

RESEARCH

Christian Rennert

Duales Studium

Gründe für ein Berufsakademie-
oder Fachhochschulstudium



Springer VS

Duales Studium

Christian Rennert

Duales Studium

Gründe für ein Berufsakademie-
oder Fachhochschulstudium

Christian Rennert
Halle, Deutschland

Dissertation, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, 2016

OnlinePlus Material zu diesem Buch finden Sie auf
<http://www.springer.com/978-3-658-17588-7>

ISBN 978-3-658-17587-0 ISBN 978-3-658-17588-7 (eBook)
DOI 10.1007/978-3-658-17588-7

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2017

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Mein Dank gilt zunächst meinem Doktorvater Prof. Dr. Manfred Stock, der mir unentwegt als Ratgeber zur Seite stand und mir sowohl im Hinblick auf die theoretische Konzeption als auch auf die empirische Umsetzung der vorliegenden Arbeit wertvolle Ideen und Impulse gab. Ohne ihn wäre diese Arbeit in dieser Form nicht zustande gekommen. Auch danke ich Herrn Prof. Dr. Reinhard Kreckel für seine äußerst hilfreichen Hinweise. Des Weiteren gilt mein ausdrücklicher Dank der Hans-Böckler-Stiftung, durch deren finanzielle aber auch ideelle Förderung die Durchführung der Promotion und die Publikation der Dissertationsschrift erst ermöglicht wurde. Ich bedanke mich an dieser Stelle bei Werner Fiedler als ehemaligen Referatsleiter der Promotionsförderung der Hans-Böckler-Stiftung für seine stets wertvollen Ratschläge sowie meiner Vertrauensdozentin Frau Prof. Dr. Ingrid Miethe. In diesem Zusammenhang geht mein Dank auch an die Professorinnen und Professoren sowie den Stipendiatinnen und Stipendiaten des von der Hans-Böckler-Stiftung finanziell unterstützten Promotionskollegs „Bildung und soziale Ungleichheit“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. PD Dr. Iris Bednarz-Braun, Prof. Dr. Werner Helsper, Katja Klebig und Nurdin Thielemann sind dabei hervorzuheben, die mir mit ihrem kritischen Blick wertvolle Impulse gaben. Auch geht mein Dank an die jeweiligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Berufsakademien und Fachhochschulen, die mich bei der Umsetzung der empirischen Studie sehr unterstützen, indem sie halfen, den Link über die hochschulinternen Verteiler an die Studierenden zu senden. Sophia Kluge und René Barth möchte ich für die sehr akribische Durchsicht des Manuskripts, für die zahlreichen, wertvollen Hinweise sowie für die langen konstruktiven Diskussionen danken. Zu guter Letzt danke ich meiner Familie, die mich in dieser Zeit emotional sehr unterstützt hat und mir mit Rat und Tat immer zur Seite stand. Mein besonderer Dank geht an Anna Alschner, die mich über die gesamte Promotionszeit begleitet und unterstützt hat. Ihr ist die vorliegende Arbeit gewidmet.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung und Fragestellung	17
2 Forschungsstand	29
3 Berufsakademie und Fachhochschule im Spannungsfeld des tertiären Bildungssystems	53
3.1 Die Ausdifferenzierung des tertiären Bildungssystems der BRD	53
3.2 Die Fachhochschule und die Berufsakademie im Vergleich.....	63
4 Ursachen für die Unterschiede zwischen Studierenden der Fachhochschule und der Berufsakademie hinsichtlich der sozialen Herkunft und den Motiven für die Aufnahme eines Studiums – Theoretische Reflexionen und Hypothesen	85
4.1 Soziales Milieu, Motiv und Bildungsentscheidung.....	85
4.1.1 Soziales Milieu.....	85
4.1.2 Motiv.....	106
4.1.3 Bildungsentscheidung	111
4.2 Theoretische Ansätze zur Erklärung herkunftsbedingter Unterschiede von Bildungsentscheidungen	112
4.2.1 Herkunftsbedingte Unterschiede von Bildungsentscheidungen aus der Rational Choice-Perspektive.....	112
4.2.2 Herkunftsbedingte Unterschiede von Bildungsentscheidungen aus habitustheoretischer Perspektive.....	169
4.2.3 Habitus und Rationalität: (k)ein Widerspruch? Herkunftsbedingte Bildungsungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu	227
5 Empirische Untersuchung	239
5.1 Vorbemerkungen zur methodischen Vorgehensweise: Datenerhebung, Operationalisierung, Gütekriterien	239

5.1.1	Datenerhebung	239
5.1.2	Operationalisierung	255
5.1.3	Gütekriterien	301
5.1.4	Ergebnisse des Pretests.....	308
5.2	Die statistischen Auswertungsstrategien	309
5.2.1	Überprüfung des Effekts der sozialer Herkunft auf die Bildungsentscheidung (Hypothese H ₁).....	309
5.2.2	Überprüfung des Effekts der Gründe für ein Fachhochschul- oder Berufsakademiestudium auf die Bildungsentscheidung (Hypothese H ₂).....	329
5.2.3	Überprüfung des Zusammenhangs der sozialen Herkunft und den Motivdimensionen für ein Studium (Hypothese H ₃)	340
5.3	Ergebnisbewertung	342
5.3.1	Allgemeine statistische Befunde	342
5.3.2	Soziale Milieuzugehörigkeit von Berufsakademie- und Fachhochschulstudierenden im Vergleich.....	347
5.3.3	Leistungsmotivation, Gründe für ein Studium und Pläne für die Zeit nach dem Studium von Fachhochschul- und Berufsakademiestudierenden.....	405
5.3.4	Der Zusammenhang zwischen sozialer Milieuzugehörigkeit und den Gründen für ein Berufsakademie- oder Fachhochschulstudium	430
5.3.5	Fehlerbetrachtung.....	440
6	Fazit und Ausblick.....	445
	Literaturverzeichnis	455
6.1	Internetquellen	479

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Bedeutung der Merkmalsgruppen für die Unterschiede zwischen den Studierenden der jeweiligen Hochschultypen bei Technikstudierenden (Sheaf Coefficients für Merkmalsgruppen nach Kontrolle von Kohorte und Geschlecht; * $p < 0,05$).....	36
<i>Abbildung 2:</i>	Bedeutung der Merkmalsgruppen für die Unterschiede zwischen den Studierenden der jeweiligen Hochschultypen bei Wirtschaftsstudierenden (Sheaf Coefficients für Merkmalsgruppen nach Kontrolle von Kohorte und Geschlecht; * $p < 0,05$).....	37
<i>Abbildung 3:</i>	Berufliches Interesse von Abiturienten mit unterschiedlichen Hochschulwünschen.....	45
<i>Abbildung 4:</i>	Dual Studierende nach Hochschultyp 2013	70
<i>Abbildung 5:</i>	Milieustruktur Westdeutschlands, Stand: 2003.....	101
<i>Abbildung 6:</i>	Das Mikro-Makro-Modell.....	122
<i>Abbildung 7:</i>	Heuristisches Modell für die Genese und Persistenz in Bezug auf herkunftsbedingte Bildungsungleichheit.....	140
<i>Abbildung 8:</i>	Zusammenhang zwischen objektiven Lebensbedingungen, dem Habitus sowie den Praxisformen und Lebensstilen.....	184
<i>Abbildung 9:</i>	Typologie der schul- und bildungsbezogenen Habitusformationen.....	201
<i>Abbildung 10:</i>	Schul- und bildungsbezogene Habitusformationen (ohne Unterformen) in Abhängigkeit zu ihrer Milieuzugehörigkeit.....	203
<i>Abbildung 11:</i>	Soziale Milieuzugehörigkeit von Berufsakademie- und Fachhochschulstudierenden in Anlehnung an das Raummodell von Vester et al.	208

<i>Abbildung 12:</i> Wahl der tertiären Bildungsinstitution in Abhängigkeit zu den Gründen für ein Studium und der sozialen Herkunft	257
<i>Abbildung 13:</i> Modifiziertes Modell zur Messung von sozialer Herkunft aus milieutheoretischer Sicht nach Schölling und Engler	261
<i>Abbildung 14:</i> Operationalisierungsmodell der sozialen Herkunft	269
<i>Abbildung 15:</i> Die Dimensionen des LMT	272
<i>Abbildung 16:</i> Operationalisierungsmodell der Gründe für ein duales Studium oder ein nicht duales Fachhochschulstudium	279
<i>Abbildung 17:</i> Kausalmodell für die Erklärung der Bildungsentscheidung für ein Berufsakademie- oder Fachhochschulstudium	280
<i>Abbildung 18:</i> Kausalmodell des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidung	309
<i>Abbildung 19:</i> Beurteilungsübersicht der Eignung einer Korrelationsmatrix für eine Faktorenanalyse	311
<i>Abbildung 20:</i> Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation, den Gründen für ein Studium, den Plänen nach Abschluss des Studiums, der Abschlussart sowie -note und der Bildungsentscheidung	330
<i>Abbildung 21:</i> Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Gründen für ein Studium, den Plänen nach Abschluss des Studiums sowie der Abschlussart und -note	341
<i>Abbildung 22:</i> Struktogramm zur Bestimmung der Anzahl der Cluster (Ausschnitt).....	355
<i>Abbildung 23:</i> Standardisierte kanonische Koeffizienten der Diskriminanzanalyse (Absolutwerte) für die Fünf-Clusterlösung	358
<i>Abbildung 24:</i> Strukturmatrix der Diskriminanzanalyse (Absolutwerte) für die Fünf-Clusterlösung	359

<i>Abbildung 25:</i> Mögliche Clusterstrukturen pro Variable ausgehend von der ermittelten Fünf-Clusterlösung	361
<i>Abbildung 26:</i> Standardisierte kanonische Koeffizienten der Diskriminanzanalyse (Absolutwerte) für die Drei-Clusterlösung	365
<i>Abbildung 27:</i> Strukturmatrix der Diskriminanzanalyse (Absolutwerte) für die Drei-Clusterlösung	365
<i>Abbildung 28:</i> Mittelwerte der Einstellungszüge (mit Subdimensionen) in Abhängigkeit von der Clusterzugehörigkeit	373
<i>Abbildung 29:</i> Die Studierendenmilieus im sozialen Raum	399
<i>Abbildung 30:</i> Anteile an Berufsakademie- und Fachhochschulstudierenden je nach Studierendenmilieu	401
<i>Abbildung 31:</i> Höchster allgemeiner Bildungsabschluss der Befragten je nach Studierendengruppe (ungewichtet; Spaltenprozente; n = 764)	407
<i>Abbildung 32:</i> Mittelwerte der Leistungsmotivation der befragten Studierenden in Abhängigkeit von der Bildungsentscheidung (gewichtet)	415
<i>Abbildung 33:</i> Mittelwerte der Motivdimensionen und der Pläne nach Abschluss des Studiums der befragten Studierenden in Abhängigkeit von der Bildungsentscheidung (gewichtet)	416
<i>Abbildung 34:</i> Standardisierte kanonische Koeffizienten der Diskriminanzanalyse (Absolutwerte; gewichtet)	418
<i>Abbildung 35:</i> Strukturmatrix der Diskriminanzanalyse (Absolutwerte; gewichtet)	419
<i>Abbildung 36:</i> Logistische Funktionskurven der Transitionsorientierung für Abitur- und Fachhochschulreifeabsolventen	424
<i>Abbildung 37:</i> Logistische Funktionskurven der Moratoriumsorientierung für Abitur- und Fachhochschulreifeabsolventen	424

- Abbildung 38:* Logistische Funktionskurven der negativen
Misserfolgsfurcht für Abitur- und
Fachhochschulreifeabsolventen 425
- Abbildung 39:* Logistische Funktionskurven der Absicht eine
Erwerbstätigkeit nach dem Studium aufzunehmen für
Abitur- und Fachhochschulreifeabsolventen..... 425

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 1:</i>	Soziale Herkunft von Studierenden der Universität, der Fachhochschule und der Berufsakademie	32
<i>Tabelle 2:</i>	Familiärer Hintergrund bei Abiturienten mit unterschiedlichen Hochschulpräferenzen – Mittelwerte und Standardabweichungen	34
<i>Tabelle 3:</i>	Zum Messzeitpunkt T ₁ erfasster familiärer Hintergrund von Studierenden wirtschaftswissenschaftlicher Studienfächer an Universität, Fachhochschule und Berufsakademie	35
<i>Tabelle 4:</i>	Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungsentscheidung	39
<i>Tabelle 5:</i>	Motive von Studierenden von Universität, Fachhochschule und Berufsakademie	42
<i>Tabelle 6:</i>	Studienwahlmotive bei Abiturienten mit unterschiedlichen Hochschulwünschen – Mittelwerte und Standardabweichungen	43
<i>Tabelle 7:</i>	Zu Messzeitpunkt T ₁ erfasste Studienwahlmotive von Studierenden in wirtschaftswissenschaftlichen Studienfächern an Universität, Fachhochschule und Berufsakademie	44
<i>Tabelle 8:</i>	Schulische Leistung und Determinanten als Effekte für die Bildungsentscheidung (geschätzte odds ratios)	50
<i>Tabelle 9:</i>	Milieustruktur nach Vester et al., klassifiziert nach vertikaler Stufung und horizontalen Traditionslinien	102
<i>Tabelle 10:</i>	Die Terme des Wert-Erwartungsmodells	133
<i>Tabelle 11:</i>	Schulleistung und Bildungsentscheidung nach sozialer Herkunft	143
<i>Tabelle 12:</i>	Zeilenprozent für Bildungsabschlüsse für Befragte mit Abitur (nach Klassenherkunft; getrennt für Männer und Frauen in Westdeutschland, 30 Jahre und älter)	146

<i>Tabelle 13:</i> Das EGP-Klassenschema	150
<i>Tabelle 14:</i> Anzahl der Berufsakademien und Fachhochschulen pro Bundesland	248
<i>Tabelle 15:</i> Übersicht der Berufsakademien, Dualen Hochschulen und Fachhochschulen nach Bundesland geordnet	249
<i>Tabelle 16:</i> Fächerspektrum der analysierten Berufsakademien und Fachhochschulen (nur Bachelorstudiengänge)	250
<i>Tabelle 17:</i> Anzahl der immatrikulierten Studierenden pro Hochschule (Stand: Wintersemester 2014/15)	252
<i>Tabelle 18:</i> Mittelwerte bei den Gründen für ein Studium für den Messzeitpunkt T_1 und T_2	303
<i>Tabelle 19:</i> Elementarkategorien der Habituszüge	327
<i>Tabelle 20:</i> Verteilung der untersuchten Hochschulen auf die Bundesländer	343
<i>Tabelle 21:</i> Befragte Studierende nach Bildungsentscheidung und Bundesland (Zeilenprozent).....	344
<i>Tabelle 22:</i> Geschlecht und Bildungsentscheidung der befragten Studierenden (Zeilenprozent)	345
<i>Tabelle 23:</i> Cronbach's α der auf den extrahierten Faktoren basierenden Mittelwertindizes	349
<i>Tabelle 24:</i> Einstellungszüge und ihre Elementarkategorien.....	354
<i>Tabelle 25:</i> Klassendiagnose auf Basis der Clusterzentrenanalyse – Fünf-Clusterlösung	356
<i>Tabelle 26:</i> Einstellungszüge aller Befragten nach Clusterzugehörigkeit	363
<i>Tabelle 27:</i> Univariate Kennwerte der Einzelitems des zweiten Einstellungszuges	366
<i>Tabelle 28:</i> Univariate Kennwerte der Einzelitems des vierten Einstellungszuges	367

<i>Tabelle 29:</i> Univariate Kennwerte der Einzelitems des fünften Einstellungszuges	368
<i>Tabelle 30:</i> Univariate Kennwerte der Einzelitems des sechsten Einstellungszuges	368
<i>Tabelle 31:</i> Univariate Kennwerte der Einzelitems des siebten Einstellungszuges	369
<i>Tabelle 32:</i> Univariate Kennwerte der Einzelitems des ersten Einstellungszuges nach Clusterzugehörigkeit	370
<i>Tabelle 33:</i> Freizeitaktivitäten aller Befragten nach Clusterzugehörigkeit.....	374
<i>Tabelle 34:</i> Höchster allgemeiner Schulabschluss des Vaters aller Befragten nach Clusterzugehörigkeit (Spaltenprozent)	377
<i>Tabelle 35:</i> Höchster allgemeiner Schulabschluss der Mutter aller Befragten nach Clusterzugehörigkeit (Spaltenprozent)	377
<i>Tabelle 36:</i> Berufliche Stellung des Vaters aller Befragten nach Clusterzugehörigkeit (Spaltenprozent)	379
<i>Tabelle 37:</i> Berufliche Stellung der Mutter aller Befragten nach Clusterzugehörigkeit (Spaltenprozent)	380
<i>Tabelle 38:</i> Letzte berufliche Stellung des Großvaters väterlicherseits aller Befragten nach Clusterzugehörigkeit (sofern bereits verrentet oder verstorben).....	382
<i>Tabelle 39:</i> Letzte berufliche Stellung des Großvaters mütterlicherseits aller Befragten nach Clusterzugehörigkeit (sofern bereits verrentet der verstorben).....	383
<i>Tabelle 40:</i> Elterliche Lebensziele nach Clusterzugehörigkeit.....	385
<i>Tabelle 41:</i> Am meisten in der Kindheit der Befragten gehörtes Sprichwort (Spaltenprozent).....	387
<i>Tabelle 42:</i> Freizeitaktivitäten mit der Familie in der Kindheit der Befragten	388

<i>Tabelle 43:</i> Einflusspersonen bei der Bildungsentscheidung der Befragten (Spaltenprozenzte; Mehrfachantworten; gestapelte Kreuztabellen)	390
<i>Tabelle 44:</i> Anteile an Berufsakademie- und Fachhochschulstudierenden je nach Studierendenmilieu	400
<i>Tabelle 45:</i> Anteile an Studierenden in den Fachrichtungen je nach Studierendenmilieu (Spaltenprozenzte).....	403
<i>Tabelle 46:</i> Kreuztabulierung von Bildungsentscheidung und dem höchsten allgemeinen Bildungsabschluss (gewichtet; Spaltenprozenzte)	407
<i>Tabelle 47:</i> Durchschnittsnote des Abiturs und der Fachhochschulreife je nach Studierendengruppe (gewichtet)	409
<i>Tabelle 48:</i> Leistungsmotivation der Studierendengruppen (gewichtet)	410
<i>Tabelle 49:</i> Cronbach's α der intrinsischen Orientierung und der Moratoriumsorientierung sowie der frühzeitig feststehenden Motive aller Befragten	411
<i>Tabelle 50:</i> Motivdimensionen und Pläne nach Abschluss des Studiums der Befragten in Abhängigkeit von der Bildungsentscheidung (gewichtet).....	412
<i>Tabelle 51:</i> Logit-Koeffizienten, teilstandardisierte und Effektkoeffizienten der binär-logistischen Regressionsanalyse (gewichtet).....	421
<i>Tabelle 52:</i> Wahrscheinlichkeiten für ein duales Studium für jeden Prädiktor (Minimum, Maximum, Mittelkategorie).....	423
<i>Tabelle 53:</i> Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der sozialen Milieuzugehörigkeit und den Motivdimensionen bei Berufsakademiestudierenden	431
<i>Tabelle 54:</i> Statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen der sozialen Milieuzugehörigkeit und den Motivdimensionen bei Fachhochschulstudierenden	434

1 Einleitung und Fragestellung

Die zu beobachtenden Entwicklungen im tertiären Bildungssystem – insbesondere auf der Ebene des Bachelorstudiums – lassen sich nach Budde als Ausdifferenzierungsprozesse sowohl horizontaler als auch vertikaler Art charakterisieren.¹ Im Zuge dieser Ausdifferenzierung werden, so Georg, die traditionellen Grenzen zwischen akademischer und betrieblicher (Aus-)Bildung verwischt, was zur Entstehung neuer ‚hybride[r]‘² Formen tertiärer Bildung, wie etwa dem dualen Studium an Berufsakademien, führe.³ Das konstitutive Merkmal für das duale Studium stellt die Kombination von akademischer Bildung und dualer Ausbildung dar, was sich in dem regelmäßigen Wechsel von Theorie- und Praxisphasen äußert.⁴ Das Profil der Berufsakademie wird vom Wissenschaftsrat wie folgt definiert:

„Die Berufsakademie ist gekennzeichnet durch eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis. Dabei übernehmen das Unternehmen als Lernort für die Praxis und die Berufsakademie als Lernort für die Theorie partnerschaftlich die Aufgabe, die Studierenden für den späteren Beruf zu qualifizieren. Die qualifizierte Ausbildung im Unternehmen dient dem systematischen Erwerb der praktischen Kenntnisse. Das Studium an der Berufsakademie vermittelt auf der Grundlage von Studienplänen die wissenschaftsbezogenen Kenntnisse der Ausbildung.“⁵

Trotz des Umstandes, dass die Berufsakademie im tertiären Bildungssystem nur eine marginale Rolle innehat (von allen Hochschulzugangsberechtigten nahmen 2012 nur ein Prozent ein Berufsakademiestudium auf⁶), lassen sich aus bildungs-

1 vgl. Budde, 2010a: 135. In der vorliegenden Untersuchung wird zugunsten einer besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet. Gleichwohl sind dabei stets alle Personen unabhängig von ihrem Geschlecht miteinbezogen.

2 ebd.: 136

3 vgl. Georg, 2008: 107

4 vgl. ebd.

5 Wissenschaftsrat, 2004: 10

6 vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014: 107. Wird der Umstand berücksichtigt, dass dual Studierende neben Berufsakademien auch an Fachhochschulen und Universitäten immatrikuliert sein können, beläuft sich die absolute Anzahl aller dual Studierenden für das Jahr 2013 auf 64.358 Personen (vgl. BIBB, 2014: 28). Bei einer Gesamtzahl von 2.498.819 Studierenden im Wintersemester 2012/13 entspricht das einem Anteil von ca. 2,56 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2013: 88; eigene Berechnungen). Hierbei ist anzumerken, dass die

soziologischer Sicht zwei miteinander im Zusammenhang stehende Aspekte benennen, welche die Ausgangspunkte für die vorliegende Arbeit bilden sollen:

1. Hinsichtlich der Zielsetzung und des Selbstverständnisses, mit der die Berufsakademie gegründet wurde, lässt sich eine Ähnlichkeit mit einer anderen tertiären Bildungsinstitution, nämlich der Fachhochschule, konstatieren. Dennoch können auf der strukturellen, d. h. hinsichtlich der Gestaltung der tertiären Bildungsphasen durch die jeweilige tertiäre Bildungsinstitution, und der curricularen Ebene deutliche Unterschiede festgestellt werden.
2. In der Bundesrepublik Deutschland sind Bildungsentscheidungen und Bildungskarrieren hochgradig von der sozialen Herkunft abhängig.⁷

Bezüglich der im ersten Punkt thematisierten Zielsetzung und des Selbstverständnisses lassen sich Schnittmengen zwischen der Berufsakademie und der Fachhochschule konstatieren, die sich auch auf der strukturellen Ebene niederschlagen. Mit der Gründung des Hochschultyps Fachhochschule war das Ziel verbunden, ein, im Vergleich zum Universitätsstudium für den öffentlichen Haushalt kostengünstigeres und dennoch wissenschaftlich fundiertes Studium zur Befriedigung der sprunghaft angestiegenen Bildungsnachfrage anbieten zu können.⁸ Dieses sollte sich jedoch durch einen starken Bezug auf anwendungs- und betriebsorientierte Problemstellungen auszeichnen.⁹ Ihr Fokus auf berufsorientierte Problemstellungen bringe der Fachhochschule nach Berthold et al. auch den Ruf ein, anders als die Universität, „praxisnäher“¹⁰ am Beruf auszubilden. Während beim Universitätsstudium die „Distanz zur Welt der Arbeit als zentrales

Anzahl der Studierenden an Berufsakademien abgezogen werden muss, da dual Studierende an Fachhochschulen und Universitäten durch die amtliche Statistik bereits erfasst sind.

7 vgl. Hradil, 2006a: 154f.; Helsper, Kramer, 2011: 103 sowie Mau, Verwiebe, 2009: 171

8 vgl. Enders, 2010: 445

9 vgl. Krempkow, Pastohr, 2009: 72; Kreckel, 2011: 240

10 Berthold et al., 2009: 16

Merkmal¹¹ angesehen werden könne, zeichne sich sowohl das Berufsakademie- als auch das Fachhochschulstudium durch seinen starken Bezug zur betrieblichen Sphäre aus.¹² Die Ähnlichkeit zwischen den letztgenannten Bildungsinstitutionen zeigt sich auch daran, dass es sich bei den Fachhochschulen mittlerweile um die Hauptanbieter dualer Studiengänge handelt. Mit Stand vom April 2013 liegen die Fachhochschulen als Anbieter dualer Studiengänge mit etwa 59 Prozent aller angebotenen Studiengänge bundesweit an erster Stelle. Berufsakademien bieten zusammen mit der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) hingegen ca. 35 Prozent aller dualen Studiengänge an.¹³ In einigen wenigen Fällen, wie etwa der Berufsakademie Berlin, kam es zu einer institutionellen Fusion von Berufsakademie und Fachhochschule. Die Berufsakademie Berlin orientiert sich zwar in ihrer Struktur an dem Berufsakademietypus aus Baden-Württemberg, ist aber seit 2003 als Fachbereich an die Fachhochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) in Berlin angegliedert.¹⁴ Im Zuge der Bologna-Reform und der hochschulrechtlichen Gleichsetzung des Bachelorabschlusses der Berufsakademie und der Fachhochschule im Jahr 2004 wurden die Unterschiede zwischen diesen beiden Institutionen noch weiter abgeschwächt.¹⁵

Es ist jedoch anzumerken, dass trotz der konstatierten Ähnlichkeit der Zielsetzungen und des Selbstverständnisses deutliche Unterschiede zwischen einem

11 Krempkow, Pastohr, 2009: 71. Zwar hat auch die Universität laut dem Hochschulrahmengesetz (HRG) den Auftrag, „auf berufliche Tätigkeiten“ (§2 Abs. 1 HRG) vorzubereiten, allerdings stellt die Pflege der Wissenschaft durch den Forschungsauftrag sowie die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses eine zentrale Aufgabe dar, was bei den Fachhochschulen nicht der Fall ist. Zwar ist der Forschungsauftrag für Fachhochschulen mittlerweile in allen Landeshochschulgesetzen verankert, jedoch sollen sich diese Aktivitäten, laut Wissenschaftsrat, auf anwendungsorientierte Problemstellungen beziehen (Wissenschaftsrat, 2002: 6f.). Zudem definiert die Universität ihr Bildungsselbstverständnis nach dem Humboldt'schen Ideal der „Einsamkeit und Freiheit“ (Schelsky, 1971: 55), wonach sich Bildung frei von außerwissenschaftlichen Zwecksetzungen zu vollziehen habe. Wie im Rahmen dieser Untersuchung später noch eingehender diskutiert, führt jedoch ein Vergleich tertiärer Bildungsinstitutionen zumindest auf Basis einer Theorie-Praxis-Differenzierung bzw. Forschungs- und Anwendungsorientierung analytisch ins Leere.

12 vgl. Pastohr, 2008: 47f.

13 vgl. BIBB, 2014: 28. Sechs Prozent aller dualen Studiengänge werden von Universitäten angeboten (vgl. ebd.).

14 vgl. Berthold et al., 2009: 59f.

15 vgl. Kultusministerkonferenz, 2004: 1. In Baden-Württemberg kam es bereits 1989 zur Gleichstellung des Diplomabschlusses der Berufsakademie mit dem der Fachhochschule (vgl. Harney et al., 2001: 19f.).

Berufsakademie- und einem Fachhochschulstudium bestehen. Im Vorgriff auf eine detailliertere Darstellung der Unterschiede zwischen den beiden tertiären Bildungsinstitutionen sollen zwei wesentliche Differenzierungslinien in den Blick genommen werden, welche die Relevanz der in der vorliegenden Arbeit zu untersuchenden Forschungsproblematik unterstreichen. Den ersten wesentlichen Unterschied stellt der Zugang zum Studium dar. Während für ein Fachhochschulstudium die allgemeine oder fachgebundene Hochschul- bzw. Fachhochschulreife als Zugangsvoraussetzung gilt, ist für die Aufnahme eines Berufsakademiestudiums neben diesen Abschlussgraden auch ein Ausbildungsvertrag mit einem mit der Berufsakademie kooperierenden Unternehmen erforderlich. Während im Falle eines angestrebten Fachhochschulstudiums allein die entsprechende tertiäre Bildungsinstitution die Entscheidung über eine Zulassung zum Studium trifft, fungiert bei der Berufsakademie der jeweilige Ausbildungsbetrieb als relevanter Akteur im Entscheidungsprozess um die Zulassung zum Studium und nicht die Berufsakademie selbst. Die zweite wichtige Differenz besteht in der inhaltlichen wie zeitlichen Organisation des Studiums. Zum einen zeichnet sich das duale Studium durch den regelmäßigen Wechsel von Theorie- und Praxisphasen aus. Zum anderen werden die in den Theoriephasen vermittelten Curricula von den Studiengangsleitern in Abstimmung mit den betrieblichen Ausbildungsbetreuern erstellt.¹⁶ Die Gremienmitgliedschaft von Vertretern der mit der Berufsakademie kooperierenden Praxispartner ermöglicht eine gemeinsame Planung der Ausbildungsinhalte und somit eine stetige Anpassung an sich ändernde innerbetriebliche Bedarflagen¹⁷ – eine Konstellation, die weder an der Fachhochschule noch an der Universität vorzufinden ist (mit Ausnahme der von ihnen angebotenen dualen Studiengänge). Neben diesen strukturellen Aspekten ist auch im Hinblick auf das eben thematisierte Selbstverständnis der tertiären Bildungsinstitutionen außerdem zu fragen, inwieweit die Unterschiede zwischen der Fachhochschule und der Berufsakademie aufgrund der Transformation des Bildungsverständnisses der Fachhochschule, die als „academic drift“¹⁸ bzw. „upward academic drift“¹⁹ bezeichnet wird, mittlerweile noch stärker ausgeprägt sind. Zwar begriffen und begreifen sich Fachhochschulen nach wie vor als be-

16 vgl. Beverungen, Vogel, 2009: 8f.

17 vgl. ebd.: 6

18 Teichler, 2005: 75

19 Budde, 2010b: 84

rufs- und praxisorientierte Ausbildungsstätten, jedoch versuchen sie sich den Universitäten auf wissenschaftlicher Ebene anzunähern. Dies äußert sich vor allem in der Forderung nach der Verleihung des Promotions- und Habilitationsrechts, in der Ausweitung des Fächerspektrums, der Einrichtung von Forschungsprofessuren sowie der Erhöhung der forschungsorientierten curricularen Anteile im Studium.²⁰ Diese Annäherung spiegelt sich auch auf lexikalischer Ebene wider, indem die Fachhochschulen mittlerweile als „university of applied science“ bezeichnet werden.²¹ Dieser Annäherungsprozess der Fachhochschule an die Universität führe nach Müller et al. dazu, dass die „Option des Fachhochschulstudiums [...] durch ein ‚Upgrading‘ der Anforderungen und [im Vergleich zu Universitätsabsolventen; C.R.] mit verbesserten Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt dem Universitätsstudium ähnlicher geworden [ist], wenn auch Unterschiede im Fächerspektrum und in der Praxisorientierung geblieben sind.“²² Im Zuge dieser Entwicklung könnte der abnehmende Bezug des Fachhochschulstudiums zur betrieblichen Praxis eine potentielle Folge darstellen, wohingegen das duale Studium einen stärkeren Fokus auf betriebliche Problemstellungen legt – ein Aspekt, der im dritten Kapitel noch tiefergehend diskutiert werden soll. Die hier skizzierte Entwicklung birgt folgende Konsequenz: Studierwillige Abiturienten aus sozialen Milieus, in denen ein eher instrumentelles Bildungsverständnis vorherrscht, könnten ein Fachhochschulstudium deswegen ablehnen, da die Aussicht auf ein dezidiert berufs- und praxisorientiertes Studium mit anschließender gesicherter und ausbildungsadäquater Beschäftigung sowie die Wahrscheinlichkeit, das Studium erfolgreich abzuschließen, als eher gering eingeschätzt werden.²³ So gelte das Fachhochschulstudium für praxisorientierte und dennoch studierwillige Abiturienten laut Müller-Naendrup bereits als zu „verwissenschaftlicht“²⁴. Im Rahmen eines Berufsakademiestudiums indessen, so betonen auch Krempkow und Pastohr, liege der Fokus zum einen auf der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und der beruflichen Sozialisation

20 vgl. Teichler, 2005: 69; Webler, 2005: 16f.

21 Die Bezeichnung der jeweiligen Hochschulen variiert je nach Bundesland. Des Weiteren muss hervorgehoben werden, dass mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 13.04.2010 Fachhochschulprofessoren hinsichtlich ihrer grundgesetzlichen Freiheiten mit Universitätsprofessoren gleichgestellt sind (BVerfG, 1 BvR 216/07 vom 13.04.2010).

22 Müller et al., 2011: 302

23 vgl. Budde, 2010a: 141f.

24 Müller-Naendrup, 1996: 28

der Studierenden und zum anderen sei die Bindung an ein Unternehmen stärker ausgeprägt als an der Fachhochschule.²⁵

Bezüglich dieser mutmaßlichen Konsequenz und im Hinblick auf den zweiten oben genannten Aspekt ist zu fragen, ob die Entscheidung für ein Berufsakademie- oder ein Fachhochschulstudium von der sozialen Herkunft abhängig ist bzw. ob damit einhergehend verschiedene Motive bei der Aufnahme eines bestimmten tertiären Bildungsweges zum Tragen kommen. Die wenigen vergleichenden empirischen Untersuchungen weisen, wie im nächsten Kapitel erläutert wird, auf entsprechende Unterschiede hin.²⁶ Die Relevanz der auch auf einer theoretischen Ebene angesiedelten Thematisierung dieses Umstandes ergibt sich, wie im vierten Kapitel ausführlich dargestellt, aus drei Faktoren:

Erstens berufen sich moderne Gesellschaften auf die meritokratische Idee als eine „normative Selbstdefinition [...] für die Begründung und Legitimation sozialer Ungleichheiten [...]“.²⁷ Die Auslese und Selektion habe auf Basis einer „leistungsbezogenen Chancengleichheit“²⁸ zu erfolgen. Eine herkunftsabhängige Ungleichheit der Bildungschancen erweist sich nun jedoch nicht nur in bildungssoziologischer, sondern auch in gesellschaftlich-politischer Hinsicht als diskussionswürdig, kollidiert sie doch mit dem gesellschaftlich propagierten Anspruch der Chancengleichheit im Bildungssystem. Eine Ungleichverteilung von Bildungsabschlüssen gilt demnach als illegitim, wenn sie das Resultat ausschließlich leistungsfremder Merkmale wie sozialer oder regionaler Herkunft, Ethnie, Geschlecht oder Konfessionszugehörigkeit darstellt.²⁹ Jedoch ist zu konstatieren, dass die soziale Herkunft als ein askriptiver Faktor nach wie vor das Übergangsverhalten von Abiturienten in das tertiäre Bildungssystem stark beeinflusst. „Was jemand im Bildungssystem erreicht, ist stark von ungleichen Ausgangsbedingungen der familiären Herkunft beeinflusst.“³⁰ So wählen Gruppen aus höheren Schichten teilweise unabhängig von der erbrachten schulischen Leistung den,

25 vgl. Krempkow, Pastohr, 2009: 71

26 Für eine vergleichende empirische Darstellung des herkunftsspezifischen Entscheidungsverhaltens für ein Fachhochschul- oder ein Universitätsstudium siehe Müller, Pollak, 2010: 328, BMBF, 2010: 122; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012: 125; Reimer, Schindler, 2010: 264.

27 Solga, 2005: 23

28 Geißler, 2011: 273; Becker, 2011: 88

29 vgl. Becker, 2011: 88

30 Müller et al., 2011: 289. Für eine ausführliche Kritik am meritokratischen Konzept siehe Solga, 2005 sowie Becker, Hadjar, 2009.

im Hinblick auf Abschlussgrad und zu erwartende Bildungserträge, höheren Ausbildungsgang, während Gruppen mit einer vergleichsweise niedrigen sozialen Herkunft die „weniger vorteilhaften Ausbildungen“³¹ präferieren. Die Wahl ‚vorteilhafter‘ postsekundärer Ausbildungsgänge orientiere sich nach Müller et al. dabei an der in Deutschland existierenden Hierarchie, angefangen bei der Berufsausbildung über das Fachhochschul- bis hin zum Universitätsstudium.³²

Zweitens ist die institutionelle Struktur des Bildungssystems mit seinen verschiedenen Optionen und den daran geknüpften Zugangsregeln, Bildungsmöglichkeiten, Abschlussgraden und sonstigen Eigenschaften als ein wichtiger Faktor für die Formung von Bildungsentscheidungen zu berücksichtigen.³³ In Bezug auf die soziale Herkunft muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass es sich bei den Studierenden der Berufsakademie und der Fachhochschule zumeist um Abiturienten handelt, stellt doch das Abitur die Voraussetzung für die Aufnahme eines dualen Studiums dar. Für ein Fachhochschulstudium können sich hingegen auch Personen mit einer fachgebundenen Hochschulreife bewerben. Obgleich sich auch Personen mit einer fachgebundenen Hochschulreife für ein Fachhochschulstudium bewerben können, hat dies zur Folge, dass Fachhochschul- und Berufsakademiestudierende eine bereits durch die institutionelle Struktur des Bildungssystems „sozial selektive Gruppe“³⁴ darstellen. So zeigen z. B. empirische Untersuchungen von Becker (2011), Becker und Lauterbach (2008) sowie Müller et al. (2011), dass der Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich am stärksten ist.³⁵ Diese hinsichtlich der sozialen Herkunft zu beobachtenden Diskrepanzen setzen sich jedoch bis in das tertiäre Bildungssystem fort. „Die Disparitäten, die bis zum Erreichen des Abiturs entstehen, sind prägend für die Ungleichheit in den Chancen auf einen Hochschulabschluss.“³⁶ Diese Disparitäten sind zum Teil auf die spezifischen Eigenschaften des deutschen Bildungssystems zurückzuführen, welches sich durch die

31 Müller et al., 2011: 321

32 vgl. ebd.: 320

33 vgl. Konietzka, 2008: 277f.; Hillmert, 2008: 75

34 Becker, Hecken, 2008: 15. Allerdings ist an dieser Stelle in Orientierung an Jacob und Weiss hinzuzufügen, dass im Zuge der Bildungsexpansion die „soziale Heterogenität von Abiturienten“ (Jacob, Weiss, 2010: 287) insofern angestiegen ist, als die „Beteiligung von Kindern aus Arbeiter- und Angestelltenfamilien zugenommen [hat].“ (ebd.)

35 vgl. Becker, 2011: 98; Becker, Lauterbach, 2008: 24; Müller et al., 2011: 299

36 Müller et al., 2011: 310

mangelnde Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungswegen auszeichnet, sodass die Resultate von Selektionsprozessen nur schwer revidierbar sind.³⁷ So birgt die Wahl eines Bildungsweges weitreichende Konsequenzen für den weiteren Lebenslauf, was als Effekt der „endogenen Pfadabhängigkeit“³⁸ bezeichnet wird.³⁹ Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung sowie den institutionellen Eigenschaften des Bildungssystems als interagierende Variable lässt sich darüber plausibilisieren, dass vorhandene Bildungsstrukturen – auch auf tertiärer Ebene – als wesentliche Elemente bei einer Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Bildungskarriere ins Gewicht fallen.⁴⁰ Aus diesem Grund sollen im dritten Kapitel die spezifischen Eigenschaften der tertiären Bildungsinstitutionen Fachhochschule und Berufsakademie vorgestellt werden.

Als dritter, abschließender Punkt ist anzuführen, dass die Effekte der sozialen Herkunft auf den Lebenslauf nicht mit dem Studienabschluss enden, sondern sich auch in der Platzierung auf dem Arbeitsmarkt niederschlagen können. Bildungsentscheidungen erweisen sich nicht nur für den weiteren Bildungsweg, sondern auch für den Arbeitsmarkteintritt und den beruflichen Karriereverlauf als prägend. Dies ist zum einen darin begründet, dass das Bildungssystem in der modernen Gesellschaft – neben der Sozialisationsfunktion in Form der expliziten Vermittlung von Kompetenzen und Fähigkeiten sowie der impliziten Vermittlungen von Orientierungen und Vorstellungen – auch eine „Platzierungsfunktion“⁴¹ innehat.⁴² Wie Allmendinger sowie Müller und Shavit in ihren empirischen

37 vgl. Becker, Hecken, 2008: 5

38 Becker et al., 2009: 295

39 vgl. Becker, 2011: 127f.; Allmendinger, 1989: 235f.; Müller, Shavit, 1998: 506; Müller, Pollak, 2010: 309-311. Hillmert betont dabei, nicht davon auszugehen, dass zwischen den Bildungsinstitutionen und der individuellen Entscheidung ein Verhaltensdeterminismus besteht. Vielmehr spielen noch andere Faktoren wie, aufgrund der föderalen Organisation von Bildung, regionale Unterschiede in den Bildungssystemen, die Ausrichtung der Bildungspolitik (Zugangsregeln, Differenzierung des Bildungssystems, Curricula etc.) sowie individuelle Motive und Entscheidungen für die Entstehung und Reproduktion von Bildungsungleichheit eine wesentliche Rolle (vgl. Hillmert, 2008: 79). „Um das Phänomen der Bildungsungleichheit hinreichend erklären zu können, ist sowohl der Blick auf individuelle Entscheidungen als auch ihre Bedingungen (Entscheidungssituation, Relevanz der Entscheidungen) notwendig. Institutionelle Einflüsse können dabei zum großen Teil nicht direkt, sondern als Interaktionen auf das Bildungsverhalten wirken.“ (ebd.: 98)

40 vgl. Hillmert, 2008: 94; Müller et al., 2011: 302

41 Geißler, 2011: 273; siehe auch Hradil, 2006a: 149 und Luhmann, 2002: 62

Untersuchungen darlegen, sind insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland der Zugang zu bestimmten sozialen Positionen wie auch die Möglichkeiten vertikaler sozialer Mobilität stark an das Bildungsniveau und an entsprechende Bildungstitel geknüpft.⁴³

Dass Berufsakademie und Fachhochschule sich zwar hinsichtlich ihrer Zielsetzung und ihres Selbstverständnisses ähneln, sich jedoch in Bezug auf die Ausgestaltung der Bildungsphase zum Teil stark voneinander unterscheiden, wirft folgende Frage auf:⁴⁴ Sind als Konsequenz dieser Unterschiede für unterschiedliche soziale Milieus unterschiedliche Motive zur Aufnahme eines Studiums von Bedeutung und äußert sich dies in Bildungsentscheidungen für ein Berufsakademie- oder Fachhochschulstudium? Die Berufsakademien scheinen aufgrund ihrer starken Berufsorientierung einerseits und ihrer hohen Studienerfolgsquote sowie der Aussicht auf Karrieremöglichkeiten innerhalb der Ausbildungsbetriebe andererseits ein besonders hohes Attraktivitätspotential für Abiturienten aus bestimmten sozialen Milieus zu besitzen.⁴⁵ Für diese Personen stelle das duale Studium insbesondere im Hinblick auf spätere Karriereoptionen nach Budde ein „soziales Aufstiegsprojekt“⁴⁶ dar:

„Das duale Studium an einer Berufsakademie als relativ neues Format könnte sich [...] als eine attraktive Strukturvariante zu etablierten Formaten vor allem für jene Studierende erweisen, die (im Vergleich zu anderen Abiturient/inn/en) einen sozioökonomisch weniger günstigen familiären Hintergrund aufweisen.“⁴⁷

Werden nun die hier kurz skizzierten Charakteristika der beiden tertiären Bildungsformen in Verbindung mit dem Prozess des ‚academic drift‘ an Fachhochschulen betrachtet, so lässt sich zum einen die Frage formulieren, ob sich Unterschiede bei der sozialen Herkunft der Berufsakademie- und Fachhochschulstu-

42 vgl. Müller et al., 2011: 289. Niklas Luhmann spricht in diesem Zusammenhang von der „guten Absicht“ der Erziehung (Luhmann, 2002: 55).

43 vgl. Geißler, 2011: 273; Allmendinger, 1989: 232; Müller, Shavit, 1998: 502; Abraham Dietrich, 2008: 82-87; siehe hierfür auch den Begriff der meritokratischen Trias von Kreckel (Kreckel, 2004: 97). Gerade akademische Abschlüsse ermöglichen den Zugang „zu vorteilhaften Erwerbspositionen und zu höheren Einkommen.“ (Müller, Pollak, 2010: 305)

44 vgl. Kultusministerkonferenz, 2013: 144

45 vgl. Krempkow, Pastohr, 2009: 71; Naujoks, 2006: 40 sowie Hillmert, Kröhnert, 2003: 201

46 Budde, 2010a: 135

47 ebd.

dierenden feststellen lassen. Zum anderen kann gefragt werden, inwieweit diese tertiären Bildungsinstitutionen sich im Hinblick auf ihre „*externe Funktionalität*“⁴⁸ zu „Karriereintentionen bestimmter Absolventen und bestimmter Elternhäuser [...]“⁴⁹ als passfähig erweisen und sich folglich Unterschiede hinsichtlich der Motive zwischen den Studierenden bei ihrer getroffenen Wahl des tertiären Bildungsweges identifizieren lassen. Es ist zu konstatieren, dass ungeachtet der nun beinahe vierzigjährigen Existenz des tertiären Bildungstyps Berufsakademie nur vereinzelte empirische Forschungsarbeiten existieren, welche die soziale Herkunft und die Motive für die Aufnahme eines Studiums von Berufsakademiestudierenden in den Blick nehmen und diese Dimensionen im Vergleich zu anderen Studierendengruppen betrachten. In zeitlich regelmäßigen Abständen durchgeführte Untersuchungen etwa zur sozialen Herkunft oder den Motiven der Aufnahme eines bestimmten Studiums, wie sie z. B. vom ehemaligen Hochschul-Informations-System (HIS) bzw. vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) durchgeführt wurden und werden, liegen für Berufsakademiestudierende nicht vor.⁵⁰ Die Beantwortung derartiger Fragen muss sich nach Budde „notwendigerweise auf theoretische Reflexionen stützen [...]“. Die Akteursperspektive der dual Studierenden stellt aus Sicht rekonstruktiver Forschungsverfahren eine große Leerstelle dar.⁵¹ Auch Trautwein et al. betonen, dass „die Frage nach den Charakteristika der Abiturienten, die eine Ausbildung an der Berufsakademie anstreben bzw. absolvieren [...]“⁵², bislang nur unzureichend bearbeitet wurde. Um diese empirische Lücke zumindest teil-

48 Müller et al. 1995a: 32; Hervorhebung im Original. Die Autoren greifen bei der Charakterisierung der tertiären Bildungsinstitutionen, speziell der Berufsakademie, auf eine systemtheoretische Perspektive zurück. Funktionalität bedeutet in diesem Zusammenhang, dass ein Hochschultyp als ein gedachtes soziales Subsystem (des ihm übergeordneten gesellschaftlichen Subsystems Bildung) eine bestimmte, von anderen Subsystemen sich unterscheidende Aufgabe wahrnimmt, bei der sie eine „Beziehung zu einer nach Lösung verlangenden gesellschaftlichen Problemlage“ (ebd.: 31) herstellt. Eine derartige Beziehung könnte, wie oben ausgeführt, die Anknüpfung an „Interessen und Leistungsvoraussetzungen eines nicht unbedeutenden Ausschnitts der Absolventen einer allgemeinbildenden Schulart“ (ebd.) darstellen.

49 ebd.

50 Das DZHW ging am 1. September 2013 aus der außeruniversitären Forschungseinrichtung Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) hervor.

51 Budde, 2010b: 86

52 Trautwein et al., 2006: 394

weise zu schließen, sollen die im Folgenden genannten zwei Fragen zentral für die vorliegende Dissertation sein:

1. Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der sozialen Herkunft zwischen Berufsakademie- und Fachhochschulstudierenden feststellen?
2. Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Motive zwischen den Studierendengruppen, die zur Aufnahme eines Fachhochschul- oder eines Berufsakademiestudiums geführt haben, feststellen?

Es sei an dieser Stelle ein Aspekt bezüglich der Begrifflichkeit der sozialen Herkunft angeführt. Da, wie später noch begründet wird, unter sozialer Herkunft die Milieuzugehörigkeit verstanden werden soll, geraten nach Thien neben den „materiellen wie sozialen Bedingungen“⁵³ der sozialen Herkunft auch deren „Wirkung für die Ausprägung von Fähigkeiten, aber vor allem von Handlungs- und Lebensorientierungen“⁵⁴ in den Blick. Wie Lange-Vester und Teiwes-Kügler argumentieren, können auch innerhalb einer Studierendengruppe insoweit Differenzen bestehen, als die Bildungsentscheidung von einer selbstbewussten oder aber einer unsicheren Person getroffen wurde und diese Entscheidung vor dem Hintergrund fachlichen Interesses oder „berufspraktische[r] Gesichtspunkte“⁵⁵ erfolgte.

In der vorliegenden Untersuchung soll es nicht nur um eine Reflexion potentieller Unterschiede bezüglich der sozialen Herkunft, sondern auch um, mit der Herkunft einhergehende, Orientierungen und Vorstellungen bezüglich der eigenen Bildungskarriere gehen. Aus diesem Grund geht diese Untersuchung noch einer dritten Frage nach, die gleichsam aus den beiden oben genannten Fragen resultiert:

3. Besteht bei diesen Studierendengruppen ein Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Motiven einer Bildungsentscheidung?

Für die Bearbeitung der genannten Fragestellungen ist zunächst vorgesehen, einen Überblick über den Forschungsstand der hier diskutierten Problematik zu

53 Thien, 2011: 276

54 ebd.

55 Lange-Vester, Teiwes-Kügler, 2006: 56

geben (Kapitel 2). Dem schließt sich eine Einordnung der beiden Bildungsinstitutionen in das Spannungsfeld des tertiären Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland (Kapitel 3.1) sowie eine vergleichende Betrachtung ihrer spezifischen Eigenschaften an (Kapitel 3.2). Im vierten Kapitel geht es zunächst um die Definition der zentralen Begriffe ‚Milieu‘, ‚Motiv‘ und ‚Bildungsentscheidung‘ (Kapitel 4.1). Für die Analyse herkunftsbedingter Unterschiede bei Bildungsentscheidungen aus einer theoretischen Perspektive soll auf den Rational-Choice- und den habitustheoretischen Ansatz eingegangen werden (Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Im Anschluss wird in Orientierung an Vester (2006) ein Konzept vorgestellt, der versucht, Anschlussstellen zwischen beiden Ansätzen zu identifizieren und diese darzulegen (Kapitel 4.2.3). Die Kopplung beider Ansätze soll zugleich die Grundlage für erstens die in Kapitel 4.2.3 aufgestellten Forschungshypothesen und zweitens die empirische Untersuchung darstellen. Es ist geplant, die Forschungsfragen bzw. die aufgestellten Forschungshypothesen mittels einer quantitativen Auswertungsstrategie zu beantworten bzw. vorläufig zu falsifizieren oder zu verifizieren. Neben der Schließung der oben angeführten empirischen Lücken besteht das Ziel der Dissertation auch darin, hinsichtlich der Datenerhebung und -auswertung die habitustheoretische Komponente des Ansatzes zu berücksichtigen. So betonen Bremer und Lange-Vester, dass die „quantitative empirische Bildungsforschung vom Rational Choice Paradigma dominiert“⁵⁶ wird. Gleichwohl dieses Paradigma als Forschungsheuristik fungieren soll, muss die habitustheoretische Komponente des Ansatzes von Vester methodisch ebenfalls in den Blick genommen werden. Im fünften Kapitel wird die methodische Vorgehensweise hinsichtlich der Datenerhebung (Kapitel 5.1) und der statistischen Auswertung für die empirische Überprüfung der aufgestellten Forschungshypothesen (Kapitel 5.2) erläutert. Die ermittelten Ergebnisse werden im Anschluss präsentiert und kritisch diskutiert (Kapitel 5.3).⁵⁷ Das sechste und abschließende Kapitel gibt neben einer Zusammenfassung der im Hinblick auf die Fragestellungen und Hypothesen relevanten Argumentationslinien einen Ausblick auf offen gebliebene Fragen und potentielle Anknüpfungspunkte für die weitere Forschung.

56 Bremer, Lange-Vester, 2014: 56

57 Die Befehlssyntax für die statistische Auswertung und die vollständige Übersicht über die ausgegebenen Tabellen können als Dateien auf der Produktseite des Buches auf www.springer.com Verlags heruntergeladen werden.

2 Forschungsstand

Die Berufsakademie stellt für Abiturienten neben der Universität und der Fachhochschule eine weitere tertiäre Bildungsoption dar, welche, bezieht man sich auf die steigende Anzahl der von Berufsakademien und dualen Hochschulen angebotenen dualen Studiengänge, zunehmend an Bedeutung gewinnt.⁵⁸ Auch zeigt sich im Zeitraum von 2006 bis 2013 ein bundesweiter Anstieg der absoluten Zahl dual Studierender. Lag diese im Jahr 2006 noch bei 43.526, so waren 2013 64.358 Personen in einem dualen Studiengang immatrikuliert.⁵⁹ Die folgenden Ausführungen haben einerseits zum Ziel, einen Überblick über empirische Untersuchungen zu geben, die das Berufsakademiestudium als Bildungsentcheidung berücksichtigen und diese unter den Aspekten der sozialen Herkunft und der Beweggründe dual Studierender im Vergleich zu denen eines Fachhochschulstudiums analysieren. Andererseits wird im Verlauf dieser Arbeit noch einmal auf einige Untersuchungen wie beispielsweise auf die von Reimer und Schindler (2010) sowie Becker und Hecken (2008) aufgrund ihres theoretischen und methodischen Ansatzes rekuriert werden.

Zur Stellung der Berufsakademie im tertiären Bildungssystem der Bundesrepublik, vor allem im Vergleich zur Fachhochschule, lässt sich insbesondere die Dissertation von Pastohr (2008) anführen, die eine vergleichende Analyse der Ausbildungsleistungen tertiärer Bildungsinstitutionen durchführt. Ferner können in diesem Zusammenhang auch Pastohr und Kremkow (2009), Naujoks (2006), Schmidt (2002), Berthold et al. (2009) sowie Harney et al. (2001) genannt werden. Auf theoretischer Ebene setzen sich die Beiträge von Budde (2010a, 2010b) mit den einleitend genannten Fragestellungen auseinander, wobei Fachhochschulstudierende als Vergleichsgruppe hier jedoch nicht miteinbezogen werden. Als zwei sehr umfangreiche Studien, die sich empirisch auf die in den Fragestel-

58 vgl. BIBB, 2013: 271. Im Vorgriff auf die methodischen Erläuterungen soll hier bereits angemerkt werden, dass Einrichtungen mit der Bezeichnung „Duale Hochschule“ als äquivalent zur Berufsakademie betrachtet werden können (wie dies z. B. bei der DHBW der Fall ist; vgl. Kramer et al., 2011: 467). Es werden folglich auch Institutionen mit dieser Bezeichnung in die empirische Analyse miteinbezogen, sofern sie sich in staatlicher Trägerschaft befinden.

59 vgl. BIBB, 2006: 11; BIBB, 2014: 28. Hierbei sind alle Anbieter dualer Studiengänge mit inbegriffen. Für das Jahr 2013 entfallen insgesamt 12.289 Studierende auf die Berufsakademien (vgl. BIBB, 2014: 28). Die tatsächliche Zahl der Studierenden dürfte hierbei über den dokumentierten Angaben liegen, da nicht alle Hochschulen ihre Studierendenzahlen offengelegt haben.

lungen thematisierten Aspekte der sozialen Herkunft und der Motive für die Aufnahme eines Studiums an einer Berufsakademie oder einer Fachhochschule beziehen, sind indessen die Untersuchungen von Zabeck und Zimmermann (1995) sowie von Reimer und Schindler (2010) zu nennen. Die im Rahmen der Evaluationsstudie von Zabeck und Zimmermann verwendeten Daten basieren auf der Befragung von Abiturienten des Jahrgangs 1993 sowie von Berufsakademie-studierenden Ende 1993. Die Stichproben umfassten 333 Abiturienten und 2.000 Studierende an der Berufsakademie.⁶⁰ Zu beachten ist hierbei, dass bei der Auswertung der soziodemografischen und Persönlichkeitsmerkmale kein Vergleich zu anderen Studierendengruppen gezogen wurde. Die Ergebnisse der Studie von Reimer und Schindler beziehen sich hingegen auf den kumulierten Datensatz der HIS-Studienberechtigten-Erhebungen aus den Jahren 1990, 1994 und 1999 (vgl. Reimer, Schindler, 2010: 260). Je nach Datensatz umfasst die Stichprobe bei den drei Erhebungszeitpunkten 15.000 (1990), 10.833 (1994) und 13.349 (1999) Fälle.⁶¹ Ferner können die Beiträge von Trautwein et al. (2006), Becker und Hecken (2008) sowie Kramer et al. (2011) angeführt werden, wobei sich die Untersuchungen von Trautwein et al. und Kramer et al. in ihrem Forschungsinteresse an der Arbeit von Zabeck und Zimmermann orientieren und ebenfalls Studierende der Berufsakademie und der Fachhochschule sowie Abiturienten mit entsprechenden Präferenzen in Baden-Württemberg auf ihre soziale Herkunft und auf ihr „Motivationsprofil“⁶² hin untersuchen.⁶³ Trautwein et al. wie auch Kramer et al. bezogen sich dabei auf die Daten der TOSCA-Studie.⁶⁴ Trautwein et al. erhoben ihre Daten zu zwei Erhebungszeitpunkten. Zum Befragungszeitpunkt T₁ im Jahr 2002 wurden 4.730 Abiturienten befragt, von denen zum Erhebungszeitpunkt T₂ zwei Jahre später 2.314 Personen, die an einer tertiären Bildungseinrichtung immatrikuliert waren, nochmals an der Befragung teilnah-

60 vgl. Müller et al., 1995b: 41 f.; 45

61 vgl. Reimer, Schindler, 2010: 260

62 Trautwein et al., 2006: 396

63 Auf die Darstellung der Untersuchung von Hillmert und Kröhnert (2003) wird an dieser Stelle verzichtet. Ihre Untersuchung basiert auf den Lebensverlaufsdaten von 31 Personen und legt den Fokus auf deren Arbeitsmarktplatzierung. Aus inferenzstatistischer Sicht ist zu fragen, ob sich die Ergebnisse auf die Grundgesamtheit verallgemeinern lassen (vgl. Hillmert, Kröhnert, 2003: 209). Zudem beziehen sich Daten nur auf Westdeutschland, was den Aussagegehalt der Ergebnisse ebenfalls schmälert.

64 TOSCA = Transformation des Sekundarschulsystems und akademische Karrieren

men.⁶⁵ Das Erhebungsdesign der Studie von Kramer et al. ähnelt dem der soeben skizzierten Studie insoweit, als Personen wieder zu zwei Zeitpunkten im Abstand von zwei Jahren befragt wurden. Zum Erhebungszeitpunkt T₁ betrug die Zahl der Befragten des Absolventenjahrgangs 2006 9.478 Abiturienten. Zum Erhebungszeitpunkt T₂ zwei Jahre später nahmen 5.177 Personen wieder an der Befragung teil.⁶⁶ Die Untersuchung von Becker und Hecken untersucht die Ausbildungsentscheidungen von sächsischen Abiturienten der Abschlussjahrgänge 2000, 2002, 2004 und 2006. Dabei wurden pro Jahrgang zehn Prozent aller Schüler in den Abschlussklassen 12 und 13 an zufällig ausgewählten Schulen befragt. Die Stichprobe umfasste 5.868 Fälle, die bereits eine eindeutige Entscheidung bezüglich ihres weiteren Werdegangs im Bildungssystem nach Abschluss des Abiturs gefällt hatten.⁶⁷

Bevor näher auf die Befunde von Zabeck und Zimmermann hinsichtlich der sozialen Herkunft eingegangen wird, soll zunächst eine Einschränkung bezüglich der Aussagekraft dieser Ergebnisse getroffen werden. So ist diese insofern zu hinterfragen, als nur 111 Fälle betrachtet wurden. Die Autoren stellten entgegen ihren Vermutungen fest, dass sich deren Annahme, das Berufsakademiestudium sei aufgrund der gezahlten Ausbildungsvergütung, der Arbeitsplatzsicherheit sowie der kurzen Studienzeiten gerade für Angehörige der unteren sozialen Milieus attraktiv, nicht bestätigen ließ.⁶⁸ 23 Prozent der 111 befragten Abiturienten strebten als tertiären Bildungsweg den Besuch einer Berufsakademie an, während 24 Prozent der Befragten planten, ein Fachhochschulstudium aufzunehmen. 29 Prozent der Abiturienten aus Familien der Oberschicht und 10 Prozent mit Eltern aus der oberen Mittelschicht strebten ein Berufsakademiestudium an. 19 Prozent der Personen aus der Oberschicht beabsichtigten, ein Fachhochschulstudium aufzunehmen, während der Anteil derjenigen aus der oberen Mittelschicht bei 33 Prozent lag. 22 Prozent der Abiturienten, die der unteren Mittelschicht bzw. der Unterschicht zuzuordnen sind, gaben das Berufsakademiestudium als bevorzugte Bildungsoption an. Der Anteil der Personen aus diesen Schichten, die

65 vgl. Trautwein et al., 2006: 398. Von den zum Zeitpunkt T₁ befragten Personen gaben 3.725 Personen zudem den von ihnen präferierten tertiären Bildungsweg an.

66 vgl. Kramer et al., 2011: 471

67 vgl. Becker, Hecken, 2008: 9

68 Die Autoren führen als dritte Alternative die Aufnahme eines Universitätsstudiums an. Die Anteile für diese Präferenz sollen im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht betrachtet werden.