-0,03	-0,15**	-0,02	0,04	-0,13**	0,05	0,15**	-0,01	-0,07	-0,07	-0,06	-0,04	
Prosoziale Ziele (Probleme)	0,13**	-0,04	0,00	-0,02	-0,12*	0,08	-0,10	-0,05	-0,09*	-0,03	0,14**	0,02	0,14**	0,09	0,00	0,08	-0,09	0,02	
Verantwortungsübernahme	0,11*	0,05	-0,01	-0,02	0,03	-0,02	-0,06	0,02	-0,03	-0,10	-0,06	0,08	0,15**	0,08	-0,01	0,14	0,03	0,04	
Verantwortungsabwehr	-0,08	-0,03	-0,06	-0,03	0,00	0,08	0,10	-0,16**	0,11**	0,08	-0,11*	-0,16***	-0,17***	-0,08	-0,04	-0,18	-0,05	0,18**	
Altruismus	-0,06	-0,03	0,00	0,04	0,06	-0,06	0,02	0,03	-0,03	0,02	-0,05	0,10**	-0,01	0,00	0,02	0,02	0,07	0,05	
Individualismus	-0,04	0,08	0,06	0,08	-0,05	0,02	0,00	0,03	-0,09*	-0,12*	-0,03	0,02	-0,05	0,05	0,04	-0,09	-0,01	-0,20**	
Aggression	0,00	0,02	0,00	-0,06	-0,03	0,06	0,06	-0,01	0,01	0,04	0,02	-0,09*	-0,01	-0,01	-0,01	-0,02	0,05	-0,02	
Wiederholungsstrategien	0,06	-0,02	-0,05	-0,04	-0,09	-0,02	-0,08	0,05	0,06	0,08	0,02	0,01	0,01	0,00	-0,07	-0,21*	-0,01	-0,01	
Elaborationsstrategien	0,03	0,07	0,08	-0,06	0,03	-0,05	-0,05	-0,03	-0,06	0,15**	-0,03	0,03	0,07	0,12*	0,04	-0,07	-0,06	-0,11	
Kontrollstrategien	0,07	0,11	0,06	0,00	-0,03	-0,01	-0,14**	-0,10	-0,10**	0,10*	0,05	0,06	0,18***	0,22***	0,05	0,15	-0,12*	-0,13	
Kontrollenwartung	0,18***	0,04	0,11**	-0,02	0,06	-0,05	-0,20***	-0,15**	-0,16**	-0,01	0,09	0,12**	0,15**	0,08	0,07	-0,14	-0,23***	-0,10	
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	-0,04	0,10	0,07	0,12*	0,02	-0,04	-0,15**	-0,12*	-0,08*	0,07	0,05	0,06	0,19***	0,15**	0,03	-0,05	-0,15**	-0,01	
Instrumentelle Motivation	0,02	0,10	0,02	-0,04	0,03	-0,01	-0,05	-0,04	-0,06	0,15**	-0,03	0,07	0,11*	0,08	-0,03	-0,21*	0,02	-0,04	
Selbstwirksamkeit	0,03	0,10	0,14***	0,04	0,01	-0,02	-0,13**	-0,16**	-0,25***	0,08	0,09	0,18***	0,07	0,02	0,12**	0,00	-0,11*	0,00	
Selbstkonzept	0,10	0,09	0,09*	0,04	-0,04	0,00	-0,18***	-0,25***	-0,22***	-0,03	0,20***	0,18***	0,08	0,05	0,11**	-0,11	-0,12**	-0,11	
Präferenz für kooperative Lernformen	0,13**	0,03	0,01	-0,05	0,02	-0,02	-0,14**	-0,09	0,02	0,03	0,05	-0,01	0,10	0,06	0,01	0,03	-0,06	0,06	
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	0,08	0,02	-0,01	-0,06	0,08	0,03	-0,02	-0,11*	-0,18***	0,01	0,03	0,23***	0,06	0,08	-0,05	-0,30**	-0,01	-0,04	
Beharrlichkeit	0,01	0,07	0,09*	0,07	0,03	0,01	-0,11*	-0,20**	-0,08	0,00	0,13*	-0,03	0,09	0,07	0,04	-0,05	-0,11*	0,03	
Internalität	0,15**	0,02	0,09*	-0,01	0,00	-0,08	-0,14**	-0,16**	-0,03	-0,06	0,15**	-0,01	0,18***	0,03	0,13**	-0,07	-0,11*	-0,07	
Lernbereitschaft	0,06	0,08	0,02	-0,11*	0,06	-0,01	-0,01	-0,10	-0,11**	0,14**	0,00	0,15***	0,12*	0,12*	-0,03	-0,20	-0,07	0,03	
Zielsetzung	0,11*	0,09	0,04	-0,11*	0,07	-0,03	-0,08	-0,19***	-0,12**	0,13**	0,08	0,15***	0,16**	0,19***	-0,03	-0,21	-0,08	0,04	
Furchtlosigkeit	-0,02	0,10	0,09*	0,03	-0,01	-0,06	-0,04	-0,27***	-0,12**	0,05	0,20***	0,09*	0,03	0,02	0,06	-0,18	-0,12*	-0,04	
Erfolgszuversicht	0,04	0,08	0,08*	-0,03	-0,05	-0,05	-0,09	-0,16**	-0,11**	0,12**	0,14**	0,09*	0,04	0,06	0,04	-0,37***	-0,08	-0,01	
Schwierigkeitspräferenz	0,02	0,10	0,05	-0,06	0,03	-0,02	-0,02	-0,19***	-0,12**	0,12**	0,10	0,12**	0,09	0,10	0,01	-0,15	-0,03	0,00	
Statusorientierung	0,10	0,01	0,12**	-0,09	0,09	-0,03	-0,02	-0,16**	-0,23***	0,04	0,07	0,19***	0,10	0,08	0,02	-0,37***	-0,03	0,04	
Leistungsstolz	0,06	0,01	0,11**	-0,09	0,08	-0,01	-0,04	-0,09	-0,22***	0,12*	0,02	0,16***	0,13**	0,12*	0,02	-0,21*	-0,08	-0,06	
Wettbewerbsorientierung	0,03	-0,01	0,06	-0,08	0,03	0,01	0,03	-0,07	-0,23***	0,03	0,04	0,24***	0,03	0,10	-0,03	-0,32**	0,04	0,13	
Berufliche Selbstwirksamkeit	0,13**	0,04	0,17***	-0,08	0,00	-0,02	-0,14**	-0,22***	-0,19***	0,12**	0,18***	0,03	0,07	0,06	0,12**	-0,28**	-0,09	-0,02	
Allgemeine Selbstwirksamkeit	0,03	0,08	0,06	-0,08	-0,08	-0,06	-0,04	-0,18**	-0,06	0,15**	0,18***	0,07	0,03	0,03	0,05	-0,28**	-0,05	-0,05	
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	0,06	0,04	0,22***	-0,01	0,00	-0,06	-0,08	-0,20**	-0,27***	0,01	0,15***	0,14***	0,14**	0,05	0,18***	-0,23*	-0,13**	-0,09	
Soziales Selbstkonzept	0,03	0,11	0,09*	0,00	-0,05	0,00	-0,01	-0,18**	-0,19***	-0,04	0,14***	0,15***	0,03	0,05	0,09*	-0,23*	-0,10*	-0,11	
Absolutes Selbstkonzept	0,05	0,06	0,19***	-0,01	0,00	-0,04	-0,09	-0,21***	-0,26***	0,06	0,16***	0,14***	0,13**	0,04	0,17***	-0,28**	-0,18**	-0,18**	
Positives Selbstwertgefühl	0,00	-0,05	0,10**	0,02	-0,08	-0,07	-0,08	-0,07	-0,07	0,06	0,15***	0,03	0,13**	-0,10	0,01	-0,27**	-0,03	-0,18**	
Negatives Selbstwertgefühl	-0,08	0,02	-0,09*	0,05	0,07	0,04	0,09	-0,20**	0,04	-0,08491	-0,25***	0,04	-0,05	0,12*	-0,07	-0,27**	0,13**	0,06	
Persönlichkeit																			
Neurotizismus	-0,08	-0,05	-0,12**	0,04	0,03	0,06	0,06	0,22***	0,04	0,00	-0,20**	0,05	-0,09	0,03	-0,07	-0,20*	0,06	-0,03	
Gewissenhaftigkeit	0,05	0,12*	0,11**	-0,06	0,02	-0,09*	-0,06	-0,17**	-0,10**	0,12*	0,07	0,09*	0,07	0,14**	0,03	-0,25**	-0,09	0,02	
Extraversion	0,17***	-0,16**	0,07	-0,14**	-0,04	-0,02	-0,05	-0,01	-0,07	0,01	0,09	0,01	0,09	-0,10	-0,02	0,10	-0,05	-0,19**	
Offenheit	0,05	0,01	-0,03	-0,03	-0,01	0,00	-0,08	0,01	-0,01	0,06	0,00	0,06	0,01	0,13*	-0,05	0,00	-0,03	0,07	
Verträglichkeit	0,10*	-0,07	0,01	-0,17***	0,00	0,02	0,07	0,00	0,04	0,05	0,04	-0,10**	0,12*	-0,08	-0,04	0,08	0,08	-0,10	
Individuelle Ziele																			
Beziehungsziele	0,08	0,03	-0,01	0,03	-0,04	0,03	-0,22***	0,12*	-0,02	0,10	-0,08	0,01	0,04	0,04	-0,10*	0,12	-0,20***	-0,13	
Abwechslungsziele	0,18***	0,07	0,10**	-0,11*	-0,06	0,03	-0,13**	-0,02	-0,17***	0,03	0,03	0,05	0,02	0,00	-0,05	-0,09	-0,09	-0,06	
Weiterentwicklungsziele	0,17***	0,12*	0,05	-0,18***	-0,09	-0,04	-0,08	-0,10	-0,13**	0,16***	0,09	0,16***	0,13*	0,18**	-0,06	-0,04	-0,05	0,04	
Karriereziele	0,07	0,11	0,12**	0,01	-0,06	-0,08	-0,12*	-0,12*	-0,16**	0,03	0,09	0,15***	0,08	0,12*	-0,02	-0,23*	-0,06	-0,01	
Kontrollüberzeugungen																			
Internale Kontrollüberzeugung	0,15**	0,02	0,05	-0,10	0,00	-0,01	-0,13**	-0,10	-0,12**	0,06	0,08	0,11**	0,14**	0,11	-0,02	-0,30**	-0,10	-0,02	
Externale Kontrollüberzeugung	-0,06	0,01	-0,06	-0,02	0,02	0,09*	0,14	0,18***	0,059714	-0,10	-0,18***	-0,10**	-0,11*	-0,01	-0,01	0,03	0,05	0,02	

Tab. A.4.2: Mittelwertvergleich für die Schlüsselkompetenzaspekte, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Ziele und Kontrollüberzeugungen zwischen den verschiedenen Verlaufsmustern zugehörigen Physiotherapeuten, Wirtschaftsassistenten und Bürokauffeuten

Ausbildungsgang Verlaufsmuster	PT (N=263)				WA (N=223)				BK (N=111)									
	1 (N=102)	2 (N=106)	3 (N=40)	4 (N=15)	1 (N=13)	2 (N=30)	3 (N=63)	4 (N=117)	1 (N=170)	2 (N=64)	3 (N=132)	4 (N=45)						
Perspektiveübernahme	2,85	0,33	2,94	0,39	2,86	0,40	3,09	0,38	2,97	0,33	2,79	0,47	2,79	0,54	2,85	0,45	2,89	0,47
Soz. Selbstwirksamkeitsüberzeugung	2,96	0,46	2,87	0,50	2,75	0,40	2,96	0,38	3,03	0,45	2,89	0,64	2,85	0,62	2,79	0,51	2,72	0,56
Empathie	3,08	0,41	3,10	0,42	3,01	0,40	3,25	0,43	2,89	0,70	2,89	0,57	2,88	0,49	3,02	0,49	2,97	0,50
Prosoziale Ziele (Unterricht)	3,49	0,65	3,42	0,65	3,41	0,42	3,40	0,67	3,69	0,73	3,61	0,33	3,29	0,72	3,46	0,65	3,41	0,66
Prosoziale Ziele (Versprechen)	4,57	0,45	4,45	0,48	4,48	0,52	4,60	0,42	4,41	0,50	4,52	0,41	4,41	0,59	4,58	0,40	4,54	0,48
Prosoziale Ziele (Probleme)	4,18	0,52	4,07	0,57	3,93	0,60	4,02	0,48	3,95	0,56	3,81	0,62	3,95	0,64	4,07	0,56	4,19	0,48
Verantwortungsübernahme	3,87	0,79	3,76	0,69	3,66	0,75	3,49	0,62	3,49	1,16	3,37	1,14	3,31	1,03	3,23	1,06	3,47	0,82
Verantwortungsabwehr	2,73	0,81	2,79	0,89	3,00	0,83	3,08	0,58	3,02	0,71	3,25	0,96	3,50	0,97	3,17	0,90	3,04	0,89
Altruismus	13,47	3,43	13,92	3,58	13,88	2,81	13,87	2,80	13,15	4,56	14,50	3,40	14,10	3,68	13,68	4,32	12,85	3,98
Individualismus	20,40	5,12	21,10	4,90	20,65	4,17	18,80	3,41	22,15	4,74	20,07	4,80	20,87	4,58	20,51	5,34	22,19	4,20
Aggression	4,67	1,85	4,53	1,94	4,90	1,60	4,87	1,06	5,08	2,40	4,70	1,84	4,86	1,89	4,93	2,31	5,08	1,99
Wiederholungsstrategien	2,50	0,74	2,40	0,83	2,30	0,66	2,64	0,70	2,33	0,77	2,19	0,90	2,47	0,95	2,41	0,87	2,40	0,86
Elaborationsstrategien	3,13	0,65	3,06a	0,63	3,03	0,62	3,49	0,63	2,82	0,65	2,84	0,77	2,56	0,72	2,57	0,69	2,76	0,67
Kontrollstrategien	3,26	0,46	3,23	0,44	3,08	0,46	3,38	0,50	3,15	0,63	2,82	0,58	2,78	0,55	2,89	0,53	3,07	0,51
Kontrollvermeidung	2,99	0,49	2,85	0,51	2,63	0,50	2,83	0,45	2,71	0,63	2,76	0,63	2,63	0,52	2,73	0,60	2,84a	0,54
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	3,04	0,56	3,14	0,56	2,86	0,43	3,20	0,51	3,04	0,68	2,80	0,70	2,65	0,62	2,80	0,64	3,02	0,62
Instrumentelle Motivation	3,36	0,61	3,31	0,58	3,27	0,60	3,69	0,56	3,56	0,66	3,40	0,55	3,32	0,63	3,34	0,64	3,38	0,58
Selbstwirksamkeit	3,08	0,42	3,08	0,43	2,94	0,35	3,15	0,34	3,17	0,44	2,96	0,68	2,81	0,48	2,99	0,48	3,10a	0,48
Selbstkonzept	3,21	0,49	3,18	0,49	2,94	0,48	3,13	0,37	3,23a	0,55	2,92	0,80	2,73ab	0,63	3,11b	0,57	3,12ab	0,59
Präferenz für kooperative Lernformen	3,08	0,52	2,95a	0,56	2,82	0,57	3,07a	0,43	3,15	0,68	3,12	0,59	3,01	0,61	3,12	0,56	2,90	0,52
Präferenz für wetbewerbsorientierte Lernformen	2,59	0,58	2,49	0,64	2,51	0,54	2,82	0,72	2,71	0,61	2,77	0,63	2,51	0,65	2,65	0,68	2,69a	0,63
Beharrlichkeit	4,03	1,24	4,11	1,14	3,71	1,14	3,97	1,30	4,52	1,42	4,22	1,19	3,70	1,29	4,30	1,40	4,52	1,23
Interneität	4,63	0,86	4,46	0,79	4,19	0,98	4,20	0,82	4,15	0,89	4,13	1,05	3,89	0,82	4,27	0,98	4,54	0,94
Lernbereitschaft	5,05	0,67	4,90	0,76	4,98	0,62	5,40	0,75	5,02	0,80	4,82	0,88	4,55	0,89	4,69	0,90	4,86	0,75
Zielsetzung	5,18	0,75	4,96a	0,87	4,91b	0,63	5,51ab	0,68	5,27	0,94	5,09	0,92	4,64	0,96	4,99	0,90	5,15	0,83
Furchtlosigkeit	3,87	0,97	3,93	1,00	3,90	0,97	4,07	0,74	4,34a	1,04	3,82	1,10	3,39ab	1,11	4,07b	1,04	4,05	1,02
Erfolgsversicht	4,54	0,81	4,46	0,81	4,32	0,77	4,89	0,69	4,81	0,73	4,39	1,22	4,26	0,92	4,64	0,95	4,67	0,85
Schwierigkeitspräferenz	4,41	1,10	4,30	1,11	4,34	1,05	4,65	1,10	4,86	1,00	4,44	1,36	3,99	1,26	4,49	1,18	4,74	1,13
Statusorientierung	4,83	0,90	4,80	1,08	4,66	0,95	4,81	1,16	4,86	1,11	4,97	1,33	4,47	1,11	4,81	0,96	5,00a	1,00
Leistungsstolz	5,95	0,70	5,82	0,80	5,83	0,65	6,25	0,38	5,67	0,71	5,78	0,86	5,51	0,79	5,83	0,60	6,08a	0,69
Wetbewerbsorientierung	4,26	1,06	4,10	1,28	4,30	1,20	4,40	1,13	4,33	1,21	4,41	1,33	4,16	1,19	4,36	1,27	4,7ab	1,13
Berufliche Selbstwirksamkeit	3,88a	0,49	3,76	0,43	3,65ab	0,42	4,03b	0,50	3,67	0,55	3,55	0,64	3,34	0,60	3,65	0,58	3,79	0,48
Allgemeine Selbstwirksamkeit	2,87	0,28	2,83a	0,30	2,84b	0,31	3,06ab	0,32	2,97	0,44	2,78	0,50	2,74	0,35	2,92	0,35	2,89	0,35
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	3,86	0,48	3,82	0,49	3,74	0,50	3,85	0,42	3,83	0,68	3,69	0,82	3,46	0,65	3,80	0,74	4,00ab	0,53
Soziales Selbstkonzept	3,49	0,48	3,47	0,52	3,45	0,50	3,39	0,42	3,86a	0,69	3,44	0,83	3,33ab	0,64	3,61b	0,63	3,65a	0,52
Absolutes Selbstkonzept	3,72	0,49	3,68	0,52	3,58	0,53	3,79	0,52	3,77	0,68	3,59	0,88	3,35	0,59	3,69	0,69	3,87a	0,54
Positives Selbstwertgefühl	3,09	0,37	3,10	0,32	3,03	0,33	3,21	0,30	2,91	0,58	2,92	0,58	2,97	0,41	3,08	0,43	3,12	0,35
Negatives Selbstwertgefühl	1,84	0,63	1,94	0,58	2,04	0,63	1,71	0,60	2,06	0,82	2,10	0,79	2,20	0,62	2,18	0,66	1,80	0,60
Persönlichkeit																		
Neurotizismus	2,77	0,77	2,89	0,73	2,86	0,76	2,88	0,82	2,62	0,79	2,86	0,89	3,10	0,85	2,63	0,85	2,62	0,77
Gewissenhaftigkeit	4,02	0,41	3,95	0,48	3,93	0,40	4,19	0,38	4,05	0,56	3,77	0,51	3,60	0,53	3,78	0,52	4,03	0,44
Extraversion	4,16	0,50	3,97	0,55	3,99	0,46	4,07	0,40	3,71	0,35	3,95	0,78	4,00	0,61	4,06	0,62	4,07	0,54
Offenheit	3,42	0,78	3,35	0,81	3,23	0,82	3,58	1,04	3,08	0,82	3,03	1,09	3,06	0,80	3,15	0,78	3,18	0,76
Verträglichkeit	3,92	0,61	3,70	0,71	3,95	0,61	3,93	0,65	3,25	0,84	3,56	0,74	3,55	0,80	3,58	0,85	3,83	0,71
Individuelle Ziele																		
Beziehungsziele	4,36a	0,40	4,33b	0,44	4,10ab/c	0,38	4,49c	0,42	3,89	0,69	3,78	0,73	3,95	0,53	3,80	0,55	4,03	0,46
Abwechslungsziele	4,09ab	0,58	3,89b	0,50	3,78b	0,50	4,07	0,37	4,12	0,61	3,86	0,78	3,94	0,67	3,98	0,59	4,11a	0,54
Weiterentwicklungsziele	3,99a	0,44	3,79ab	0,50	3,61c	0,40	4,19b/c	0,34	4,06	0,68	3,60	0,81	3,63	0,47	3,77	0,52	3,86	0,48
Karriereziele	3,52	0,59	3,47	0,66	3,29	0,66	3,53	0,70	3,92	0,74	3,53	0,70	3,50	0,63	3,69	0,65	3,80a	0,52
Kontrollüberzeugungen																		
Interne Kontrollüberzeugung	3,80	0,46	3,66	0,45	3,58	0,38	3,87	0,55	3,74	0,56	3,69	0,69	3,59	0,55	3,73	0,58	3,76	0,51
Externe Kontrollüberzeugung	2,62	0,68	2,66	0,62	2,89	0,70	2,50	0,85	2,77	0,90	2,75	0,72	2,93	0,59	2,59	0,79	2,57	0,66

Mittelwertvergleich zwischen den vier Gruppen: Mittelwerte mit den gleichen Buchstaben (a, b, c oder d) unterscheiden sich mind. auf dem 10% Niveau voneinander, Mittelwerte ohne Buchstaben unterscheiden sich nicht signifikant

Mittelwertvergleich zwischen den vier Gruppen: Mittelwerte mit den gleichen Buchstaben (a, b, c oder d) unterscheiden sich mind. auf dem 10% Niveau voneinander, Mittelwerte ohne Buchstaben unterscheiden sich nicht signifikant

Mittelwertvergleich zwischen den vier Gruppen: Mittelwerte mit den gleichen Buchstaben (a, b, c oder d) unterscheiden sich mind. auf dem 10% Niveau voneinander, Mittelwerte ohne Buchstaben unterscheiden sich nicht signifikant

Tab. A.4.5: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1

Kovariaten	Modell		Kommunikation & Kooperation										Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen						
	Exp (b)	Exp (b)	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m1	m1a	m2	m2a	m3	m3a	m4	m4a	m5	m5a	
Ausbildungsberuf	1,11	1,38*	1,40*	1,46*	1,73***	1,75***	1,73***	1,75***	1,74***	1,76***	1,69***	1,69***	1,63***	1,72***	1,81***	1,80***	1,72***	1,84***	1,68***	1,72***	1,70***	1,71***	1,67***	1,73***	0,948
Schulabschluss	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,510
Note bei Abschluss	1,71***	1,75***	1,55**	1,60***	1,60***	1,60***	1,60***	1,60***	1,67***	1,69***	1,69***	1,66***	1,66***	1,66***	1,69***	1,62***	1,58**	1,54**	1,64***	1,64***	1,52**	1,53**	1,55**	1,66***	0,910
Note bei allg. bild. Schule	0,78	0,84	0,87	0,88	0,87	0,88	0,87	0,88	0,87	0,87	0,88	0,87	0,88	0,87	0,87	0,88	0,87	0,88	0,87	0,88	0,87	0,88	0,87	0,88	0,87
Note bei Berufsabschluss	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,313
Wunschberuf	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	0,694
Tätigkeit vor der Ausbildung	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	nein	0,694
allg. bild. Schule	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,694
Alle andere	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	1955-79	0,694
Alter	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	1980-81	0,694
Kinder	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	1982-86	0,694
Gesundheitszustand	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	schwerbehindert	0,694
Neurotizismus	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	beeinträchtigt	0,694
Gewissenhaftigkeit	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	keine Beeintr.	0,694
Extraversion	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	0,694
Verträglichkeit	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	0,694
Beziehungsziele	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	0,694
Abwechslungsziele	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	1,54**	0,694
Weiterentwicklungsziele	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	0,694
Karriereziele	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	1,07	0,694
Intermale KUZ	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	0,694
Konstante b	0,63***	0,46***	0,48***	0,57***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,58***	0,694
Trefferquote %	68,2	68,9	68,6	69,2	68,7	68,8	68,8	68,8	68,5	69,1	69,3	69,2	69,2	69,2	69,6	66,8	70,2	70,9	69,3	69,8	69,5	70,6	70,8	68,8	0,694
max. Zufalls-wahrsch.	66,2	63,3	65	64,8	65,7	62,8	61,8	62,1	61,2	61,2	61,2	61,1	59,9	60	60,2	59,4	61	61	60	60,1	59,2	59,3	60,6	59,6	0,694
R ² (Nägelkerke)	0,167	0,18	0,183	0,191	0,201	0,202	0,206	0,217	0,228	0,235	0,234	0,235	0,241	0,245	0,235	0,241	0,239	0,244	0,246	0,245	0,252	0,25	0,252	0,242	0,694

Tab. A.4.2.6: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1 für Physiotherapeuten

Kovariaten	Modell			Kommunikation & Kooperation			Selbstreguliertes Lernen			Leistungsmotivation			Selbstkompetenz			alle Schlüsselkompetenzen		
	a	b	c	d	e1	e1a	e2	e2a	e3	e3a	e4	e4a	e5	e5a				
Note bei Berufsabschluss	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
Extraversion	0,56**	0,59*	0,61*	0,56*	0,53**	0,53**	0,63	0,63	0,61*	0,54**	0,55**	0,53**	0,66*					
Verträglichkeit	1,90**	1,54																
Verträglichkeit	1,28																	
Abwechslungsziele			1,52															
Weiterentwicklungsziele			1,48															
Internale KÜZ				1,98**	1,99**	2,15**	1,59	2,14**	1,70	2,10**	1,64	1,91*	2,23**	2,15**				
					PUE	0,27***	WIEDS	1,28	BEHAR	0,96	BERUSW	1,39	PUE	0,32***				
					SSWUE	1,51	ELABS	1,03	INTER	1,59**	ALLSW	0,58	SSWUE	1,76*				
					EMP	0,35**	KONTS	1,18	LERNBE	0,96	SK_KRIT	1,07	EMP	0,35**				
					PSZ/U	0,90	KONTE	1,71**	ZIEL	1,28	SK_SOZ	0,84	PSZ/P	2,47***				
					PSZ/V	1,58	ANSTR		FURCHT	0,76	SK_ABS	0,84	VERUE	1,61**				
					PSZ/P	1,36	INSMO	0,35***	ERFZU	0,91	SWGEF_POS	0,55	ALTRU	0,95				
					VERUE	1,35	SW	0,62	SCHWIE	0,90	SWGEF_NEG	0,71	KONTE	2,35***				
					VERA	0,75	SK	1,32	STATUS	1,24			ANSTR	0,38***				
					ALTRU	0,84**	KOOP/LF	1,54	LESTOLZ	0,79			INTER	1,41**				
					INDI	0,97	WBOLF	1,18	WBO	0,96				0,381				
					AGG	0,79												
Konstante b	0,74**	0,02***	0,01***	0,06***	0,01**	2,22	0,01***	0,01***	0,02***	0,03**	0,03***	1,20	0,01**	0,01**				
Trefferquote %	61,2	62	64,6	60,5	65,4	66,9	62,4	65,4	65	65,8	62	64,3	65	65				
max. Zufallswahrsch.	61,2	53,6	52,9	55,1	52,1	50,2	53,2	50,6	55,5	52,9	54,8	54,4	47,1	47,1				
R ² (Nagelkerke)	0,021	0,065	0,087	0,05	0,133	0,19	0,084	0,146	0,069	0,104	0,055	0,075	0,223	0,223				

Tab. A.4.2.7: Kontingenzanalyse zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu Verlaufsmustern und den Schlüsselkompetenz-Clustern bei Physiotherapeuten

		Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz	
		2-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung	
		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2
Verlaufsmuster 1		177 (68,6)	81 (31,4)	119 (46,1)	139 (53,9)	89 (34,9)	166 (65,1)	116 (45,5%)	139 (54,5%)
	nicht zugehörig	103	55	66	92	52	103	69	87
	zugehörig	58,19	67,90	55,46	66,19	58,43	62,05	59,48	62,59
		74	26	53	47	37	63	47	52
		41,81	32,10	44,54	33,81	41,57	37,95	40,52	37,41
	Chi ² (df)	2,207 (1)		3,107 (1)		0,319 (1)		0,257 (1)	
	Cramer's V	0,09		0,11		0,04		0,03	
Verlaufsmuster 1a	nicht zugehörig	158	75	101	131	77	153	103	127
		89,27	92,59	84,87	94,24	86,52	92,17	88,79	91,37
	zugehörig	19	6	18	8	12	13	13	12
		10,73	7,41	15,13	5,76	13,48	7,83	11,21	8,63
		Chi ² (df)	0,703 (1)		6,212 (1)**		2,093 (1)		0,474 (1)
	Cramer's V	0,05		0,155**		0,09		0,04	
Verlaufsmuster 2	nicht zugehörig	108	47	73	82	56	97	76	77
		61,02	58,02	61,34	58,99	62,92	58,43	65,52	55,40
	zugehörig	69	34	46	57	33	69	40	62
		38,98	41,98	38,66	41,01	37,08	41,57	34,48	44,60
		Chi ² (df)	0,207 (1)		0,148 (1)		0,486 (1)		2,699 (1)
	Cramer's V	0,03		0,02		0,04		0,10	
Verlaufsmuster 3	nicht zugehörig	155	63	105	113	78	138	98	118
		87,57	77,78	88,24	81,29	87,64	83,13	84,48	84,89
	zugehörig	22	18	14	26	11	28	18	21
		12,43	22,22	11,76	18,71	12,36	16,87	15,52	15,11
		Chi ² (df)	4,068 (1)**		2,357 (1)		0,909 (1)		0,008 (1)
	Cramer's V	0,126**		0,10		0,06		0,01	
Verlaufsmuster 3a	nicht zugehörig	167	74	115	126	85	153	110	128
		94,35	91,36	96,64	90,65	95,51	92,17	94,83	92,09
	zugehörig	10	7	4	13	4	13	6	11
		5,65	8,64	3,36	9,35	4,49	7,83	5,17	7,91
		Chi ² (df)	0,808 (1)		3,74		1,037 (1)		0,764 (1)
	Cramer's V	0,06		0,12		0,06		0,06	
Verlaufsmuster 4	nicht zugehörig	165	78	113	130	81	160	105	135
		93,22	96,30	94,96	93,53	91,01	96,39	90,52	97,12
	zugehörig	12	3	6	9	8	6	11	4
		6,78	3,70	5,04	6,47	8,99	3,61	9,48	2,88
		Chi ² (df)	0,960 (1)		0,20 (1)		3,225 (1)		4,983 (1)**
	Cramer's V	0,06		0,03		0,11		0,140**	

Tab. A.4.2.9: Kontingenzanalyse zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu Verlaufsmustern und den Schlüsselkompetenz-Clustern bei Wirtschaftsassistenten

	Kommunikation & Kooperation	Selbstreguliertes Lernen						Leistungsmotivatoren						Selbstkompetenz					
		2-Cluster-Lösung		3-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		3-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		3-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		3-Cluster-Lösung			
		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2		
	96 (43,8)	123 (56,2)	82 (37,4)	137 (62,6)	82	78	59	122 (56,5%)	94 (43,5%)	32	90	85	89	94					
nicht zugehörig	90	116	73	133	73	76	57	115	89	30	85	89	94,68						
	93,75	94,31	89,02	97,08	89,02	97,44	96,61	94,26	94,68	93,75	94,44	94,68	94,68						
zugehörig	6	7	9	4	9	2	2	7	5	2	5	5	5						
	6,25	5,69	10,98	2,92	10,98	2,56	3,39	5,74	5,32	6,25	5,56	5,32	5,32						
Chi² (df)	0,030 (1)		5,962 (1)**		6,003 (2)**			0,018 (1)		0,039 (2)									
Cramer's V	0,01		0,165**		0,166**			0,01		0,01									
nicht zugehörig	121	93	77	137	77	78	59	120	92	31	89	92	92						
	98,37	96,88	93,90	100,00	93,90	100,00	100,00	98,36	97,87	96,88	98,89	97,87	97,87						
zugehörig	2	3	5	0	5	0	0	2	2	1	1	2	2						
	1,63	3,13	6,10	0,00	6,10	0,00	0,00	1,64	2,13	3,13	1,11	2,13	2,13						
Chi² (df)	0,543 (1)		8,549 (1)***		8,549 (2)**			0,070 (1)		0,596 (2)									
Cramer's V	0,05		0,198***		0,198**			0,02		0,05									
nicht zugehörig	107	82	71	118	71	66	52	105	83	26	79	83	83						
	86,99	85,42	86,59	86,13	86,59	84,62	88,14	86,07	88,30	81,25	87,78	88,30	88,30						
zugehörig	16	14	11	19	11	12	7	17	11	6	11	11	11						
	13,01	14,58	13,41	13,87	13,41	15,38	11,86	13,93	11,70	18,75	12,22	11,70	11,70						
Chi² (df)	0,133 (1)		0,009 (1)		0,361 (2)			0,234 (1)		1,126 (2)									
Cramer's V	0,02		0,01		0,04			0,03		0,07									
nicht zugehörig	82	75	62	95	62	59	36	97	57	28	69	57	57						
	66,67	78,13	75,61	69,34	75,61	75,64	61,02	79,51	60,64	87,50	76,67	60,64	60,64						
zugehörig	41	21	20	42	20	19	23	25	37	4	21	37	37						
	33,33	21,88	24,39	30,66	24,39	24,36	38,98	20,49	39,36	12,50	23,33	39,36	39,36						
Chi² (df)	3,488 (1)		0,993 (1)		4,532 (2)			9,238 (1)***		10,592 (2)***									
Cramer's V	0,13		0,07		0,14			0,207***		0,221***									
nicht zugehörig	91	80	67	104	67	62	42	107	61	31	76	61	61						
	73,98	83,33	81,71	75,91	81,71	79,49	71,19	87,70	64,89	96,88	84,44	64,89	64,89						
zugehörig	32	16	15	33	15	16	17	15	33	1	14	33	33						
	26,02	16,67	18,29	24,09	18,29	20,51	28,81	12,30	35,11	3,13	15,56	35,11	35,11						
Chi² (df)	2,754 (1)		1,007 (1)		2,359 (2)			15,984 (1)***		18,095 (2)***									
Cramer's V	0,11		0,07		0,10			0,272***		0,289***									
nicht zugehörig	64	41	40	65	40	33	32	49	53	12	37	53	53						
	52,03	42,71	48,78	47,45	48,78	42,31	54,24	40,16	56,38	37,50	41,11	56,38	56,38						
zugehörig	59	55	42	72	42	45	27	73	41	20	53	41	41						
	47,97	57,29	51,22	52,55	51,22	57,69	45,76	59,84	43,62	62,50	58,89	43,62	43,62						
Chi² (df)	1,878 (1)		0,037 (1)		1,952 (2)			5,604 (1)		5,727 (2)									
Cramer's V	0,09		0,01		0,09			0,16		0,16									

Tab. A.4.2.11: Kontingenzanalyse zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu Verlaufsmustern und den Schlüsselkompetenz-Clustern bei Bürokauffeuten

	Kommunikation & Kooperation	Selbstreguliertes Lernen						Leistungsmotivation			Selbstkompetenz					
		2-Cluster-Lösung		3-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung		2-Cluster-Lösung			2-Cluster-Lösung		3-Cluster-Lösung			
		Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	
	334 (83,5)	66 (16,5)	245 (60,8)	158 (39,2)	115	130	158	219 (54,3)	184 (45,7)	263 (64,9%)	142 (35,1%)	115	148	142		
nicht zugehörig	196	38	141	94	56	85	94	119	115	135	100	58	77	100		
	58,68	57,58	57,55	59,49	48,70	65,38	59,49	54,34	62,50	51,33	70,42	50,43	52,03	70,42		
zugehörig	138	28	104	64	59	45	64	100	69	128	42	57	71	42		
	41,32	42,42	42,45	40,51	51,30	34,62	40,51	45,66	37,50	48,67	29,58	49,57	47,97	29,58		
Chi² (df)	0,028 (1)		0,149 (1)		7,141 (2)**			2,736 (1)		13,800 (1)****		13,867 (2)****				
Cramer's V	0,01		0,02		0,133**			0,08		0,185****		0,185****				
nicht zugehörig	248	49	182	118	80	102	118	162	137	182	118	77	105	118		
	74,25	74,24	74,29	74,68	69,57	78,46	74,68	73,97	74,46	69,20	83,10	66,96	70,95	83,10		
zugehörig	86	17	63	40	35	28	40	57	47	81	24	38	43	24		
	25,75	25,76	25,71	25,32	30,43	21,54	25,32	26,03	25,54	30,80	16,90	33,04	29,05	16,90		
Chi² (df)	0,000 (1)		0,008 (1)		2,546 (2)			0,012 (1)		9,273 (1)***		9,810 (2)***				
Cramer's V	0,00		0,00		0,08			0,01		0,151***		0,156***				
nicht zugehörig	284	54	206	134	98	108	134	185	156	225	116	99	126	116		
	85,03	81,82	84,08	84,81	85,22	83,08	84,81	84,47	84,78	85,55	81,69	86,09	85,14	81,69		
zugehörig	50	12	39	24	17	22	24	34	28	38	26	16	22	26		
	14,97	18,18	15,92	15,19	14,78	16,92	15,19	15,53	15,22	14,45	18,31	13,91	14,86	18,31		
Chi² (df)	0,434 (1)		0,039(1)		0,251 (2)			0,007(1)		1,033 (1)		1,077 (2)				
Cramer's V	0,03		0,01		0,03			0,00		0,05		0,05				
nicht zugehörig	224	48	175	99	92	83	99	170	105	197	80	88	109	80		
	67,07	72,73	71,43	62,66	80,00	63,85	62,66	77,63	57,07	74,90	56,34	76,52	73,65	56,34		
zugehörig	110	18	70	59	23	47	59	49	79	66	62	27	39	62		
	32,93	27,27	28,57	37,34	20,00	36,15	37,34	22,37	42,93	25,10	43,66	23,48	26,35	43,66		
Chi² (df)	0,812 (1)		3,395 (1)		10,711 (2)***			19,502 (1)****		14,706 (1)****		14,953 (2)****				
Cramer's V	0,05		0,09		0,163***			0,220****		0,191****		0,192****				
nicht zugehörig	271	60	211	122	105	106	122	189	146	230	105	106	124	105		
	81,14	90,91	86,12	77,22	91,30	81,54	77,22	86,30	79,35	87,45	73,94	92,17	83,78	73,94		
zugehörig	63	6	34	36	10	24	36	30	38	33	37	9	24	37		
	18,86	9,09	13,88	22,78	8,70	18,46	22,78	13,70	20,65	12,55	26,06	7,83	16,22	26,06		
Chi² (df)	3,686 (1)		5,310 (1)**		9,365 (2)***			3,447 (1)		11,770 (1)****		14,957 (2)****				
Cramer's V	0,10		0,115**		0,152***			0,09		0,170****		0,192****				
nicht zugehörig	298	58	213	147	99	114	147	183	176	232	130	100	132	130		
	89,22	87,88	86,94	93,04	86,09	87,69	93,04	83,56	95,65	88,21	91,55	86,96	89,19	91,55		
zugehörig	36	8	32	11	16	16	11	36	8	31	12	15	16	12		
	10,78	12,12	13,06	6,96	13,91	12,31	6,96	16,44	4,35	11,79	8,45	13,04	10,81	8,45		
Chi² (df)	0,101 (1)		3,749 (1)		3,914 (2)			15,028 (1)****		1,082 (1)		1,422 (2)				
Cramer's V	0,02		0,10		0,10			0,193****		0,05		0,06				

Tab. A.4.2.13: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1a für Physiotherapeuten

	Modell			Kommunikation & Kooperation			Selbstreguliertes Lernen			Leistungsmotivation			Selbstkompetenz			alle Schlüsselkompetenzen		
	Exp (b)	b	c	d1	d1a	d2	d2a	d3	d3a	d4	d4a	d5	d5	d6				
Kovariaten	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1				
Note bei Be-	0,30*	0,30*	0,29*	0,29*	0,23**	0,33*	0,31*	0,37	0,35	0,30*	0,31*	0,36*	0,36*	0,35*				
rufabschluss	2,01**	2,01**	1,82*	1,27	1,68	1,59	1,82	1,68	1,80	1,92*	1,85*							
Verträglichkeit				1,93	2,13	1,57	1,72	1,47	1,91	1,74	2,20							
interne KÜZ																		
externe KÜZ			0,64															
				PUE	0,55	WIEDS	0,72	BEHAR	1,06	BERUSW	0,85	PSZV	3,59**	PSZV	3,20**			
				SSWUE	0,85	ELABS	0,75	INTER	1,80**	ALLSW	0,55	INTER	2,19**	INTER	2,14**			
				EMP	1,63	KONTS	1,85	LERNBE	1,11	SK_KRIT	1,00	2-Cluster-						
				PSZIU	1,01	KONNTE	1,28	ZIEL	1,48	SK_SOZ	0,50	Lösung SRL			1			
				PSZV	2,77*	ANSTR	1,89	FURCHT	0,68	SK_ABS	1,57	Cluster 1			2,08			
				PSZIP	1,04	INSMO	1,42	ERFZU	0,70	SWGEF_POS	2,04							
				VERUE	1,61	SW	0,46	SCHWIE	1,15	SWGEF_NEG	1,34							
				VERA	0,68	SK	0,89	STATUS	1,34									
				ALTRU		KOOPLF	0,99	LESTOLZ	1,00									
				INDI		WBOLF	1,51	WBO	1,10									
				AGG														
Konstante b	0,134****	0,01***	0,00**	0,00***	0,00***	0,00***	0,00	0,00****	0,00****	0,00****	0,00**	0,00****	0,00****	0,00****				
Trefferquote %	90,1	90,1	90,1	89,70%	90,1	90,1	90,1	90,5	90,1	90,1	89,7	90,1	90,1	89,9				
max. Zufalls-								88,7	89,7	89,7	89,7	90,1	90,1	89,5				
wahrsch.				98,40%	89,4	90,1	90,1											
R ² (Nagelkerke)	0,038	0,071	0,117	0,193	0,223	0,16	0,188	0,157	0,189	0,124	0,145	0,149		0,177				

Tab. A.4.2.15: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 1a für Bürokaufleute

Kovariaten	Selbstreguliertes Lernen										Leistungsmotivation				Selbstkompetenz				alle Schlüsselkompetenzen									
	Model	a	b	c	d	e	f	gf=ga	g1a	g2	g2a	g3	g3a	g4	g4a	g5	g6	g6a	g7	g7a	g8	g8a	g9	g9a				
	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)				
Schulabschluss	1,96***	2,12***	2,21***	2,16***	2,08***	2,27***	1	1	1,85**	1,64*	2,23***	2,27***	1,65*	1,64*	2,23***	1,99***	0,69	2,04**	1,97***	0,68								
Wunschberuf	ja	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1								
Tätigkeit vor der Ausbildung	nein	0,51***	0,51***	0,50***	0,52**	0,50**	0,49**	0,52**	0,52**	0,52**	0,51**	0,52**	0,59*	0,60*	0,51**	0,51**	0,58*	0,58*	0,59*	0,59*								
Alles andere		0,53**	0,61*	0,63*	0,52**	0,52**	0,51**	0,52**	0,52**	0,52**	0,49***	0,49***	0,52**	0,51**	0,49***	0,50***	0,69	0,49***	0,50***	0,50***								
Kinder	ja	1	1	1	1	1																						
	nein	2,38*	2,22686																									
Gesundheitszustand	schwerbehind. beeinträchtigt	1																										
	keine Beeintr.	1,76638																										
	keine Beeintr.	2,35705																										
Beziehungsziele		0,59**					0,50**	0,55**	0,56**	0,55**	0,59**	0,56**	0,58**	0,61*	0,58**	0,61*	0,58**	0,5759	0,50**	0,56**								
							PUE	1,28	WIEDS	0,82	BEHAR	0,99	BERUSW	1,02	1,15	INTER	1,28*	0,24	1,28*	1,27**								
							SSWUE	0,85	ELABS	1,01	INTER	1,36**	ALLSW	0,76			Cluster 3	1		1								
							EMP	0,94	KONTS	1,44	LERNEBE	0,96	SK_KRIT	1,71	1,68		Cluster 2	0,85		0,85								
							PSZU	0,93	KONTE	1,23	ZIEL	0,81	SK_SOZ	0,80	0,61		Cluster 1	0,93		0,91								
							PSZV	0,66	ANSTR	0,99	FURCHT	0,94	SK_ABS	1,72	1,71		Cluster 2	1	1									
							PSZ/P	1,26	INSMO	1,00	ERFZU	1,05	SWGEF_POS	0,59			Cluster 1	1,88*	1,73**	0,551								
							VERUE	1,09	SW	1,53	1,72	SCHWIE	0,99	NEG	0,72		Cluster 3			1								
							VERA	0,97	SK	0,97	0,99	STATUS	0,97				Cluster 2			1,82*	1,69*	0,53						
							ALTRU	1,00	KOOPLF	1,03	LESTOLZ	1,45					Cluster 1			2,03**	1,80*	0,59						
							INDI	1,01	WBOLF	0,96**	WBO	0,96																
							AGG	0,95																				
Konstante b		0,29***	0,35***	0,42***	0,18***	0,09**	16,19	1,30	1,27	0,92	0,72	0,36	4,06			1,51	0,88	-0,02	1,55	1,01	0,01							
Trefferquote %		74,5	74,5	74,5	74,5	74,5	74	74	74,2	73,7	74,5	74	73,5			74,6	74,6		74,9	74,1								
max. Zufalls- wahrsch.		74,5	74,5	74,5	74,5	74,5	73	71,8	72,5	72,5	72	72	72	72		72,4	72,8		72,4	72,8								
R² (Nagelkerke)		0,024	0,05	0,071	0,083	0,087	0,104	0,095	0,129	0,106	0,115	0,121	0,128			0,13	0,115		0,131	0,115								

Tab. A.4.2.16: Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer bis zur Einmündung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Verlaufsmuster 1)

	Physiotherapeuten	Bürokaufleute
	N=102	N=170
Soziodemographika		
Schulabschluss	-0,16*	-0,04
Abschlussnote allg. bild. Schule	0,02	-0,07
Abschlussnote Berufsabschluss	0,22**	-0,07
Geschlecht	0,01	0,04
Wunschberuf	0,04	0,05
Alter	0,03	0,00
Herkunft/ Staatsangehörigkeit	0,00	0,05
Tätigkeit vor der Ausbildung	-0,01	0,16**
Kinder	0,02	0,03
Gesundheitszustand	0,18*	-0,01
Kompetenzaspekte		
Perspektivenübernahme	-0,13	0,04
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0,06	0,15*
Empathie	-0,15	0,13*
Prosoziale Ziele (Unterricht)	-0,18*	0,03
Prosoziale Ziele (Versprechen)	-0,12	0,11
Prosoziale Ziele (Probleme)	-0,06	0,01
Verantwortungsübernahme	-0,19*	-0,06
Verantwortungsabwehr	0,10	-0,04
Altruismus	-0,11	-0,02
Individualismus	0,00	0,08
Aggression	0,02	0,08
Wiederholungsstrategien	-0,08	0,04
Elaborationsstrategien	0,04	-0,01
Kontrollstrategien	-0,24**	-0,03
Kontrollerwartung	-0,22**	0,07
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	-0,23**	0,03
Instrumentelle Motivation	-0,05	0,01
Selbstwirksamkeit	-0,05	-0,04
Selbstkonzept	-0,13	-0,10
Präferenz für kooperative Lernformen	-0,01	-0,06
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	-0,05	0,09
Beharrlichkeit	-0,17*	0,07
Internalität	-0,06	0,01
Lernbereitschaft	-0,12	-0,07
Zielsetzung	-0,19*	0,05
Furchtlosigkeit	-0,04	0,03
Erfolgszuversicht	-0,17*	0,03
Schwierigkeitspräferenz	-0,10	0,04
Statusorientierung	-0,07	0,12
Leistungsstolz	-0,18*	0,04
Wettbewerbsorientierung	-0,07	0,08

weiter Tab. A.4.2.16:

	Physiotherapeuten	Bürokaufleute
	N=102	N=170
Berufliche Selbstwirksamkeit	-0,10	0,00
Allgemeine Selbstwirksamkeit	-0,03	-0,01
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	-0,12	-0,02
Soziales Selbstkonzept	0,00	-0,07
Absolutes Selbstkonzept	-0,16	-0,07
Positives Selbstwertgefühl	-0,19*	0,13*
Negatives Selbstwertgefühl	0,14	0,00
Persönlichkeit		
Neurotizismus	0,17*	-0,04
Gewissenhaftigkeit	-0,13	0,03
Extraversion	-0,03	0,06
Offenheit	-0,06	-0,05
Verträglichkeit	-0,15	0,00
Individuelle Ziele		
Beziehungsziele	0,00	0,09
Abwechslungsziele	0,02	0,24***
Weiterentwicklungsziele	-0,08	0,15
Karriereziele	-0,09	0,18**
Kontrollüberzeugungen		
Int. KÜZ	-0,15	0,00
Ext. KÜZ	0,13	-0,09
Cluster		
2-Cluster-Lösung K&K	0,14	0,06
2-Cluster-Lösung SRL	0,30***	0,02
2-Cluster-Lösung LM	0,22**	-0,06
2-Cluster-Lösung SK	0,05	-0,02
3-Cluster-Lösung SRL	entfällt	0,03
3-Cluster-Lösung SK	entfällt	-0,04

Tab. A.4.2.17: Korrelationsanalysen zur Dauer des stabilen Beschäftigungsverhältnisses und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Verlaufmuster 1)

	Physiotherapeuten N=102	Bürokaufleute N=170
Soziodemographika		
Schulabschluss	0,20*	0,13*
Abschlussnote allg. bild. Schule	0,00	0,07
Abschlussnote Berufsabschluss	-0,26**	0,04
Geschlecht	0,06	-0,08
Wunschberuf	0,00	-0,07
Alter	0,06	0,00
Herkunft/ Staatsangehörigkeit	0,00	0,00
Tätigkeit vor der Ausbildung	-0,04	-0,15*
Kinder	-0,06	0,08
Gesundheitszustand	0,21**	0,00
Kompetenzaspekte		
Perspektivenübernahme	0,10	-0,03
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	-0,08	-0,11
Empathie	0,10	-0,17**
Prosoziale Ziele (Unterricht)	0,15	-0,06
Prosoziale Ziele (Versprechen)	0,12	-0,12
Prosoziale Ziele (Probleme)	0,04	-0,03
Verantwortungsübernahme	0,16*	0,00
Verantwortungsabwehr	-0,20**	-0,01
Altruismus	0,12	0,02
Individualismus	-0,01	0,00
Aggression	-0,08	-0,05
Wiederholungsstrategien	0,01	-0,11
Elaborationsstrategien	-0,07	-0,05
Kontrollstrategien	0,21**	0,00
Kontrollerwartung	0,10	-0,05
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	0,16*	-0,05
Instrumentelle Motivation	0,02	-0,12
Selbstwirksamkeit	0,03	0,01
Selbstkonzept	0,06	0,10
Präferenz für kooperative Lernformen	0,04	0,05
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	0,01	-0,13*
Beharrlichkeit	0,13	-0,10
Internalität	0,04	0,03
Lernbereitschaft	0,06	-0,04
Zielsetzung	0,14	-0,10
Furchtlosigkeit	-0,02	-0,06
Erfolgszuversicht	0,02	-0,07
Schwierigkeitspräferenz	0,06	-0,05
Statusorientierung	0,05	-0,13*
Leistungsstolz	0,16	-0,06
Wettbewerbsorientierung	0,03	-0,11
Berufliche Selbstwirksamkeit	0,03	-0,03
Allgemeine Selbstwirksamkeit	0,00	-0,03
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	0,05	0,06
Soziales Selbstkonzept	-0,02	0,05
Absolutes Selbstkonzept	0,05	0,12
Positives Selbstwertgefühl	0,16	-0,14*
Negatives Selbstwertgefühl	0,00	0,07

weiter Tab. A.4.2.17

	Physiotherapeuten	Bürokaufleute
	N=102	N=170
Persönlichkeit		
Neurotizismus	-0,09	0,14*
Gewissenhaftigkeit	0,01	-0,15**
Extraversion	-0,03	-0,19**
Offenheit	0,01	-0,03
Verträglichkeit	0,09	-0,10
Individuelle Ziele		
Beziehungsziele	-0,05	-0,14*
Abwechslunzsziele	-0,09	-0,26****
Weiterentwicklungsziele	0,04	-0,16**
Karriereziele	0,03	-0,22***
Kontrollüberzeugungen		
Int. KÜZ	0,03	-0,09
Ext. KÜZ	-0,15	0,09
Beschäftigungsbezogene Merkmale		
Art der Tätigkeit	0,03	-0,12*
Art des Arbeitsvertrages		0,08
durchschnittliches Nettoeinkommen	-0,06	0,08
Anzahl der Monate in Arbeitslosigkeit vor dem stabilen BV	-0,59****	-0,58****
Cluster		
2-Cluster-Lösung K&K	-0,13	-0,03
2-Cluster-Lösung SRL	-0,17*	0,04
2-Cluster-Lösung LM	-0,11	0,05
2-Cluster-Lösung SK	0,04	0,10
3-Cluster-Lösung SRL	entfällt	0,10
3-Cluster-Lösung SK	entfällt	-0,02

Tab. A.4.2.19: Cox-Regression für Verlaufsmuster 1 mit dem Ereignis des Abbruchs des stabilen Beschäftigungsverhältnisses für Physiotherapeuten (N=102, zensierte Fälle: N=95) (Cluster: N=100, zensierte Fälle: N=93)

Kovariaten	Modell			Kommunikation & Kooperation			Selbstreguliertes Lernen			Leistungsmotivation			Selbstkompetenz			alle Schlüsselkompetenzen		
	a	b	c	d	e1	e1a	e2	e2a	e3-e3a	e4-e4a	e5	e5a	e6					
	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)					
Schulabschluss	1	1	1	1														
Mittelschule																		
Abitur	0,40	0,39	0,77															
Note bei Berufsausschluss	1-2	1	1															
	3-4	0,62	1,02															
Gesundheitszustand	beeinträchtigt		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1					
	keine Beeinträchtigungen		0,02****	0,02****	0,01****	0,02****	0,03****	0,00****	0,01****	0,01**	0,00**	0,00**	0,03****					
Dauer vorheriger AL	keine AL		1															
	1-2 Monate		1,37															
	mind. 3 Monate		0,00															
					PUE	0,06	WIEDS	4,58	BEHAR	1,19	BERUSW	VERA	6,69**	VERA	9,16**			
					SSWUE	6,08	ELABS	3,26	INTER	0,36	ALLSW	FURCHT	2,50	FURCHT	0,22*			
					EMP	2,09	KONTS	1,41	LERNBE	1,16	SK_KRIT	SK_SOZ	0,15*	SK_SOZ	16,15**			
					PSZU	2,55	KONTE	0,53	ZIEL	0,57	SK_SOZ	SK_ABS	16,93**	SK_ABS	16,15**			
					PSZIV	0,17	ANSTR	1,50	FURCHT	3,12*	SK_ABS	2-Cluster-Lösung SRL	17,26**	2-Cluster-Lösung SRL	1			
					PSZIP	4,37	INSMO	9,38	ERZU	1,27	SWGEF_POS	Cluster 1		Cluster 1	6,29			
					VERUE	1,26	SW	0,30	SCHWIE	1,03	SWGEF_NEG							
					VERA	4,01*	SK	1,23	STATUS	0,82								
					ALTRU	1,10	KOOPLF	2,42	LESTOLZ	2,06								
					INDI	0,88	WBOLF	1,53	WBO	1,12								
					AGG	1,61												
-2LL Null-Modell	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72	62,72		
-2LL Endmodell	61,28	61,06	52,22	50,27	47,35	40,98	51,68	41,26	46,29	42,90	38,47	40,39	49,83	49,83	49,83	37,83		
Chi² (df)	1,443 (1)	1,666 (2)	10,503*** (2)	12,453*** (3)	15,374*** (3)	21,740*** (12)	110,93** (3)	21,4589** (11)	16,436 (11)	19,822** (8)	24,255*** (5)	22,336*** (4)	12,564*** (2)	12,564*** (2)	24,568 (5)	24,568 (5)		

Tab. A.4.2.21: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 2

Kovariaten	Modell	Kommunikation & Kooperation										Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen	
		a	b	c	d	e	f	g1	g1a	g2	g2a	g3	g3a	g4a	g5	g5a			
		Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	
	Physiotherap.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Ausbildungsberuf	Wirtschafts.	0,23***	0,23***	0,22***	0,20***	0,19***	0,19***	0,21***	0,20***	0,22***	0,19***	0,18***	0,21***	0,21***	0,21***	0,21***	0,21***	-1,58	
	Bürokaufleute	0,27***	0,25***	0,23***	0,24***	0,23***	0,23***	0,24***	0,24***	0,24***	0,24***	0,21***	0,24***	0,24***	0,24***	0,24***	0,24***	-1,4202	
Kinder	ja		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	nein		0,29***	0,31***	0,30***	0,30***	0,29***	0,29***	0,29***	0,30***	0,29***	0,28***	0,28***	0,28***	0,30***	0,30***	0,30***	-1,217	
Gesundheits-	schwerbehind.			1	1	1	1												
zustand	beeinträchtigt			0,66	0,63	0,66	0,66												
	keine Beeintr.			0,52	0,52	0,52	0,53												
Gewissenhaftigkeit					0,77	0,91	0,92												
Extraversion					0,87	0,90	0,90												
Verträglichkeit					0,86	0,85	0,86												
Abwechslungsziele						1,16	1,16												
Weiterentwick-						0,64**	0,65**												
lungsziele								0,63***	0,59***									0,63**	
Externale KÜZ							1,07											0,63**	
								PUE	1,23	WIEDS		BEHAR	1,22**	BERUSW	1,14	WIEDS	0,81		
								SSWUE	1,10	ELABS		INTER	0,85	ALLSW	0,65	ANSTR	1,30		
								EMP	1,08	KONTS		LERNBE	0,99	SK_KRIT	0,78	BEHAR	1,07		
								PSZU	1,10	KONTE		ZIEL	1,11	SK_SOZ	1,11				
								PSZV	0,82	ANSTR	1,25	FURCHT	0,93	SK_ABS	1,35				
								PSZP	1,11	INSMO		ERFZU	0,92	SWGEF_	1,12				
								VERUE		SW		SCHWIE	1,07	SWGEF_	1,19				
								VERA	1,08	SK		STATUS	1,06	NEG					
								ALTRU	1,04	KOOPLF		LESTOLZ	1,03						
								INDI	1,02	WBOLF		WBO	1,02						
								AGG											
									1,03										
Konstante b		0,68***	2,10***	3,82*	33,77***	50,92***	36,66***	19,08***	3,18	7,91***	15,00***	10,51***	17,83***	6,8032	11,98***	12,04***	2,49		
Trefferquote %		77,7	78,4	78,3	78,3	79,3	79,2	78,5	78,4	78,7	80,3	78,3	78,8	78,5	79,9	78,4			
max. Zufalls-		77,7	76,8	76,7	76,6	76,7	76,7	76,7	76,4	76,6	76,8	76,6	76	76,5	76,8	76,8			
wahrsch.																			
R ² (Nagel-kerke)		0,11	0,14	0,15	0,15	0,16	0,16	0,16	0,16	0,16	0,17	0,16	0,17	0,16	0,17	0,15			

Tab. A.4.2.22: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 2 für Physiotherapeuten

Kovariaten	Modell			Kommunikation & Kooperation				Selbstreguliertes Lernen				Leistungsmotivation			Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen	
	a	b	c	d1	d1a	d2	d2a	d3	d3a	d4	d4a	d5	d4=d4a	d5				
	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	
Kinder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Extraversion	0,35**	0,39**	0,40*	0,38**	0,35**	0,42*	0,41*	0,39*	0,39*	0,33**								
Verträglichkeit		0,66*	0,78															
Abwechslungsziele		0,62**	0,62**	0,63**	0,40****	0,57***	0,53***	0,59***	0,51***	0,59**							0,55***	
Weiterentwicklungsziele			1,00															
			0,50**	0,46***	0,31****	0,40***	0,45**	0,51*	0,47**	0,46**							0,34****	
				PUE	2,72**	0,76	BEHAR	1,22	BERUSW	0,94	PUE	2,38**	0,87					
				SSWUE	1,175161	0,79	INTER	0,96	ALLSW	0,42	PSZ/V	0,47**	-0,75					
				EMP	1,90	0,91	LERNBE	0,9579151	SK_KRIT	0,85	ANSTR	2,09***	0,73					
				PSZJU	1,09	0,59	ZIEL	0,93	SK_SOZ	1,10								
				PSZIV	0,68	2,78***	FURCHT	1,01	SK_ABS	1,48								
				PSZIP		1,94***	ERFZU	1,00	SWGEF_POS	2,32*								
				VERUE	1,00	0,89	SCHWIE	1,05	SWGEF_NEG	1,15								
				VERA	0,86	1,30	STATUS	0,91										
				ALTRU	1,07	1,19	LESTOLZ	1,22										
				INDI	1,04	0,75	WBO	0,86										
				AGG	0,93													
Konstante b	1,75	53,82***	400,01****	1122,14****	186,63*	60,83***	116,09***	274,23****	311,26***	75,22			253,45***	5,54				
Trefferquote %	62	63,9	66,5	67,7	70	66,9	67,3	68,4	66,9	66,5			67,3					
max. Zufallswahrsch.	56,7	52,9	52,5	53,2	50,2	50,2	49,8	54	51,3	51,3			49,4					
R ² (Nagelkerke)	0,027	0,076	0,103	0,108	0,197	0,132	0,167	0,099	0,127	0,12			0,177					

Tab. A.4.2.23: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 2 für Wirtschaftsassistenten

	Modell		Kommunikation & Kooperation			Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen			
	a	Exp (b)	b1	b1a	b2a	b3a	b4=b4a	b5	b6	Exp (b)	Cluster	Exp (b)	Cluster	Exp (b)	Cluster
Kovariaten															
Kinder	ja	0,10****	0,10****	0,09****	0,08****	0,10****	0,11****	-2,34	1						
	nein														
			PUE	0,9779	WIEDS	BEHAR	BERUSW	PSZ/U	PSZ/U						
			SSWUJE	1,58683	ELABS	INTER	ALLSW							Cluster 3	1
			EMP	1,43	KONTS	LERNBE	SK_KRIT							Cluster 2	1,44
			PSZ/U	2,06*	KONTE	ZIEL	SK_SOZ							Cluster 1	0,74
			PSZV	1,12	ANSTR	FURCHT	SK_ABS							Cluster 3	1
			PSZIP	0,54	INSMO	ERFZU	SWGEF_POS							Cluster 2	1,34
			VERUE	1,05	SW	SCHWIE	SWGEF_NEG							Cluster 1	1,69
			VERA	1,19	SK	STATUS									
			ALTRU	1,05	KOOPLF	LESTOLZ									
			INDI	0,99	WBOLF	WBO									
			AGG	1,07											
Konstante b		1,14		0,19	1,57							3,17	1,16		0,15
Trefferquote %		87,0		87,0	87,4							85,7			88,30
max. Zufalls- wahrsch.		83,4		84,8	84,8							84,3			85,4
R ² (Nagelkerke)		0,119		0,2	0,189							0,178			0,14

Tab. A.4.2.24: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 2 für Bürokaufleute

Kovariaten	Kommunikation & Kooperation				Selbstreguliertes Lernen				Leistungsmotivation				Selbstkompetenz				alle Schlüsselkompetenzen			
	Modell	a	b	c	d	e1=e1a	e2=e2a	e3=e3a	e4=e4a	e5	e5a	e6	e7	e7a	e8	e8a	e9	e9a		
		Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)		
1-2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
3-4	0,61*	0,57*	0,53**	0,52**		0,45***	0,48**	0,49**	0,45**	0,41***	0,43***	0,49**	0,45**	0,41***	0,43***	0,49**	0,45**			
/ja		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
nein		0,35***	0,34***	0,33***	0,33***	0,34***	0,32***	0,33***	0,33***	0,33***	0,35***	0,37***	0,33***	0,33***	0,35***	0,37***	0,33***	0,37***		
Gewissenhaftigkeit				0,53**	0,60															
externe KÜZ					1,40															
						PUE	0,87	WIEDS	0,91	BEHAR	1,35*	BERUSW	1,40	PSZ/P	1,60*	PSZ/P	1,65*	0,50114		
						SSWUE	0,80	ELABS	0,74	INTER	0,72*	ALLSW	0,68	BEHAR	1,2031	3-Cluster-Lösung		Cluster 3		
						EIMP	1,03	KONTS	1,22	LERNBE	1,09	SK_KRIT	0,40*	INTER	0,73*	SRL		Cluster 2		
						PSZ/U	0,71	KONTE	0,65	ZIEL	0,76	SK_SOZ	1,67	SK_KRIT	0,55*			Cluster 1		
						PSZ/V	1,07	ANSTR	1,05	FURCHT	0,77	SK_ABS	0,98					Cluster 3		
						PSZ/P	2,12*	INSMO	0,92	ERFZU	0,85	SWGEF_POS	0,60					Cluster 2		
						VERUE	1,11	SW	0,75	SCHWIE	1,01	SWGEF_NEG	0,94					Cluster 1		
						VERA	1,35	SK	1,03	STATUS	0,89									
						ALTRU	1,03	KOOPLF	0,98	LESTOLZ	1,15									
						INDI	0,99	WBOLF	1,49	WBO	1,16									
						AGG	1,14													
Konstante b		0,23***	0,59	7,57	1,93		0,02		3,08		4,56		18,14		1,82	0,69	-0,37		0,09*	
Trefferquote %		84,4	84,4	84,4	84,4		84,7		84,9		84,4		84,4		84,7	84,4			84,2	
max. Zufallswahrsch.		84,4	84,4	84,4	84,2		84,2		84,4		84,2		84,2		84,2	84,4			83,9	
R ² (Nagelkerke)		0,014	0,043	0,061	0,072		0,093		0,069		0,082		0,079		0,093	0,077			0,07	

Tab. A.4.2.25: Zusammenhang zwischen der Dauer des am längsten kontinuierlich ausgeübten Vollzeit- beziehungsweise Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisses und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Verlaufsmuster 2)

	Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis		Teilzeit-Beschäftigungsverhältnis		
	N	Physiotherapeuten 27	Bürokaufleute 24	Physiotherapeuten 76	Bürokaufleute 24
Soziodemographika					
Schulabschluss		0,07	-0,05	0,12	0,07
Abschlussnote allg. bild. Schule		0,03	-0,10	0,02	-0,19
Abschlussnote Berufsabschluss		-0,07	-0,37*	-0,21*	0,06
Geschlecht		0,06	-0,13	-0,11	-0,24
Wunschberuf		.	0,19	0,10	-0,29
Alter		0,09	0,37*	0,27**	0,23
Herkunft / Staatsangehörigkeit		.	.	0,00	0,00
Tätigkeit vor der Ausbildung		0,32	0,33	0,08	0,34*
Kinder		-0,39**	-0,42**	-0,29**	-0,30
Gesundheitszustand		-0,27	-0,29	-0,05	-0,30
Kompetenzaspekte					
Perspektivenübernahme		-0,19	0,35*	-0,11	0,06
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung		-0,15	0,09	-0,01	0,28
Empathie		-0,51***	0,14	0,05	-0,02
Prosoziale Ziele (Unterricht)		-0,38*	-0,20	0,13	-0,15
Prosoziale Ziele (Versprechen)		-0,05	0,21	0,02	0,06
Prosoziale Ziele (Probleme)		-0,62****	0,19	0,18	0,01
Verantwortungsübernahme		-0,56***	0,11	-0,11	0,25
Verantwortungsabwehr		0,29	-0,26	0,12	-0,03
Altruismus		-0,21	0,04	0,13	-0,21
Individualismus		-0,19	0,02	0,24**	0,24
Aggression		0,21	0,00	-0,23**	0,33
Wiederholungsstrategien		-0,30	0,20	0,10	0,53***
Elaborationsstrategien		-0,12	0,26	0,02	-0,39
Kontrollstrategien		-0,33*	0,25	-0,07	-0,11
Kontrollervartung		-0,41**	0,24	0,20*	0,32
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen		-0,22	0,16	0,12	-0,07
Instrumentelle Motivation		-0,16	-0,25	-0,13	-0,01
Selbstwirksamkeit		-0,24	0,11	0,04	-0,09
Selbstkonzept		-0,45**	0,31	0,11	0,06
Präferenz für kooperative Lernformen		-0,42**	-0,38*	0,04	0,24
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen		-0,20	-0,29	-0,25**	0,13
Beharrlichkeit		-0,18	0,18	0,09	0,21
Internalität		-0,12	0,00	0,01	-0,33
Lernbereitschaft		0,12	0,15	0,17	-0,27
Zielsetzung		-0,23	-0,16	-0,05	-0,30
Furchtlosigkeit		-0,04	-0,01	0,15	0,11
Erfolgszuversicht		0,02	0,09	0,18	0,00
Schwierigkeitspräferenz		-0,41**	-0,07	0,20*	-0,12
Statusorientierung		-0,07	-0,02	-0,02	-0,22
Leistungsstolz		-0,33*	0,03	0,12	-0,23
Wettbewerbsorientierung		-0,12	-0,37*	-0,11	0,15
Berufliche Selbstwirksamkeit		-0,20	-0,22	0,11	-0,18
Allgemeine Selbstwirksamkeit		0,01	-0,03	0,23**	0,00
Kriterienbezogenes Selbstkonzept		-0,16	-0,04	0,29**	0,01
Soziales Selbstkonzept		0,13	0,24	0,10	-0,07
Absolutes Selbstkonzept		-0,12	0,01	0,23**	-0,02
Positives Selbstwertgefühl		-0,15	-0,04	0,30***	-0,09
Negatives Selbstwertgefühl		0,04	0,02	-0,22*	0,09
Persönlichkeit					
Neurotizismus		0,26	-0,15	-0,17	-0,10
Gewissenhaftigkeit		0,00	-0,13	0,12	-0,12
Extraversion		-0,06	-0,23	0,01	0,01
Offenheit		-0,14	0,44**	0,01	-0,25
Verträglichkeit		-0,40**	0,43**	0,04	0,13

weiter Tab. A.4.2.25

	Vollzeit-Beschäftigungsverhältnis		Teilzeit-Beschäftigungsverhältnis	
	Physiotherapeuten	Bürokaufleute	Physiotherapeuten	Bürokaufleute
N	27	24	76	24
Individuelle Lebensziele				
Beziehungsziele	-0,19	-0,14	0,01	0,14
Abwechslungsziele	0,01	-0,30	-0,10	0,06
Weiterentwicklungsziele	-0,15	-0,20	0,08	-0,31
Karriereziele	-0,11	-0,18	-0,05	-0,05
Kontrollüberzeugung				
Int. KÜZ	-0,19	-0,11	0,07	-0,10
Ext. KÜZ	0,15	0,11	-0,18	-0,08
Beschäftigungsbezogene Merkmale				
Objektive Beschäftigungssicherheit	0,04	0,21	0,24**	0,13
Objektive Einkommenshöhe	0,24	-0,40*	-0,03	-0,04
Cluster				
2-Cluster-Lösung K&K	0,30	-0,10	0,05	-0,04
2-Cluster-Lösung SRL	0,33	-0,27	0,01	-0,16
2-Cluster-Lösung LM	0,05	0,06	-0,18	-0,26
2-Cluster-Lösung SK	-0,02	-0,10	-0,32***	0,11
3-Cluster-Lösung SRL	entfällt	-0,14	entfällt	0,09
3-Cluster-Lösung SK	entfällt	-0,06	entfällt	0,16

Tab. A.4.2.26: Zusammenhang zwischen der Dauer der Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Verlaufsmuster 2)

	Physiotherapeuten N=72	Bürokaufleute N=34
Soziodemographika		
Schulabschluss	-0,11	0,10
Abschlussnote allg. bild. Schule	-0,07	-0,23
Abschlussnote Berufsabschluss	0,19	-0,18
Geschlecht	-0,11	0,26
Wunschberuf	0,16	-0,09
Alter	0,05	-0,11
Herkunft / Staatsangehörigkeit	0,19	0,00
Tätigkeit vor der Ausbildung	0,03	0,14
Kinder	-0,12	-0,27
Gesundheitszustand	-0,01	-0,19
Kompetenzaspekte		
Perspektivenübernahme	0,06	0,04
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	-0,19	-0,15
Empathie	-0,03	0,01
Prosoziale Ziele (Unterricht)	-0,01	-0,18
Prosoziale Ziele (Versprechen)	0,06	-0,12
Prosoziale Ziele (Probleme)	-0,06	0,08
Verantwortungsübernahme	0,02	0,07
Verantwortungsabwehr	-0,23*	-0,01
Altruismus	0,23**	-0,16
Individualismus	-0,17	0,11
Aggression	-0,15	0,22
Wiederholungsstrategien	0,02	0,15
Elaborationsstrategien	0,18	-0,02
Kontrollstrategien	0,08	-0,13
Kontrollerwartung	-0,27**	-0,01
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	0,04	-0,06
Instrumentelle Motivation	-0,01	0,03
Selbstwirksamkeit	0,02	-0,17
Selbstkonzept	0,05	-0,07
Präferenz für kooperative Lernformen	0,14	0,04
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	0,02	0,03
Beharrlichkeit	0,13	-0,38**
Internalität	-0,14	-0,35**
Lernbereitschaft	-0,08	-0,24
Zielsetzung	0,04	-0,09
Furchtlosigkeit	-0,14	-0,23
Erfolgsoversicht	-0,05	-0,04
Schwierigkeitspräferenz	0,00	-0,19
Statusorientierung	0,07	-0,06
Leistungsstolz	-0,10	-0,08
Wettbewerbsorientierung	-0,12	0,01
Berufliche Selbstwirksamkeit	-0,05	-0,19
Allgemeine Selbstwirksamkeit	0,11	-0,20
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	-0,07	-0,15
Soziales Selbstkonzept	-0,10	-0,21
Absolutes Selbstkonzept	-0,09	-0,26
Positives Selbstwertgefühl	-0,06	-0,24
Negatives Selbstwertgefühl	0,04	0,15

weiter Tab. A.4.2.26

	Physiotherapeuten	Bürokaufleute
	N=72	N=34
Persönlichkeit		
Neurotizismus	0,13	0,22
Gewissenhaftigkeit	0,06	0,17
Extraversion	0,02	-0,20
Offenheit	0,35***	-0,24
Verträglichkeit	0,13	-0,07
Lebensziele		
Beziehungsziele	-0,01	0,05
Abwechslunzsziele	0,04	-0,09
Weiterentwicklungsziele	-0,10	0,03
Karriereziele	-0,09	-0,06
Kontrollüberzeugungen		
Int. KÜZ	0,06	-0,04
Ext. KÜZ	0,19	0,22
Cluster		
2-Cluster-Lösung K&K	0,06	0,21
2-Cluster-Lösung SRL	0,00	0,11
2-Cluster-Lösung LM	0,07	0,28
2-Cluster-Lösung SK	-0,12	0,18
3-Cluster-Lösung SRL	entfällt	0,17
3-Cluster-Lösung SK	entfällt	0,28

Tab. A.4.2.27: Cox-Regression für Verlaufsmuster 2 mit dem Ereignis des Übergangs in ein Beschäftigungsverhältnis als Fachkraft nach Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende (N=125; zensierte Fälle: N=40)

	Modell		Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen	
	a	b	c1	c1a	c2	c2a	c3	c3a	c4=c4a	c5	c5a	
Kovariaten												
Ausbildungsberuf	1	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1
Physiotherap.	0,05****	0,04****	0,04****	0,03****	0,05****		0,06****	0,05****	0,05****	0,04****	0,04****	0,04****
Wirtschafts.	0,34****	0,32****	0,28****	0,32****	0,33****		0,37****	0,34****	0,34****	0,30****	0,30****	0,30****
Bürokaufleute		0,85										
Offenheit												
			PUE	0,96		WIEDS	BEHAR	1,00	0,85	BERUSW	SSWUE	1,28
			SSWUE	1,51**		ELABS	INTER	1,40**	1,43**	ALLSW	VERA	1,48***
			EMP	1,08		KONTS	LERNBE		1,39	SK_KRIT	KONTE	1,26
			PSZIU	1,18		KONTE	ZIEL		0,75	SK_SOZ	INTER	1,41***
			PSZIV	0,92		ANSTR	FURCHT		1,24	SK_ABS	ALLSW	0,46*
			PSZIP	1,00		INSMO	ERFZU		1,01	SWGEF_POS	SK_ABS	1,68**
			VERUE	0,94		SW	SCHWIE		0,95	SWGEF_NEG		1,57**
			VERA	1,39**		SK	STATUS	0,86	1,12			
			ALTRU	0,97		KOOPLF	LESTOLZ		1,37			
			INDI	0,98		WBOLF	WBO	1,08	1,08			
			AGG	0,92								
-2LL Null-Modell	754,31	754,31	754,31	754,31	754,31	754,31	754,31	754,31	754,31	754,31	754,31	754,31
-2LL Endmodell	703,66	702,21	698,17	692,66	698,98	692,38	697,01	687,42	692,42	681,26	685,92	685,92
Chi² (df)	50,658***	52,102***	56,14***	61,651***	55,336***	61,93***	57,308***	66,892***	61,889***	73,057***	68,398***	68,398***
	*(2)	*(3)	(3)	(13)	(3)	(12)	(4)	(12)	(9)	*(6)	*(5)	*(5)

Tab. A.4.2.28: Logistische Regressionsmodelle zu Verkaufsmuster 3

Kovariaten	Modell		Kommunikation & Kooperation										Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen						
	Exp (b)	Exp (b)	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m1	m1a	m2	m2a	m3 = m3a	m4	m4a	m5	m5a		
Physiotherap.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	
Wirtschaftsberuf	2,20***	1,43	1,24	1,43	1,17	1,26	1,37	1,38	1,35						Exp (b)	Exp (b)									
Bürokaufleute	2,64***	1,96***	1,87***	1,71**	1,43	1,41	1,43	1,38							Exp (b)	Exp (b)									
Mittelschule	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Schulabschluss	0,39***	0,37***	0,51***	0,48***	0,49***	0,42***	0,41***	0,42***	0,37***	0,35***	0,35***	0,35***	0,35***	0,35***	0,37***	0,37***	0,40***	0,40***	0,35***	0,37***	0,37***	0,40***	0,39***	-0,94	
Note bei allg. bild. Schule			1,53**	1,23	1,2	1,1	1,12	1,11	1,12																
Note bei Berufsabschluss			2,53***	2,46***	2,62***	2,60***	2,64***	2,58***	2,58***	2,68***	2,61***	2,68***	2,61***	2,61***	2,55***	2,55***	2,23***	2,23***	2,45***	2,54***	2,53***	2,34***	2,43***	0,89	
Wunschberuf															1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Fähigkeit vor der allg. bild. Schule															1,97***	1,97***	1,84***	1,90***	1,91***	1,56**	1,55**	1,63***	1,67***	0,51	
Ausbildung																									
1955-79															1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
1980-81															0,85	0,85	0,8	0,83	0,74	0,88	0,87	0,86	0,93	-0,07	
1982-86															0,39***	0,39***	0,36***	0,38***	0,36***	0,39***	0,38***	0,35***	0,38***	-0,96	
ja																									
nein																									
Gesundheitszustand																									
schwerbehind. beeinträchtigt																									
keine Beeintr.																									
Neurotizismus																									
Gewissenhaftigkeit																									
Beziehungsziele																									
Abwechslungsziele															0,70**	0,70**	0,67***	0,67***	0,69**	0,67***	0,66***	0,66***	0,66***	-0,42	
Weiterentwicklungsziele																									
Karriereziele																									
Interne KUZ															0,82	0,82	0,85	0,83	0,88	0,90	0,89	1,06			
Externale KUZ															1,23*	1,24*	1,19	1,19	1,08	1,25*	1,24*	1,15			
															PUE	1,28	WIEDS	1,04	BEHAR	BERUSW	0,54***	0,54***	1,33***	0,28	
															SSWUE	0,85	ELABS	1,18	INTER	ALLSW	1,61	1,54	KONTS	0,76	
															EMP	0,91	KONTS	0,76	0,70*	SK KRIT	0,95	0,93	FURCHT	0,90	
															PSZU	1,13	KONTE	0,86	0,86	SK KRIT	1,47	1,47	BERUSW	0,63***	
															PSZV	0,91	ANSTR	1,18	1,12	SK ABS	0,69	0,69		0,56***	
															PSZP	0,81	INSMO	1,07	1,07	SK ABS	0,69	0,69		-0,59	
															VERUE	1,04	SW	0,83	0,80	SWGEF_POS	1,00	1,00			
															VERA	1,29***	1,34***	SK	0,77	0,78	SWGEF_NEG	0,95	1,18		
															ALTRU	1,02	KOOPLF	0,88	0,96	STATUS					
															INDI	1,00	WBOLF	0,97	0,95	LESTOLZ					
															AGG	1,02				WBEO					
Konstante b	0,18***	0,29***	0,27***	0,17***	0,18***	0,15***	0,37***	0,32***	0,20**	5,20*	4,11	5,20*	4,11	4,11	4,47	1,87	28,86***	24,83***	35,58***	7,23	5,26	13,83**	9,84***	2,29	
Trefferquote %	73,8	73,8	73,8	73,8	75,7	75,4	75,5	75,8	76,6	75,6	75,8	76	75,8	75,8	76,1	76,1	76,5	76,3	76,5	76,4	76,4	77,5	76,70		
max. Zufalls-wahrsch.	73,8	73,8	73,8	73,8	69,5	72,1	70,3	69,6	71,2	69,2	69,7	69,6	69,6	69,6	69,2	69	69,2	69	65,6	69,1	69,1	69,6	69,6	69,30	
R² (Nagelkerke)	0,042	0,075	0,085	0,131	0,144	0,156	0,171	0,172	0,179	0,174	0,188	0,194	0,194	0,21	0,213	0,21	0,21	0,212	0,208	0,21	0,211	0,219	0,21	0,21	

Tab. A.4.2.37: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 4 für Physiotherapeuten

Kovariaten	Modell		a		b		Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen					
	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)
	3,09*	1,95	3,73*	6,61**	2,27	2,57	2,64	3,92*	2,62	2,77	2,62	2,77	2,62	2,77	9,96***	11,04***	2,40	10,02***	2,30	
Weiterentwicklungsziele		3,35*																		
	PUE	2,92	5,20*	WIEDS	1,48	BEHAR	0,96	BERUSW	1,15	1,89	2,64	PUE	2,64	2,64	2,64	4,00*	1,39			
	SSWUE		0,47	ELABS	2,12	INTER	0,49**	ALLSW	5,15	8,96	4,59*	EMP	4,59*	5,16**	1,64	0,27***	-1,30			
	EMP		10,37**	KONTS	0,97	LERNBE	1,31	SK_KRIT	0,43	0,43	0,21***	VERUE	0,21***	0,20***	-1,61	0,89*	-0,11			
	PSZ/U		1,18	KONTE	0,53	ZIEL	1,11	SK_SOZ	0,26	0,26	1,25	VERA	1,25	1,25	3,59**	1,28				
	PSZ/V		1,13	ANSTR	0,79	FURCHT	1,27	SK_ABS	2,40	2,40	0,89*	INDI	0,89*	0,88*	-0,13	0,50**	-0,70			
	PSZ/P		0,31	INSMO	2,73	ERFZU	1,35	SWGEF_POS	0,55	0,55	3,46*	INSMO	3,46*	4,09**	1,41	0,66*	-0,42			
	VERUE		0,34**	SW	1,77	SCHWIE	0,85	SWGEF_NEG	0,85	0,85	0,49**	INTER	0,49**	0,46**	-0,77	1				
	VERA		1,89*	SK	0,62	STATUS	0,45*				0,55*	STATUS	0,55*	0,52**	-0,66	Cluster 2				
	ALTRU		1,05	KOOPLF	0,70	LESTOLZ	1,40									Cluster 1				
	INDI		0,92	WBOLF	0,69	WBO	0,97													
	AGG		1,25																	
Konstante b	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,09	-2,38		
Trefferquote %	94,3	94,3	94,3	94,7	94,3	94,7	94,3	94,3	94,3	94,3	94,3	94,3	94,3	94,7	95,1	94,5				
max. Zufällswahrsch.	94,3	94,3	94,3	93,9	94,3	94,3	94,3	94,3	94,3	93,9	93,9	93,9	93,9	93,9	94,3	94,1				
R ² (Nagelkerke)	0,035	0,076	0,117	0,289	0,129	0,173	0,092	0,177	0,102	0,154	0,323	0,306	0,265							

Tab. A.4.2.39: Logistische Regressionsmodelle zu Verlaufsmuster 4 für Bürokaufleute

	Modell		Kommunikation & Kooperation			Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation			Selbstkompetenz			alle Schlüsselkompetenzen					
	Exp (b)	Exp (b)	h1	h1a	h1	h2	h2a	h3	h3a	h3	h4	h4a	h5	h5a	h5a	h6	h6a		
Kovariaten																			
Schulabschluss	1	1																	
Alter	1,82*	2,15**	2,10**	2,17**	1,52	1,71	1,66												
Kinder																			
Gesundheitszustand																			
Gewissenhaftigkeit																			
Verträglichkeit																			
Weiterentwicklungsziele																			
Karriereziele																			
Interne KÜZ																			
Externale KÜZ																			
Konstante b	0,10***	0,02***	0,01***	0,01***	0,18	0,01**	0,09	0,00***	0,00***	0,00***	0,01***	0,00***	0,00***	0,00***	0,00***	0,83	0,01	-4,87	
Trefferquote %	89,10	89,10	89,10	89,10	89,10	89,10	89,10	88,8	89,3	88,8	89,3	89,1	89,3	89,1	89,1	80,1	89,6		
max. Zufallswahrsch.	89,10	89,10	89,10	89,10	89,10	89,10	89,10	88,8	88,3	88,6	88,3	89,1	88,6	87,6	87,6	89,5	89,1		
R ² (Nagelkerke)	0,01	0,05	0,06	0,07	0,11	0,12	0,12	0,169	0,184	0,187	0,214	0,077	0,127	0,275	0,272	0,156	0,214		

Tab. A.4.2.40: Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit des Einmündens in die Verlaufsmuster

	Verlaufsmuster 1				Verlaufsmuster 1a				Verlaufsmuster 2				Verlaufsmuster 3				Verlaufsmuster 3a				Verlaufsmuster 4									
	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK	alle	PT	WA	BK						
Soziodemographika																														
Ausbildungsberuf	x				x				x				x				x				x				x					
Schulabschluss	x		x	x	x		x	x					x	x		x	x	x									x			
Abschlussnote allg. bild. Schule														x		x		x												
Abschlussnote Berufsabschluss	x						x				x		x	x		x	x	x		x	x	x		x						
Geschlecht			x																											
Wunschberuf	x			x	x			x					x		x		x	x		x							x			
Alter																									x					
Herkunft/ Staatsangehörigkeit																														
Tätigkeit vor der Ausbildung								x												x				x						
Kinder	x								x	x	x	x									x			x						
Gesundheitszustand																x					x							x		
Persönlichkeit																														
Neurotizismus																												x		
Gewissenhaftigkeit			x																				x							
Extraversion			x																											
Offenheit																														
Verträglichkeit											x																			
Individuelle Lebensziele																														
Beziehungsziele								x						x					x											
Abwechslungsziele	x												x				x		x											
Weiterentwicklungsziele									x	x																				
Karriereziele																														
Kontrollüberzeugungen																														
Internale Kontrollüberzeugung		x																												
Externale Kontrollüberzeugung																					x									
Aspekte von Komm. und Koop.																														
Perspektivenübernahme		x								x																		x		
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung		x																												
Empathie		x																									x			
Prosoziale Ziele (Unterricht)											x																			
Prosoziale Ziele (Versprechen)							x				x					x				x										
Prosoziale Ziele (Probleme)		x										x								x								x		
Verantwortungsübernahme		x																									x			
Verantwortungsabwehr													x								x			x	x		x	x		
Altruismus														x																
Individualismus																											x			
Aggression															x															
Aspekte selbstregulierten Lernens																														
Wiederholungsstrategien																									x					
Elaborationsstrategien																														
Kontrollstrategien								x																						
Kontrollervartung		x																												
Anstrengung und Ausdauer beim Lerner		x																												
Instrumentelle Motivator																														
Selbstwirksamkeit																											x			
Selbstkonzept																									x			x		
Präferenz für kooperative Lernformen																														
Präferenz für wettbewerbsorientiert Lernformen																														
Aspekte von Leistungsmotivation																														
Beharrlichkeit																														
Internalität	x	x			x	x		x																	x					
Lernbereitschaft																														
Zielsetzung								x																						
Furchtlosigkeit																														
Erfolgszuversicht																												x		
Schwierigkeitspräferenz																														
Statusorientierung																											x			
Leistungsstolz																														
Wettbewerbsorientierung																											x	x		
Aspekte von Selbstkompetenz																														
Berufliche Selbstwirksamkeit													x																	
Allgemeine Selbstwirksamkeit																														
Kriterienbezogenes Selbstkonzept				x																										
Soziales Selbstkonzept				x																										
Absolutes Selbstkonzept																														
Positives Selbstwertgefühl																														
Negatives Selbstwertgefühl																												x		
Güte: nur Einzelaspekte																														
Trefferquote %	68,80	65,00	94,20	63,00	84,70	90,10	97,80	73,70	78,40	67,30	85,70	84,40	76,70	84,00	74,00	74,90	85,50	94,30	80,70	83,50	85,10	95,10	67,70	89,10						
max. Zufallswahrsch.	59,60	47,10	93,70	47,2	84,20	90,10	97,80	72,50	76,80	49,40	84,30	84,40	69,30	82,90	65,90	60,30	83,60	92,80	73,10	81,50	75,10	94,30	39,50	87,60						
R² (Nagelkerke)	0,24	0,22	0,29	0,10	0,21	0,15	0,30	0,11	0,15	0,18	0,18	0,08	0,21	0,21	0,22	0,26	0,22	0,40	0,34	0,18	0,41	0,31	0,22	0,27						
Cluster und Einzelaspekte																														
2-Cluster-Lösung K&K Logit																														
2-Cluster-Lösung SRL Logit																														
3-Cluster-Lösung SRL Logit																														
2-Cluster-Lösung LM Logit																x											x			
2-Cluster-Lösung SK Logit				x				x																						
3-Cluster-Lösung SK Logit				x				x																						
Güte: Cluster und Einzelaspekte																														
Gütekriterien erstes Kreuz																														
Trefferquote %					59,80					74,60					74,40					82,50					94,50					89,60
max. Zufallswahrsch.					53,30					72,80					62,50					81,20					94,10					89,10
R² (Nagelkerke)					0,07					0,12					0,24					0,18					0,27					0,21
Gütekriterien zweites Kreuz																														
Trefferquote %					59,80					74,10																				
max. Zufallswahrsch.					53,30					72,80																				
R² (Nagelkerke)					0,07					0,12																				

Tab. A.4.2.41: Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer bis zur Einmündung in das erste Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Spearman)

	PT	WA	BK	BK mind. 1 Monat der Nicht-Beschäftigung	alle mind. 1 Monat der Nicht-Beschäftigung
Soziodemographika					
Schulabschluss	-0,22****	-0,28***	-0,23****	-0,08	-0,39****
Abschlussnote allg. bild. Schule	-0,04	-0,08	0,11**	0,19***	0,11**
Abschlussnote Berufsabschluss	0,28****	0,18*	0,17***	0,23***	0,29****
Geschlecht	0,03	0,04	0,06	0,10	0,13***
Wunschberuf	-0,01	-0,17*	0,24****	0,11	0,11**
Alter	0,10	0,13	0,11**	0,11	0,27****
Herkunft / Staatsangehörigkeit	0,10	0,09	0,09	0,00	0,05
Tätigkeit vor der Ausbildung	0,08	0,20**	-0,19****	-0,12	0,01
Kinder	-0,01	-0,13	-0,23****	-0,21****	-0,21****
Gesundheitszustand	0,01	-0,11	-0,28****	-0,12	-0,19****
Kompetenzaspekte					
Perspektivenübernahme	-0,02	-0,09	-0,06	-0,03	-0,06
Soz. Selbstwirksamkeitsüberz.	-0,10*	-0,08	-0,10*	-0,02	-0,12**
Empathie	-0,15**	-0,09	-0,07	-0,03	-0,03
Prosoziale Ziele (Unterricht)	-0,11	-0,13	0,02	0,00	0,00
Prosoziale Ziele (Versprechen)	-0,03	0,04	-0,05	-0,04	0,00
Prosoziale Ziele (Probleme)	-0,18***	-0,01	-0,03	0,09	0,01
Verantwortungsübernahme	-0,12*	-0,01	0,04	0,01	-0,03
Verantwortungsabwehr	0,11*	0,12	0,13**	0,11	0,16****
Altruismus	0,07	0,10	-0,02	-0,03	0,00
Individualismus	-0,02	-0,09	-0,15****	-0,08	-0,05
Aggression	-0,04	-0,08	0,02	-0,03	0,02
Wiederholungsstrategien	-0,03	0,00	0,08	0,11	0,05
Elaborationsstrategien	-0,06	-0,02	-0,08	-0,04	-0,15****
Kontrollstrategien	-0,17***	-0,07	-0,05	-0,03	-0,18****
Kontrollerwartung	-0,30****	-0,21**	-0,13**	-0,01	-0,19****
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	-0,22****	-0,19**	-0,05	0,02	-0,12***
Instrumentelle Motivation	-0,02	-0,27***	0,00	-0,07	-0,03
Selbstwirksamkeit	-0,13**	-0,03	-0,20****	-0,04	-0,13***
Selbstkonzept	-0,23****	-0,12	-0,22****	-0,05	-0,21****
Präferenz für kooperative Lernformen	-0,08	0,07	-0,01	0,03	0,04
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	-0,04	-0,02	-0,06	-0,04	0,02
Beharrlichkeit	-0,11*	-0,21**	-0,13**	-0,08	-0,08*
Internalität	-0,15**	-0,22**	-0,10*	0,02	-0,14***
Lernbereitschaft	-0,12*	-0,17*	-0,07	-0,06	-0,13***
Zielsetzung	-0,11*	-0,11	-0,05	0,00	-0,06
Furchtlosigkeit	-0,10	-0,19**	-0,15****	0,00	-0,13***
Erfolgszuversicht	-0,15**	-0,16	-0,08	-0,03	-0,08
Schwierigkeitspräferenz	-0,04	-0,14	-0,08	-0,03	-0,02
Statusorientierung	-0,01	-0,09	-0,16****	-0,04	-0,03
Leistungsstolz	-0,12*	-0,08	-0,14****	-0,11	-0,12**
Wettbewerbsorientierung	0,01	-0,07	-0,02	-0,03	0,02

weiter Tab. A.4.2.41

	PT	WA	BK	BK mind. 1 Monat der Nicht-Beschäftigung	alle mind. 1 Monat der Nicht-Beschäftigung
Berufliche Selbstwirksamkeit	-0,09	-0,17*	-0,18****	-0,08	-0,21****
Allgemeine Selbstwirksamkeit	-0,07	-0,16	-0,05	0,01	-0,06
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	-0,22****	-0,18*	-0,25****	-0,09	-0,18****
Soziales Selbstkonzept	-0,08	-0,20**	-0,19****	-0,05	-0,10**
Absolutes Selbstkonzept	-0,18***	-0,21**	-0,27****	-0,09	-0,19****
Positives Selbstwertgefühl	-0,11*	-0,14	-0,10*	-0,10	-0,12***
Negatives Selbstwertgefühl	0,14**	0,25***	0,12**	-0,02	0,10**
Persönlichkeitsdimension					
Neurotizismus	0,13**	0,15	0,11**	-0,04	0,06
Gewissenhaftigkeit	-0,01	-0,10	-0,046	-0,06	-0,14***
Extraversion	-0,05	0,00	-0,14***	-0,11	-0,05
Offenheit	-0,03	0,08	0,05	0,08	0,00
Verträglichkeit	0,01	-0,10	-0,03	-0,03	-0,05
Individuelle Ziele					
Beziehungsziele	-0,08	-0,02	0,00	-0,01	-0,17****
Abwechslungsziele	-0,05	-0,10	-0,05	-0,20***	-0,10**
Weiterentwicklungsziele	-0,08	-0,21**	-0,014	0,00	-0,10**
Karriereziele	-0,06	-0,08	-0,10*	-0,07	-0,03
Kontrollüberzeugungen					
Internale Kontrollüberzeugungen	-0,08	-0,13	-0,07	-0,04	-0,06
Externale Kontrollüberzeugungen	0,14**	0,17*	0,07	-0,01	0,07
Cluster					
2-Cluster-Lösung K&K	0,10	0,01	-0,04	-0,18**	-0,18**
2-Cluster-Lösung SRL	0,18***	0,12	0,07	-0,01	-0,01
2-Cluster-Lösung LM	0,10	0,12	0,09*	0,05	0,05
2-Cluster-Lösung SK	0,06	0,20**	0,17****	0,06	0,06
3-Cluster-Lösung SRL	entfällt	0,16	0,12**	0,04	0,04
3-Cluster-Lösung SK	entfällt	0,25***	0,20****	0,08	0,08

Tab. A.4.2.42: Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zur Gruppe derjenigen, die unmittelbar in das erste Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende einmündeten und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen

	BK (N=366)	alle (N=720)
Soziodemographika		
Schulabschluss	0,22****	0,10***
Abschlussnote allg. bild. Schule	-0,07	-0,09**
Abschlussnote Berufsabschluss	-0,12**	-0,07*
Geschlecht	-0,03	-0,06
Wunschberuf	-0,22****	-0,06
Alter	-0,08	-0,03
Herkunft / Staatsangehörigkeit	-0,05	-0,06
Tätigkeit vor der Ausbildung	0,18****	0,03
Kinder	0,18****	0,05
Gesundheitszustand	0,24****	0,10***
Kompetenzaspekte		
Perspektivenübernahme	0,05	0,04
Soz. Selbstwirksamkeitsüberz.	0,07	0,05
Empathie	0,07	0,12****
Prosoziale Ziele (Unter'richt)	-0,02	0,02
Prosoziale Ziele (Versprechen)	0,04	0,05
Prosoziale Ziele (Probleme)	0,07	0,12****
Verantwortungsübernahme	-0,05	0,00
Verantwortungsabwehr	-0,06	-0,10***
Altruismus	0,02	-0,06
Individualismus	0,14***	0,11***
Aggression	-0,03	0,03
Wiederholungsstrategien	-0,05	-0,01
Elaborationsstrategien	0,07	0,04
Kontrollstrategien	0,05	0,08**
Kontrollerwartung	0,14***	0,15****
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	0,06	0,12***
Instrumentelle Motivation	-0,02	0,02
Selbstwirksamkeit	0,20****	0,14****
Selbstkonzept	0,21****	0,17****
Präferenz für kooperative Lernformen	0,02	0,00
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	0,05	0,06
Beharrlichkeit	0,12**	0,14****
Internalität	0,12**	0,14****
Lernbereitschaft	0,05	0,07*
Zielsetzung	0,04	0,09**
Furchtlosigkeit	0,16***	0,13****
Erfolgsoversicht	0,07	0,11***
Schwierigkeitspräferenz	0,07	0,11***
Statusorientierung	0,16***	0,14****
Leistungsstolz	0,11**	0,12***
Wettbewerbsorientierung	0,00	0,08**

weiter Tab. A.4.2.42		
	BK (N=366)	alle (N=720)
Berufliche Selbstwirksamkeit	0,17***	0,14****
Allgemeine Selbstwirksamkeit	0,06	0,09**
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	0,23****	0,22****
Soziales Selbstkonzept	0,18****	0,16****
Absolutes Selbstkonzept	0,24****	0,22****
Positives Selbstwertgefühl	0,070	0,10**
Negatives Selbstwertgefühl	-0,14***	-0,16****
Persönlichkeitsdimension		
Neurotizismus	-0,14***	-0,13****
Gewissenhaftigkeit	0,025	0,062
Extraversion	0,11**	0,08**
Offenheit	-0,040	0,007
Verträglichkeit	0,025	0,062
Individuelle Ziele		
Beziehungsziele	-0,010	-0,004
Abwechslungsziele	0,054	0,058
Weiterentwicklungsziele	0,010	0,049
Karriereziele	0,06	0,11***
Kontrollüberzeugungen		
Internale Kontrollüberzeugungen	0,063	0,05
Externale Kontrollüberzeugungen	-0,046	-0,12****
Cluster		
2-Cluster-Lösung K&K	-0,013	entfällt
2-Cluster-Lösung SRL	-0,071	entfällt
2-Cluster-Lösung LM	-0,076	entfällt
2-Cluster-Lösung SK	-0,17***	entfällt
3-Cluster-Lösung SRL	-0,11**	entfällt
3-Cluster-Lösung SK	-0,18****	entfällt

Tab. A.4.2.43: Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts in ein Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende bei Physiotherapeuten (N=248; zensierte Fälle: N=23)

Kovariaten	Modell		a		b		c		d		Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen		
	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	e1	e1a	e2	e2a	e3	e3a	e4	e4a	e5	e6	
Schulabschluss	1,63***	1	1,47***	1	1,48***	1	1,50***	1	1,39**	1	1,51***	1	1,38**	1	1,54***	1,61***	1,45***	1,44**	1,41**	1,45***	
Note bei Berufsabschluss		1	0,61***	1	0,61***	1	0,62***	1	0,67**	1	0,60***	1	0,69**	1	0,63***	0,63***	0,62***	0,61***	0,65***	0,63***	
Neurotizismus																					
externe KÜZ					0,85																
							PUE	0,92	0,92	0,92	0,92	0,92	0,95	0,95	0,97	0,96	BERUSW	1,23	0,40	0,40	1
							SSWUE	1,18	1,17	1,17	1,17	0,96	0,96	0,96	1,16	1,13	ALLSW	0,63			Cluster 2
							EMP	0,89	0,93	0,93	0,93	1,06	1,08	1,08	1,07	1,15	SK_KRIT	1,08			Cluster 1
							PSZIU		0,99	0,99	0,99	1,37*	1,37*	1,37*	1,02	1,14	SK_SOZ	0,82			
							PSZIV		1,06	1,06	1,06	1,12	1,17	1,17	1,05	1,10	SK_ABS	1,00			
							PSZIP	1,25	1,25	1,25	1,25	0,93	0,93	0,93	1,12	1,18	SWGEF_POS_	1,10	1,20		
							VERUE	1,01	1,06	1,06	1,06	0,81	0,84	0,84		0,83	SWGEF_NEG	0,92	0,90		
							VERA	0,94	0,93	0,93	1,24	1,27	1,27	1,27		0,97					
							ALTRU		0,91	0,91	0,91	1,07	1,07	1,07	1,00	1,07					
							INDI		1,00	1,00	1,00	0,99	0,99	0,99		0,95					
							AGG		0,87	0,87	0,87										
-2LL Null-Modell	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51	2196,51
-2LL Endmodell	2183,83	2173,45	2172,65	2170,97	2170,97	2161,49	2168,10	2161,49	2161,91	2160,95	2165,81	2160,95	2165,81	2160,95	2165,81	2160,95	2171,37	2167,21	2164,54	2167,21	2112,53
Chi² (df)	12,684 (1)***	23,057 (2)***	23,859 (3)***	25,538 (3)***	25,538 (3)***	28,401 (7)***	28,401 (7)***	35,015 (13)***	34,602 (7)***	35,563 (12)***	30,702 (8)***	35,950 (12)***	30,702 (8)***	35,563 (12)***	30,702 (8)***	35,950 (12)***	25,137 (6)***	29,295 (9)***	31,988 (3)***	26,601 (3)***	

Tab. A.4.2.44: Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts in ein Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende bei Wirtschaftsassistenten (N=106; zensierte Fälle: N=64)

Kovariaten	Modell	Selbstreguliertes Lernen										Leistungsmotivation				Selbstkompetenz				alle Schlüsselkompetenzen					
		g1=g1a		g2		g3		g3a		g4		g4a		g5		g6		g6a		g7		g8			
		Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)		
Schulabschluss	Mitte-	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
Abitur	3,05***	2,42**	2,38**	2,19**	2,94***	2,80***	3,28***	2,78**	3,40***	2,52**	2,82**	3,66***	3,61***	3,74**	2,82**	2,49**	2,82**	2,49**	2,82**	2,82**	2,82**	3,08**			
Note bei Berufabschluss	1-2	1	1	1	1																				
	3-4	0,6154	0,6073	0,6201																					
Wunschberuf	ja																								
	nein																								
Tätigkeit vor der Ausbildung	allg. bild. Schule																								
	Alles andere																								
Weiterentwicklungsziele																									
Externale KÜZ																									
-2LL Null-Modell		374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90	374,90		
-2LL Endmodell		367,96	365,03	365,32	365,09	362,17	360,75	350,93	358,52	348,58	357,93	353,48	349,81	347,15	337,22	336,08	334,54	331,82	335,23	335,23	335,23	335,23	335,23		
Chi² (df)		7	8,872 (2)**	9,584 (3)**	9,803 (4)**	12,734 (2)**	14,153 (3)**	23,969 (13)**	16,377 (5)**	26,321 (12)**	16,975 (6)**	21,420 (12)**	25,088 (7)**	27,751 (9)**	37,683 (9)**	17,226 (6)**	18,762 (7)**	30,739 (8)**	27,325 (7)**	27,325 (7)**	27,325 (7)**	27,325 (7)**	27,325 (7)**		

Tab. A.4.2.45: Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts in ein Beschäftigungsverhältnis nach Ausbildungsende für Bürokaufleute, die frühestens nach einem Monat nach Ausbildungsende in ein Beschäftigungsverhältnis eingemündet sind (N=190; zensierte Fälle: 80)

	Modell		a		b		c		d		Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen					
		Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	e1=e1a	e2=e2a	e3=e3a	e4=e4a	e5	e5a		e6		e6a			
Kovariaten																								
Note bei Abschluss der allg. bild. Schule	1-2	0,54***	0,57***	0,59**	0,61**	1	1	1	1	1	0,60**	0,57**	0,55***	0,61**	0,63**	1	1	0,59**	0,59**	1	1	0,62**	-0,47	
Note bei Berufsaufschluss	1-2		1	1	1	1	1	1	1	1	0,60**	0,60**	0,50***	0,62**	0,64**	1	1	0,57***	0,55***	1	1	0,56***	-0,59	
Kinder	3-4		0,56***	0,57***	0,60***	1	1	1	1	1	0,60**	0,60**	0,50***	0,62**	0,64**	1	1	0,57***	0,55***	1	1	0,56***	-0,59	
	ja		1	1	1	1	1	1	1	1	1,71*	1,90**	1,90**	1,74*	1,76*	1	1	1,77*	1,78*	1	1	1,76*	0,56	
	nein		1,77*	1,77*	1,69*	1,71*	1,90**	1,90**	1,74*	1,90**	1,71*	1,90**	1,90**	1,74*	1,76*	1,77*	0,57	1,77*	1,78*	1,78*	1,76*	1,76*	0,56	
Abwechslungsziele					1,36*						1,36*	1,47**	1,40*	1,29	1,28									
						PUE	WIEDS	BEHAR	LESTOLZ	BERUSW	2,06**	0,84	1,16	2,06**	1,08				2 Cl. K&K	Cluster 2	1	1		
						SSWUE	ELABS	INTER	BERUSW	0,46	0,89	0,92	0,92	0,46	1,16				Cluster 1	0,54**	0,55***	0,55***	-0,60	
						EMP	KONTS	LERNBE	SK_KRIT	0,91	1,31	1,26	1,26	0,91	1,30				Cluster 3	1				
						PSZU	KONTE	ZIEL	SK_SOZ	0,91	0,86	0,89	0,89	0,91					Cluster 2	0,97				
						PSZV	ANSTR	FURCHT	SK_ABS	0,94	0,98	1,04	1,04	0,94					Cluster 1	0,93				
						PSZ/P	INSMO	ERFZU	SWGEF_POS	2,44**	1,24	0,96	0,96	2,44**					Cluster 3	1				
						VERUE	SW	SCHWIE	SWGEF_NEG	1,35	0,97	0,96	0,96	1,35					Cluster 2	0,93				
						VERA	SK	STATUS	SWGEF_NEG	1,35	0,97	0,98	0,98	1,35					Cluster 2	0,93				
						ALTRU	KOOPLF	LESTOLZ			0,84	1,46**	1,46**						Cluster 1	1,06				
						INDI	WBOLF	WBO			0,95	0,95	0,95											
						AGG					1,12													
-2LL Null-Modell		1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	1081,00	
-2LL Endmodell		1072,54	1063,57	1059,33	1055,84	1049,98	1047,65	1044,71	1045,90	1045,90	1049,98	1047,65	1044,71	1045,90	1052,94	1059,33	1059,33	1059,33	990,65	990,65	1025,11	1025,11	1025,11	
Chi² (df)		8,461 (1)***	17,422 (2)***	21,669 (3)***	25,155 (4)***	31,021 (15)***	33,347 (14)***	36,282 (14)***	35,102 (11)***	35,102 (11)***	31,021 (15)***	33,347 (14)***	36,282 (14)***	35,102 (11)***	28,053 (7)***	21,669 (3)***	21,669 (3)***	21,669 (3)***	29,205 (8)***	29,205 (8)***	27,944 (4)***	27,944 (4)***	27,944 (4)***	

Tab. A.4.2.48: Logistische Regressionsmodelle für alle Absolventen (außer Verlaufsmuster 4) bezüglich der Zugehörigkeit zur Gruppe derjenigen, die unmittelbar nach Ausbildungsende ein Beschäftigungsverhältnis aufgenommen haben

Kovariaten	Modell	Kommunikation & Kooperation										Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen		
		a	b	c	d	e	f	g	h	i1	i1a	i2	i2a	i3=13a	i4=14a	i5	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)
Ausbildungsberuf	Physiotherapeuten	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Wirtschaftsassistenten	0,30***	0,43**	0,50*	0,48*	0,50*	0,49*	0,50*	0,50*	0,53*	0,47**	0,48*	0,51*	0,48*	0,48*	0,48*	0,48*	0,48*	0,48*	-0,74
	Bürokaufleute	2,63***	3,61***	3,84***	4,02***	4,35***	4,27***	4,10***	4,27***	4,15***	4,17***	4,33***	4,24***	3,81***	3,81***	3,78***	3,81***	3,81***	3,78***	1,33
Schulabschluss	Mittelschule		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Abitur	2,15***	2,25***	2,00***	2,00***	1,92***	1,95***	1,92***	1,92***	1,98***	1,68**	1,63**	1,94**	1,70**	1,70**	1,69**	1,70**	1,69**	1,69**	0,52
Note bei Abschluss der allg. bild. Schule	1-2		1	1	1	1	1	1	1											
	3-4		0,65**	0,70*	0,70*	0,73	0,73	0,75	0,75											
Note bei Berufsabschluss	1-2		1	1	1	1	1	1	1											
	3-4		0,69**	0,73*	0,73*	0,74	0,75	0,74	0,74											
Gesundheit	schwer behindert oder beeinträchtigt																			
	ohne Beeinträchtigungen																			
Neurotizismus						2,68***	2,54***	2,52***	2,53***	2,31***	2,71***	2,72***	2,73***	2,57***	2,57***	2,41***	2,57***	2,41***	2,41***	0,88
Extraversion						0,79**	0,80**	0,83	0,83											
Karrierziele						1,35*	1,28	1,35	1,35											
Ext. KUZ							1,20		1,20											
									0,87											
										PUE	WIEDS	0,91	BEHAR	0,99	BERUSW	1,43	EMP	1,69***	0,53	
										SSWUE	ELABS	1,02	INTER	1,17	ALLSW	0,59	SK_ABS	1,68***	0,52	
										EMP	KONTS	1,05	LERNBE	1,25	SK_KRIT	0,99	SWGEF_N	0,76*	-0,27	
										PSZU	KONTE	1,38	ZIEL	0,86	SK_SOZ	0,85	EG			
										PSZV	ANSTR	1,19	FURCHT	1,18	SK_ABS	1,89*				
										PSZP	INSMO	0,96	ERFZU	1,02	SWGEF_P	0,61				
										VERUE	SW	0,89	SCHWIE	0,92	OS					
										VERA	SK	1,49	STATUS	1,25	SWGEF_N	0,61***				
										ALTRU	KOOPLF	1,11	LESTOLZ	1,21	EG					
										INDI	WBOLF	0,90	WBO	0,90						
										AGG										
Konstante b		0,35***	0,22	0,23***	0,27***	0,10***	0,06**	0,04***	0,08***	0,00***	0,01***	0,01***	0,00***	0,22	0,01***	0,01***	0,01***	0,01***	0,01***	-5,29
Trefferquote %		65,40	69,40	69,40	69,00	69,90	70,70	71,00	70,10	70,10	70,10	69,60	71,40	71,40	71,40	69,90	69,90	69,90	69,90	
max. Zufalls-wahrsch.		65,40	61,90	61,90	55,70	57,20	56,70	56,30	56,10	0,56	55,60	56,30	56,80	56,80	56,50	56,10	56,50	56,10	56,10	
R² (Nagelkerke)		0,132	0,159	0,168	0,175	0,194	0,210	0,213	0,212	0,218	0,220	0,209	0,213	0,215	0,226	0,226	0,226	0,226	0,226	

Tab. A.4.2.49: Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer des ersten Beschäftigungsverhältnisses nach Ausbildungsende und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen sowie beschäftigungsbezogenen Merkmalen (Spearman)

	PT N=190	WA N=37	BK N=254
Soziodemographika			
Schulabschluss	0,14*	0,08	0,17***
Abschlussnote allg. bild. Schule	-0,02	-0,18	-0,03
Abschlussnote Berufsabschluss	-0,21***	-0,19	-0,10
Geschlecht	-0,06	0,29*	-0,14**
Wunschberuf	-0,05	-0,29*	-0,10
Alter	0,12	0,14	0,06
Herkunft / Staatsangehörigkeit	0,00	0,00	-0,04
Tätigkeit vor der Ausbildung	0,02	0,09	-0,09
Kinder (1=ja; 2=nein)	-0,13	0,25	0,10
Gesundheitszustand	0,03	0,09	0,12*
Kompetenzaspekte			
Perspektivenübernahme	0,07	0,12	0,05
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0,14*	0,05	-0,05
Empathie	0,16**	-0,10	-0,04
Prosoziale Ziele (Unterricht)	0,19**	0,29*	-0,04
Prosoziale Ziele (Versprechen)	0,05	0,00	-0,03
Prosoziale Ziele (Probleme)	0,18**	-0,19	0,03
Verantwortungsübernahme	0,12*	0,12	0,01
Verantwortungsabwehr	-0,06	-0,18	-0,06
Altruismus	0,02	-0,19	-0,02
Individualismus	0,06	0,12	0,01
Aggression	-0,02	0,13	0,01
Wiederholungsstrategien	0,15**	0,31*	-0,09
Elaborationsstrategien	0,04	0,16	0,04
Kontrollstrategien	0,19***	0,34**	0,03
Kontrollerwartung	0,31****	0,20	0,09
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	0,27****	0,26	0,06
Instrumentelle Motivation	0,04	0,39**	0,00
Selbstwirksamkeit	0,14*	0,21	0,13**
Selbstkonzept	0,18**	0,28*	0,12*
Präferenz für kooperative Lernformen	0,11	0,04	0,03
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	-0,03	0,14	0,05
Beharrlichkeit	0,13*	0,32*	-0,03
Internalität	0,16**	0,03	0,06
Lernbereitschaft	0,14*	0,00	0,02
Zielsetzung	0,13*	0,26	0,01
Furchtlosigkeit	0,04	0,29*	0,07
Erfolgszuversicht	0,15**	0,19	0,07
Schwierigkeitspräferenz	0,11	0,17	0,03
Statusorientierung	0,00	0,31*	0,14**
Leistungsstolz	0,09	0,06	0,07
Wettbewerbsorientierung	-0,03	0,10	0,13*

weiter Tab. A.4.2.49

	PT	WA	BK
	N=190	N=37	N=254
Berufliche Selbstwirksamkeit	0,14**	0,16	0,09
Allgemeine Selbstwirksamkeit	0,11	0,12	0,02
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	0,17**	0,29*	0,18***
Soziales Selbstkonzept	0,04	0,28*	0,07
Absolutes Selbstkonzept	0,13*	0,23	0,18***
Positives Selbstwertgefühl	0,17**	0,02	-0,07
Negatives Selbstwertgefühl	-0,15**	0,01	0,05
Persönlichkeitsdimension			
Neurotizismus	-0,16**	-0,09	0,00
Gewissenhaftigkeit	0,07	0,35**	0,00
Extraversion	0,06	-0,26	-0,08
Offenheit	0,04	0,01	0,04
Verträglichkeit	0,11	-0,19	-0,05
Individuelle Lebensziele			
Beziehungsziele	0,03	0,05	-0,06
Abwechslungsziele	-0,06	0,02	-0,04
Weiterentwicklungsziele	0,13*	0,25	0,02
Karriereziele	0,05	0,43***	0,00
Kontrollüberzeugungen			
Internale Kontrollüberzeugungen	0,14	0,15	0,00
Externale Kontrollüberzeugungen	-0,19***	0,09	-0,02
Beschäftigungsbezogene Merkmale			
Objektive Ausbildungsadäquanz	-0,28****	-0,45***	-0,35****
Objektive Beschäftigungssicherheit (1=unbefristet; 2=Teilzeit; 3=kein Arbeitsvertrag)			
Umfang			
Durchschnittseinkommen	0,18**	0,05	0,24****
Dauer vorheriger AL (1=keine AL, 2=1- 2Monate; 3=mind. 3 Monate)	-0,68****	-0,59****	-0,61****
Cluster			
2-Cluster-Lösung K&K	-0,18**	0,13	-0,03
2-Cluster-Lösung SRL	-0,15**	-0,18	-0,03
2-Cluster-Lösung LM	-0,15**	-0,20	-0,12**
2-Cluster-Lösung SK	-0,07	-0,11	-0,11
3-Cluster-Lösung SRL	entfällt	-0,28	-0,06
3-Cluster-Lösung SK	entfällt	-0,15	-0,11*

Tab. A.4.2.52: Cox-Regression mit dem Ereignis des Eintritts von Arbeitslosigkeit nach dem ersten Beschäftigungsverhältnis bei Bürokauffeuten (N=254; zensierte Fälle: N=189) (Cluster LM N=252; zensierte Fälle: N=188); (Cluster SK N=251; zensierte Fälle: N=187)

Kovariaten	a		b		c		d		e		f		g		h		i1=i1a		12		13		14		15		16	
	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1	Exp (b)	1
Schulabschluss	0,66	0,64	0,65																									
Geschlecht		1	1,46	1,45																								
Gesundheitszu-				1,00																								
stand				0,50																								
Objektive				0,63																								
Ausbildungs-																												
adäquanz					1	1	1,35	1,05	0,88	0,64	0,51																	
Objektive																												
Beschäfti-																												
gungssicherheit																												
keine																												
keinen Arbeitsvertrag																												
Volzeit																												
Teilzeit																												
Stundenweise																												
Selbstständig																												
Einkommen																												
keine AL																												
Dauer vorheriger																												
AL																												
mind. 3 Monate																												

Tab. A.4.2.53: Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer des (ersten) Beschäftigungsverhältnisses nach vorheriger Arbeitslosigkeit und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen sowie beschäftigungsbezogenen Merkmalen (Spearman)

	Physiotherapeuten N=159	Wirtschaftsassistenten N=32	Bürokaufleute N=127
Soziodemographika			
Schulabschluss	0,14*	0,18	0,12
Abschlussnote allg. bild. Schule	0,04	0,03	-0,06
Abschlussnote Berufsabschluss	-0,17**	-0,29*	-0,09
Geschlecht	-0,04	0,20	0,00
Wunschberuf	-0,02	-0,45***	-0,05
Alter	0,04	0,27	0,10
Herkunft / Staatsangehörigkeit	0,00	0,00	-0,02
Tätigkeit vor der Ausbildung	-0,15*	0,26	0,14
Kinder	0,02	0,09	0,06
Gesundheitszustand	0,10	0,01	0,11
Kompetenzaspekte			
Perspektivenübernahme	0,04	0,14	0,10
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0,19**	0,25	-0,16*
Empathie	0,02	-0,30*	-0,01
Prosoziale Ziele (Unterricht)	0,08	0,25	-0,02
Prosoziale Ziele (Versprechen)	0,08	0,03	-0,07
Prosoziale Ziele (Probleme)	0,12	-0,25	-0,10
Verantwortungsübernahme	0,01	0,09	-0,03
Verantwortungsabwehr	-0,01	-0,12	-0,06
Altruismus	0,05	-0,09	0,03
Individualismus	0,03	-0,15	0,02
Aggression	-0,05	0,12	-0,02
Wiederholungsstrategien	0,09	0,20	-0,05
Elaborationsstrategien	-0,02	0,21	-0,01
Kontrollstrategien	0,11	0,44**	-0,08
Kontrollerwartung	0,13*	0,30*	0,00
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	0,05	0,47***	0,00
Instrumentelle Motivation	-0,01	0,28	0,17**
Selbstwirksamkeit	0,09	0,27	-0,03
Selbstkonzept	0,09	0,38**	-0,07
Präferenz für kooperative Lernformen	0,04	-0,13	-0,04
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	-0,07	0,09	0,07
Beharrlichkeit	0,08	0,21	-0,17**
Internalität	0,12	-0,08	-0,06
Lernbereitschaft	0,03	0,26	0,03
Zielsetzung	0,01	0,23	0,04
Furchtlosigkeit	0,02	0,16	-0,16*
Erfolgszuversicht	0,06	0,25	0,13
Schwierigkeitspräferenz	-0,07	0,37**	-0,02
Statusorientierung	-0,06	0,21	0,19**
Leistungsstolz	0,00	0,09	0,12
Wettbewerbsorientierung	-0,05	0,02	0,20**

weiter Tab. A.4.3.53

	Physiotherapeuten	Wirtschaftsassistenten	Bürokaufleute
	N=159	N=32	N=127
Berufliche Selbstwirksamkeit	0,11	0,30*	0,01
Allgemeine Selbstwirksamkeit	0,02	0,27	-0,10
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	0,04	0,37**	-0,01
Soziales Selbstkonzept	0,00	0,41**	-0,02
Absolutes Selbstkonzept	0,01	0,38**	-0,05
Positives Selbstwertgefühl	0,08	0,10	-0,12
Negatives Selbstwertgefühl	-0,06	-0,07	0,14
Persönlichkeitsdimension			
Neurotizismus	-0,09	-0,17	0,11
Gewissenhaftigkeit	0,06	0,33*	0,01
Extraversion	0,03	-0,33*	-0,06
Offenheit	0,06	0,01	0,04
Verträglichkeit	0,05	-0,18	0,02
Individuelle Lebensziele			
Beziehungsziele	0,12	-0,01	0,03
Abwechslungsziele	0,03	-0,09	0,12
Weiterentwicklungsziele	0,16**	0,34*	0,11
Karriereziele	0,10	0,36**	0,15*
Kontrollüberzeugungen			
Internale Kontrollüberzeugungen	0,12	0,12	0,01
Externale Kontrollüberzeugungen	-0,19**	0,15	-0,02
Beschäftigungsbezogene Merkmale			
Objektive Ausbildungsadäquanz	-0,24***	-0,36**	-0,16*
Objektive Beschäftigungssicherheit (1=unbefristet; 2=Teilzeit; 3=kein Arbeitsvertrag)			
Umfang			
Durchschnittseinkommen	-0,20**	0,19	0,07
Dauer vorherige AL (ohne Klassierung, in Monaten)	-0,69****	-0,61****	-0,53****
Cluster	N=156, 156, 156, 155	N=32, 31, 32, 31, 31, 31	N=125
2-Cluster-Lösung K&K	-0,23***	0,07	0,03
2-Cluster-Lösung SRL	0,02	-0,15	-0,04
2-Cluster-Lösung LM	-0,06	-0,29	-0,04
2-Cluster-Lösung SK	0,05	-0,23	-0,14
3-Cluster-Lösung SRL	entfällt	-0,30	0,05
3-Cluster-Lösung SK	entfällt	-0,25	-0,01

Tab. A.4.2.57: Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen der Dauer der Arbeitslosigkeit und soziodemographischen Faktoren sowie Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsfaktoren, Lebenszielen und Kontrollüberzeugungen (Spearman, alle Verlaufsmuster außer 4, für weitere Einschränkungen siehe Kap. 4.2)

	Physiotherapeuten N=175	Wirtschaftsassistenten N=75	Bürokaufleute N=208
Soziodemographika			
Schulabschluss	-0,29****	-0,21*	-0,10
Abschlussnote allg. bild. Schule	-0,11	-0,04	0,22***
Abschlussnote Berufsabschluss	0,29****	0,23**	0,28****
Geschlecht	-0,05	-0,13	0,11
Wunschberuf	0,08	0,09	0,09
Alter	-0,10	0,03	0,09
Herkunft / Staatsangehörigkeit	0,12*	0,09	0,04
Tätigkeit vor der Ausbildung	0,20***	-0,04	0,12*
Kinder	-0,09	0,00	-0,07
Gesundheitszustand	-0,03	-0,05	-0,19***
Kompetenzaspekte			
Perspektivenübernahme	-0,03	0,05	-0,05
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	-0,10	-0,28**	-0,03
Empathie	-0,02	-0,01	-0,11
Prosoziale Ziele (Unterricht)	-0,06	-0,03	-0,01
Prosoziale Ziele (Versprechen)	0,04	0,12	-0,02
Prosoziale Ziele (Probleme)	-0,08	0,10	0,00
Verantwortungsübernahme	-0,06	0,09	-0,02
Verantwortungsabwehr	0,05	0,15	0,10
Altruismus	-0,04	-0,07	0,01
Individualismus	-0,01	0,04	-0,08
Aggression	0,04	0,06	-0,03
Wiederholungsstrategien	-0,01	0,17	0,06
Elaborationsstrategien	0,02	-0,06	-0,07
Kontrollstrategien	-0,09	0,03	-0,08
Kontrollerwartung	-0,26****	-0,17	-0,08
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	-0,06	-0,09	-0,04
Instrumentelle Motivation	0,08	-0,25**	-0,06
Selbstwirksamkeit	-0,08	-0,11	-0,13*
Selbstkonzept	-0,14*	-0,15	-0,12*
Präferenz für kooperative Lernformen	-0,03	0,08	0,05
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	-0,02	-0,08	-0,08
Beharrlichkeit	-0,08	-0,21*	-0,06
Internalität	-0,11	-0,25**	0,00
Lernbereitschaft	0,05	-0,24**	-0,10
Zielsetzung	-0,04	-0,20*	-0,11
Furchtlosigkeit	-0,03	-0,35***	-0,02
Erfolgszuversicht	-0,06	-0,24**	-0,08
Schwierigkeitspräferenz	0,04	-0,21*	-0,07
Statusorientierung	0,02	-0,22*	-0,14**
Leistungsstolz	-0,05	-0,08	-0,23****
Wettbewerbsorientierung	0,00	-0,11	-0,12*

weiter Tab. A.4.2.57

	Physiotherapeuten	Wirtschaftsassistenten	Bürokaufleute
	N=175	N=75	N=208
Berufliche Selbstwirksamkeit	-0,08	-0,24**	-0,15**
Allgemeine Selbstwirksamkeit	0,03	-0,21*	-0,01
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	-0,09	-0,20*	-0,14**
Soziales Selbstkonzept	-0,01	-0,20*	-0,06
Absolutes Selbstkonzept	-0,05	-0,27**	-0,16**
Positives Selbstwertgefühl	-0,06	-0,13	-0,11
Negatives Selbstwertgefühl	0,04	0,29**	0,02
Persönlichkeitsdimension			
Neurotizismus	0,07	0,31***	0,00
Gewissenhaftigkeit	0,07	-0,17	-0,09
Extraversion	0,04	0,09	-0,13*
Offenheit	-0,01	0,07	0,04
Verträglichkeit	0,09	-0,09	0,00
Individuelle Lebensziele			
Beziehungsziele	-0,18**	0,00	-0,03
Abwechslungsziele	-0,07	-0,06	-0,25****
Weiterentwicklungsziele	-0,07	-0,14	-0,05
Karriereziele	-0,09	-0,13	-0,08
Kontrollüberzeugungen			
Internale Kontrollüberzeugungen	-0,08	-0,08	-0,11*
Externale Kontrollüberzeugungen	0,13*	0,16	0,02
Cluster			
2-Cluster-Lösung K&K	0,19**	0,06	-0,16**
2-Cluster-Lösung SRL	0,11	0,09	0,06
2-Cluster-Lösung LM	0,06	0,20*	0,1
2-Cluster-Lösung SK	-0,09	0,18	0,10
3-Cluster-Lösung SRL	entfällt	0,13	0,1
3-Cluster-Lösung SK	entfällt	0,26**	0,14**

Tab. A.4.2.61: Cox-Regression mit dem Ereignis des Übergangs von Arbeitslosigkeit in ein Beschäftigungsverhältnis bei Bürokaufleuten (N=208; zensierte Fälle: N=81) (Cluster K&K und LM: N=202; zensierte Fälle: N=77) (Cluster SRL und SK N=204; zensierte Fälle: N=79)

Kovariaten	Kommunikation & Kooperation										Selbstreguliertes Lernen				Leistungsmotivation				Selbstkompetenz				alle Schlüsselkompetenzen					
	a	b	c	d	e	f	g	h1-h1a	h2	h2a	h3	h3a	h4	h4a	h5	h5a	h6	h6a										
	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)										
Note bei Abschluss der allg. bild. Schule	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1										
Note bei Berufsaufschluss	0,56***	0,62**	0,66**	0,66**	0,63**	0,66**	0,67*	0,69*	0,67*	0,68*	0,68*	0,65**	0,63**	0,62**	0,62**	0,64**	0,67**											
Tätigkeit vor der Ausbildung	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1											
allg. bild. Schule	0,49***	0,49***	0,49***	0,51***	0,49***	0,52***	0,47***	0,52***	0,50***	0,53***	0,45***	0,52***	0,53***	0,53***	0,50***	0,50***	0,50***											
Alles andere			0,74	0,77																								
Gesundheitszustand				1																								
beeinträchtigt				0,60																								
keine Beeintr.				0,86																								
Extraversion				1,29																								
Abwechslungsziele						1,57***	1,52**	1,56***	1,68***	1,53**	1,56**	1,55***	1,52***	1,63***	1,52***	1,40**	1,38**											
interne KÜZ							1,13																					
							PUE	0,90	WIEDS	BEHAR	1,13	BERUSW	1,54*	2,10***	KOOPLF	0,76	LESTOLZ	1,36*										
							SSWUE	0,96	ELABS	INTER	0,87	ALLSW		0,49	ZIEL	0,77	2-Cluster-Lösung K&K	1										
							EMP	1,04	KONTS	LERNBE	1,14	SK_KRIT	0,91	0,94	LESTOLZ	1,37*	1,44**	Cluster 1										
							PSZU	0,87	KONTE	ZIEL	0,70**	SK_SOZ	0,78	0,78	BERUSW	1,34	Cluster 3	1										
							PSZV	0,81	ANSTR	FURCHT	0,85	SK_ABS	0,90	1,05	SWGEF_POS	1,06	Cluster 2	0,90										
							PSZIP	1,17	INSMO	ERFZU	1,07	SWGEF_POS	1,97**				Cluster 1	1,07										
							VERUE	1,08	SW	SCHWIE	1,00	SWGEF_NEG	1,32				Cluster 3	1										
							VERA	1,03	SK	STATUS	0,89						Cluster 2	1,04										
							ALTRU	1,08	KOOPLF	LESTOLZ	1,28*						Cluster 1	1,04										
							INDI	1,02	WBOLF	WBO	1,06																	
							AGG	1,17																				
-2LL Null-Modell	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1246,67	1173,14	1218,64										
-2LL Endmodell	1237,918	1222,656	1220,0683	1217,8878	1220,4487	1214,16875	1213,8048	1207,5706	1213,88	1207,97	1210,72	1203,16	1210,96	1202,68	1203,92	1208,63	1131,84	1176,51										
Chi² (df)	8,749***	24,011**	26,599***	28,780***	26,219***	32,501***	32,863***	39,097***	32,790**	38,698**	35,944**	43,507**	35,711**	43,986**	42,749**	38,037**	41,295	40,132										
	(1)	** (2)	3)	(5)	(3)	3)	(4)	(14)	** (5)	** (13)	** (6)	** (6)	** (6)	** (10)	** (8)	** (5)	(10)***	(5)***										

Tab. A.4.2.62: Zusammenfassung der Ergebnisse aus Kap. 4.2 mit Ausnahme der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit des Einmündens in die Verlaufsmuster

	Dauer bis zur Einmündung in stabiles BV (VM 1)			Wahrscheinlichkeit des Abbruchs eines stabilen BV (VM 1)			Wahrscheinlichkeit der Beendigung von AL (VM 2)			Beschäftigungswahrscheinlichkeit (VM 1, 2, 3)			Wahrscheinlichkeit der AL nach erstem BV nach Ausbildungsende (VM 1, 2, 3)			Wahrscheinlichkeit von AL nach vorheriger AL (VM 1, 2, 3)			Wahrscheinlichkeit der Beendigung von Arbeitslosigkeit (VM 1, 2, 3)		
	PT	BK	alle	alle	PT	BK	alle	alle	PT	WA	BK	alle	alle	PT	BK	alle	alle	PT	WA	BK	
Soziodemographika																					
Ausbildungsberuf																					
Schulabschluss																					
Abschlussnote allg. bild. Schule	x			x																	
Abschlussnote Berufsabschluss																					
Geschlecht																					
Wunschberuf																					
Alter																					
Herkunft/ Staatsangehörigkeit																					
Tätigkeit vor der Ausbildung		x																			
Kinder																					
Gesundheitszustand			x																		
Persönlichkeitsdimension																					
Individuelle Lebensziele																					
Beziehungsziele																					
Abwechslungsziele		x																			
Weiterentwicklungsziele																					
Karriereziele																					
Kontrollüberzeugungen																					
Interne Kontrollüberzeugung																					
Externe Kontrollüberzeugung																					
Aspekte von Komm. und Koop.																					
Perspektivenübernahme																					
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung																					
Empathie																					
Prosoziale Ziele (Unterricht)																					
Prosoziale Ziele (Versprechen)																					
Prosoziale Ziele (Probleme)																					
Verantwortungsübernahme		x																			
Verantwortungsabwehr																					
Altruismus																					
Individualismus																					
Aggression																					
Aspekte selbstregulierten Lernens																					
Wiederholungsstrategien																					
Elaborationsstrategien																					
Kontrollstrategien																					
Kontrollvermutung																					
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen																					
Instrumentelle Motivation																					
Selbstwirksamkeit																					
Selbstkonzept																					
Präferenz für kooperative Lernformen																					
Präferenz für wettbewerbsorient. Lernformen																					

Anmerkung: Es wurde eine größere Anzahl beschäftigungsrelevanter Merkmale als abgebildet auf ihren Einfluss hin überprüft (siehe Korrelationsanalysen). Hier wurden nur die angeführt, bei denen sich Effekte ergeben hatten. Auch wurden alle Persönlichkeitsdimensionen überprüft, von ihnen gingen aber keine Effekte aus.

weiter Tab. A.4.2.62

	Dauer bis zur Einmündung in stabiles BV (VM 1)	Wahrscheinlichkeit des Abbruchs eines stabilen BV (VM 1)	Wahrscheinlichkeit der Beendigung von AL (VM 2)	Beschäftigungswahrscheinlichkeit (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit der AL nach erstem BV nach Ausbildungsende (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit von AL nach vorheriger AL (VM 1, 2, 3)	Wahrscheinlichkeit der Beendigung von Arbeitslosigkeit (VM 1, 2, 3)
Aspekte von Leistungsmotivation							
Beharrlichkeit							
Internalität			X				
Lernbereitschaft							
Zielsetzung					X		
Furchtlosigkeit							
Erfolgszuversicht					X		
Schwierigkeitspräferenz							
Statusorientierung							X
Leistungsstolz							
Wettbewerbsorientierung					X		
Aspekte von Selbstkompetenz							
Berufliche Selbstwirksamkeit				X			
Allgemeine Selbstwirksamkeit							X
Kriterienbezogenes Selbstkonzept		X				X	
Soziales Selbstkonzept		X					
Absolutes Selbstkonzept		X					X
Positives Selbstwertgefühl							
Negatives Selbstwertgefühl							
Beschäftigungsbezogene Merkmale							
Objektive Ausbildungsadquanz					X		
Objektive Beschäftigungssicherheit					X		X
Umfang					X		
Dauer vorheriger Arbeitslosenzeit					X		
Güte: nur Einzelaspekte							
Lin. Regr.	Cox-Regr.						
R ²	Chi ² (df)	2,186 (2)	22,336 ^b *** (4)	9,059 ^{**} (2)	60,274 *** (11)	57,825 ^{**} ** (9)	158,337 **** (7)
R kor.		0,107	0,075	0,075	60,274 *** (11)	57,825 ^{**} ** (9)	158,337 **** (7)
F		0,08	0,064		60,274 *** (11)	57,825 ^{**} ** (9)	158,337 **** (7)
p		3,919	6,807		60,274 *** (11)	57,825 ^{**} ** (9)	158,337 **** (7)
Dur. Wat.		0,011	0,001		60,274 *** (11)	57,825 ^{**} ** (9)	158,337 **** (7)
		2,011	2,068		60,274 *** (11)	57,825 ^{**} ** (9)	158,337 **** (7)
Cluster und Einzelaspekte							
2-Cluster-Lösung K&K							
2-Cluster-Lösung SRL		X					X
3-Cluster-Lösung SRL							
2-Cluster-Lösung LM							
2-Cluster-Lösung SK				X			X
3-Cluster-Lösung SK							
Güte: Cluster, Einzelaspekte							
Lin. Regr.	Cox-Regr.						
R ²	Chi ²			6,618 (4)			19,404 (4)***
R kor.				0,149			19,404 (4)***
F				5,332			19,404 (4)***
p				0,001			19,404 (4)***
Dur. Wat.				2,013			19,404 (4)***

Tab. A.4.3.1: Korrelationsanalysen zum Zusammenhang zwischen Verbleibsmerkmalen und soziodemographischen Merkmalen, Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Ziele, Kontrollüberzeugungen und beschäftigungsbezogenen Merkmalen

	objektive Ausbildungsadäquanz		subjektive Ausbildungsadäquanz (nur für die als Fachkraft im erlernten Beruf Tätigen)		Beschäftigungssicherheit		subjektive Beschäftigungssicherheit (nur für befristet beschäftigte Eingestellte)		Umfang (1=Teilzeit, 2=Vollzeit)		Einkommenshöhe (nur für als Fachkraft im betrieb-/berufsbah. Segment Vollzeitbeschäftigte)		Aufstiegsmöglichkeiten (nur für die als Fachkraft im erlernten Beruf Tätigen)		Erfahrung von Autonomie (nur für die als Fachkraft im erlernten Beruf Tätigen)		Erfahrung von Kompetenz (nur für die als Fachkraft im erlernten Beruf Tätigen)		Organisationales Commitment (für diejenigen, die nach eigener Bewertung ihre Arbeit in ihrer Ausbildung entspricht)		Organisationales Commitment (für diejenigen, die nach eigener Bewertung ihre Arbeit in ihrer Ausbildung nicht entspricht)		Identifikation mit der Arbeit (nur für Personen, die als Fachkraft arbeiten und angeben, dass der Beruf ihrer Ausbildung entspricht)		
	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK
SCHULAB	-0.03	-0.09	0.04	-0.02	-0.05	-0.02	0.15	0.10	0.05	0.05	0.02	-0.01	-0.08	-0.05	-0.06	-0.04	0.01	0.04	-0.10	0.01	-0.04	-0.16**			
NOTE_AB	0.00	0.06	0.05	-0.15**	0.01	-0.04	0.06	-0.04	0.01	-0.10	-0.03	0.00	-0.03	-0.07	-0.04	0.04	-0.02	0.00	-0.21**	0.17	0.02	-0.17**			
NOTE_BA	0.16**	0.08	0.04	-0.05	-0.04	-0.16	-0.12	-0.05	-0.04	-0.11	0.05	-0.04	-0.03	0.00	-0.14**	0.00	0.04	-0.06	-0.14**	-0.04	0.18**	-0.12			
SEX	-0.05	0.15**	-0.02	-0.04	-0.05	-0.06	0.03	0.04	0.02	0.05	0.10	-0.05	0.06	-0.04	-0.07	0.11	-0.09	0.03	-0.03	-0.10	-0.02	0.01			
TAT_VOR	-0.01	0.11	0.08	0.03	-0.06	-0.07	0.14	-0.03	-0.04	0.05	0.09	-0.03	-0.07	-0.03	-0.02	0.10	-0.06	0.10	0.06	-0.05	-0.05	0.07			
WUERFUF	-0.02	-0.07	-0.11	-0.14**	-0.03	-0.06	-0.12	-0.10	-0.03	-0.02	-0.01	-0.06	-0.12*	-0.07	-0.15**	-0.07	-0.15**	-0.19**	-0.05	-0.24**	-0.15**	-0.20**			
IDENTITAT	-0.05	-0.05	0.02	0.03	0.12**	-0.01	-0.01	-0.11	0.05	0.07	-0.10	-0.02	0.04	0.05	-0.03	0.03	0.03	0.02	0.01	-0.08	0.07	-0.08			
ALTER	0.04	-0.14**	-0.06	-0.01	0.00	0.04	0.12	0.15*	0.18**	0.10	-0.14	0.00	0.09	0.05	-0.08	0.07	-0.03	0.04	-0.10	0.06	0.06	0.04			
KIND	0.03	-0.04	-0.06	0.00	0.04	-0.10	0.13	0.13	0.09	-0.04	-0.09	0.07	0.04	0.04	0.04	0.07	0.08	0.01	0.08	-0.06	0.16**	-0.05			
GESUND	0.07	-0.04	0.12*	-0.03	-0.07	0.08	-0.16	-0.07	-0.09	0.02	-0.02	0.04	0.04	0.05	0.13*	0.03	0.14**	0.16**	0.06	0.09	0.05	0.12			
EMPA	0.07	0.01	0.13**	0.04	-0.13**	0.00	-0.12	-0.05	-0.04	-0.08	-0.03	0.02	-0.06	0.06	0.02	0.06	0.02	0.07	0.13*	0.05	-0.04	0.05			
PSZU	-0.09	-0.07	0.09	-0.09	-0.03	-0.03	0.03	0.07	0.11	0.06	-0.05	0.08	0.06	0.10	0.17**	0.10	0.20**	0.20**	0.09	0.13	0.05	0.13*			
PSZV	-0.09	-0.08	-0.02	-0.01	-0.07	-0.04	-0.25**	0.07	0.10	-0.06	-0.04	-0.10	-0.02	0.00	0.07	0.01	0.07	0.02	-0.08	-0.02	0.19**	0.03			
PZIP	-0.01	0.04	0.03	-0.05	0.03	-0.18**	-0.10	-0.13	0.10	-0.05	-0.01	0.01	-0.08	0.12*	0.01	0.00	0.07	0.08	0.03	0.05	0.08	0.08			
VERUE	0.05	0.02	0.08	-0.01	-0.01	0.03	0.00	-0.02	0.08	0.00	-0.04	0.14**	0.03	0.04	0.14**	0.04	0.10	-0.02	0.14**	0.25**	-0.01	0.03			
VERA	-0.08	0.04	0.04	0.07	0.09	-0.03	-0.07	0.02	-0.06	-0.04	-0.09	0.06	0.07	-0.01	-0.03	0.01	-0.02	0.03	-0.05	-0.02	0.05	0.02			
ALFRU	-0.06	0.04	0.02	-0.02	0.05	-0.06	0.01	-0.04	-0.04	-0.04	0.05	0.04	0.05	0.04	0.05	0.01	0.09	-0.06	-0.04	0.10	0.00	0.00			
INDI	-0.13	-0.09	-0.01	0.06	-0.07	-0.09	0.05	-0.13	-0.10	0.01	0.01	-0.09	-0.04	-0.03	0.07	-0.12*	0.07	-0.10	-0.04	-0.13	-0.07	-0.10			
AGE	0.06	-0.02	0.03	0.09	-0.01	0.05	0.00	0.07	0.02	0.04	-0.16	-0.08	0.06	-0.08	0.06	-0.07	0.01	-0.10	0.11	-0.06	-0.02	-0.09	0.04		
MIEDS	0.06	-0.07	0.21***	0.02	0.01	-0.11*	-0.19*	-0.04	0.05	-0.01	-0.11	0.10	0.08	-0.07	0.01	0.03	-0.01	0.06	0.00	-0.02	0.03	-0.05	0.05		
ELARS	-0.03	0.05	0.06	0.07	-0.02	0.02	0.06	0.05	0.00	0.05	-0.04	0.04	0.12*	0.10	0.06	0.08	0.14**	0.01	0.08	0.01	0.05	0.14*	0.18*		
KONTS	-0.06	-0.01	0.11	0.08	0.00	-0.07	0.07	0.10	0.03	0.07	-0.12	0.11	0.07	0.04	0.10	0.06	0.19**	0.07	0.17**	0.07	0.08	0.16**	0.18*		
KONNTE	-0.09	-0.15**	0.13*	0.07	-0.04	-0.03	-0.13	0.06	0.05	0.10	-0.01	0.08	0.07	0.13**	0.04	0.11	0.07	0.22***	-0.01	0.13*	-0.05	0.04	0.16**		
ANSTR	-0.07	-0.05	0.14**	0.12*	-0.01	-0.03	-0.27**	0.08	-0.09	0.08	-0.02	0.04	0.07	0.11*	0.03	0.12*	0.06	0.22***	-0.03	0.17**	-0.05	0.05	0.18**		
INSMO	-0.04	0.01	0.06	0.03	0.02	0.01	-0.30***	0.11	0.06	0.03	-0.04	-0.09	-0.04	0.07	0.14**	0.04	0.05	0.13*	0.14**	0.11	0.05	0.07	0.07		
SW	0.05	-0.15**	0.15**	0.15**	-0.01	0.00	-0.01	0.25***	-0.11	0.13**	-0.07	0.05	-0.03	0.18***	0.01	0.08	0.07	0.14**	0.08	0.05	-0.02	0.09	0.09		
SK	-0.03	-0.11*	0.08	0.12*	0.00	0.00	0.04	0.25***	-0.04	0.08	0.04	0.06	-0.02	0.17**	0.10	-0.06	0.16**	0.16**	0.07	0.01	-0.11	0.13*	0.13*		
KOOPUF	0.10	0.00	0.02	-0.04	-0.04	0.03	-0.09	0.04	0.11	0.10*	0.03	0.09	0.01	0.00	0.07	0.11	0.04	0.13**	0.04	0.04	0.09	0.05	0.05		
WBOLF	-0.07	-0.03	-0.04	0.02	0.04	-0.07	-0.04	0.08	0.07	-0.02	-0.03	0.07	0.05	0.16**	0.01	0.14**	0.10	0.09	0.21**	-0.02	-0.06	0.00	0.00		
BEHAR	-0.12*	-0.11*	0.08	0.02	0.04	-0.04	0.24**	0.12	0.04	0.09	0.03	0.00	0.07	0.10	0.03	0.10	0.08	0.09	0.10	0.09	-0.08	0.10	0.22**		
INTER	-0.20***	-0.14**	0.05	-0.03	0.03	0.03	-0.09	0.03	0.09	0.15**	-0.02	-0.04	-0.02	0.03	0.01	-0.04	0.06	0.01	0.13*	0.01	-0.05	-0.04	0.18**		
LERNBE	-0.09	-0.02	0.10	0.11	0.00	0.00	0.03	-0.02	-0.04	0.01	0.00	0.05	0.09	0.10	0.14**	0.10	0.14**	0.01	0.12*	0.10	-0.06	0.12	0.18**		
ZIEL	-0.02	-0.03	0.12*	0.04	0.04	0.04	-0.15	0.04	0.02	0.11*	0.02	0.10	0.09	0.15**	0.13**	0.13**	0.12	0.09	0.08	0.13*	0.08	0.11	0.07		
FURCHT	-0.01	-0.15**	0.04	-0.03	0.01	-0.04	0.03	0.06	0.21**	-0.01	0.10	-0.03	0.01	0.10	0.00	0.05	0.08	0.17**	-0.02	0.11	-0.08	0.05	0.24***		
ERFZU	-0.05	-0.04	0.03	0.03	0.03	0.03	-0.09	0.09	0.22***	-0.02	0.08	0.02	0.10	0.21**	0.09	0.14**	0.19**	0.17**	0.12	0.14**	0.15	0.09	0.15**		
SCHWIE	0.02	-0.10	0.07	0.08	0.04	-0.01	0.10	0.10	0.03	0.07	0.04	0.02	0.05	0.16**	0.09	0.12*	0.08	0.07	0.12*	-0.02	0.14**	0.18**	0.18**		
STATUS	-0.05	-0.18**	0.03	-0.03	-0.04	-0.01	-0.20*	0.16*	0.02	0.10*	-0.01	0.03	0.05	0.21**	0.07	0.15**	0.08	0.12*	0.09	0.13	0.09	0.02	0.02		
LESTOLZ	0.02	-0.07	0.11	0.06	0.03	0.00	-0.03	0.10	-0.01	0.09	-0.16	0.04	0.02	0.09	0.10	0.11	0.05	0.13*	0.01	0.10	0.13	0.01	0.10		
MBO	-0.10	-0.08	0.06	0.04	0.08	-0.01	-0.01	-0.08	-0.03	0.07	-0.05	0.10	0.13*	0.15**	0.17**	0.10	0.09	0.08	0.10	0.07	0.01	0.02	0.02		
BERUSW	-0.10	-0.12*	0.07	0.11*	0.05	0.11*	-0.11	0.20**	0.10	0.07	0.02	-0.03	0.04	0.19**	0.17**	0.25***	0.09	0.10	0.19	0.23***	0.09	0.20**	0.20**		
ALLSW	-0.03	-0.07	-0.05	0.10	-0.06	-0.02	0.08	0.14	0.09	0.04	0.02	-0.04	0.11	0.09	0.13*	0.13*	0.19**	0.16**	0.07	0.16**	0.11	0.08	0.13*		
SK KRIT	0.00	-0.16**	0.10	0.17***	0.09	-0.02	0.10	0.27***	-0.03	0.13**	-0.03	0.06	0.23***	0.00	0.12*	0.06	0.20**	0.00	0.07	0.08	-0.06	0.08	0.21***		
SK_SOZ	-0.07	-0.06	0.03	0.06	0.11	-0.03	0.05	0.12	0.04	0.04	-0.01	0.12*	-0.04	0.17**	-0.04	0.06	-0.01	0.06	0.03	-0.07	-0.07	0.03	0.08		
SK_ABS	0.01	-0.16**	0.10	0.14**	0.06	0.01	0.15	0.22**	0.01	0.14**	-0.03	0.03	-0.01	0.14**	0.05	0.07	0.09	0.09	0.12*	0.09	-0.07	0.09	0.12		
SWGEF_POS	-0.07	-0.06	-0.03	0.00	-0.07	0.03	0.07	0.03	0.03	-0.03	-0.07	-0.07	0.10	0.06	0.13*	0.11	0.09	0.15**	0.04	0.17**	0.06	0.07	0.11		
SWGEF_NEG	0.06	0.11*	0.03	-0.08	0.04	0.01	-0.12	-0.20**	-0.11*	-0.05	-0.16**	-0.08	-0.05	-0.12*	-0.09	-0.16**	-0.19**	0.00	-0.08	0.00	-0.12	-0.08	-0.21**		
NEURO	0.06	0.10*	0.01	-0.02	0.06	0.00	-0.20*	-0.24***	-0.17**	-0.05	0.02	0.11	-0.09	-0.09	-0.06	-0.07	-0.12*	-0.16**	0.00	-0.12	-0.01	-0.01	-0.22**		
GEWIS	-0.09	0.00	0.13*	0.05	0.02	-0.03	-0.02	0.14	0.02	0.14**	0.11	-0.03	0.02	0.13*	0.12*	0.12*	0.16**	0.11	0.24***	-0.03	0.11	0.05	0.10		

Weiter Tab. A.4.3.1:

	Zufriedenheit: Anforderungsprofil			Zufriedenheit: Chancen berufl. Weiterqualifizierung			Zufriedenheit: Entscheldungs-/Gestaltungsspielraum			Zufriedenheit: Anwendung der Qualifikationen			Zufriedenheit: berufliche Situation insgesamt		
	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die ihr BV als inadäquat einschätzen, unabhängig davon, ob sie als FK in einem ausbildungsfremdem Beruf oder an/ungelehrte Kraft oder als FK im erlernten Beruf arbeiten	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die ihr BV als inadäquat einschätzen, unabhängig davon, ob sie als FK in einem ausbildungsfremdem Beruf oder an/ungelehrte Kraft oder als FK im erlernten Beruf arbeiten	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die ihr BV als inadäquat einschätzen, unabhängig davon, ob sie als FK in einem ausbildungsfremdem Beruf oder an/ungelehrte Kraft oder als FK im erlernten Beruf arbeiten	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die ihr BV als inadäquat einschätzen, unabhängig davon, ob sie als FK in einem ausbildungsfremdem Beruf oder an/ungelehrte Kraft oder als FK im erlernten Beruf arbeiten
SCHULAB	-0.01	0.05	-0.02	0.02	0.14	-0.13*	-0.04	-0.04	0.21*	-0.08	-0.08	-0.06	-0.07	-0.06	-0.12
NOTE_AB	-0.07	-0.10	-0.14**	-0.09	0.34***	-0.11	-0.04	-0.04	0.04	-0.03	-0.03	-0.03	-0.10	-0.03	0.12
NOTE_BA	0.02	-0.10	-0.03	-0.18**	0.06	0.05	-0.09	-0.02	0.06	-0.13*	-0.06	-0.06	-0.17**	-0.06	0.00
SEX	0.00	-0.03	0.03	0.05	0.02	0.04	0.02	0.04	-0.05	0.04	0.03	0.00	0.02	0.00	-0.13
TAT_VOR	-0.01	0.10	0.00	-0.03	0.02	0.00	0.06	0.06	0.13	0.14*	-0.04	-0.01	0.09	-0.01	-0.08
WUBERUF	-0.10	-0.01	-0.26**	-0.10	-0.29**	-0.12*	-0.08	-0.08	-0.12	-0.08	-0.12	-0.07	-0.12	-0.07	-0.19
IDENTITÄT	-0.04	-0.04	-0.04	-0.04	-0.04	-0.12	-0.12	-0.12	-0.12	-0.07	-0.07	-0.12	-0.12	-0.12	-0.12
ALTER	-0.04	-0.12	-0.03	0.01	-0.07	0.04	0.00	0.00	-0.18	-0.05	0.11	0.03	-0.05	0.03	0.01
KIND	-0.04	-0.09	0.01	-0.12	-0.05	-0.04	0.14**	-0.09	-0.09	0.02	0.00	0.02	0.11	0.02	-0.06
GESUND	0.02	-0.15**	0.01	-0.03	0.01	0.07	0.15	0.01	0.10	0.08	0.10	-0.08	0.10	-0.06	-0.03
PUE	0.05	0.08	0.09	0.08	-0.16	0.10	0.01	0.01	-0.03	0.02	0.07	-0.01	-0.03	-0.01	0.05
SSWUE	0.04	0.14*	-0.03	0.06	0.00	0.03	0.15**	-0.10	-0.10	0.13*	0.11	-0.03	0.06	0.06	0.05
EMP	0.04	0.02	-0.04	-0.03	-0.13	-0.03	0.02	0.02	0.13	0.04	0.01	-0.10	-0.10	0.02	0.05
PSZJU	0.05	0.00	0.20***	0.11	0.08	0.00	0.08	0.20*	0.08	0.17**	0.09	0.04	0.07	0.26**	0.17
PSZV	-0.02	-0.01	-0.03	0.10	-0.13	-0.07	0.09	0.03	0.03	-0.02	0.03	-0.01	0.00	0.00	0.09
PSZIP	0.06	-0.08	0.02	0.04	-0.18	-0.01	0.08	-0.05	-0.05	0.06	-0.01	-0.02	-0.10	-0.02	0.02
VERUE	0.01	0.01	0.04	-0.07	0.07	0.05	0.04	0.28**	0.04	0.02	0.04	0.01	0.06	0.01	0.19
VERA	-0.04	-0.11	-0.02	0.06	-0.06	0.03	0.02	-0.04	-0.04	-0.01	0.05	0.10	-0.01	0.10	-0.11
ALTRU	-0.05	0.00	0.04	-0.12	0.08	0.03	-0.03	0.03	0.06	-0.04	0.11	0.10	-0.10	0.10	0.04
INDI	0.02	-0.16**	0.00	-0.07	-0.09	0.02	-0.10	0.05	0.05	-0.03	-0.05	0.03	0.04	0.03	-0.21
AGG	0.01	0.09	-0.06	-0.06	-0.18	-0.08	0.07	-0.17	-0.17	-0.07	0.11	-0.10	0.09	-0.09	-0.09
WIEDS	0.14**	-0.02	0.02	-0.06	-0.05	-0.04	0.02	0.02	0.01	-0.03	0.04	-0.02	-0.07	-0.02	-0.01
ELABS	0.03	0.10	0.12	0.10	-0.11	0.02	-0.01	-0.02	0.01	0.10	0.03	-0.07	0.02	0.02	0.03
KONTS	0.10	0.16**	0.10	0.08	0.12	-0.05	0.11	-0.04	-0.04	0.10	0.09	-0.02	0.06	0.06	0.17
KONNTE	0.12*	0.16**	0.04	0.06	-0.10	-0.01	0.11	0.12*	0.03	0.14*	0.12*	0.03	0.03	0.03	0.03
ANSTR	0.06	0.12	-0.03	0.15**	-0.13	-0.07	0.11	0.03	0.03	0.11	0.11	-0.03	0.10	0.10	-0.02
INSMO	0.06	0.17**	-0.02	0.10	0.02	-0.05	0.06	0.03	0.03	0.13*	-0.05	-0.02	0.10	-0.02	-0.03
SW	-0.05	0.16**	0.00	0.13*	0.01	0.00	0.09	0.17	0.17	0.21***	0.01	0.00	0.07	0.11	0.11
SK	-0.12*	0.10	0.12	0.12	0.00	-0.10	0.10	0.11	0.11	0.05	-0.04	0.00	0.00	0.00	0.08
KOOPLF	0.07	0.09	0.06	0.09	0.17	-0.02	0.09	0.22*	0.22*	0.06	0.16	-0.02	0.05	0.05	0.07
WBOLF	-0.01	0.06	0.01	0.05	-0.10	0.06	0.09	-0.03	-0.03	0.15**	0.08	0.02	0.03	0.02	0.07
BEHAR	0.04	0.13*	0.03	0.04	0.03	0.06	-0.01	0.13	0.13	0.07	0.15**	0.00	0.09	0.09	-0.03
INTER	0.09	-0.02	0.05	0.02	0.05	0.00	-0.04	-0.06	-0.06	-0.09	-0.01	-0.01	0.06	0.06	-0.13
LERNBE	0.15*	-0.05	0.11	0.11	-0.22	0.09	0.03	0.02	0.02	0.15**	0.18***	0.12	0.02	0.02	-0.06
ZIEL	0.11	0.18**	0.11	0.07	-0.07	0.08	0.05	0.19	0.19	0.17**	0.15**	0.10	0.01	0.01	0.07
FURCHT	0.08	0.21***	-0.03	0.10	0.14	0.02	0.03	0.13	0.02	0.09	0.02	-0.02	0.10	0.10	0.02
ERFZU	0.02	0.15**	0.10	0.20***	0.08	0.08	0.09	0.18	0.18	0.19***	0.11	0.12	0.10	0.10	0.07
SCHWIE	0.12*	0.15**	0.07	0.08	-0.05	0.07	0.09	0.11	0.11	0.07	0.10	0.11	0.07	0.07	0.13
STATUS	0.09	0.03	0.06	0.00	0.10	0.05	-0.02	0.21*	0.21*	-0.01	0.04	0.08	-0.03	0.22*	0.11
LESTOLZ	0.06	0.03	0.04	0.01	-0.04	0.00	0.08	0.08	0.08	0.09	0.06	0.01	-0.07	0.01	0.10
WBO	0.04	0.06	0.09	0.05	0.03	0.12*	0.07	0.05	0.05	0.14*	0.14*	0.16	-0.03	0.11	-0.01
BERUSW	0.14*	0.16**	0.03	0.17**	0.17	0.02	0.17**	0.24**	0.24**	0.10	0.10	0.15	0.15**	0.06	0.16
ALLSW	0.06	0.24***	0.10	0.14*	0.14	0.06	0.09	0.14	0.14	0.21***	0.15**	0.03	0.03	0.10	0.12
SK KRIT	-0.03	0.15**	0.04	0.14*	0.01	-0.02	0.05	0.11	0.11	0.04	0.03	0.03	0.06	0.06	0.02
SK_SOZ	-0.03	0.10	0.03	0.12	-0.04	-0.05	-0.03	0.01	0.01	0.05	0.05	0.01	0.08	0.01	-0.06

Weiter Tab. A.4.3.1:

	Zufriedenheit: Anforderungsprofil		Zufriedenheit: Chancen berufl. Weiterqualifizierung		Zufriedenheit: Entscheidungs-/Gestaltungsspielraum		Zufriedenheit: Anwendung der Qualifikationen		Zufriedenheit: berufliche Situation insgesamt		
	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die ihr BV als inadäquat einschätzen, unabhängig davon, ob sie als FK in einem ausbildungsferndem Beruf oder an/ungeleitete Kraft oder als FK im erlernten Beruf arbeiten	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die ihr BV als inadäquat einschätzen, unabhängig davon, ob sie als FK in einem ausbildungsferndem Beruf oder an/ungeleitete Kraft oder als FK im erlernten Beruf arbeiten	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	PT, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	BK, die als FK im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als adäquat einschätzen	
SK_ABS	0,00	0,12	0,01	0,10	-0,09	0,04	0,01	0,02	0,06	0,00	-0,01
SWGEF_POS	-0,03	0,03	0,04	0,19**	0,05	0,08	0,10	0,18**	0,02	0,09	0,06
SWGEF_NEG	-0,15	-0,21**	-0,05	-0,14*	-0,04	-0,06	-0,06	-0,09	0,00	-0,09	-0,09
NEURO	0,02	-0,21**	-0,05	-0,16**	-0,05	-0,07	-0,07	-0,09	0,03	-0,10	0,02
GEWIS	0,11*	0,09	0,05	0,06	0,06	0,00	0,21**	0,09	0,06	0,04	0,15
EXTRA	0,12*	0,15**	0,04	0,07	0,01	0,09	0,06	0,12	0,06	0,02	0,01
OFF	0,05	0,10	-0,01	0,04	-0,04	0,06	0,01	0,06	-0,10	0,02	0,18
VERTRAG	-0,04	0,03	-0,09	0,02	-0,11	0,01	-0,02	-0,06	-0,11	-0,07	-0,01
BEZ	0,10	-0,04	-0,04	-0,08	-0,27**	0,05	0,09	0,03	0,03	-0,09	-0,08
ABWE	0,04	0,04	-0,04	-0,07	0,02	-0,07	0,02	0,07	0,02	-0,10	-0,04
WIE	0,20**	0,15**	0,04	0,03	0,11*	0,03	0,20**	0,01	0,13*	0,03	0,05
KAR	0,09	0,04	0,07	0,02	0,22*	0,16	0,13*	0,05	0,18	0,13*	-0,02
INT_KÜZ	0,17**	0,12	0,08	0,05	0,08	0,05	0,15**	0,09	0,14**	0,02	-0,07
EXT_KÜZ	-0,10	-0,10	-0,12*	-0,11	-0,08	-0,10	-0,06	-0,02	-0,04	-0,02	0,10
K&K_CL	0,04	0,06	-0,07	0,07	-0,04	-0,02	-0,04	0,08	-0,06	0,08	-0,14
SRL-CL	0,08	-0,10	0,07	-0,08	0,10	-0,08	0,06	-0,11	0,00	-0,07	-0,13
LM-CL	-0,14*	-0,13*	-0,14*	-0,02	-0,11	0,03	-0,13*	-0,13*	-0,13*	-0,06	-0,08
SK-CL	0,01	-0,26**	-0,07	-0,18**	0,03	-0,14*	-0,03	-0,16**	-0,04	-0,13*	-0,06
SRL_3_CL	entf.	-0,18**	entf.	-0,17**	entf.	entf.	entf.	-0,18**	entf.	-0,10	-0,15
SK_3_CL	entf.	-0,29**	entf.	-0,26**	entf.	-0,15**	entf.	-0,19**	entf.	-0,14*	-0,04
DAUER	0,05	-0,05	0,09	0,06	-0,02	0,00	0,11	-0,06	0,15	-0,03	-0,01
ADA	-0,05	-0,02	-0,15**	0,06	-0,09	-0,04	-0,07	-0,06	-0,28**	-0,07	-0,01
art	0,06	0,08	0,08	0,05	0,19**	0,01	0,18**	-0,01	0,15	0,09	0,04
ADA_SUB	0,39**	0,33**	0,26**	0,22**	0,13*	0,28**	0,25**	0,37**	0,33**	0,27**	0,25**
SICHER	0,00	0,08	0,17**	-0,01	0,14*	0,12	0,14*	0,00	0,22*	0,07	0,31**
SICHER SUB	0,19**	0,31**	0,34**	0,42**	0,36**	0,36**	0,24**	0,22**	0,20*	0,41**	0,37**
UMFANG	0,20**	-0,13*	0,14**	-0,17**	-0,07	-0,17**	0,06	-0,06	-0,08	0,16**	-0,09
EINK	0,23**	0,09	0,20**	0,30**	0,30**	0,03	0,15	0,02	0,21*	0,26**	0,06
EINK SUB	0,33**	0,30**	0,31**	0,30**	0,50**	0,19**	0,18**	0,31**	0,36**	0,43**	0,46**
PRES	0,08	0,15**	0,15**	0,02	0,09	0,11	0,13	0,02	0,38**	0,09	-0,04
PRES SUB	0,28**	0,31**	0,38**	0,38**	0,30**	0,42**	0,28**	0,33**	0,41**	0,33**	0,51**
SEGMENT	-0,09	-0,15**	-0,15**	-0,05	-0,09	-0,09	-0,20**	-0,20**	-0,30**	0,37**	-0,03
AUFSTIEG	0,30**	0,35**	0,47**	0,59**	0,68**	0,42**	0,36**	0,30**	0,39**	0,53**	0,51**
BELANGE	0,47**	0,39**	0,44**	0,49**	0,56**	0,54**	0,45**	0,40**	0,44**	0,53**	0,50**
AU	0,50**	0,43**	0,53**	0,46**	0,70**	0,62**	0,44**	0,34**	0,44**	0,55**	0,45**
KO	0,57**	0,48**	0,52**	0,46**	0,60**	0,55**	0,59**	0,47**	0,60**	0,60**	0,57**
SE	0,40**	0,24**	0,35**	0,38**	0,55**	0,43**	0,37**	0,26**	0,47**	0,37**	0,59**
COMMIT	0,55**	0,47**	0,54**	0,45**	0,65**	0,54**	0,54**	0,44**	0,37**	0,68**	0,76**
IDENT	0,39**	0,39**	0,44**	0,45**	0,65**	0,44**	0,38**	0,35**	0,57**	0,58**	0,76**
ZUFRIED ANF	0,23**	0,35**	0,42**	0,43**	0,43**	0,45**	0,48**	0,35**	0,43**	0,51**	0,69**
ZUFRIED SICH	0,47**	0,59**	0,31**	0,31**	0,26**	0,35**	0,25**	0,23**	0,32**	0,44**	0,61**
ZUFRIED POS	0,75**	0,45**	0,42**	0,34**	0,43**	0,38**	0,38**	0,38**	0,50**	0,57**	0,64**
ZUFRIED EINK	0,33**	0,29**	0,39**	0,30**	0,28**	0,21**	0,22**	0,22**	0,36**	0,50**	0,59**
ZUFRIED WEI	0,42**	0,43**	0,39**	0,30**	0,46**	0,45**	0,60**	0,44**	0,48**	0,48**	0,65**
ZUFRIED ENIT	0,43**	0,45**	0,46**	0,45**	0,46**	0,45**	0,46**	0,46**	0,49**	0,46**	0,63**
ZUFRIED QUAL	0,48**	0,53**	0,440**	0,37**	0,46**	0,44**	0,46**	0,44**	0,52**	0,45**	0,39**
ZUFRIED INSG	0,51**	0,55**	0,48**	0,52**	0,65**	0,65**	0,52**	0,45**	0,39**	0,45**	0,39**

Tab. A.4.3.2: Logistische Regressionsmodelle zur objektiven Ausbildungsadäquanz für Physiotherapeuten

	Modell			Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen	
	a	b	c	d1=d1a	d2=d2a	d3	d3a	d4=d4a	d5	d5a			
Kovariaten	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	b
Abschlussnote	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Berufsabschluss	0,11*	0,10*	0,08*	0,00	0,00064678	0,12836	0,00	0,02**	0,14*	0,09*	-2,40		
Extraversion		6,86*	6,88										
Internale KÜZ			14,60*	0,00	1058,22424	42,55*	0,00	11,18*	24,95				
				PUE	WIEDS	BEHAR	0,08	BERUSW	8,22**	7,98***	2,08		
				SSWUE	ELABS	INTER	0,00	ALLSW					
				EMP	KONTS	LERNBE	13,01**	SK_KRIT					
				PSZIU	KONTE	ZIEL	0,00	SK_SOZ					
				PSZV	ANSTR	FURCHT	0,00	SK_ABS					
				PSZIP	INSMO	ERFZU	4,58	SWGEF_POS					
				VERUE	SW	SCHWIE	3,33	SWGEF_NEG					
				VERA	SK	STATUS	306,71						
				ALTRU	KOOPLF	LESTOLZ	0,00						
				INDI	WBOLF	WBO	2,3E+07						
				AGG									
Konstante b	158,00****	0,11029	0,00*	8,64	506,03	0,00*	0,00	581,51	0,00*	0,07	-2,63		
Trefferquote %	98,1	98,1	98,1	100,00	99,1	98,6	100,00	98,6	98,1	98,1	98,1		
max. Zufalls- wahrsch.	98,1	98,1	98,1	98,1	98,1	98,1	98,1	98,1	98,1	98,1	98,1		
R ² (Nagelkerke)	0,119	0,214	0,307	1	0,666	0,459	1	0,456	0,445	0,359			

Tab. A.4.3.3: Logistische Regressionsmodelle zur objektiven Ausbildungsadäquanz für Bürokaufleute

				Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen					
	Modell	a	b	c	d	f	g1-g1a	g2	g2a	g3	g3a	g4	g4a	g5	g6	g7	g7a
Kovariaten		Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)
Geschlecht	weiblich	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	männlich	0,36**	0,41*	0,31**	0,28**	0,29**	0,21***	0,37**	0,39*	0,26***	0,28**	0,29**	0,29**	0,27**	0,29**	0,28**	0,31**
	/a	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Kinder	nein	2,55*	3,39**	3,51**	3,50**	3,50**	5,08***	3,03**	2,5	3,38**	3,06*	3,27**	3,25**	3,67**	3,78**	3,91**	3,86**
Neurotizismus				0,55***	0,60**	0,67											
Karrierziele					1,88**	1,91**	1,80*	1,75*	2,12**	1,77*	1,57	1,76*	1,82*	2,08**	1,97**	1,92**	1,95**
Externe KÜZ						0,73											
						PUE	1,27		1,08	BEHAR	0,99	0,93	1,11	FURCHT	1,77***	0,57	
						SSWUE	1,50		0,64	INTER	1,37	1,40	0,80				
						EMP	0,99		0,88	LERNBE		1,26	1,56				
						PSZ/U	1,68		1,51	2,05	0,69	0,30					
						PSZ/V	2,11		0,88	FURCHT	1,59*	1,66	3,40				
						PSZ/P	0,46		0,73	EREZU		0,83					0,79
						VERUE	0,63		2,99	SCHWIE	1,22	0,69					
						VERA	0,72		0,85	STATUS	1,40	1,97					
						ALTRU	0,87		1,07	LESTOLZ		0,76					
						INDI	1,06		0,68	WBO	0,91						
						AGG	0,78										
Konstante b		6,21***	2,64**	10,95***	0,85	1,37	0,37	0,02**	0,07	0,01***	0,03	0,07	0,17	0,02***	-4,14	0,31	-1,12
Trefferquote %		84,3	84,3	85	84,6	85	85	85,8	85,4	85,8	84,6	84,6	84,3	85,8	85,2	85,2	84,7
max. Zufalls-wahrsch.		84,3	84,3	84,3	83,9	83,9	82,8	83,5	83,5	83,9	82,4	83,9	83,1	84,3	83,7	84	85,2
R² (Nägelkerke)		0,031	0,05	0,09	0,12	0,127	0,185	0,128	0,164	0,172	0,198	0,137	0,169	0,148	0,153	0,16	0,145

Tab. A.4.3.4: Logistische Regressionsmodelle zum Beschäftigungsumfang für Physiotherapeuten

	Modell				Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen		
	a	b	c	d	e1=e1a	e2=e2a	e3	eh3a	e4	e4a	e5	e5a	Exp (b)	Exp (b)	b
Kovariaten															
Kinder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ja	4,859**	4,648**	4,413**	4,438**	5,78**	4,60**	5,01**	5,03**	4,90**	4,95**	9,27**	6,30**	6,30**	1,84	1,84
nein	2,011**	1,876**	1,783*	1,783*	3,08**	2,11**	1,92**	2,21**	1,74*	1,71184	2,20**	1,82*	1,82*	0,60	0,60
Extraversion															
Weiterentwicklungsziele			1,29												
Internale KÜZ				1,65											
					PUE	WIEDS	BEHAR	0,83	BERUSW	1,35	0,52				
					SSWUE	ELABS	INTER	1,48**	ALLSW	0,95	0,58				
					EMP	KONTS	LERNBE	0,62	SK_KRIT	0,48	3,55****	2,30**	0,83		
					PSZU	KONTE	ZIEL	1,30	SK_SOZ	1,09	0,89				
					PSZV	ANSTR	FURCHT	0,83	SK_ABS	1,18	0,88				
					PSZP	INSMO	ERFZU	0,92	SWGEF_POS	0,55	0,57				
					VERUE	SW	SCHWIE	1,17	SWGEF_NEG	0,69	0,38**	0,33***	-1,12		
					VERA	SK	STATUS	1,28			1,92***	1,79***	0,58		
					ALTRU	KOOPLF	LESTOLZ	0,71							
					INDI	WBOLF	WBO	0,83							
					AGG										
Konstante b	,333*	,020***	,011***	,005***	0,70	0,03*	0,00****	0,04	0,07	1,95	0,10	0,00***	-6,68		
Trefferquote %	62,6	61,1	62,1	61,6	70,2	71,2	63,6	68,7	62,6	68,2	72,2	68,7			
max. Zufallswahrsch.	58,1	54,5	54,5	52,5	51,5	52	50,5	50	52	53	51	50,5			
R ² (Nagelkerke)	0,042	0,079	0,082	0,091	0,202	0,156	0,111	0,159	0,093	0,119	0,256	0,181			

Tab. A.4.3.5: Logistische Regressionsmodelle zum Beschäftigungsumfang für Bürokaufleute

	Kommunikation & Kooperation				Selbstreguliertes Lernen				Leistungsmotivation				Selbstkompetenz				alle Schlüsselkompetenzen			
	Modell	a	b	c	d	e1=efa	e2	e2a	e3	e3a	e4	e4a	e5	e5a	e6	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	
Kovariaten																				
Gewissenhaftigkeit		2,34**	2,11*	2,21**	2,19**	2,75**	2,03*	2,22	1,66	2,09	2,01*	3,24**	2,57**	2,68**	0,99	2,57**	2,68**	0,99	3,76***	
Externale KÜZ			0,71																	
Dauer				1,16***	1,12***	1,13***	1,12***	1,13***	1,12***	1,13***	1,12***	1,11**	1,12***	1,13***	0,12	1,12***	1,13***	0,12	1,11**	
Objektive Ausbildungs- adäquanz				1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
Fachkraft							0,37***	0,36**	0,40**	0,42*	0,36**	0,34**	0,37**	0,33**	-1,10	0,37**	0,33**	-1,10	0,26***	
An/ungelernte Kraft				0,35**		0,27***														
					PUE	1,09	WIEDS	0,99	BEHAR	0,97	BERUSW	0,84	EMP	0,48**	-0,72	EMP	0,48**	-0,72	0,47*	
					SSWUE	0,95	ELABS	1,09	INTER	1,28	ALLSW	1,52							Cluster 3	
					EMP	0,45*	KONTS	1,44	LERNBE	0,57	SK_KRIT	2,02							Cluster 2	
					PSZ/U	1,43	KONTE	1,25	ZIEL	1,25	SK_SOZ	0,55							Cluster 1	
					PSZ/V	0,46	ANSTR	0,65	FURCHT	1,07	SK_ABS	0,60							Cluster 3	
					PSZ/P	1,20	INSMO	0,79	ERFZU	0,85	SWGEF_P OS	0,34							Cluster 2	
					VERUE	0,85	SW	1,21	SCHWIE	1,07	SWGEF_N EG	1,55							Cluster 1	
					VERA	0,75	SK	0,73	STATUS	1,00										
					ALTRU	1,05	KOOPLF	1,66	LESTOLZ	1,05										
					INDI	0,98	WBOLF	0,59	WBO	1,01										
					AGG	1,15														
Konstante b	0,177	0,6655	0,05*	0,09		3,06	0,07	0,03*	0,02**	0,03*	0,06	0,03	0,10	0,36	-1,01	0,10	0,36	-1,01	0,16	
Trefferquote %	83,10	83,10	82,40	84,70	83,10	83,10	83,50	83,10	82,70	83,50	82,40	84,30	84,30	83,10		84,30	83,10		84,30	
max. Zufalls- wahrsch.	83,10	83,10	82,30	82,00	80,40	80,40	81,20	81,20	81,20	80,80	81,20	82,00	82,00	81,60		82,00	81,60		81,10	
R ² (Nagelkerke)	0,03	0,04	0,13	0,16	0,21	0,21	0,16	0,20	0,18	0,20	0,17	0,21	0,20	0,18		0,20	0,18		0,20	

Tab. A.4.3.6: Zuordnung der Berufsbezeichnungen zu ISCO 88 und SIOPS

Physiotherapeuten	N	ISCO-88	SIOPS
Physiotherapeut/in	210	3226	51
Verkäufer/in	1	5220	32
Produktionshelfer/in	2	9320	19
Pflegehelfer/in	1	5133	17
Gesamt	214		
Wirtschaftsassistenten	N	ISCO-88	SIOPS
Sekretär/in	3	4115	53
Finanz-/Vermögensberater/in	1	3419	46
Handelsvertreter/in	3	3415	46
kaufm. Angestellte/r	1	4120	44
Projektleiter	1	4120	44
Sachbearbeiter/in	2	4120	44
Teamassistentin	1	4120	44
Vertriebsassistent/in(-mitarbeiter/in)	1	4120	44
Wirtschaftsassistent/in	6	4120	44
Call Center Agent/in	3	4223	38
Verkäufer/in	5	5220	32
Reinigungskraft	1	9132	21
Produktionshelfer/in	3	9320	19
Straßenbauer	1	9312	15
Gesamt	32		
Bürokaufleute	N	ISCO-88	SIOPS
Sekretär/in	21	4115	53
Sozialberater	1	3460	49
Buchhalter/in	5	3433	49
Finanz-/Vermögensberater/in	1	3419	46
Controller	1	4121	45
Datenerfasserin	1	4113	45
Rechnungsprüfer/in	2	4121	45
Disponent/in	3	4132	44
Versicherungsmakler	1	3412	44
Bürokauffrau/-mann	131	4120	44
Bürokauffrau/-mann, Büroservice	4	4120	44
Fachassistentin	1	4120	44
kaufm. Angestellte/r	15	4120	44
Projektassistentin	2	4120	44
Sachbearbeiter/in	31	4120	44
Serviceassistent/in(-mitarbeiter/in)	2	4120	44
Teamassistentin	2	4120	44
Vertriebsassistent/in(-mitarbeiter/in)	8	4120	44
Setzer	1	7341	42
Call Center Agent/in	7	4223	38
Hotelangestellte/r	1	5121	37
Heizungsmonteur	1	7136	34
Instrumentenbauer	1	7312	33
Kraftfahrer/in	1	8324	33
Kassierer/in	2	5220	32
Verkäufer/in	5	5220	32
Weinfachberaterin	1	5220	32
Zaunhändler	1	5220	32
Kurierfahrer/in	2	8322	31
Lagerverwalter	1	4131	30
Hausmeister	1	9141	25
Verpacker/in	2	9322	22
Kellner/in	4	5123	21
Produktionshelfer/in	3	9320	19
Seniorenbetreuer/in	1	5133	17
Gesamt	267		

weiter Tab. A.4.3.7

BV	adä		sicher		umfang		eink		aufstieg		au		ko		commit		ident		zufried_ant		zufried_wel		zufried_ent		zufried_qual		zufried_ins								
	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²	PT ¹	BK ²							
DAUER																																			
ADA			x																																
ART			x																																
ADÄ SUB																																			
SICHER																																			
SICHER SUB																																			
UMFANG																																			
EINK																																			
EINK SUB																																			
PRES																																			
PRES SUB																																			
SEGMENT																																			
AUFSTIEG																																			
BELANGE																																			
AU																																			
KO																																			
SE																																			
COMMIT																																			
IDENT																																			
ZUFRIED ANE																																			
ZUFRIED SICH																																			
ZUFRIED POS																																			
ZUFRIED EINK																																			
ZUFRIED WEI																																			
ZUFRIED ENT																																			
ZUFRIED QUAL																																			
ZUFRIED INSG																																			
Süte: nur Einzelaspekte																																			
Log. Regr.	Lin. Regr.																																		
Trefferquote %	R	98,10	85,80	0,04	0,02	68,50	64,80	0,23	0,31	68,70	83,10	0,04	0,04	0,08	0,21	0,29	0,27	0,40	0,41	0,69	0,70	0,53	0,43	0,58	0,36	0,52	0,236	0,41	0,55	0,49	0,43	0,41	0,56	0,61	
max. Zufallswhr.	R korf	98,10	84,30	0,03	0,01	50,20	36,70	0,21	0,29	50,50	81,60	0,03	0,03	0,07	0,18	0,28	0,25	0,38	0,39	0,68	0,68	0,51	0,41	0,57	0,35	0,50	0,228	0,40	0,54	0,47	0,42	0,39	0,54	0,60	
R ² (Nagelkerke)	F	0,36	0,15	4,02	3,73	0,13	0,17	15,44	19,26	0,18	0,18	5,04	3,99	9,22	9,36	21,19	15,81	26,94	25,22	69,87	52,05	36,77	28,33	35,44	21,87	37,78	30,26	31,06	59,35	33,43	29,24	24,10	40,02	55,75	
	p			0,02	0,06			0,00	0,00			0,03	0,02	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00		
	Dur. Wat.			1,88	2,13			1,80	1,75			2,27	1,87	2,04	2,10	1,88	2,05	2,10	1,90	2,02	2,05	1,94	2,12	2,10	2,10	2,05	1,844	1,98	1,72	2,02	1,83	1,87	1,98	2,06	
Cluster und Einzelaspekte																																			
K&K CL																																			
SRL CL																																			
SRL 3 CL																																			
LM CL																																			
SK CL																																			
SK 3 CL																																			
Süte: Cluster, Einzelaspekte																																			
Log. Regr.	Lin. Regr.																																		
Trefferquote %	R																																		
max. Zufallswhr.	R korf																																		
R ² (Nagelkerke)	F																																		
	p																																		
	Dur. Wat.																																		

Legende: PT/BK¹ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten
 PT/BK² ausgeschlossen wurden Physiotherapeuten / Bürokaufleute ohne Arbeitsvertrag
 PT/BK³ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute mit befristetem Vertrag
 PT/BK⁴ ohne stundenweise und selbstständig tätige Physiotherapeuten / Bürokaufleute
 PT/BK⁵ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die Vollzeit als Fachkraft im betrieblichen beziehungsweise berufsspezifischen Arbeitsmarkt beschäftigt sind
 PT/BK⁶ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Beschäftigte Ihrer Ausbildung entsprochen
 PT/BK⁷ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung entspricht
 PT/BK⁸ Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als ausbildungsadäquat einschätzen
 PT/BK⁹ Bürokaufleute, die angeben, dass ihre Beschäftigung ihrer Ausbildung nicht entspricht
 Clusterlösungen: In den Regressionen wurden beide Lösungen getestet; die Ergebnisse sind in der obigen Tabelle dokumentiert. In den Textteil wurde nur die Lösung aufgenommen, von der größte Effekt ausging.

Tab. A.4.4.3: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für subjektive Verbleibsmerkmale bei Physiotherapeuten aus Verkaufsmuster 1 (N=99, 3 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 426, 504, 920)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 unstand. Werte (N=33)			Cluster 2 unstand. Werte (N=66)			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten		
	m	s		m	s		Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.
sicher_sub	3,12	0,55		2,56	0,77				0,87	14,04	1,00	97,00	0,00	0,18	0,12443
aufstieg	3,24	0,61		2,18	0,65				0,62	60,20	1,00	97,00	0,00	0,72	0,45977
au	3,60	0,44		2,90	0,59				0,73	35,22	1,00	97,00	0,00	-0,35	-0,19196
ko	3,90	0,20		3,29	0,42				0,60	63,62	1,00	97,00	0,00	0,63	0,22518
commit	3,65	0,29		2,80	0,49				0,54	82,39	1,00	97,00	0,00	0,58	0,2553
ident	3,97	0,10		3,59	0,44				0,80	24,64	1,00	97,00	0,00	-0,56	-0,2026
zufried_anf	3,79	0,42		3,11	0,53				0,70	41,73	1,00	97,00	0,00	0,79	0,38943
zufried_wei	3,79	0,42		2,83	0,87				0,73	35,56	1,00	97,00	0,00	0,31	0,23519
zufried_ent	3,64	0,49		2,86	0,65				0,73	35,99	1,00	97,00	0,00	0,43	0,25768
zufried_qual	3,64	0,55		2,94	0,63				0,77	29,29	1,00	97,00	0,00	0,08	0,04647
zufried_ins	3,70	0,47		2,85	0,56				0,63	55,96	1,00	97,00	0,00	0,55	0,29431
Konstante															-10,0252
Eigenwert	1,991			Kanon. Korrelation	0,816		Wilks' Lambda		Chi-Quadrat		df	Signifikanz		Anteil korrekt klassifizierter Fälle	
							0,334		100,257		11	0		97,00%	

Tab. A.4.4.4: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für subjektive Verbleibsmerkmale bei Physiotherapeuten aus Verkaufsmuster 2 und 3 (N=101, 1 Ausreißer eliminiert; lfd. Nr.: 513)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 unstand. Werte (N=60)			Cluster 2 unstand. Werte (N=51)			F-Werte			Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte			Diskriminanzkoeffizienten		
	m	s		m	s		Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.
sicher_sub	3,00	0,61		2,02	0,86				0,69	48,97	1,00	109,00	0,00	0,67	0,49308
aufstieg	2,85	0,78		1,82	0,62				0,65	57,50	1,00	109,00	0,00	0,64	0,45466
au	3,35	0,43		2,76	0,57				0,74	38,66	1,00	109,00	0,00	-0,61	-0,30718
ko	3,66	0,37		3,05	0,52				0,68	51,74	1,00	109,00	0,00	-0,57	-0,25514
commit	3,39	0,43		2,48	0,60				0,56	85,75	1,00	109,00	0,00	0,67	0,3437
ident	3,81	0,32		3,15	0,62				0,68	51,55	1,00	109,00	0,00	0,22	0,10554
zufried_anf	3,38	0,49		2,65	0,66				0,71	45,46	1,00	109,00	0,00	0,43	0,24451
zufried_wei	3,37	0,55		2,41	0,78				0,66	56,74	1,00	109,00	0,00	0,38	0,25002
zufried_ent	3,43	0,50		2,73	0,63				0,72	43,15	1,00	109,00	0,00	0,32	0,17928
zufried_qual	3,47	0,57		2,69	0,71				0,72	41,67	1,00	109,00	0,00	0,45	0,28647
zufried_ins	3,38	0,56		2,31	0,68				0,57	83,51	1,00	109,00	0,00	0,58	0,35457
Konstante															-8,6043
Eigenwert	2,618			Kanon. Korrelation	0,851		Wilks' Lambda		Chi-Quadrat		df	Signifikanz		Anteil korrekt klassifizierter Fälle	
							0,276		133,091		11	0		97,30%	

Tab. A.4.4.5: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für subjektive Verbleibsmerkmale bei Bürokaufleuten aus Verlaufsmuster 1 (N= 164, 6 Ausreißer eliminiert; ftd. Nr.: 191, 299, 333, 707, 721, 866)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 unstand. Werte (N=83)			Cluster 2 unstand. Werte (N=81)			F-Werte		Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte					Diskriminanzkoeffizienten	
	m	s		m	s		Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.
sicher_sub	2,99	0,74		2,23	0,88				0,82	35,05	1,00	162,00	0,00	0,26	0,21
aufstieg	2,96	0,67		1,93	0,67				0,62	98,75	1,00	162,00	0,00	0,46	0,31
au	3,14	0,57		2,63	0,62				0,85	29,53	1,00	162,00	0,00	-0,30	-0,18
ko	3,48	0,43		2,99	0,53				0,79	42,59	1,00	162,00	0,00	-0,44	-0,21
commit	3,37	0,44		2,71	0,64				0,73	59,96	1,00	162,00	0,00	0,21	0,12
ident	3,70	0,40		2,98	0,72				0,72	63,65	1,00	162,00	0,00	0,54	0,31
zufried_anf	3,39	0,51		2,80	0,64				0,80	41,43	1,00	162,00	0,00	0,35	0,20
zufried_wei	3,23	0,57		1,84	0,51				0,38	269,53	1,00	162,00	0,00	1,53	0,83
zufried_ent	3,23	0,67		2,60	0,63				0,81	38,02	1,00	162,00	0,00	-0,27	-0,18
zufried_qual	3,10	0,66		2,64	0,75				0,90	17,17	1,00	162,00	0,00	-0,12	-0,08
zufried_ins	3,35	0,50		2,51	0,76				0,70	70,36	1,00	162,00	0,00	0,11	0,07
Konstante														-6,10723	
	Eigenwert			Kanon. Korrelation			Wilks' Lambda		Chi-Quadrat	df	Signifikanz			Anteil korrekt klassifizierter Fälle	
	2,322			0,836			0,301		187,869	11	0			97,00%	

Tab. A.4.4.6: Ergebnisse der Cluster- und Diskriminanzanalyse für subjektive Verbleibsmerkmale bei Bürokaufleuten aus Verlaufsmuster 2 und 3 (N=95, 2 Ausreißer eliminiert; ftd. Nr.: 175, 864)

2-Cluster-Lösung	Cluster 1 unstand. Werte (N=67)			Cluster 2 unstand. Werte (N=28)			F-Werte		Gleichheitstests der Gruppenmittelwerte					Diskriminanzkoeffizienten	
	m	s		m	s		Cl. 1	Cl. 2	Lambda	F	df1	df2	Sign.	unstand.	stand.
sicher_sub	2,46	0,93		1,68	0,72				0,85	15,96	1,00	93,00	0,00	0,12	0,11
aufstieg	2,36	0,90		1,14	0,36				0,66	47,73	1,00	93,00	0,00	0,06	0,04
au	2,93	0,64		1,87	0,62				0,63	55,45	1,00	93,00	0,00	-0,01	-0,01
ko	3,24	0,50		2,42	0,48				0,63	55,32	1,00	93,00	0,00	-0,68	-0,34
commit	3,22	0,52		2,00	0,64				0,50	94,05	1,00	93,00	0,00	0,48	0,27
ident	3,44	0,49		1,95	0,52				0,35	173,80	1,00	93,00	0,00	1,19	0,59
zufried_anf	2,67	0,81		2,00	0,54				0,50	92,80	1,00	93,00	0,00	0,09	0,05
zufried_wei	3,01	0,66		1,75	0,75				0,54	78,81	1,00	93,00	0,00	0,40	0,29
zufried_ent	2,97	0,80		1,46	0,64				0,58	66,43	1,00	93,00	0,00	0,31	0,21
zufried_qual	3,22	0,62		1,71	0,66				0,54	78,72	1,00	93,00	0,00	0,40	0,30
zufried_ins	3,22	0,62		1,71	0,66				0,45	112,03	1,00	93,00	0,00	0,18	0,11
Konstante														-6,75629	
	Eigenwert			Kanon. Korrelation			Wilks' Lambda		Chi-Quadrat	df	Signifikanz			Anteil korrekt klassifizierter Fälle	
	3,244			0,874			0,236		126,473	11	0			100,00%	

Tab. A.4.4.7: Mittelwertunterschiede in den beschäftigungsbezogenen Merkmalen nach den vier Verbleibsgruppen bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten

Physiotherapeuten	Cluster 1 VM 1 = Gruppe 1 (N=33)	Cluster 2 VM 1 = Gruppe 2 (N=66)	Cluster 1 VM 2 und 3 = Gruppe 3 (N=60)	Cluster 2 VM 2 und 3 = Gruppe 4 (N=51)
sicher_sub	3,12a	2,56a ^{***} , b	3,00b ^{***} , c	2,02a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
aufstieg	3,24a	2,18a ^{***} , b	2,85a*, b ^{***} , c	1,82a ^{***} , b ^{**} , c ^{***}
au	3,60a	2,90a ^{***} , b	3,35b ^{***} , c	2,76a ^{***} , c ^{***}
ko	3,90a	3,29a ^{***} , b	3,66a*, b ^{***} , c	3,05a ^{***} , b ^{**} , c ^{***}
commit	3,65a	2,80a ^{***} , b	3,39a*, b ^{***} , c	2,48a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
ident	3,97a	3,59a ^{***} , b	3,81b ^{**} , c	3,15a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
zufried_anf	3,79a	3,11a ^{***} , b	3,38a ^{***} , b ^{**} , c	2,65a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
zufried_wei	3,79a	2,83a ^{***} , b	3,37a*, b ^{***} , c	2,41a ^{***} , b ^{**} , c ^{***}
zufried_ent	3,64a	2,86a ^{***} , b	3,43b ^{***} , c	2,73a ^{***} , c ^{***}
zufried_qual	3,64a	2,94a ^{***} , b	3,47b ^{***} , c	2,69a ^{***} , c ^{***}
zufried_ins	3,70a	2,85a ^{***} , b	3,38b ^{***} , c	2,31a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}

Bürokauf- leute	Cluster 1 VM 1 = Gruppe 1 (N=83)	Cluster 2 VM 1 = Gruppe 2 (N=81)	Cluster 1 VM 2 und 3 = Gruppe 3 (N=67)	Cluster 2 VM 2 und 3 = Gruppe 4 (N=28)
sicher_sub	2,99a	2,23a ^{***} , b	2,46a ^{***} , c	1,68a ^{***} , b ^{**} , c ^{***}
aufstieg	2,96a	1,93a ^{***} , b	2,36a ^{***} , b ^{***} , c	1,14a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
au	3,14a	2,63a ^{***} , b	2,93b ^{**} , c	1,87a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
ko	3,48a	2,99a ^{***} , b	3,24a ^{**} , b ^{**} , c	2,42a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
commit	3,37a	2,71a ^{***} , b	3,2b ^{***} , c	2,00a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
ident	3,70a	2,98a ^{***} , b	3,44a ^{**} , b ^{***} , c	1,95a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
zufried_anf	3,39a	2,80a ^{***} , b	3,22b ^{***} , c	2,00a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
zufried_wei	3,23a	1,84a ^{***} , b	2,67a ^{***} , b ^{***} , c	1,21a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
zufried_ent	3,23a	2,60a ^{***} , b	3,01b ^{***} , c	1,75a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
zufried_qual	3,10a	2,64a ^{***} , b	2,97b*, c	1,46a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}
zufried_ins	3,35a	2,51a ^{***} , b	3,22b ^{***} , c	1,71a ^{***} , b ^{***} , c ^{***}

Tab. A.4.4.8: Zusammensetzung der Cluster nach soziodemographischen Merkmalen bei Physiotherapeuten und Bürokauffleuten

		Physiotherapeuten				Bürokauffleute			
		VM 1		VM 2 oder 3		VM 1		VM 2 oder 3	
Cluster		1	2	1	2	1	2	1	2
N		33	66	60	51	83	81	67	28
Schulabschluss	Mittelschule	39,39	36,36	43,33	37,25	66,27	76,54	79,10	85,71
	Abitur	60,61	63,64	56,67	62,75	33,73	23,46	20,90	14,29
	Chi ² (df)	0,09 (1)		0,42 (1)		2,12 (1)		0,56 (1)	
	Cramers V	0,03		0,06		0,11		0,08	
Note bei Abschluss der allg. bild. Schule	1-2	81,82	71,21	83,33	72,55	78,31	72,84	70,15	75,00
	3-4	18,18	28,79	16,67	27,45	21,69	27,16	29,85	25,00
	Chi ² (df)	1,31 (1)		1,89 (1)		0,67 (1)		0,23 (1)	
	Cramers V	0,12		0,13		0,06		0,05	
Note bei Berufsabschluss	1-2	78,79	80,30	68,33	74,51	61,45	50,62	52,24	39,29
	3-4	21,21	19,70	31,67	25,49	38,55	49,38	47,76	60,71
	Chi ² (df)	0,03 (1)		0,51 (1)		1,95 (1)		1,33 (1)	
	Cramers V	0,02		0,07		0,11		0,12	
Geschlecht	weiblich	90,91	86,36	88,33	94,12	92,77	88,89	88,06	78,57
	männlich	9,09	13,64	11,67	5,88	7,23	11,11	11,94	21,43
	Chi ² (df)	0,43 (1)		1,13 (1)		0,74 (1)		1,41 (1)	
	Cramers V	0,07		0,10		0,07		0,12	
Wunschberuf	ja	100,00	96,97	98,33	96,08	78,31	67,90	67,16	50,00
	nein		3,03	1,67	3,92	21,69	32,10	32,84	50,00
	Chi ² (df)	1,02 (1)		0,53 (1)		2,26 (1)		2,47 (1)	
	Cramers V	0,10		0,07		0,12		0,16	
Tätigkeit vor der Ausbildung	allg. bild. Schule	81,82	63,64	66,67	76,47	73,49	65,43	67,16	67,86
	Alles andere	18,18	36,36	33,33	23,53	26,51	34,57	32,84	32,14
	Chi ² (df)	3,44 (1) *		1,29 (1)		1,26 (1)		0,00 (1)	
	Cramers V	0,19*		0,11		0,09		0,01	
Alter	1955-79	15,15	10,61	11,67	13,73	3,61	7,41	11,94	17,86
	1980-81	15,15	18,18	15,00	17,65	14,46	9,88	16,42	3,57
	1982-86	69,70	71,21	73,33	68,63	81,93	82,72	71,64	78,57
	Chi ² (df)	0,50 (2)		0,30 (2)		1,78 (2)		3,21 (2)	
	Cramers V	0,07		0,05		0,10		0,18	
Identität	deutsch	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	98,77	97,01	100,00
	nicht deutsch oder Aussiedler						1,23	2,99	
	Chi ² (df)					1,03 (1)		0,85 (1)	
	Cramers V					0,08		0,09	
Kinder	ja	9,09	3,03	8,33	11,76	2,41	4,94	11,94	14,29
	nein	90,91	96,97	91,67	88,24	97,59	95,06	88,06	85,71
	Chi ² (df)	1,69 (1)		0,36 (1)		0,74 (1)		0,10 (1)	
	Cramers V	0,13		0,06		0,07		0,03	
Gesundheitszustand	schwerbehind./beeinträchtigt		3,03	5,00	7,84	6,02	8,64	11,94	17,86
	keine Beeintr.	100,00	96,97	95,00	92,16	93,98	91,36	88,06	82,14
	Chi ² (df)	1,02 (1)		0,38 (1)		0,41 (1)		0,59 (1)	
	Cramers V	0,10		0,06		0,05		0,08	

Tab. A.4.4.9: Analysen zum Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu den Verbleibsgruppen 1 bis 4 und soziodemographischen Merkmalen, Schlüsselkompetenzen, Persönlichkeitsdimensionen, individuellen Zielen und Kontrollüberzeugungen

Gruppe Ausbildungsgang	1		2		3		4	
	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK
Soziodemographika (Cramers V)								
Schulabschluss	0,00	0,14**	0,04	0,03	0,06	0,06	0,02	0,08
Abschlussnote allg. bild. Schule	0,05	0,07	0,09	0,02	0,10	0,05	0,06	0,01
Abschlussnote Berufsabschluss	0,04	0,11*	0,08	0,04	0,10	0,01	0,01	0,10
Geschlecht	0,02	0,09	0,07	0,00	0,03	0,01	0,09	0,11*
Wunschberuf	0,07	0,14**	0,03	0,02	0,03	0,03	0,06	0,14**
Herkunft/ Staatsangehörigkeit		0,07		0,01		0,10		0,04
Tätigkeit vor der Ausbildung	0,11	0,07	0,10	0,05	0,05	0,02	0,07	0,01
Alter	0,04	0,12	0,04	0,06	0,03	0,11	0,03	0,14*
Kinder	0,02	0,12**	0,10	0,05	0,02	0,12*	0,09	0,10
Gesundheitszustand	0,09	0,08	0,04	0,02	0,02	0,05	0,10	0,10
Kompetenzaspekte								
Perspektivenübernahme	-0,03	0,12*	-0,07	-0,07	0,01	-0,08	0,09	0,05
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung	0,08	0,12*	0,09	-0,09	-0,12	-0,06	-0,04	0,05
Empathie	-0,04	0,03	0,00	-0,01	-0,05	-0,03	0,09	0,01
Prosoziale Ziele (Unterricht)	0,11	0,02	-0,02	-0,05	-0,01	0,07	-0,07	-0,05
Prosoziale Ziele (Versprechen)	0,00	-0,02	0,11	-0,04	-0,16	0,05	0,05	0,01
Prosoziale Ziele (Probleme)	0,03	-0,04	0,09	0,00	-0,13	-0,04	0,02	0,09
Verantwortungsübernahme	0,04	0,05	0,06	-0,04	-0,09	0,01	-0,01	-0,03
Verantwortungsabwehr	-0,05	-0,02	-0,04	-0,02	0,15	0,02	-0,08	0,04
Altruismus	0,06	0,03	-0,10	0,03	0,00	-0,09	0,07	0,04
Individualismus	-0,05	-0,09	-0,06	0,08	0,08	0,01	0,02	0,00
Aggression	-0,05	-0,01	0,06	-0,05	0,00	0,07	-0,01	-0,01
Wiederholungsstrategien	0,14**	-0,01	-0,07	0,02	0,06	-0,06	-0,11	0,07
Elaborationsstrategien	0,00	0,10	0,05	-0,03	-0,06	-0,06	0,02	-0,02
Kontrollstrategien	0,04	0,09	0,00	-0,02	-0,01	-0,02	-0,02	-0,08
Kontrollerwartung	0,09	0,12*	0,08	0,03	-0,10	-0,09	-0,05	-0,07
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen	0,01	0,16**	-0,09	-0,05	0,00	-0,09	0,10	-0,04
Instrumentelle Motivation	0,00	0,09	0,04	-0,05	-0,08	-0,06	0,03	0,02
Selbstwirksamkeit	0,02	0,15**	0,00	0,03	-0,08	-0,06	0,07	-0,18***
Selbstkonzept	-0,10	0,15**	0,11	-0,03	-0,08	-0,07	0,05	-0,08
Präferenz für kooperative Lernformen	0,03	0,06	0,11	-0,03	-0,08	-0,05	-0,08	0,03
Präferenz für wettbewerbsorientierte Lernformen	0,02	0,06	0,05	0,00	0,00	-0,08	-0,07	0,03
Beharrlichkeit	0,07	0,09	-0,02	-0,03	-0,10	0,01	0,07	-0,10
Internalität	0,12*	0,12*	0,00	-0,02	-0,06	-0,05	-0,04	-0,07
Lernbereitschaft	0,06	0,06	0,03	-0,02	-0,01	-0,05	-0,08	0,02
Zielsetzung	0,18***	0,12*	-0,02	-0,05	-0,12	-0,06	-0,01	-0,03
Furchtlosigkeit	0,00	0,09	-0,02	0,00	-0,02	0,01	0,04	-0,14**
Erfolgszuversicht	0,09	0,20***	-0,01	-0,11	-0,02	-0,05	-0,05	-0,06
Schwierigkeitspräferenz	0,06	0,12*	0,00	-0,03	-0,02	-0,05	-0,03	-0,06
Statusorientierung	0,13*	0,16**	-0,02	0,00	-0,03	-0,08	-0,05	-0,12*
Leistungsstolz	0,05	0,13**	0,00	-0,01	-0,10	-0,09	0,06	-0,03
Wettbewerbsorientierung	0,10	0,13**	-0,04	-0,01	0,07	-0,08	-0,12	-0,07
Berufliche Selbstwirksamkeit	0,16**	0,23***	0,02	-0,10	-0,16	-0,06	0,02	-0,09
Allgemeine Selbstwirksamkeit	0,05	0,13**	0,05	-0,09	-0,02	0,05	-0,07	-0,14**
Kriterienbezogenes Selbstkonzept	0,05	0,26***	0,01	-0,04	-0,09	-0,16**	0,04	-0,11*
Soziales Selbstkonzept	-0,04	0,21***	0,03	-0,06	0,01	-0,09	-0,02	0,04
Absolutes Selbstkonzept	-0,01	0,20***	0,02	-0,01	0,00	-0,12	-0,01	-0,11*
Positives Selbstwertgefühl	0,03	0,11*	-0,02	-0,06	-0,01	-0,02	0,02	-0,05
Negatives Selbstwertgefühl	0,00	-0,13**	-0,10	0,08	0,01	0,01	0,10	0,07
Kompetenz-Cluster (Cramers V)								
2-Cluster-Lösung Kommunikation und Kooperation	0,08	0,05	0,05	0,02	0,05	0,03	0,07	0,07
2-Cluster-Lösung selbstreguliertes Lernen	0,05	0,14**	0,11	0,06	0,14**	0,06	0,08	0,03
2-Cluster-Lösung Leistungsmotivation	0,06	0,13**	0,01	0,01	0,05	0,07	0,09	0,08
2-Cluster-Lösung Selbstkompetenz	0,02	0,22***	0,07	0,07	0,01	0,08	0,07	0,10
3-Cluster-Lösung selbstreguliertes Lernen	entf.	0,16**	entf.	0,07	entf.	0,07	entf.	0,11
3-Cluster-Lösung Selbstkompetenz	entf.	0,25***	entf.	0,09	entf.	0,08	entf.	0,10
Persönlichkeitsdimensionen								
Neurotizismus	-0,01	-0,19***	-0,10	0,07	0,07	0,07	0,04	0,07
Gewissenhaftigkeit	0,06	0,14**	-0,01	0,03	-0,08	-0,14**	0,05	-0,05
Extraversion	0,08	0,08	0,11	-0,06	-0,11	-0,03	-0,09	0,02
Offenheit	-0,08	0,03	0,15**	-0,01	-0,10	-0,03	0,00	0,01
Verträglichkeit	-0,09	0,02	0,22***	-0,02	-0,20	-0,04	0,05	0,05
Individuelle Ziele								
Beziehungsziele	-0,01	-0,06	0,04	0,02	0,01	-0,03	-0,05	0,09
Abwechslungsziele	0,00	0,02	0,16**	0,02	-0,01	-0,02	-0,11	-0,03
Weiterentwicklungsziele	0,16**	0,11*	0,09	-0,02	-0,09	-0,05	-0,13**	-0,08
Karriereziele	0,13*	0,12**	-0,06	-0,01	0,07	-0,06	-0,12*	-0,09
Kontrollüberzeugungen								
Internale Kontrollüberzeugung	0,15**	0,10	0,10	-0,06	-0,13	-0,05	-0,09	0,01
Externale Kontrollüberzeugung	-0,04	-0,14**	-0,04	0,03	0,05	0,08	0,03	0,05

Tab. A.4.4.10: Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 1 für Bürokaufleute

Kovariaten	Kommunikation & Kooperation										Selbstreguliertes Lernen			Leistungsmotivation			Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen							
	Modell	a	b	c	d	e	f	g	h1	h1a	h2	h2a	h3	h3a	h4=h4a	h5	h6	h6a	h7	h8						
	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)						
Schulabschluss	1,91**	1,71*	1,97**	2,05**	1,99**	2,17**	2,11**	2,03**	2,26**	1	1	1	1	1	1,95*	1,83*	1,74*	1,78*	0,57	1,72*						
Note bei Berufsabschluss																										
Wunschberuf		0,70	0,74	0,77																						
Kinder																										
Neurotizismus				4,08*	5,84**	5,76**	5,84**	6,51**	5,86**	6,05**	6,66**	5,19**	5,00**	5,91**	6,33**	6,44**	6,44**	5,99**	1,79	6,39**						
Gewissenhaftigkeit					0,59**	0,57**	0,59**	0,57**	0,57**	0,59**	0,59**	0,59**	0,53**	0,53**	0,58*	0,64**	0,64**	0,72*	-0,33	0,70*						
Weiterentwicklungsziele						1,41																				
Karriereziele							0,88																			
Externe KUZ							1,68																			
							0,85																			
								PUE	1,66	1,87	WIEDS	0,89	BEHAR	1,19	BERUSW	2,06**	Cluster 2	Cluster 2	Cluster 2	1						
								SSWUE	1,21	ELABS	1,01	INTER	1,18	ALLSW	0,69	Cluster 1	Cluster 1	Cluster 1	1,35614	1,30						
								EMP	0,85	KONTS	1,18	LERNBE	1,04	SK_KRIT	2,47	Cluster 3	Cluster 3	Cluster 3	1							
								PSZU	0,91	KONTE	1,02	1,05	ZIEL	1,09	0,93	SK_SOZ	1,43	Cluster 2	Cluster 2	1,391						
								PSZV	0,87	ANSTR	1,42	1,31	FURCHT	1,01	SK_ABS	0,46	Cluster 1	Cluster 1	1,2079							
								PSZP	0,85	INSMO	1,15	ERZU	1,03	SWGEF_POS	0,63	Cluster 2	Cluster 2	Cluster 2	1	1						
								VERUE	1,33	SW	0,90	0,79	SCHWIE	0,87	1,23	SWGEF_NEG	1,18	Cluster 1	Cluster 1	1,2901	1,0787					
								VERA	1,20	SK	1,15	1,14	STATUS	1,04	0,98	Cluster 2	Cluster 2	Cluster 2	1							
								ALTRU	1,09	KOOPFL	1,05	LESTOLZ	1,21	0,72		Cluster 1	Cluster 1	Cluster 1	1,93878							
								INDI	0,94	WBOLF	1,02	WBO	1,24	0,92		Cluster 3	Cluster 3	Cluster 3	1	1						
								AGG	1,20							Cluster 2	Cluster 2	Cluster 2	1,88*	0,63						
Konstante b	0,46***	0,48***	0,56***	0,14**	0,09	0,08	0,54	0,08*	0,03	0,10	0,07	0,02*	0,06	0,02	0,02**	-4,12	0,12**	0,10**	0,11**	-2,19	0,10**					
Trefferquote %	68	68	68	69,1	66,3	69,1	69,1	69,90%	71	70,3	70,7	68,3	70,7	68,3	67,6	70,7	70,7	71,5	72	70,7	70,7					
max. Züfällswahrsch.	68	68	61,8	62,9	61,8	61,8	62,9	62,90%	61,8	63,3	62,9	61	61,8	61	61	61,8	61,8	61,4	61,4	61,4	61,4					
R ² (Nagelkerke)	0,025	0,033	0,066	0,088	0,137	0,146	0,134	0,143	0,177	0,144	0,149	0,166	0,173	0,187	0,155	0,163	0,167	0,154	0,154	0,154	0,167					

Tab. A.4.4.1.1: Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 1 für Physiotherapeuten

	Modell		Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen	
	a	b	c1=c1a	c2	c2a	c3	c3a	c4	c4a	c5	c5a	
Kovariaten	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	b
Weiterentwicklungsziele	2,00											
Karriereziele	1,40											
Internale KÜZ		1,20										
			PUE	1,67**	1,81**	BEHAR	1,16	BERUSW	2,91**	4,69***	1,74**	1,66**
			SSWUE	1,45	0,92	INTER	1,82**	ALLSW		1,22	1,35	
			EMP	0,42	1,44	LERNBE	0,62	SK_KRIT		1,80	1,42	
			PSZ/U	1,72	1,66	ZIEL	2,75**	SK_SOZ		0,76	2,03	
			PSZ/V	0,86	0,51	FURCHT	0,62	SK_ABS		0,38		
			PSZ/P	1,26	0,84	ERFZU	1,22	SWGEF_POS		1,03		
			VERUE	1,17	1,71	SCHWIE	0,94	SWGEF_NEG		1,54		
			VERA	0,78	0,40	STATUS	1,20					
			ALTRU	0,93	0,82	LESTOLZ	0,43					
			INDI	0,95	1,03	WBO	1,19					
			AGG	0,79								
Konstante b	0,00***	0,01***		0,00***	0,01**		0,00***	0,01**		0,00***	0,05***	-2,97
Trefferquote %	84,3	84,3		84,3	84,3		84,3	83,8		84,3	85,2	84,3
max. Zufallswahrsch.	84,3	84,3		84,3	84,3		84,3	83,3		84,3	83,8	84,3
R ² (Nagelkerke)	0,046	0,032		0,066	0,114		0,08	0,145		0,053	0,121	0,04

Tab. A.4.4.12: Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 2 für Physiotherapeuten

	Modell		Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen	
	a	b	c1=c1a	c2=c2a	c3=c3a	c4=c4a	c5					
Kovariaten	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)
Offenheit	1,31											
Verträglichkeit	2,00***	2,10***	3,29***	2,19***	2,31***	2,15***	3,09***	2,12**	2,33***	0,84558	1,12768	
Abwechslungsziele	2,04**		2,05**	2,46***	2,13**	2,12**	2,33***	0,36**	0,88**	-1,03		
			PUE	WIEDS	BEHAR	BERUSW	PUE					
			SSWUE	ELABS	INTER	ALLSW	ALTRU					
			EMP	KONITS	LERNBE	SK_KRIT						
			PSZJU	KONTE	ZIEL	SK_SOZ						
			PSZV	ANSTR	FURCHT	SK_ABS						
			PSZP	INSMO	ERFZU	SWGEF_POS						
			VERUE	SW	SCHWIE	SWGEF_NEG						
			VERA	SK	STATUS							
			ALTRU	KOOPLF	LESTOLZ							
			INDI	WBOLF	WBO							
			AGG									
Konstante b	0,01***	0,00***	0,04	0,00***	0,01***	0,08	0,00***					-5,95
Trefferquote %	66,2	68,6	72,9	74,8	71	68,1	74,3					
max. Zufallswahrsch.	65,7	61,9	61,4	62,9	63,3	62,4	62,4					
R ² (Nagelkerke)	0,081	0,111	0,218	0,21	0,12	0,141	0,2					

Tab. A.4.4.14: Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 3 für Bürokaufleute

	Modell		Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen					
	a	b	c1=c1a	c2=c2a	c3=c3a	c4	c4a	c5	c6	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)
Kovariaten																
Kinder	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Gewissenhaftigkeit	0,41*	0,35**	0,39*	0,30**	0,39*	0,34**	0,40*	0,38*	0,34**	0,38*	0,40*	0,39*	0,38*	0,38*	0,38*	0,34**
	0,44**	0,44**	0,41**	0,42**	0,44*	0,53*	0,31***	0,35***	0,43**	0,35***	0,31***	0,44*	0,35***	0,35***	0,43**	0,43**
			PUE	WIEDS	BEHAR	BERUSW	1,35	ALLSW	4,32**	1,46	Cluster 3	1				
			SSWUE	ELABS	INTER	ALLSW	3,82*	SK_KRIT	0,52**	-0,66	3-Cluster-Lösung SRL	0,77				
			EMP	KONTS	LERNBE	SK_KRIT	0,65*	SK_KRIT			Cluster 1	1,26				
			PSZJU	KONTE	ZIEL	SK_SOZ		SK_SOZ			Cluster 3	1				
			PSZIV	ANSTR	FURCHT	SK_ABS		SK_ABS			3-Cluster-Lösung SK	0,70				
			PSZIP	INSMO	ERFZU	SWGEF_POS		SWGEF_POS			Cluster 1	0,73				
			VERUE	SW	SCHWIE	SWGEF_NEG		SWGEF_NEG								
			VERA	SK	STATUS											
			ALTRU	KOOPLF	LESTOLZ											
			INDI	WBOLF	WBO											
			AGG													
Konstante b	0,80	23,17**	9,03	81,19**	49,66**	60,71***	21,38	9,85	2,29	33,16**						
Trefferquote %	74,1	74,1	74,10	74,50	74,90	73,70	74,50	74,10		73,5						
max. Zufallswahrsch.	74,1	73,4	71,80	73,00	72,60	73,00	71,40	71,80		71						
R ² (Nagelkerke)	0,018	0,053	0,09	0,09	0,08	0,07	0,12	0,10		0,067						

Tab. A.4.4.15: Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 3 für Physiotherapeuten

Kovariaten	Modell	Kommunikation & Kooperation		Selbstreguliertes Lernen		Leistungsmotivation		Selbstkompetenz		alle Schlüsselkompetenzen	
		a1=a1a Exp (b)	a2=a2a Exp (b)	a3=a3a Exp (b)	a4=a4a Exp (b)	a5 Exp (b)	b				
	PUE	2,32	1,16	BEHAR	0,84	BERUSW	0,34**	PSZN	0,45**	-0,79	
	SSWUE	0,56	0,76	INTER	1,00	ALLSW	1,36	BERUSW	0,52*	-0,64764	
	EMP	1,64	1,44	LERNBE	1,36	SK_KRIT	0,33				
	PSZIU	1,51	0,53	ZIEL	0,55	SK_SOZ	1,78				
	PSZNV	0,45**	1,49	FURCHT	1,09	SK_ABS	2,30				
	PSZIP	0,51	0,71	ERFZU	1,05	SWGEEF_POS	1,23				
	VERUE	0,72	1,09	SCHWIE	1,25	SWGEEF_NEG	0,88				
	VERA	1,43	0,68	STATUS	0,89						
	ALTRU	1,02	0,86	LESTOLZ	0,66						
	INDI	1,01	1,40	WBO	1,29						
	AGG	1,04									
Konstante b		3,19	1,91		2,79		2,87		160,10***	5,08	
Trefferquote %		68,6	72,40		72,90		72,90		71		
max. Zufallswahrsch.		66,2	71		70		70		69,5		
R ² (Nagelkerke)		0,129	0,058		0,09		0,071		0,067		

Tab. A.4.4.17: Logistische Regressionsmodelle zu Gruppe 4 für Bürokaufleute

Modell	Kommunikation & Kooperation			Selbstreguliertes Lernen			Leistungsmotivation			Selbstkompetenz			alle Schlüsselkompetenzen		
	a	b	c	d1=d1a	d2	d2a	d3	d3a	d4	d4a	d5	d5	d6		
Kovariaten	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)	Exp (b)		
Geschlecht	1	1	1												
weiblich	2,47*	2,26	2,13												
männlich															
ja	1	1	1												
Wunschberuf															
nein	2,39**	2,48**		2,51**	2,35**	2,47**	2,28*	2,36**	2,12*	1,91*	2,37**	0,861	1,7251		
1955-1979	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1			
1980-1981				0,08**	0,16*	0,16*	0,08**	0,06**	0,12*	0,10*	0,10*	-2,307	0,07**		
1982-1986				0,29*	0,40*	0,37*	0,31*	0,33*	0,34*	0,33*	0,31**	-1,172	0,21**		
				PUE	1,36	WIEDS	1,53	BEHAR	1,03	BERUSW	0,49	SW	FURCHT	0,58**	
				SSWUE	1,41	ELABS	1,28	INTER	0,79	ALLSW	0,57	FURCHT	0,57**	Cluster 3	
				EMP	0,98	KONTS	0,37	LERNBE	0,90	SK_KRIT	0,64	SK_SOZ	3,15**	Cluster 2	
				PSZ/U	0,61	KONTE	0,82	ZIEL	1,05	SK_SOZ				Cluster 1	
				PSZ/V	0,97	ANSTR	1,57	FURCHT	0,54**	SK_ABS	0,89			Cluster 1	
				PSZ/P	2,29	INSMO	1,26	ERFZU	1,40	SWGEF_POS				Cluster 3	
				VERUE	0,88	SW	0,31**	SCHWIE	1,14	SWGEF_NEG				Cluster 2	
				VERA	1,12	SK	2,27	STATUS	0,74					Cluster 1	
				ALTRU	1,04	KOOPFL	1,71	LESTOLZ	1,51						
				INDI	1,00	WBOLF	2,03	WBO	0,84						
				AGG	1,04										
Konstante b	0,11****	0,08****	0,16****	0,00	6,33	0,47	11,74*	3,80	10,37	6,94	5,84	1,76	3,17		
Trefferquote %	89,2	89,2	89,2	89,20	89,6	88,8	89,2	88,8	89,2	88,8	90		90,5		
max. Zufallswahrsch.	89,2	89,2	89,2	88,80	89,2	88,4	88,8	88,4	89,2	88,4	88,8		90,1		
R ² (Nagelkerke)	0,021	0,055	0,093	0,131	0,128	0,21	0,154	0,179	0,112	0,2	0,208		0,142		

Tab. A.4.4.18: Zusammenfassung der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle zur Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Verbleibsgruppen 1 bis 4

Verbleibsgruppe	1		2		3		4	
	PT	BK	PT	BK	PT	BK	PT	BK
Soziodemographika								
Ausbildungsberuf								
Schulabschluss		x						
Abschlussnote allg. bild. Schule								
Abschlussnote Berufsabschluss								
Geschlecht								
Wunschberuf		x						x
Alter								x
Herkunft/ Staatsangehörigkeit								
Tätigkeit vor der Ausbildung								
Kinder		x				x		
Gesundheitszustand								
Persönlichkeit								
Neurotizismus		x						
Gewissenhaftigkeit						x		
Extraversion								
Offenheit								
Verträglichkeit			x					
Lebensziele								
Beziehungsziele								
Abwechslungsziele			x					
Weiterentwicklungsziele								
Karriereziele								
Kontrollüberzeugungen								
Internale Kontrollüberzeugung								
Externale Kontrollüberzeugung								
Aspekte von Komm. und Koop.								
Perspektivenübernahme			x					
Soziale Selbstwirksamkeitsüberzeugung								
Empathie								
Prosoziale Ziele (Unterricht)								
Prosoziale Ziele (Versprechen)					x			
Prosoziale Ziele (Probleme)								
Verantwortungsübernahme								
Verantwortungsabwehr								
Altruismus			x					
Individualismus								
Aggression								
Aspekte selbstregulierten Lernens								
Wiederholungsstrategien	x							
Elaborationsstrategien								
Kontrollstrategien								
Kontrollerwartung								
Anstrengung und Ausdauer beim Lernen								
Instrumentelle Motivation								
Selbstwirksamkeit								x
Selbstkonzept								
Präferenz für kooperative Lernformen								
Präferenz für wettbewerbsorient. Lernformen								
Aspekte von Leistungsmotivation								
Beharrlichkeit								
Internalität							x	
Lernbereitschaft								
Zielsetzung								
Furchtlosigkeit								x
Erfolgszuversicht								
Schwierigkeitspräferenz								
Statusorientierung								
Leistungsstolz								
Wettbewerbsorientierung								
Aspekte von Selbstkompetenz								
Berufliche Selbstwirksamkeit		x			x			
Allgemeine Selbstwirksamkeit						x		
Kriterienbezogenes Selbstkonzept						x		
Soziales Selbstkonzept			x					x
Absolutes Selbstkonzept								
Positives Selbstwertgefühl								
Negatives Selbstwertgefühl								
Güte: nur Einzelaspekte								
Trefferquote %	84,3	67,6	74,3	68	71	74,10	75,70	90
max. Zufallswahrsch.	84,3	61	62,4	68	69,5	71,80	75,70	88,8
R ² (Nagelkerke)	0,04	0,155	0,2	0,023	0,067	0,10	0,01	0,208
Cluster und Einzelaspekte								
2-Cluster-Lösung K&K Logit								
2-Cluster-Lösung SRL Logit								
3-Cluster-Lösung SRL Logit								
2-Cluster-Lösung LM Logit								
2-Cluster-Lösung SK Logit								
3-Cluster-Lösung SK Logit		x						
Güte: Cluster und Einzelaspekte								
Trefferquote %		72						
max. Zufallswahrsch.		61,4						
R ² (Nagelkerke)		0,154						

Tab. A.4.4.19: Ausprägungen der beschäftigungsbezogenen Merkmale in Abhängigkeit von der Dauer vorheriger Arbeitslosigkeit bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten

	PT	Monate der Arbeitslosigkeit	0	1	2 bis 3	mind. 4	F bzw. Cramers V	p
	BK		0	1 bis 3	mind. 4			
adä	PT	N	64	48	45	57		
	PT	% FK	98,40	97,90	100,00	96,50	0,09	0,63
	BK	N	152	48	67			
	BK	% FK	99,30	79,20	64,20		0,49	0,00
adä_sub	PT ¹	N	63	47	45	55		
	PT ¹	m	3,67a	3,49	3,47	3,25a	4,44	0,00
	BK ¹	N	150	37	38			
sicher	PT ¹	m	3,13	3,03	2,95		1,12	0,33
	PT ²	N	64	48	45	57		
	PT ²	% unbef	54,10	67,39	51,22	63,64	0,13	0,33
	BK ²	N	152	48	67			
sicher_sub	BK ²	% unbef	52,00	48,90	32,20		0,16	0,03
	PT ³	N	28	15	20	20		
	PT ³	m	2,18	2,20	2,40	2,20	0,33	0,81
	BK ³	N	73	23	40			
umfang	BK ³	m	2,18	1,91	1,98		1,19	0,31
	PT ⁴	N	64	48	45	57		
	PT ⁴	% VZ	63,50	52,20	59,50	52,70	0,09	0,78
	BK ⁴	N	152	48	67			
eink	BK ⁴	% VZ	90,80	77,80	62,90		0,24	0,00
	PT ⁵	N	40	24	25	28		
	PT ⁵	m	1035,55	973,20	1057,32	1017,75	0,73	0,53
	BK ⁵	N	137	29	26			
aufstieg	BK ⁵	m	994,30	967,61	975,43		0,30	0,74
	PT ¹	N	63	47	45	55		
	PT ¹	m	2,51	2,72a	2,29	2,29a	3,00	0,03
	BK ¹	N	150	37	38			
au	BK ¹	m	2,38	2,38	2,08		1,83	0,16
	PT ¹	N	63	47	45	55		
	PT ¹	m	3,13	3,15	3,09	3,04	0,36	0,78
	BK ¹	N	150	37	38			
ko	BK ¹	m	2,86	2,86	2,85		0,00	1,00
	PT ¹	N	63	47	45	55		
	PT ¹	m	3,43	3,48	3,49	3,33	1,00	0,39
	BK ¹	N	150	37	38			
commit	BK ¹	m	3,21	3,16	3,08		0,82	0,44
	PT ⁶	N	62	46	42	49		
	PT ⁶	m	3,02	3,20	3,09	2,88	2,05	0,11
	BK ⁶	N	124	34	31			
ident	BK ⁶	m	3,05	3,07	3,16		0,41	0,66
	PT ⁶	N	62	46	42	49		
	PT ⁶	m	3,67	3,67	3,63	3,54	0,77	0,51
	BK ⁶	N	124	34	31			
zufried_anf	BK ⁶	m	3,36	3,31	3,19		0,68	0,51
	PT ⁸	N	62	46	42	49		
	PT ⁸	m	3,35a	3,20	3,26	3,06a	2,27	0,08
	BK ⁸	N	123	31	28			
zufried_wei	BK ⁸	m	3,08	3,19	3,18		0,51	0,60
	PT ⁸	N	62	46	42	49		
	PT ⁸	m	3,11	3,04	3,26c	2,82c	2,34	0,07
	BK ⁸	N	123	31	28			
zufried_ent	BK ⁸	m	2,58	2,32	2,54		1,09	0,34
	PT ⁸	N	62	46	42	49		
	PT ⁸	m	3,13	3,07	3,17	3,12	0,16	0,92
	BK ⁸	N	123	31	28			
zufried_qual	BK ⁸	m	2,94	2,90	2,96		0,06	0,94
	PT ⁸	N	62	46	42	49		
	PT ⁸	m	3,23	3,15	3,21	3,04	0,79	0,50
	BK ⁸	N	123	31	28			
zufried_ins	BK ⁸	m	3,01	3,10	3,14		0,60	0,55
	PT ⁸	N	62	46	42	49		
	PT ⁸	m	3,03	3,00	3,24	2,86	1,97	0,12
	BK ⁸	N	123	31	28			
			2,96	3,03	3,07		0,33	0,72

Legende: PT/BK¹ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten

PT/BK² ausgeschlossen wurden Physiotherapeuten / Bürokaufleute ohne Arbeitsvertrag

PT/BK³ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute mit befristetem Vertrag

PT/BK⁴ ohne stundenweise und selbstständig tätige Physiotherapeuten / Bürokaufleute

PT/BK⁵ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die Vollzeit als Fachkraft im betrieblichen beziehungsweise berufsfachlichen Arbeitsmarkt beschäftigt

PT/BK⁶ nur Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die ihr Beschäftigungsverhältnis als adäquat bezeichnen

PT/BK⁸ Physiotherapeuten / Bürokaufleute, die als Fachkraft im erlernten Beruf arbeiten und ihre Beschäftigung als ausbildungsadäquat einschätzen