

Bachelorarbeit

im Studiengang Soziologie
in der Fakultät
Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Thema: Entwicklung eines neuen Instruments zur Messung von
generalisierten Einstellungen zu Bildung



Verfasser: Paul Richard Mansfeld

Prüfer: Prof. Dr. Schindler

Bamberg 2025

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS;
<https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar.

Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC BY.

Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-108770>

URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-108770x

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Theoretischer Hintergrund	5
2.1	Einstellungen	5
2.1.1	Merkmale von Einstellungen	6
2.1.2	Generalisierte Einstellungen zu Bildung.....	7
2.2	Bedeutung von Einstellungen in Bildungsentscheidungen	9
2.2.1	Einstellungen in normativ-kulturalistischen Theorien.....	10
2.2.2	Einstellungen in Rational-Choice-Theorien.....	11
2.2.3	Dual Process Theorien und motivationspsychologische Ansätze.....	12
3	Forschungsstand	17
4	Instrumententwicklung.....	26
4.1	Dimensionen des Instruments.....	26
4.2	Konstruktion des Instruments.....	29
4.3	Vergleich des Vorläuferinstruments mit der Neuentwicklung.....	33
5	Methodik	37
5.1	Total Survey-Error-Ansatz	37
5.2	Einsatz des Instruments in der Evaluationsstudie.....	38
5.3	Datengrundlage.....	39
6	Analysen.....	41
6.1	Deskriptive Analysen	41
6.2	Validierung	42
6.2.1	Reliabilität.....	42
6.2.2	Konstruktvalidität.....	43
6.2.3	Kriteriumsvalidität	46
7	Evaluation des Instruments	47
8	Zusammenfassung und Fazit.....	51
	Anhang: Abbildungen und Tabellen	54
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	60
	Literaturverzeichnis.....	61
	Eidesstattliche Erklärung.....	65

1 Einleitung

Für Personen, die sich der wissenschaftlichen Untersuchung von Bildung widmen, scheint die Bedeutung von Bildung im Leben innerhalb von modernen Gesellschaften offensichtlich. Die Bedeutungszusammenhänge variieren je nach Kontext: In wirtschaftlicher Hinsicht können Bildung und Bildungsabschlüsse unter anderem als Qualifikation für den Arbeitsmarkt nützlich sein (Becker 1993; Spence 1973), wobei Bildung unabhängig von den Strukturen des Arbeitsmarktes auch als Distinktionsmerkmal von Milieus und sozialer Herkunft dienen kann (Geißler 2002). Wiederum kann Bildung auch mit der Emanzipation von benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen in Verbindung gebracht werden (Dahrendorf 1965) oder die eigene, persönliche Entfaltung darstellen (Lenzen 2007).

Gesamtgesellschaftlich zeigten sich in den letzten Jahrzehnten in Deutschland nicht nur Trends der zunehmenden Bildungsbeteiligung der Bevölkerung im Sinne der Bildungsexpansion (Becker 2000; Hadjar & Becker 2006), auch Begriffe wie „Wissensgesellschaft“ werden gewählt, um die Bedeutung von Bildung im modernen gesellschaftlichen Leben zu beschreiben (Blossfeld et al. 2019). Doch ist dieser Stellenwert, den Bildung gesamtgesellschaftlich zu besitzen scheint, auch verallgemeinerbar auf Individuen? Inwiefern kann Bildung einen subjektiv variablen Wert für Personen besitzen, welche sozialstrukturellen Einflüsse können diesen beeinflussen und inwiefern wirkt sich die individuelle Wichtigkeit von Bildung auf Entscheidungen im Lebenslauf aus?

Diese Fragen sind Gegenstand von Forschungen, die interdisziplinär unterschiedliche Aspekte dieser Zusammenhänge untersuchen, Theorien entwickeln und diese empirisch prüfen. In der Sozialpsychologie werden die subjektiven Werte bzw. Bewertungen als das psychologische Konstrukt der *Einstellungen* hinsichtlich ihrer Entstehung, Struktur und Auswirkungen auf das Verhalten untersucht (Albarrazin et al. 2005).

In der soziologischen Bildungsforschung beschäftigen sich teils gegensätzliche theoretische Paradigmen mit *Bildungsentscheidungen* und ihren sozialen Ursprüngen, Mechanismen und Konsequenzen für das Leben von Individuen und Gruppen hinsichtlich sozialer Ungleichheit (Stocké 2019). Die als dominant geltenden soziologischen Ansätze von Bildungsentscheidungen lassen sich einerseits den Rational-Choice-Theorien (Erikson & Johnsson 1996; Breen & Goldthorpe 1997; Esser 1999) zuordnen, welche Bildungsentscheidungen anhand von rationalen, abwägenden Kosten-Nutzen-Kalkulationen von Bildungsalternativen auffassen.

Andererseits gibt es auch Erklärungen, welche Entscheidungen eher als von kulturellen Faktoren und sozialen Normen beeinflusst sehen (Kroneberg et al. 2006), wie z.B. das Wisconsin-Modell (Sewell et al. 1969).

Zusätzlich existieren Theorien, die nicht nur beide Paradigmen der Rational-Choice-Theorien und der normativ-kulturellen Perspektive miteinander verbinden, sondern darüber hinaus das sozialpsychologische Konstrukt der *Einstellungen* als determinierende Größe für die Art der *Bildungsentscheidungen* ansehen, wie das Modell der Frame Selektion von Esser und Kroneberg (Esser 2001, Kroneberg et al. 2006; Kroneberg 2011). Auch in der Sozialpsychologie bestehen explizite Ansätze, Bildungsentscheidungen und Leistungen zu erklären, wie das Erwartungs-Wert-Modell von Wigfield und Eccles, welches sich insbesondere auf motivationspsychologische Mechanismen fokussiert (Wigfield & Eccles 2000).

Um jedoch den Zusammenhang von *Einstellungen* und *Bildungsentscheidungen* zu prüfen und Aussagen über gesellschaftliche Entwicklungen und Mechanismen überhaupt treffen zu können, müssen die theoretischen Abstraktionen und Konstrukte erfasst werden. Es bestehen sowohl in der Erforschung von Einstellungen als auch bei den Untersuchungen von Bildungsentscheidungen soziale und psychologische Phänomene, die nicht direkt beobachtbar sind (Krosnick et al. 2005), weshalb die Auseinandersetzung mit der Überführung von solchen in messbare Sachverhalte (Babbie 2014) als Entwicklung von sozialwissenschaftlichen Instrumenten bezeichnet wird (Rammstedt et al. 2014). Im Bildungskontext bestehen zahlreiche Studien und Instrumente, die Einstellungen mit unterschiedlichen theoretischen Hintergründen und Forschungsfragen erheben, deren Fokus jedoch häufig auf spezifischen Zusammenhängen liegt.

Eines dieser Erhebungsinstrumente wurde von Volker Stocké (2005) entwickelt. Mit diesem Instrument soll untersucht werden, inwiefern Einstellungen zu Bildung generalisiert -also unabhängig von individuellen Kontexten - erfasst und theoretisch auf Erklärungen des Wisconsin-Modells (Sewell et al. 1969) und des Modells der Frame Selektion (Esser 2001) ausgerichtet werden können. Dieses Instrument wurde auch für das National Educational Panel Survey (NEPS) des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe in Bamberg adaptiert und innerhalb seiner längsschnittlichen Befragungen eingesetzt (NEPS 2014; Stocké et al. 2019).

Der Umstand, dass mit diesem Instrument Bildungseinstellungen hinsichtlich individueller, allgemeiner Werthaltungen erfasst werden und instrumentell rationale Begründungen für Bildungsentscheidungen innerhalb des Instruments nicht berücksichtigt werden (Stocké 2005), wurde von Seiten des NEPS zum Anlass genommen, eine Neuentwicklung anzustreben. Diese

Neuentwicklung soll die Perspektiven des bisherigen, mithilfe eines neuen, differenzierten Instruments auffassen und gleichzeitig um instrumentell rationale Aspekte von Bildungseinstellungen erweitern. Dabei liegt das Hauptziel darin, generalisierte Einstellungen zu Bildung vollständig zu erfassen und das Sekundärziel ist es, ein Instrument mit Anwendungsmöglichkeiten für unterschiedliche bildungssoziologische Paradigmen zu entwickeln.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, das Instrument „Generalisierte Einstellungen zu Bildung“ des NEPSs zu seinem jetzigen Stand theoretisch und empirisch zu evaluieren¹. Dafür wird der Entwicklungsprozess dokumentiert und kritisch reflektiert, dabei mit anderen Instrumenten, insbesondere dem Vorläuferinstrument von Stocké (2005) verglichen und auf Basis einer Teststudie statistisch analysiert. Das bedeutet für diese Arbeit, dass das Ziel nicht darin besteht, konkrete Forschungsfragen zu beantworten, sondern zu prüfen, ob und in welcher Qualität mithilfe des neu entwickelten Instruments Forschungsfragen zu Bildungseinstellungen und ihr Auswirkungen auf Bildungsentscheidungen untersucht werden können.

Die Vorgehensweise ist dabei wie folgt: Im Anschluss an diese Einleitung werden im zweiten Kapitel generalisierte Einstellungen zu Bildung anhand von psychologischen Theorien und Modellen hergeleitet und es wird das zu untersuchende Konstrukt definiert. Daraufhin wird die Bedeutung von Einstellungen innerhalb von soziologischen Theorien bzgl. Bildungsentscheidungen aufgezeigt und Möglichkeiten des Einflusses illustriert. Gegen Ende dieses Kapitels erfolgt eine Kontrastierung möglicher theoretischer Hintergründe mit dem des entwickelten Instruments. Darauffolgend werden im dritten Kapitel anhand eines Überblicks über die Operationalisierung von Bildungseinstellungen anderer Instrumente mögliche Dimensionen des Instruments erfasst und bzgl. ihrer Verwendbarkeit für das Konstrukt geprüft. In Kapitel vier schließt sich zuerst eine Überführung der Dimensionen des Forschungsstandes in ein mögliches multidimensionales Konstrukt an. Daraufhin wird die tatsächliche Entwicklung des Instruments bzgl. des Prozesses der Dimensionierung und Itementwicklung dokumentiert und es werden Argumentationen für Formulierungen und Messungen abgeleitet. Am Ende des vierten Kapitels erfolgt eine Kontrastierung der Neuentwicklung mit dem Vorläuferinstrument von Stocké (2005), wobei der Fokus insbesondere auf theoretischen Differenzierungen und Entwicklungsmöglichkeiten liegt. Im Anschluss wird im fünften Kapitel die Methodik der empirischen Prüfung des Instruments anhand des Total-Survey-Error Ansatzes (Groves et al. 2004; Groves &

¹ Der Autor dieser Bachelorarbeit ist zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit, am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe in einem Beschäftigtenverhältnis. Da noch keine Veröffentlichungen bzgl. des Instruments bestehen, beziehen sich die Dokumentationen des Instruments auf NEPS-interne Prozesse und Dokumente. Auf diese kann aufgrund von datenschutzrechtlichen Bestimmungen nicht direkt referenziert werden.

Lyborg 2010) und der Datengrundlage der Teststudie erläutert. Das Instrument wird daraufhin mithilfe der Daten der Teststudie analysiert, wobei insbesondere psychometrische Qualitäten des Instruments im Rahmen der klassischen Testtheorie (Perrot et al. 2018) untersucht werden. Es folgt im siebten Kapitel die Diskussion und Evaluation des neu entwickelten Instruments, welches anhand der erarbeiteten theoretischen und empirischen Grundlage und hinsichtlich seiner Ziele bewertet wird. Im achten und letzten Kapitel werden die Vorgehensweise und Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und es wird ein Ausblick auf die weitere Instrumententwicklung geboten.

2 Theoretischer Hintergrund

Es erscheint selbstverständlich, dass bei Instrumenten, die ein spezifisches Konstrukt messen sollen, ein klares und präzises theoretisches Fundament die Grundlage bildet (Billiet 2016). Jedoch besteht nach Saris und Gallhofer (2007) ein häufiger Fehler bei Forschenden, dass eben dieser Schritt übersprungen wird und nach Augenmaß Fragen bzw. Items formuliert werden, und die daraus resultierenden Instrumente der Gefahr gegenüberstehen, nicht das zu messen, was sie messen sollen (Saris & Gallhofer 2007). Im Folgenden wird deshalb der Gegenstand dieser Arbeit – Bildungseinstellungen – anhand seiner theoretischen Grundlagen hergeleitet und abgegrenzt. Dabei werden zuerst Einstellungen als sozialpsychologisches Phänomen betrachtet und daraufhin wird die Bedeutung von generalisierten Einstellungen zu Bildung dargelegt. Dies verfolgt das Ziel, das interessierende Konstrukt zu definieren, um es im weiteren Verlauf der Instrumententwicklung operationalisieren zu können (Saris & Gallhofer 2007).

2.1 Einstellungen

In der sozialpsychologischen Forschung existieren zahlreiche Definitionen von Einstellungen, in denen die verschiedenen Aspekte von Einstellungen unterschiedlich stark gewichtet werden. Über das gesamte Feld hinweg besitzt jedoch ein Aspekt eine bedeutende Rolle, nämlich der, dass Einstellungen als Bewertungen verstanden werden können (Albarracín et al. 2005). Grundlegend sind Einstellungen Assoziationen von Objekten und Bewertungen (Fazio 1990). Aus der Perspektive von Fishbein und Ajzen (1975) lassen sich Einstellungen als Gefühl der Gefälligkeit bzw. Ungefälligkeit gegenüber einem bestimmten Objekt oder einem bestimmten Verhalten auffassen (Fishbein und Ajzen 1975). Konkreter definieren Eagly und Chaiken Einstellungen als psychologische Tendenz, eine bestimmte Entität (Objekt) zu einem bestimmten Grad mit Zustimmung oder Ablehnung zu bewerten (Eagly und Chaiken 1993).

Dabei ist zudem anzumerken, dass Einstellungen sowohl als aktiv vollzogene Bewertung (Albarracín et al. 2005), wie auch als abgerufene Erinnerung verstanden werden können (Fazio 1986), wodurch Einstellungen je nach Kontext und Einstellungsobjekt als variabel oder relativ konstant gesehen werden können (Albarracín et al. 2005). In diesem Zug lassen sich Einstellungen als positive oder negative Bewertungen von Objekten zusammenfassen (Maio et al. 2010), die auf Erinnerung oder aktiven Bewertungsprozessen beruhen können (Albarracín et al. 2005; Fazio 1986).

Der Grund dafür, dass Individuen Einstellungen besitzen, liegt darin, dass sie grundlegende Bedürfnisse erfüllen und dadurch Funktionen für sie darstellen (Kruglanski und Stroebe 2005). Die folgenden Funktionen von Einstellungen sind im Kontext dieser Arbeit am wichtigsten: Das Filtern von Informationen, um Entscheidungen zu beschleunigen und zu erleichtern (Fazio 2000), das Bewerten, um nützliche Konsequenzen zu maximieren und schädliche Konsequenzen zu minimieren (Kruglanski & Stroebe 2005), sowie die Bewertung anhand der Übereinstimmung mit persönlichen Werten vorzunehmen (Johnson et al. 2005).

2.1.1 Merkmale von Einstellungen

Auf Basis dieser generellen Definition von Einstellungen lassen sich die zentralen Aspekte von Einstellungen spezifizieren: Der Grad von Positivität oder Negativität der Einstellung, die *Valenz*, das *Einstellungsobjekt* auf die die Bewertung gerichtet ist und die *Stärke* der Assoziation von Bewertung und Objekt. Die bei Einstellungen vollzogene Bewertung wird als Grad der (Un-) Gefälligkeit, Zustimmung oder Ablehnung bzw. positive oder negative Assoziation mit einem Objekt aufgefasst (Eagly und Chaiken 1993; Fishbein und Ajzen 1975; Maio et al. 2010). Eine Einstellung lässt sich dadurch als unidimensionales Konstrukt hinsichtlich ihrer konkreten Ausprägung betrachten. Die Bewertung ist dabei entlang eines Kontinuums zwischen entgegengesetzten positiven und negativen Polen zu verorten, wodurch sich die Richtung bzw. *Valenz* einer Einstellung ergibt (Armitage & Conner 2000)

Die bei Einstellungen vollzogenen Bewertungen können sich auf alle Objekte beziehen, die eine positive oder negative Bewertung ermöglichen (Dohmen et al. 1989). Diese *Einstellungsobjekte* sind weit gefasst und können neben physischen Objekten, sozialen Gruppen, Institutionen etc. auch bestimmte Verhaltensweisen bzw. Handlungen umfassen (Ajzen und Fishbein 2005). Darüber hinaus können Einstellungsobjekte aus verschiedenen Komponenten bestehen, die sich auf verschiedene Attribute oder Qualitäten beziehen, die eine Person mit dem Objekt in Verbindung setzt (Dohmen et al. 1989).

Diese Attribute von Einstellungsobjekten lassen sich auf zwei Ebenen klassifizieren, einer extrinsischen, bzw. *instrumentellen* und einer *intrinsischen* Ebene (Kruglanski & Stroebe 2005). Eine Einstellung ist auf der instrumentellen Ebene davon abhängig, in welchem Grad die Attribute des Einstellungsobjekts dazu dienen, Ziele und Wünsche außerhalb des Einstellungsobjekts zu erfüllen oder negative Konsequenzen zu vermeiden. Hingegen können Attribute auch intrinsische Eigenschaften des Objekts selbst sein, wodurch eine Einstellung an dem Objekt an sich orientiert ist (Fishbein und Ajzen 1975). Bei einer instrumentellen Einstellung

zu Bildung handelt es sich demnach in dieser Arbeit um die Bewertung der Attribute vom Einstellungsobjekt Bildung, während von einer intrinsischen Einstellung dann gesprochen werden kann, wenn sie sich auf den Wert des Einstellungsobjekts Bildung an sich bezieht.

Neben diesen Aspekten der Bewertung von Einstellungsobjekten können Einstellungen hinsichtlich ihrer *Stärke* variieren. Die Stärke einer Einstellung beschreibt das Ausmaß, in dem eine Einstellung resistent, persistent und prädiktiv ist – es ist also eine Beschreibung hinsichtlich ihrer Widerstandsfähigkeit, ihrer Stabilität im Zeitverlauf und ihrer Auswirkungen auf das Verhalten und Denken (Luttell & Sawicki 2020; Krosnick & Petty 1995).

Insbesondere der Aspekt der Prädiktivität ist für die Untersuchung von Einstellungen zu Bildung im Kontext dieser Arbeit von besonderer Bedeutung, da die Einstellungsstärke Aufschluss über das Auftreten unterschiedlicher Handlungskonsequenzen einer Einstellung geben kann (Esser 2001). Die Stärke einer Einstellung definiert sich unter diesem Aspekt als Grad der Zugänglichkeit der Einstellung aus der eigenen Erinnerung, wodurch die Vorhersagekraft der Einstellung für bestimmte Verhaltensweisen mit der Einfachheit und Geschwindigkeit des Zugangs steigt (Fazio et al. 1982).

2.1.2 Generalisierte Einstellungen zu Bildung

Aufgrund des großen Anwendungsspielraums, auf den sich Einstellungen beziehen können, ist an es dieser Stelle wichtig, einen dieser Arbeit zugrundeliegenden Zusammenhang zu beachten: Aufgrund des Verständnisses, dass Einstellungen Assoziationen von Bewertungen und Einstellungsobjekten sind (Fazio 1990), ist entsprechend zu erwarten, dass sich Einstellungen zu Bildung als Tendenz auffassen lassen, Bildung positiv oder negativ zu bewerten (Eagly und Chaiken. 1993)

Dieser Zusammenhang muss jedoch aufgrund des Einstellungsobjekts anhand von zwei Aspekten spezifiziert werden. Als erstes stellt sich die Frage, ob Bildung überhaupt als ein einzelnes Einstellungsobjekt angesehen werden kann. Insbesondere der Bildungsbegriff im Deutschen ist durch eine komplexe und vielschichtige Geschichte mit verschiedenen Bedeutungszusammenhängen gekennzeichnet (Lenzen 2007). Als zweites wurden Einstellungen im vorherigen Abschnitt in Ebenen dimensioniert, je nachdem ob sich die Einstellung auf die mit dem Einstellungsobjekt verbundenen Attribute bezieht, oder ob der eigene Wert des Einstellungsobjekts für die Evaluation entscheidend ist. Es wird deshalb folgend die mögliche Verbindung des Einstellungsobjekts Bildung mit seinen Dimensionen und dem Bildungsbegriff skizziert.

Eine differenzierte Diskussion über die möglichen Bedeutungen des Bildungsbegriffs geht über den Rahmen dieser Arbeit hinaus, deshalb wird verkürzt auf Lenzen (2007) verwiesen. Er stellt zentrale Dimensionen des Bildungsbegriffs auf: Bildung bedeutet demnach für ein Individuum selbst der Bestand seines Wissens, d.h. das eigene Vermögen (also Kenntnisse und Fähigkeiten) sowie ein Prozess der eigenen Entwicklung und Entfaltung (Lenzen 2007). Zusätzlich wird Bildung als Aktivität von bildenden Institutionen definiert, vergleichsweise Schulen oder Universitäten (Lenzen 2007). Abstrakter ist die Auffassung von Bildung als „Höherbildung der Menschheit“ (Lenzen 2007, S. 183), wodurch Bildung als Ziel des gesellschaftlichen Fortschritts angesehen wird (Lenzen 2007).

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass das Einstellungsobjekt Bildung mit verschiedenen Bedeutungsdimensionen zusammenhängen kann, auf die sich eine Einstellung bezieht. Die Verortung der instrumentellen und intrinsischen Werte kann sich im Kontext dieser Arbeit auf die unterschiedlichen Aspekte von Bildungsdimensionen beziehen. So kann aus den vorherigen Punkten gefolgert werden, dass beispielsweise Bildung als eigene Kenntnisse und Fertigkeiten einen intrinsischen Wert besitzen, oder sie kann auch mit bestimmten Werten verbunden sein, die aus diesem Vermögen resultieren, wie Einkünfte aus einem Beruf, der bestimmte Fähigkeiten voraussetzt. Eine einfache Zuordnung der Dimensionen des Bildungsbegriffs auf die Dimensionen von Einstellungen ist, wie am Beispiel demonstriert, an dieser Stelle verfrüht.

Da ein zentrales Ziel der Entwicklung dieses Instruments darin besteht, einen Beitrag für die Untersuchung von Erwartungen eines breiten Spektrums von sozialwissenschaftlichen Theorien zu Bildungsentscheidungen zu liefern, ist folgender Punkt entscheidend: Das Konstrukt Einstellungen zu Bildung sollte sich nicht auf einzelne Begriffs- und Wertdimensionen von Bildung beschränken, sondern eher differenzierte Aspekte umfassen. Dadurch wird die Problematik vermindert, Zusammenhänge auszuschließen, die für die Erklärung in bestimmten Theorien notwendig wären.

Ajzen und Fishbein (1977) unterschieden zwischen generellen und spezifischen Einstellungen gegenüber Einstellungsobjekten. Spezifische Einstellungen richten sich auf ein einzelnes Einstellungsobjekt bzw. eine spezifische Handlung. Generelle bzw. generalisierte Einstellungen sind hingegen weiter gefasst und gleichen sich nur hinsichtlich eines Elements bzw. Ziels. (Ajzen und Fishbein 1977). Die Unterscheidung könnte im Rahmen dieser Arbeit für Bildung bedeuten, dass die Einstellung gegenüber der anstehenden Mathematiklausur für

Schüler:innen eine spezifische Einstellung darstellt, jedoch die Einstellungen gegenüber Bildung den gesamten Kontext von Bildung in Betracht zieht.

Es besteht hier ein Nutzen in der Generalisierung von Einstellungen zu Bildung in Bezug auf verschiedene Erklärungsansätze: Nach Ajzen und Fishbein (1977) stehen generalisierte Einstellungen im größeren Zusammenhang mit Handlungsmustern, die aus multiplen, verschiedenen Handlungsakten bestehen, gegenüber spezifischen Einstellungen, die sich auf einen einzigen Handlungsakt beziehen (Ajzen und Fishbein 1977). Da Bildung aus der Lebenslaufperspektive als langfristiger Prozess mit Sequenzen von Handlungen und Entscheidungen aufgefasst werden kann (Blossfeld & von Maurice 2019, Stocké et al. 2019), ist zu vermuten, dass mithilfe von generalisierten Einstellungen zu Bildung passendere Vorhersagen über langfristiges Bildungsverhalten getroffen werden können, als mit spezifischen Einstellungen.

Das zu erfassende Phänomen der allgemeinen subjektiven Bewertung von Bildung, welches sowohl intrinsische als auch instrumentelle Werte von Bildung umfasst, wird in dieser Arbeit als generalisierte Einstellungen zu Bildung bezeichnet. Das Konstrukt der generalisierten Einstellungen zu Bildung lässt sich dadurch als eine auf Erinnerungen und aktiven Prozessen beruhende Bewertung von Attributen definieren, die Bildung zugeordnet werden und der Bewertung von Bildung selbst, und das ist dabei unabhängig von spezifischen Kontexten.

2.2 Bedeutung von Einstellungen in Bildungsentscheidungen

Im vorherigen Teilkapitel wurde bereits auf den Zusammenhang zwischen generalisierten Einstellungen zu Bildung und multiplen bildungsbezogenen Handlungsakten hingewiesen. Auf der einen Seite wäre es im Rahmen dieser Arbeit nicht zu bewerkstelligen, den Einfluss von Einstellungen auf die näherungsweise Gesamtheit von differenzierten Handlungsmustern hin ansatzweise befriedigend zu untersuchen, auf der anderen Seite würde dies auch eines der primären Ziele verfehlen: Ein Teil der Motivation der Neuentwicklung des Messinstruments besteht darin, mithilfe von Einstellungen eine mögliche Komponente untersuchen zu können, die bei Bildungsentscheidungen sowohl bei Theorien mit Fokus auf herkunftsspezifische Werthaltungen, auch normativ-kulturalistische Theorien genannt (Kroneberg et al. 2006), als auch bei Theorien rationaler Entscheidungen (Stocké et al. 2019) eine Relevanz besitzt. Deshalb beschränkt sich das folgende Kapitel auf den Vergleich der Bedeutung von Einstellungen innerhalb dieser theoretischen Richtungen inklusive von Dual-Process und motivationspsychologischen Theorien.

2.2.1 Einstellungen in normativ-kulturalistischen Theorien

Bisher wurde angenommen, dass Einstellungen sich an Werten orientieren, jedoch ohne näher auf mögliche Ursprünge und Unterschiede in der Ausprägung zwischen Personen und Gruppen einzugehen. Werte, verstanden als Konzeption des Wünschenswerten, haben für ein Individuum die Funktion einer Begründung von Urteilen und Handlungen (Schlöder 1993). Werte innerhalb eines Individuums generieren sich dabei aus den Beziehungen, Auseinandersetzungen und Erfahrungen dieses Individuums mit der Gesellschaft (Schlöder 1993).

Die Verinnerlichung von Werten erfolgt dabei über Sozialisations- und Internalisierungsprozesse, wobei das Ergebnis der individuellen Werthaltung zu Bildung in bestimmten Theorien über Bildungsentscheidungen als von der sozialen Herkunft vorstrukturiert, angesehen wird. Diese Perspektive, auch als normativ-kulturalistische Perspektive genannt (Kroneberg et al. 2011), lässt sich am Beispiel von Wertsystemen (Hyman 1953), klassenspezifischer Dispositionen (Bourdieu 2012) und idealistischen Aspirationen im Wisconsin-Modell (Sewell et al. 1957) erläutern. Charakteristisch für diese Theorien ist die Auffassung, dass die angenommenen Faktoren von Bildungsentscheidungen durch die bereits genannten Sozialisierungsprozesse der Herkunft determiniert werden (Kroneberg et al. 2006).

So führt Hyman (1953) individuelle Werthaltungen zu Bildung auf klassenspezifische Wertsysteme zurück, welche dazu führen, dass Personen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft verschiedene Ergebnisse von Bildungsentscheidungen unterschiedlich stark als erstrebenswert erachten (Hyman 1953). Das in der soziologischen Forschung weit verbreitete Wisconsin Modell besagt, dass Bildungsaspiration, also das Streben verschiedene Bildungsabschlüsse zu erreichen, sich aus dem Einfluss von statushomogenen Bezugsgruppen begründet (Sewell et al. 1957). Auch ist die bei Bourdieu als Habitus bezeichnete allgemeine Grundhaltung (Bourdieu 2012) abhängig von Transmissionsprozessen vom eigenen sozioökonomischen Status und der herkunftsbedingten Kapitalausstattung. Es handelt sich hierbei um die Verinnerlichung kollektiver Dispositionen (Bourdieu 2012), welche zu herkunfts- bzw. klassenspezifisch unterschiedlichen Formen von Bildungsbeteiligungen führt (Maaz et al. 2006).

Anhand dieses kurzen Überblicks kann angenommen werden, dass in der Erklärung von Unterschieden in der Bildungsentscheidung Einstellungen zu Bildung als wertabhängige Evaluation eine vermittelnde Rolle zwischen der sozialen Herkunft und der bildungsbezogenen Handlung einnehmen. Dies erfolgt über die Transmission von Werthaltungen gegenüber Bildung und Bildungsabschlüssen an sich und der daraus resultierenden Bewertung, wobei anhand der

genannten Theorien davon ausgegangen wird, dass diese sich anhand der sozialen Herkunft unterscheiden.

2.2.2 Einstellungen in Rational-Choice-Theorien

Im Gegensatz zu den Theorien, die herkunftsspezifischen Werthaltungen bzw. Einstellungen und die damit verbundenen Bildungsentscheidungen durch Sozialisationsprozesse vorstrukturiert auffassen, stehen eine Reihe von Ansätzen, die Bildungsentscheidungen als Ergebnis von rationalen Abwägungen ansehen. Dabei lassen sich zwei grundlegende theoretische Ansätze unterscheiden, die Humankapitaltheorie (Becker 1993) und die soziologischen Rational Choice Ansätze (Erikson & Johnson 1996; Breen & Goldthorpe 1997; Esser 1999)

In der Humankapitaltheorie werden bei Bildungsentscheidungen immer die Alternativen gewählt, die nach Kalkulation von Kosten und Nutzen die höchsten finanziellen Erträge garantieren. Ein gewisser Bildungsstand drückt sich in der Entwicklung von Fähigkeiten und Kompetenzen aus, welche auf dem Arbeitsmarkt entlohnt werden, wobei der Erwerb selbst mit direkten Kosten und Opportunitätskosten gekennzeichnet ist (Becker 1993). Mögliche psychologische bzw. individuelle Faktoren werden hierbei nicht berücksichtigt, es findet ein rein objektiver Vergleich zwischen monetären Faktoren statt, weshalb Einstellungen, wie sie im Kontext dieser Arbeit verstanden werden, innerhalb dieses Modells keine Relevanz besitzen.

Als zentraler Einfluss auf die Entwicklung von soziologischen Rational-Choice Theorien können die sekundären Herkunftseffekte angesehen werden, welche von Boudon als ein zentraler Faktor für die Genese von Bildungsungleichheiten aufgefasst wird. Demnach sind Bildungsentscheidungen durch die eigene Statusposition bzw. die eigene Herkunft geprägt, indem durch die soziale Herkunft die Bewertung des Nutzens von Bildungsalternativen variiert (Boudon 1974).

Im Gegensatz zur reinen Kalkulation von Kosten und Nutzen anhand von monetären Faktoren wie in der Humankapitaltheorie sind in Rational Choice Theorien durch die eigene Herkunft bedingte subjektive Faktoren von Bedeutung (Erikson & Johnson 1996, Breen & Goldthorpe 1997). Der für diese Arbeit relevanteste Faktor ist dabei, dass die wahrgenommenen Erträge von Alternativen anhand der eigenen sozialen Herkunft variieren können (Erikson & Johnson 1996, Breen & Goldthorpe 1997). Zum Beispiel ist das bei Breen und Goldthorpe (1997) thematisierte Stuserhaltmotiv herkunftsabhängig und drückt aus, dass neben dem monetären Nutzen einer Bildungsentscheidung auch die daraus resultierende Statusposition als relevanter Wert angesehen werden kann. Unter der Berücksichtigung von Bounded Rationality Ansätzen

(Simon 1990) lässt sich die Bedeutung von Einstellungen innerhalb von Rational Choice-Ansätzen folgendermaßen verstehen:

Individuen sind im Prozess von Kosten-Nutzen-Kalkulationen eingeschränkt, sei es durch kognitive Einschränkungen, nicht alle Alternativen miteinander adäquat vergleichen zu können oder zeitliche Einschränkungen, die die Dauer der rationalen Abwägung dergestalt beschränken, dass möglicherweise nicht das theoretisch optimale Ergebnis erzielt werden kann (Simon 1990). Unter diesen Beschränkungen treffen Individuen Entscheidungen, die zwar rational, aber nicht als maximal optimal anzusehen sind. Innerhalb dieses begrenzt rationalen Entscheidungsprozesses können Einstellungen aufgrund ihrer zugrundeliegenden Funktion eine Rolle spielen: Einstellungen haben die Aufgabe Informationen zu filtern, dadurch Entscheidungen zu beschleunigen und Bewertungen anhand von Nutzenmaximierung vorzunehmen (Johnson et al. 2005).

Einstellungen können so innerhalb eines rationalen Entscheidungsprozesses eine unterstützende Rolle einnehmen und dadurch die Bewertung von instrumentellen Aspekten von Bildung beeinflussen, wobei die subjektive Wahrnehmung der Erträge von Bildungsalternativen variieren kann. Einen solchen Einfluss auf rationale Entscheidungsmuster werden auch im MODE-Modell von Fazio (1990) beschrieben. Hier könnte auch bei überlegten Abwägungen auf Einstellungen zurückgegriffen werden (Fazio 1990). An dieser Stelle ist es jedoch wichtig zu beachten, dass die vorgestellten Überlegungen über Rational-Choice Theorien hinausgehen und zusätzliche Annahmen treffen, bzw. Einschränkungen spezifizieren. Die vorgestellten Rational-Choice-Theorien berücksichtigen Einstellungen kaum, weshalb der Einfluss von Einstellungen auf Bildungsentscheidungen anhand von weiter gefassten theoretischen Zusammenhängen untersucht werden muss.

2.2.3 Dual Process Theorien und motivationspsychologische Ansätze

Bei den bereits vorgestellten theoretischen Perspektiven bestehen teils gegensätzliche Auffassungen darüber, auf welchen Faktoren Bildungsentscheidungen beruhen und ob Einstellungen zu Bildung für die Erklärung Relevanz besitzen.

Jedoch existieren Ansätze, die mehrere theoretische Perspektiven inkorporieren und sozialpsychologische Konstrukte wie Einstellungen zur Erklärung von Bildungsentscheidungen berücksichtigen. Die Frage danach, inwiefern herkunftsbedingte Werthaltungen und rationale Abwägungen jeweils Bildungsentscheidungen determinieren und unter welchen Bedingungen eine bestimmte Handlung vollzogen wird, lässt sich u.a. mit dem Modell der Frame-Selektion von

Esser (2001) als Dual-Process-Theorie erklären. Eine andere Perspektive, stärker in der Motivationsforschung begründet, bietet das Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (2000)

Während das Modell der Frame-Selektion als ein Ansatz einer soziologischen Handlungstheorie aufgefasst wird (Esser 2001, Kroneberg 2011), mithilfe dessen u.a. der Einfluss von Einstellungen als kognitive Variable auf Bildungsentscheidungen untersucht und erklärt werden kann (Esser 2001, Stocké 2005, Esser & Kroneberg 2020), integriert das Wert-Erwartungsmodell von Wigfield und Eccles psychologische Vermittlungsprozesse zwischen sozialer Herkunft und Bildungsentscheidungen und -leistungen in einem motivationspsychologischen Kontext (Jonkmann et al. 2010, Wigfield & Eccles 2000). Das Modell der Frame-Selektion von Esser (2001) stellt dabei den theoretischen Hintergrund des Vorläuferinstruments von Stocké (2005) dar, während das Erwartungs-Wert-Modell für die Entwicklung des Instruments dieser Arbeit herangezogen wurde.

Das Modell der Frame-Selektion ist in Bezug auf die beiden Perspektiven – Rational Choice und normativ-kulturalistisch – ein expliziter Ansatz, beide zu integrieren und Vorhersagen zu ermöglichen, unter welchen Bedingungen Bildungsentscheidungen auf die eine oder andere Weise getroffen werden (Kroneberg et al. 2006). Die Bedeutung von Einstellungen zu Bildung innerhalb dieses Modells resultiert auf dem sozialpsychologischen Fundament des Modells der Frame Selektion in Dual-Process Theorien, insbesondere dem MODE-Modell (Fazio 1990, Esser 2001).

Entscheidend hierbei ist die Annahme, dass Handlungen auf zwei Informationsverarbeitungsprozessen beruhen, welche entweder reflektierend und abwägend oder spontan bzw. automatisch ablaufen (Fazio 1990, Esser 2001, Kroneberg et al. 2006, Esser und Kroneberg 2020) Nach dem Modell der Frame-Selektion bewirkt demnach eine starke (und damit leicht zugängliche (Fazio 1982)), als mentales Modell gespeicherte Einstellung die Selektion von automatischen und unreflektierten Informationsverarbeitungsprozessen, welche letztendlich das Handeln determinieren (Esser 2001; Kroneberg 2011).

In Rückbezug auf den Zusammenhang von Einstellungen und normativ-kulturalistische Theorien der Bildungsentscheidungen könnten die in Sozialisationsprozessen verinnerlichten Werte, Aspirationen und Dispositionen (Hyman 1953; Sewell et al. 1957; Bourdieu 2012) die Ausprägung von Bewertungen von Bildung, also Einstellungen, hinsichtlich ihrer Stärke und Grad der Positivität beeinflussen. In der Abwesenheit von starken bzw. leicht zugänglichen

Einstellungen zu Bildung erfolgt hingegen ein reflektierter, kalkulierender Informationsverarbeitungsprozess, welcher anhand von rationalen Abwägungen entsprechend dem Grundverständnis von Rational-Choice Theorien die Wahl von Alternativen in der Bildungsentscheidung beeinflusst (Esser 2001).

Der Stärke der Einstellung zu Bildung kommt dadurch im Modell der Frame-Selektion eine moderierende Rolle in Bezug auf die Rationalität der Bildungsentscheidungen zu (Kroneberg et al. 2006), wodurch angenommen werden kann, dass Individuen bei starken positiven Einstellungen zu Bildung sich z.B. selbst dann für höhere Bildungswege entscheiden, wenn diese mit geringeren Kosten-Nutzen-Erwartungen einhergehen als die Alternativen (Esser 2001, Kroneberg et al. 2006).

Im Vergleich zum Modell der Frame-Selektion handelt es sich beim Erwartungs-Wert-Modell von Wigfield und Eccles erstens nicht um eine Dual-Process-Theorie und zweitens werden nicht explizit normativ-kulturalistische und Rational-Choice Ansätze innerhalb eines theoretischen Rahmens miteinander verbunden. Es ist spezifisch auf die Erklärung von Bildungsentscheidungen- und Leistungen anhand von sozialpsychologischen Faktoren ausgerichtet (Wigfield & Eccles 2000), welche jedoch im gesamten Modell Rückbezüge zu den genannten Ansätzen ermöglichen. Aufgrund der Komplexität des Modells werden an dieser Stelle drei vereinfachende Kernaspekte herausgestellt:

Der Kontext eines Individuums, wie z.B. das kulturelle Milieu, die Sozialisation durch das eigene Umfeld ebenso wie individuellen Erfahrungen und Fähigkeiten, stellt die Grundlage für den Entscheidungsprozess dar. Dieser beeinflusst die individuellen Ziele und das eigene Selbstverständnis, welche wiederum auf die Variablen der Erfolgserwartung und der subjektiven Werte wirken, welche die Determinanten der bildungsbezogenen Entscheidung darstellen (Wigfield und Eccles 2000). Dieser Zusammenhang des eigenen kulturellen Milieus und der Ausprägung von subjektiven Werten könnte ähnlich den in den normativ-kulturalistischen Perspektiven relevanten Transmissionsprozessen interpretiert werden, wie z.B. die Verinnerlichung von kollektiven Dispositionen bei Bourdieu (2012). Auf der anderen Seite könnte die Abhängigkeit der Bildungsentscheidung von Erfolgserwartungen und Werten hinsichtlich Rational-Choice-Theorien gedeutet werden. Diese Ansätze wurden jedoch bisher nicht konkretisiert und bilden nur Möglichkeiten der Anwendung des Modells auf die Erklärung von Bildungsentscheidungen ab.

Auch wenn innerhalb dieses Modells Einstellungen auf das Objekt Bildung als psychologisches Konstrukt nicht explizit genannt werden, erlaubt der Umstand, dass es sich hierbei ebenso um die Verknüpfung von Werten mit einem Objekt der Bildungsentscheidungen bzw. Leistung handelt, zu folgern, dass es sich hier ebenso um eine subjektive Bewertung, also eine Einstellung handeln kann. Darüber hinaus sind die subjektiven Werte, welche im Erwartungs-Wert-Modell neben der Erfolgserwartung das Handeln bestimmen, aufgeteilt in vier Wert-Aspekte (Wigfield & Eccles 2000): Diese sind die intrinsische Werte, welche das eigene Interesse und Befriedigung abbilden, Nützlichkeits-Werte, welche die resultierenden Nutzen erfassen, Bedeutungs- bzw. Leistungswerte, die die persönliche Bedeutung des Erfolgs bei Entscheidungen und Leistungen umfassen, sowie die Kosten, welche sowohl Opportunitätskosten als auch Anstrengungen und Belastungen beinhalten (Wigfield & Eccles 2000).

Augenscheinlich lassen sich zumindest zwei Wert-Aspekte mit den definierten Einstellungsdimensionen in Verbindung setzen. Auf der einen Seite könnten die intrinsischen Aspekte der intrinsischen Dimension zugeordnet werden, also dem Interesse an und der Befriedigung durch das Einstellungsobjekt Bildung selbst. Auf der anderen Seite könnten die Nützlichkeits-Werte auf die instrumentelle Ebene übertragen werden, da der Nutzen aus Bildung bzw. einer konkreten Bildungsentscheidung resultiert. Ebenso könnten die Kosten als Opportunitätskosten verstanden auf der instrumentellen Ebene verordnet werden, jedoch als Nutzen einer Entscheidung, die Bildung entgegengesetzt ist, wie z.B. der Eintritt in den Arbeitsmarkt (Becker 1993). Wenn Kosten als Anstrengungen und Belastungen aufgefasst werden, stellt sich jedoch der Zusammenhang mit intrinsischen oder instrumentellen Dimensionen schwieriger heraus, da anhand der bisherigen theoretischen Herleitung nicht klar ist, ob Belastungen aus Bildung resultieren, oder einen intrinsischen Aspekt von Bildung darstellen. Ebenso verhält es sich mit der persönlichen Bedeutung des Erfolgs, da auch hier die Aufteilung auf beide Dimensionen möglich wäre: zum einen die Bedeutung des Bildungserfolgs, um den eigenen Status zu erhalten (Breen & Goldthorpe 1997) oder um einen bestimmten Grad an Bildung als Selbstzweck zu erreichen.

Eine Übersetzung des Erwartungs-Wert-Modell in den Bildungskontext wurde von Jonkmann et al. (2010) anhand von spezifischen Übergangsentscheidungen, dem Übergang in die Sekundarschulform vorgenommen. Die Wert-Aspekte werden dabei analog auf den Schulkontext übertragen, wodurch sich die vier Werte in die allgemeine „Wertschätzung von Bildung“, der „Nützlichkeit des Abschlusses für berufliche Ziele“, den „Statuserhalt“ und die Kosten in „monetäre“ und „Opportunitätskosten“ aufteilen (Jonkmann et al. 2010, S. 257-258). Diese Adaption ist nicht auf die spezifische Anwendung hinsichtlich instrumenteller und intrinsischer

Bildungseinstellungen ausgerichtet, jedoch kann anhand dessen eine klare Aufteilung hinsichtlich der Dimensionen von Einstellungen vorgenommen werden: Allein die „Wertschätzung von Bildung“ als Adaption der intrinsischen Wert-Aspekte wird der intrinsischen Einstellungsdimension zugeordnet, die restlichen fallen in die instrumentelle Einstellungsdimension.

Beide der in diesem Teilkapitel vorgestellten Modelle bieten hinsichtlich der Ziele der Instrumententwicklung Vor- und Nachteile: Mit dem Modell der Frame-Selektion von Esser (2001) lässt sich anhand der beiden Informationsverarbeitungsprozesse und der Einstellungsstärke erklären, wann Einstellungen zu Bildung einen Einfluss auf Bildungsentscheidungen besitzen und welche theoretische Perspektive, unreflektiert nach normativ-kulturalistischen Ansätzen und reflektiert nach Rational-Choice das Handeln bestimmt. Jedoch gibt es hier weniger Klarheit darüber, inwiefern sich instrumentelle oder intrinsische Einstellungen bei reflektierten Entscheidungsprozessen auswirken können, wie z.B. im MODE-Modell, bei dem generalisierte Einstellungen auch bei abwägenden Entscheidungen eine Auswirkung auf die Entscheidung haben (Ajzen & Fishbein 2005; Fazio 1990). Darüber hinaus lehnt Esser (2001) die Auffassung von unbedingten Werten, ohne Rücksicht auf Konsequenzen ab, wie es beim Verständnis der intrinsischen Einstellungsdimension dieser Arbeit geschieht, da er in ihnen stets eine rationale Begründung sieht (Esser 2001).

Beim Erwartungs-Wert-Modell (Wigfield & Eccles 2000) können zwar instrumentelle und intrinsische Einstellungen auf die Wert-Aspekte übertragen und diese subjektiven Werte ebenfalls auf den Bildungskontext angewandt werden (Jonkmann et al. 2010), jedoch sind Bildungsentscheidungen innerhalb dieses Modells immer von Werten und Erfolgserwartungen abhängig. Es besteht also immer ein abwägender Vorgang, abhängig von der eigenen Kalkulation der subjektiven Wahrscheinlichkeit und der subjektiven Werte, ähnlich wie bei Rational-Choice-Theorien (vgl. insb. Esser 1999). Die normativ-kulturalistische Perspektive kann in diesem Modell daher weniger berücksichtigt werden.

Für die Entwicklung des Erhebungsinstruments wurde von Seiten des Leibniz-Instituts die Entscheidung getroffen, sich am Erwartungs-Wert-Modell von Wigfield und Eccles (2000) zu orientieren, da die Variablen des gesamten Modells innerhalb des NEPS eine empirische Überprüfbarkeit des Konstrukts der generalisierten Einstellungen zu Bildung ermöglichen.

3 Forschungsstand

In sozialwissenschaftlicher und psychologischer Forschung zeichnen sich Einstellungen nicht nur durch eine lange und diverse theoretische Forschungsgeschichte aus, sondern sie sind auch zentraler Gegenstand in der quantitativen Forschung. Zentrale Themen von Einstellungsforschungen im Bildungskontext sind dabei Einstellungen von Schüler:innen zu verschiedenen Schulfächern (Ford & Tebbut 1993, Rech 1994, Utsumi & Mendes 2000) und spezifischen Formen von Schulbildung (Chen 2008, Croll 2008), der Einfluss von sozialer Klasse und Herkunft auf Einstellungen zu Bildung (Gorman 1998; Kinloch 1987; Kohn 1959; Kohn 1976; Pearlin & Kohn 1966), der Einfluss von Einstellungen auf den Bildungserfolg (Zakrisson & Ekehammer 1998, Koslowsky 1993) sowie Einstellungen gegenüber dem Bildungssystem an sich (Kyrö & Nyssöla 2006).

Der Umstand, dass Einstellungen in bisherigen Studien mit einer diversen Anzahl von Forschungszielen verknüpft sind, resultiert in einer Fülle an unterschiedlichen Operationalisierungen von variablen Einstellungskonstrukten. Jedoch mangelt es bisher an Ansätzen, die Einstellungen zu Bildung sowohl allgemein und unabhängig von spezifischen Situationen wie z.B. Bildungsübergängen zu messen und darüber hinaus die Erfassung von verschiedenen Gründen für die jeweiligen Bewertungen zu ermöglichen. Dementsprechend ist für die Messung des Konstrukts der generalisierten Einstellungen zu Bildung, wie es in dieser Arbeit definiert wird, eine Neuentwicklung erforderlich, welche die unterschiedlichen Perspektiven der bisherigen Forschung inkorporiert.

Demzufolge soll im folgenden Kapitel weniger der Forschungsstand der generalisierten Einstellungen zu Bildung erschöpfend abgebildet werden, sondern es sollen vielmehr zielgerichtet relevante Erhebungsinstrumente und Operationalisierungen in der sozialwissenschaftlichen Forschung überprüft werden. Das übergeordnete Ziel ist es, passende Dimensionen und Indikatoren zu dem Konstrukt zu erarbeiten, die im neuen Instrument aufgenommen werden können. Dies bietet zusätzlich den Vorteil, Fehler in der Operationalisierung zu minimieren (Schnell 2019), die bessere Vergleichbarkeit mit anderen Studien und die Kostenminimierung des Entwicklungsprozesses zu gewährleisten, weshalb es sich anbietet auf bestehende Instrumente zurückzugreifen (Rammstedt et al. 2014).

Dafür sollen auf der einen Seite die in den Studien eingesetzten Dimensionen und Indikatoren Aspekte desselben Phänomens darstellen, welches auch für das Konstrukt der generalisierten

Einstellungen zu Bildung relevant sind. Die Kriterien, unter denen die Adaption eines Items in Betracht gezogen werden, basieren auf den Elementen der Konstruktdefinition: Die Items sollten demnach entweder generalisierte Einstellungen erfassen, instrumentelle oder intrinsische Wertaspekte abbilden und in einem gewissem Maß eindeutig in der Formulierung sein, um zu vermeiden, dass zusätzlich für das Konstrukt nicht relevante Phänomene erfragt werden. Dabei handelt es sich insgesamt nicht um eine Übernahme von Items im direkten Sinn, es sollen vielmehr Subdimensionen von intrinsischen und instrumentellen Einstellungsdimensionen abgeleitet werden, um generalisierte Einstellungen vollständig zu erfassen.

Als Basis für die Adaption bietet sich das Vorläuferinstrument „Generalisierte Einstellungen zu Bildung“ insbesondere der ZIS-Skala von Stocké (2005) an. Auch wenn das zu messende Konstrukt namensgleich mit dem in dieser Arbeit verwendeten Konstrukt ist, unterscheidet es sich inhaltlich darin, dass es ausschließlich auf die Erfassung der intrinsischen Aspekte von Einstellungen zu Bildung ausgerichtet ist und somit instrumentelle Gründe für Bildung nicht behandelt (Stocké 2005). Einen genaueren Vergleich beider Instrumente wird zum Abschluss des vierten Kapitels thematisiert, an dieser Stelle wird das Instrument nur hinsichtlich der Adaption betrachtet.

Das Instrument stellt dabei Eltern von schulpflichtigen Zweitklässler:innen die Frage nach dem Stellenwert, den Bildung für sie besitzt. Es werden dazu sechs Items aufgestellt, welche Aussagen über den Zusammenhang von Bildung und individuellen Fähigkeiten sowie gesamtgesellschaftlichen Effekten enthalten. Die Antwortkategorien stellen die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen dar und sind in einer Rating-Skala mit sieben Stufen dargestellt, welche von 1: „lehne voll und ganz ab“ hin zu 7: „stimme voll und ganz zu“ reichen.

Das Instrument beinhaltet zusätzlich eine Frage zur Einstellungsstärke, welche mithilfe einer Frage zur Antwortsicherheit operationalisiert wurde. Die Frage lautet: „Bitte sagen Sie mir mit dieser Skala, wie sicher Sie sich gerade bei Ihren Antworten über den Stellenwert von Bildung gefühlt haben?“ Anhand einer siebenstufigen Ratingskala mit den Polen 1: „nicht ganz sicher“ und 7: „voll und ganz sicher“ können die Befragten ihre Antwortsicherheit und dadurch ihre Einstellungsstärke mitteilen, welche nach der Theorie der Frame Selektion von Esser (2001) ausschlaggebend für den Einfluss von Einstellungen auf die Handlungsselektion sind.

Die Items dieses Einstellungsinstruments sind in Tabelle 1 dargestellt:

Die folgenden Fragen beziehen sich darauf, welchen Stellenwert Sie persönlich der Schulbildung zumessen. Manche Menschen halten eine hohe Schulbildung aus Prinzip für absolut unverzichtbar, andere sind davon weniger überzeugt. Wie stark können Sie den folgenden Aussagen zu dem Thema zustimmen?
1 Durch einen hohen Schulabschluss können auch Arbeiterkinder sozial aufsteigen.
2 Eine gute Bildung in Deutschland sichert die internationale Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft.
3 Eine gute Bildung erweitert den geistigen Horizont der Menschen.
4 Ein hohes Bildungsniveau ist für das kulturelle Leben in unserem Land unverzichtbar.
5 Durch eine hohe Bildung wird die Kritikfähigkeit der Menschen gefördert.
6 Eine gute Schulbildung ist ein Wert an sich.

Tabelle 1: Stocké (2005), S. 2 (Eigene Nummerierung)

In Hinblick auf die Erfassung von Indikatoren, die die intrinsische Wertdimension des Konstrukts abbilden, sind insbesondere die Items 3) und 6) geeignet. Hervorzuheben ist dabei, dass die Erweiterung des geistigen Horizonts sowohl intrinsisch als auch instrumentell verstanden werden kann, je nachdem ob damit verstanden wird, dass der Wert darin besteht, sich um seiner selbst willen zu bilden, oder ob Bildung ein Mittel ist, die eigenen kognitiven Fähigkeiten zu steigern. Item 6) hingegen ist eindeutig in der Wertigkeit der Bildung selbst und demnach nützlich für die spätere Adaption. Die restlichen Items werden aufgrund des Zusammenhangs der Begriffe der Konkurrenzfähigkeit, des kulturellen Lebens, der Aufsteigerperspektive von Arbeiterkindern und der Kritikfähigkeit nicht für die intrinsische Wert-Dimension adaptiert, da sie wie bereits vorher bzgl. Esser angesprochen sich an weitreichenden gesellschaftlichen Erträgen des Handelns orientieren und somit instrumentell rational begründet sind (Esser 2001).

Das Instrument „Generalisierte Einstellungen zu Bildung“ von Stocké (2005) wurde auch im NEPS adaptiert. Hervorzuheben sind dabei die Instrumente in der Langversion, welche 12 Items enthalten (NEPS 2014). Es werden nachfolgend nur die Items der Langskala betrachtet, welche nicht in der ZIS-Skala vorkommen, da diese bereits behandelt wurden (siehe Tabelle 2). Die Antwortkategorien sind mithilfe einer Likert-Skala von 1: “Stimme gar nicht zu“ bis 5: “stimme voll und ganz zu“ dargestellt.

Hier ist deine Meinung gefragt. Wie stark stimmst du den folgenden Aussagen zu?
Die folgenden Aussagen beziehen sich darauf, welchen Stellenwert Bildung und Beruf für Sie persönlich haben. Manche Menschen halten zum Beispiel eine hohe Bildung aus Prinzip für absolut unverzichtbar, andere sind davon weniger überzeugt. Wie stark stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?
1 Lange zur Schule zu gehen ist Zeitverschwendung.
2 Ohne Abitur muss man sich schon ein wenig schämen.
3 Wenn Menschen zu lange zur Schule gehen, werden sie nur hochnäsiger.
4 Auch mit viel Bildung verdient man nicht unbedingt viel Geld.
5 Es gibt im Leben wichtigere Dinge als einen hohen Schulabschluss.
6 Schülerinnen und Schüler sollten um jeden Preis Abitur machen.

Tabelle 2: NEPS (2014) S. 940-941 (Eigene Nummerierung)

Ein Großteil der hier abgebildeten Items erfassen im Kern eher weniger generalisierte Einstellungen zu Bildung, sondern Einstellungen zu spezifischen Einstellungsobjekten wie der Schule (Items 1, 3, 5) und des Abiturs (Items 2 und 6). Anhand der Formulierung, dass der Schulbesuch eine Zeitverschwendung sein könnte, ergibt sich für das erste Item eine gewisse Doppeldeutigkeit. So könnte auf der einen Seite ein geringer intrinsischer Wert von (Schul-) Bildung bejaht oder verneint werden, Auf der anderen Seite hätte „verschwendete“ Zeit demnach für andere Bereiche des Lebens genutzt werden können. Es könnte argumentiert werden, dass die Zeit, die für Schule „verschwendet“ wird, für andere Bereiche des Lebens genutzt werden könnte und demnach Opportunitätskosten thematisiert werden. Jedoch wäre es an dieser Stelle dann nicht mehr schlüssig, wenn diese Items vollständig abgelehnt werden, davon auszugehen, dass nur geringfügige oder keine Opportunitätskosten bestehen, jedoch dass der intrinsische Wert der Bildung diese übersteigt. Aufgrund dieser potenziellen Zweideutigkeit eignet sich dieses Item weniger für eine Adaption.

Auch Item 5) besitzt aufgrund seiner Formulierung einen zu großen Interpretationsspielraum, um es bei der Adaption einzuschließen. Die Frage danach, ob es wichtigere Dinge im Leben als einen hohen Schulabschluss gäbe, erfragt streng genommen keine Ausprägung einer Einstellung zu Bildung, sondern eine subjektive Rangfolge von Einstellungsobjekten, bzw. ist sogar so offen formuliert, dass auch Werte und persönliche Erfahrungen mit in Betracht gezogen werden können. Dass es „Dinge“ im Leben gibt, die wichtiger als Bildung sind, sollte nicht als eine gering ausgeprägte Einstellung zu Bildung interpretiert werden, ebenso wie eine stark positive Einstellung zu Bildung Erfahrungen und Werte mit größerer Bedeutung ausschließt.

Item 4) stellt durch die Bewertung des Zusammenhangs von Bildung mit Geld eine mögliche Subdimension der instrumentellen Dimension des Konstrukts dar und zeigt sich dazu noch durch den allgemeinen Bezug auf Bildung als eine generalisierte Einstellung, wie sie im Kontext dieser Arbeit verstanden wird. Dieser Zusammenhang des Items eignet sich dadurch für eine Adaption im neuen Instrument. Es wurden neben der Langskala im NEPS zusätzlich spezifische Skalen entwickelt, die Items zu Weiterbildung, zum Studium und für die Zielpopulation der Förderschüler enthält (NEPS 2014). Aufgrund des Umstandes, dass es sich hier um Instrumente handelt, die sich auf spezifische Einstellungsobjekte beziehen, werden diese für die Operationalisierung des Konstrukts nicht weiter beachtet.

Im Gegensatz zu den bisherigen Instrumenten der ZIS-Skala (Stocké 2005) und den NEPS-Adaptionen (NEPS 2014) werden in einer Studie von Spruyt et al. (2014) Einstellungen zu Bildung theoretisch in instrumentelle, intrinsische und verpflichtende Dimensionen vorstrukturiert. Der Fokus der Studie liegt dabei auf der Untersuchung der Bedeutung von Bildung als Investition in die eigene Entwicklung und Investition in die eigene Zukunft (Spruyt et al. 2014). Diese Differenzierung liegt nahe an der innerhalb dieser Arbeit relevanten Dimensionierung von Einstellungen zu Bildung, wodurch sich die Konzepte dieser Studie für die Adaption prinzipiell gut eignen. Auf die genannten Dimensionen werden sieben Items aufgeteilt, welche auf einer vierstufigen Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme völlig zu“ von Befragten beantwortet werden können (siehe Tabelle 3).

1 Attending school is useful because it improves one's chances of work in adult life	Investment: Instrumental
2 Attending school is useful because it allows one to become a person with high status and much power	
3 Attending school is useful because it allows one to earn a lot of money later	
4 Attending school is useful because one can obtain a diploma	
5 Attending school is useful because it improves one's thinking	Investment: Intrinsic
6 Attending school is useful because one can learn a lot	
7 I only go to school because one has to	Obligation
8 I only go to school because my parents oblige me	

Tabelle 3: Spruyt et al. (2014), S. 595 (Eigene Nummerierung)

Im Voraus ist die Dimension der Obligation für die Aufnahme in das neue Instrument auszuschließen: Durch die Angabe, dass eine Person die Schule nur aus Zwang besucht, kann zwar rückwirkend eine negative Einstellung zu Bildung interpretiert werden, jedoch bleibt unklar, ob dies auf intrinsischen oder instrumentellen Werten beruht, weshalb dieses Konzept für ein Instrument nicht geeignet ist, das Einstellungen zu Bildung vollständig abbilden will.

Die ersten vier Items bilden die instrumentelle Investitionsdimension der Studie ab. Es lassen sich hier einige Subdimensionen von instrumentellen Wert-Aspekten ableiten, welche sogar über die Auffassung des Erwartungs-Wert-Modells (Wigfield & Eccles 2000) und seiner Adaption hinausgehen. Im Vergleich mit der Operationalisierung von Jonkmann et al. (2010) werden im zweiten Item nicht nur der Stuserhalt thematisiert, sondern auch, dass Statusaufstiege durch Bildung möglich seien. Zusätzlich wird innerhalb dieses Items ein weiterer Aspekt genannt, der in der bisherigen Literatur keine Nennung fand. Durch den Zusammenhang von Bildung und Macht ergibt sich für das Instrument einen weiteren Wert, der für Einstellungen zu Bildung relevant ist. Die Items 1) und 3) mit dem jeweiligen Fokus auf Arbeit und Geld als relevante Faktoren passen auf bereits aufgestellte Zusammenhänge von Jonkmann et al. (2010) und Stocké (2005) und werden nicht weiter behandelt. Das vierte Item verbindet Bildung mit konkreten Zertifikaten, ist jedoch nicht eindeutig genug in der Hinsicht, wofür dieses Zertifikat benötigt wird. Der inhaltliche Zusammenhang des Items könnte dementsprechend sowohl als relevant für den Arbeitsmarkt im Sinne von Signalwirkungen des Zertifikats für den Arbeitgeber (Spence 1973) oder als Qualifikation der Weiterbildung an Hochschulen etc. verstanden werden. Die Items 5) und 6) beschreiben die Investition in das eigene Denken und Lernen, beides Aspekte, welche bereits im Instrument von Stocké (2005) entsprechend behandelt wurden und sich demnach für die Adaption eignen.

Roth und Salikutluk (2012) untersuchen Einstellungen zu Bildung im Kontext von elterlichen Bildungserwartungen. Dabei werden Einstellungen zu Bildung neben Netzwerkressourcen als Mediatoren des Einflusses von sozialen Netzwerken auf die Bildungserwartungen der Eltern analysiert. Einstellungen zu Bildung werden dabei mithilfe von fünf Items bzw. Aussagen operationalisiert, welche auf einer fünf-stufigen Skala von 1: „strongly disagree“ bis 5: „strongly agree“ hinsichtlich der eigenen Zustimmung bewertet werden können (Roth und Salikutluk 2012).

Wie bereits in der Studie von Spruyt et al. (2014) werden hier Einstellungen in Wert-Dimensionen differenziert: Auf der einen Seite Bildung als Mittel für soziale Mobilität (Items 2 und 3)

und auf der anderen Seite Bildung als Mittel der Selbstentwicklung (Items 1, 4 und 5) (siehe Tabelle 4). Die Trennung von Aufwärtsmobilität hinsichtlich Status (Item 2) und Beruf (Item 3) wurde bereits in vorherigen Studien als geeignet herausgestellt.

Ebenso sind die Aussagen der Items, dass Bildung ein Wert an sich sei (Item 1) bzw. bereichernd (Item 5) so in ähnlicher Form bereits thematisiert, sie bilden die intrinsische Dimension von Einstellungen zu Bildung ab und stellen, wenn auch inhaltlich keine Neuerungen, aber dafür Variationsmöglichkeiten der Formulierung dar. Das fünfte Item setzt Bildung und Zugang zu sozialem Leben in Verbindung und ist bei Roth und Salikutluk (2012) als Teil der Selbstentwicklung verordnet. Dieses Item bringt eine neue Dimension der Wert-Aspekte mit sich, die in vorherigen Studien nicht berücksichtigt wurde: die gesellschaftlichen Teilhabe. Jedoch ist in Rückbezug auf das in dieser Arbeit verwendete Konstrukt Bildung in diesem Fall ein Mittel zu etwas und somit instrumentell zu verstehen.

1 Education is a value of its own.	Selbstentwicklung
2 Education gives me the possibility of upward mobility in society.	Soziale Mobilität
3 Education gives me the possibility of occupational upward mobility.	Soziale Mobilität
4 Education enriches my life.	Selbstentwicklung
5 Education enables me to take part in social life	Selbstentwicklung

Tabelle 4: Roth & Salikutluk (2012), S. 706 (Eigene Nummerierung)

Abschließend haben die Schulleistungsuntersuchungen im internationalen Kontext breite Rezeption gefunden: In zwei Schülerbefragungen im Rahmen des Programme for International Student Assessment (PISA) (OECD 2005; OECD 2018) werden Schüler:innen nach ihrer Bewertung von Aussagen über den Zusammenhang von Schulbildung und für sie subjektiv relevante Konsequenzen befragt. Die Antwortmöglichkeiten sind dabei auf einer Skala von 1: “Strongly agree“ und 4: “Strongly disagree“ angelegt. Das hier gemessene Konstrukt unterscheidet sich von dem in dieser Arbeit definierten dahingehend, dass es sich nicht generalisiert auf Bildung gesamt bezieht, sondern spezifische Einstellungen zum Einstellungsobjekt Schulbildung bzw. schulbezogenen Verhaltensweisen erfasst. Zusätzlich handelt es sich um eine Bewertung von bereits vergangenen Handlungen und Prozessen, weshalb zwar nicht die Sinnzusammenhänge, aber dafür die zugrundeliegenden Wert-Dimensionen in Betracht gezogen werden sollten. Die in den Instrumenten beinhalteten Dimensionen von Werthaltungen sind im Allgemeinen als instrumentell zu verordnen, mit Ausnahme des Items b) aus dem OECD (2005) PISA Student Questionnaire, und den Items i) und j) aus dem OECD (2018) PISA Main Study Student Questionnaire.

Das emotionale Erleben im Bildungskontext, welches in Item i) in Bezug darauf gute Noten zu erlangen erfragt wird, stellt dabei einen intrinsischen Wert-Aspekt dar, wie er bereits im Erwartungs-Wert-Modell von Wigfield und Eccles (2000) als eigenes Interesse und Befriedung thematisiert wurde (Wigfield und Eccles 2000). Diese Differenzierung unterscheidet sich damit von den bisherigen Studien und bietet einen zusätzlichen Ansatzpunkt für die Adaption. Item j) wurde bereits bezüglich der NEPS-Skala behandelt.

Die Items a), c), und e) messen den Zusammenhang der Bewertung von Schulbildung und der eigenen Entwicklung, während die Items d), f) und h) als Indikatoren für die Bewertung des materiellen Nutzens von Schulbildung angesehen werden können. Es zeigen sich in beiden Instrumenten für das Instrument dieser Arbeit relevante instrumentelle Subdimensionen, welche auf der einen Seite die persönliche Entwicklung von Fähigkeiten und auf der anderen Seite den aus Bildung resultierende Nutzen in der Arbeitswelt umfassen. Gerade letzterer Punkt wurde bereits in der Adaption von Jonkmann et al. (2010) herausgearbeitet, wodurch sich diese Items für die Adaption in Erwägung ziehen lassen. Dabei sind die Items d) und f) bzgl. der Formulierung identisch, haben aber im Vergleich mit vorherigen Operationalisierungen eine insgesamt neue Betrachtungsweise des Nutzens von Bildung bzw. Schulbildung. Es werden hier impliziert die Entwicklung von Fähigkeiten bzw. Wissensständen angesprochen, welche im Gegensatz zu Item 4) aus der Studie von Spruyt et al. (2014) weniger die Signalwirkung von Bildungszertifikaten thematisieren (Spence 1973), sondern auf das erworbene Humankapital wie es bei Becker von Relevanz ist (Becker 1993). Diese Differenzierung ist für die Betrachtung von Einstellungen zu Bildung in dem Maße relevant, als dass sie erlaubt, den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten als Ergebnis von Bildung als isolierten Aspekt hervorzuheben.

Thinking about what you have learned in school: To what extent do you agree with the following statements?
a) School has done little to prepare me for adult life when I leave school.
b) School has been a waste of time.
c) School has helped give me confidence to make decisions.
d) School has taught me things which could be useful in a job.

Tabelle 5: OECD (2005), S. 285 (eigene Nummerierung)

Thinking about your school: to what extent do you agree with the following statements?
e) School has helped give me confidence to make decisions.
f) School has taught me things which could be useful in a job.
g) Trying hard at school will help me get a good job.
h) Trying hard at school will help me get into a good university.
i) I enjoy receiving good grades.
j) Trying hard at school is important.

Tabelle 6: OECD (2018), S. 135 (eigene Nummerierung)

An dieser Stelle kann der Schluss gezogen werden, dass aus den untersuchten Studien relevante Subdimensionen für das Konstrukt der generalisierten Einstellungen zu Bildung abgeleitet werden konnten. Diese werden im Folgenden Kapitel hinsichtlich der Instrumententwicklung zusammengetragen und in ein zusammenhängendes Modell überführt.

4 Instrumententwicklung

4.1 Dimensionen des Instruments

Die bisherigen Schritte der theoretischen Fundierung sowie die Übersicht und Evaluation des Forschungsstands erlauben es an dieser Stelle, die Dimensionen des Instruments aufzustellen. Auf dieser Grundlage kann eine Entwicklung eines neuen Instruments zur Messung von generalisierten Einstellungen zu Bildung angestrebt werden. Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass sich die folgende Aufstellung von Dimensionen und Subdimensionen aus dem Forschungsstand und dem theoretischen Hintergrund erschließt, die tatsächliche Dimensionierung des Konstrukts für das bereits bestehende Instrument vollzieht hingegen nicht dieselben Schritte. Die abgeschlossene Dimensionierung des Konstrukts wird am Ende dieses Teilkapitels mit der folgenden Herleitung kontrastiert.

Aus der Konstruktdefinition lassen sich die zentralen zu untersuchenden Elemente ableiten: Einstellungen, verstanden als subjektive Bewertungen, beziehen sich im Kontext dieser Arbeit auf Bildung im Allgemeinen, weder isoliert auf spezifische Aspekte, noch verknüpft mit individuellen Lebenssituationen. Vielmehr soll die Einstellung generalisiert aufgefasst werden. Sowohl im theoretischen Überblick über die Dimensionen des Bildungsbegriffs als auch im Forschungsstand zeigt sich, dass Bildung verschiedenste Bedeutungszusammenhänge besitzt. Generalisierte Einstellungen zu Bildung ergeben ein multidimensionales Konstrukt, da es sowohl auf intrinsischen als auch auf instrumentellen Dimensionen beruht und diesen darüber hinaus weitere Subdimensionen zugeordnet sind (Law et al. 1998). Nachdem bereits theoretisch auf Basis der Erwartungs-Wert Modells (Wigfield & Eccles 2000) und der Adaption von Jonkmann et al. (2010) grundlegenden Subdimensionen herausgearbeitet wurden, erfolgte eine Ergänzung und Differenzierung durch den Einblick auf den Forschungsstand zu Bildungseinstellungen.

Die relevanten Aspekte sind dabei in Bezug auf intrinsische Wert-Aspekte der Wert von Bildung an sich (Stocké 2005), die Bereicherung des eigenen Lebens durch Bildung (Roth & Salikutluk 2012) und die aus Bildung resultierende eigene Weiterentwicklung (Stocké 2005). Auf der instrumentellen Ebene lassen sich als erstes Statusaufstiege (Roth und Salikutluk 2012; Spruyt et al. 2014) und der Erhalt des eigenen Status (Jonkmann et al. 2010) durch Bildung verorten. Analog dazu gestaltet sich der Nutzen von Bildung für die berufliche Karriere (Jonkmann et al. 2010; Roth & Salikutluk 2012; Spruyt et al. 2014) und die damit verknüpften Erträge in Form von Geld (NEPS 2014; Spruyt et al. 2014). Ebenfalls als instrumentell zu verorten ist der Zugang zu Macht durch Bildung (Spruyt et al. 2014), die durch Bildung bedingte

gesellschaftliche Teilhabe (Roth & Salikutluk 2012) und die Steigerung der eigenen kognitiven Fähigkeiten (OECD 2005; Stocké 2005; Spruyt et al. 2014; OECD 2018).

Die Zuordnung des „emotionalen Erlebens“ im Bildungskontexts (OECD 2018) gestaltet sich aufgrund variierender Definitionsmöglichkeiten hingegen als schwierig. Wigfield und Eccles (2010) charakterisieren in ihren Wert-Dimensionen auf der einen Seite Befriedigung als intrinsischen Wert-Aspekt, auf der anderen Seite stellen die mit Bildung verbundenen Anstrengungen und Belastungen instrumentelle Kostenfaktoren dar (Wigfield & Eccles 2000). Da Einstellungen im Rahmen dieser Arbeit als unidimensional hinsichtlich der Ausprägungen verstanden werden (Armitage und Conner 2000), sollten sowohl Befriedigung als auch Belastung innerhalb einer Dimension erfasst werden. Dafür bietet sich die instrumentelle Ebene an, wenn davon ausgegangen wird, dass Bildung als Mittel gesehen wird, um bestimmte emotionale Zustände zu erreichen.

Das Konstrukt der generalisierten Einstellungen zu Bildung umfasst somit die grundlegenden intrinsischen und instrumentellen Dimensionen, die Dimensionen des Wert-Erwartungs-Modells von Wigfield und Eccles (2000), welche aufgrund der Adaption von Jonkmann et al. (2010) entsprechend den Einstellungsdimensionen zugeordnet wurden. Hinzu kommen zusätzliche aus dem Forschungsstand abgeleitete Subdimensionen, dargestellt in Abbildung 1:

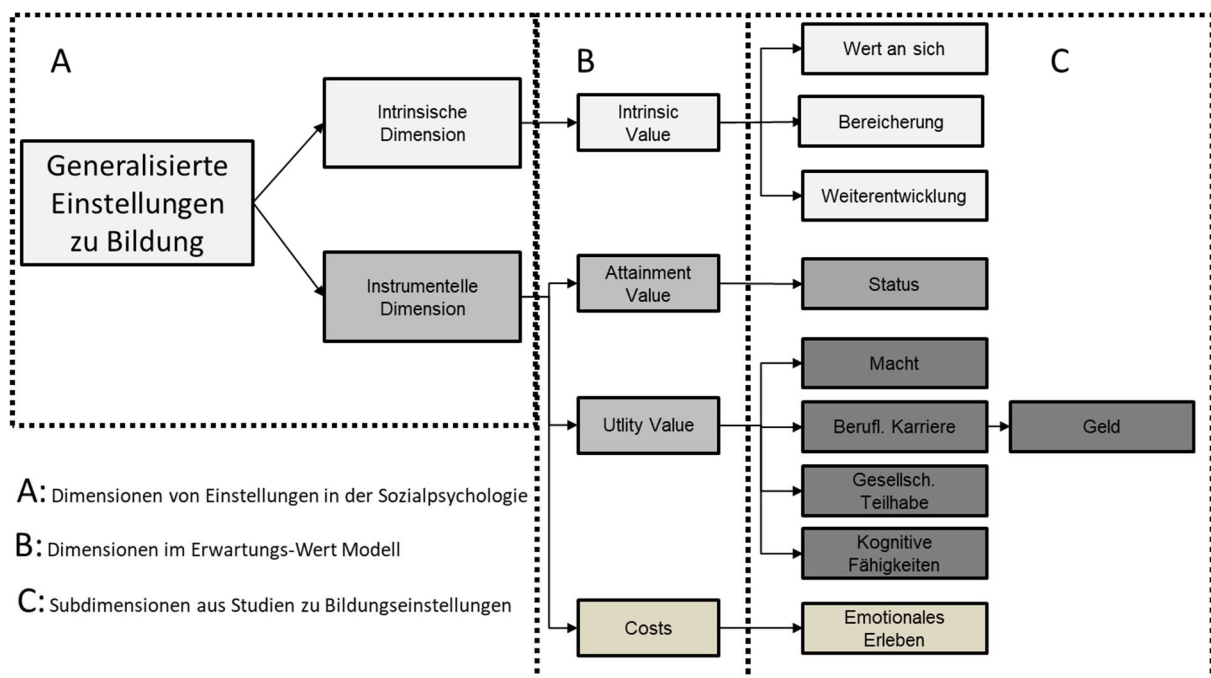


Abbildung 1: Eigene Herleitung der Dimensionen und Subdimensionen von generalisierten Einstellungen zu Bildung aus Theorie und Forschungsstand (eigene Darstellung)

Die vorgestellte Struktur bildet zwar die Genese des Konstrukts der generalisierten Einstellungen zu Bildung aus den in Betracht gezogenen Theorien, Modellen und Studien vollständig ab, jedoch besteht eine gewisse Redundanz innerhalb des multidimensionalen Konstrukts. Aufgrund der ähnlichen in Betracht gezogenen Modelle und Studien bildet das bereits entwickelte Dimensionsmodell zwar ähnliche Aspekte ab, jedoch ist es hinsichtlich der Dimensionen weniger komplex. In diesem Konstruktmodell bestehen zwei Ebenen, die erste identisch aufgeteilt in intrinsische und instrumentelle Einstellungsdimensionen, die zweite kann jedoch als Komprimierung der Aspekte angesehen werden (siehe Abbildung 2).

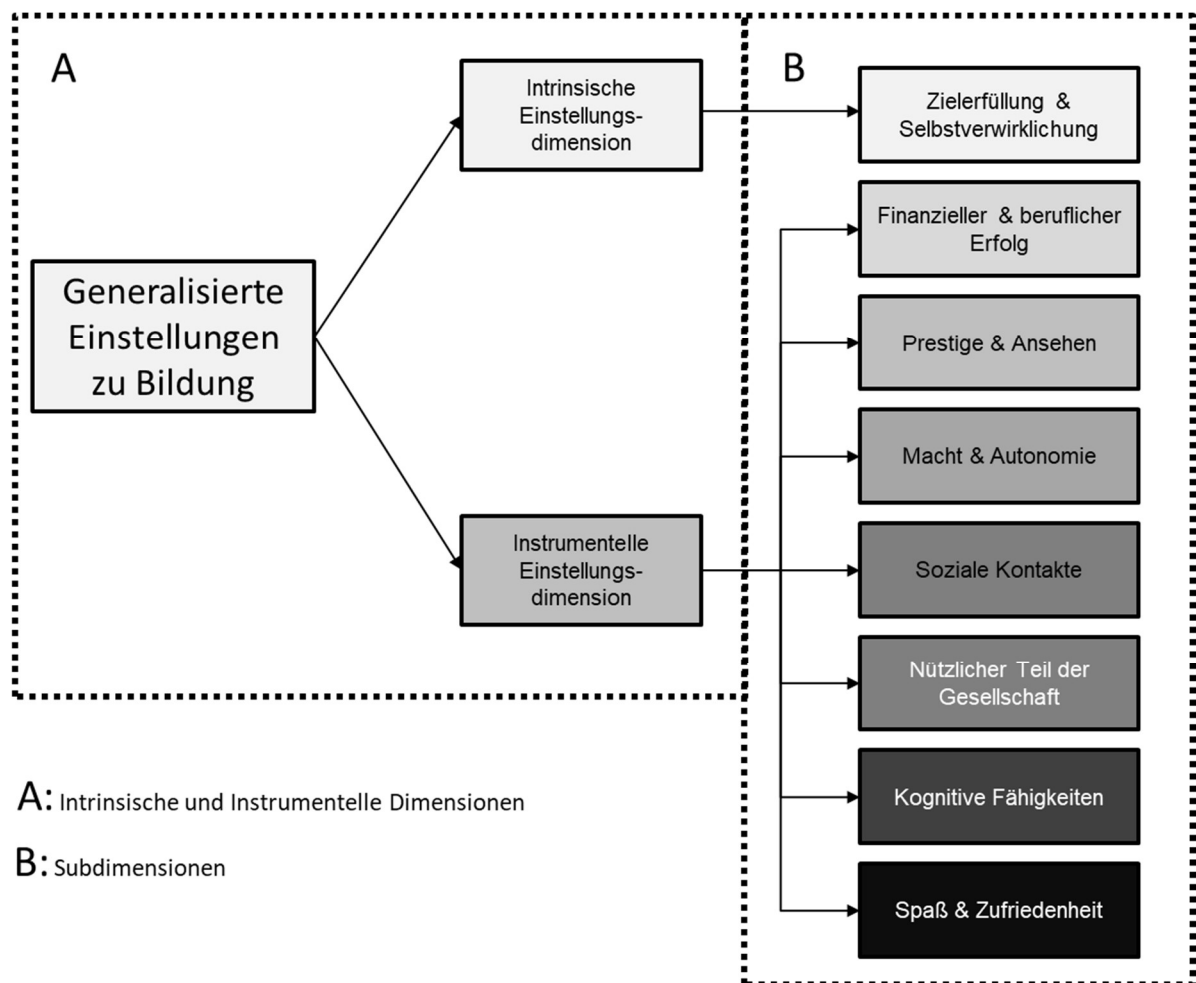


Abbildung 2: Dimensionen und Subdimensionen des vom NEPS entwickelten Instruments (eigene Darstellung aus NEPS interner Dokumentation)

Durch die strukturierten Dimensionen des entwickelten Instruments lassen sich generalisierte Einstellungen zu Bildung als multidimensionales Konstrukt klassifizieren, welches insgesamt als aggregierendes Modell aufzufassen ist (Law et al 1998). Es ist an dieser Stelle jedoch folgende Einschränkung wichtig: Die Subdimensionen von generalisierten Einstellungen zu Bildung bilden eine theoriegeleitete Zusammenstellung der möglichen Aspekte ab, wodurch auf

eine gewisse Inhaltsvalidität hingewiesen werden kann (Babbie 2014). Es wäre aber an dieser Stelle zu früh daraus zu schließen, dass alle Subdimensionen gleichermaßen bedeutsam bzw. gültig für generalisierte Einstellungen zu Bildung sind. Die Entscheidung, welche Aspekte relevant sind, muss eine empirische Prüfung beinhalten, weshalb im folgenden Teilkapitel die Konstruktion des konkreten Instruments erläutert wird, welches zur statistischen Evaluation eingesetzt werden kann.

4.2 Konstruktion des Instruments

Bisher befanden sich die vorbereitenden Schritte der Instrumententwicklung von der Definition des Konstrukts bis zur Herleitung der Subdimensionen auf einer abstrakten, konzeptionellen Ebene. Einstellungen sind jedoch als psychologisches Phänomen nicht direkt beobachtbar (Krosnick et al. 2005), wie z.B. die Körpergröße einer Person und müssen daher als latente Variablen in empirische messbare Sachverhalte übersetzt werden (Babbie 2014).

Die Messung von nicht beobachtbaren, also latenten Konstrukten wie Einstellungen lässt sich anhand der in der sozialwissenschaftlichen Forschung weitverbreiteten Methodik standardisierter Befragungen vollziehen (Schnell 2019): Einfach ausgedrückt werden Personen nach ihren Einstellungen zu Bildung befragt, d.h. die Selbstauskunft einer Person erlaubt die eigentliche Messung. Was aber wissenschaftliche und standardisierte Befragungen nach Schnell (2019) auszeichnet und von gängigen Meinungsumfragen unterscheidet, ist, dass zentrale Kriterien berücksichtigt werden. Für die Instrumententwicklung innerhalb dieses Teilkapitels sind es dabei diejenigen Aspekte, die sich auf die Festlegung der Zielpopulation, die Güte der Frageformulierung und der Fragebogenkonstruktion beziehen.

Die Definition der Zielpopulation lässt sich für das Instrument am einfachsten beantworten. Das Erhebungsinstrument sollte sich, wenn es sich als geeignet herausstellt, in das Programm des NEPS eingliedern. Da dies eine längsschnittliche Befragung darstellt, in der Personen aus unterschiedlichen Alterskohorten, Bildungsniveaus und diversen anderen sozialen Stratifikationsmerkmalen über ihren Lebensverlauf hinweg befragt werden (Blossfeld et al. 2019), gilt es das Instrument allgemein zu halten, d.h. es sollte sowohl auf Schüler:innen, als auch Studierende und Erwachsene im Berufsleben ausgerichtet sein. Dazu passt das Konstrukt von generalisierten Einstellungen zu Bildung, welches entgegen Konstrukten anderer Studien nicht auf spezifische Kontexte und Population wie die Einstellungen von Schüler:innen zu Schulbildung abzielt (vgl. OECD 2005; OECD 2018). Vielmehr können verschiedene Kontexte und Zusammenhänge von Bildung in Betracht gezogen werden.

Ziel der Frageformulierung ist es, die Messung des Konstrukts der Bildungseinstellungen zu ermöglichen. Das bedeutet in diesem Fall die Übersetzung von latenten Variablen in manifeste Variablen (Porst 2014). Dafür empfiehlt es sich, mit den bereits definierten Charakteristiken von Einstellungen zu beginnen. Einstellungen besitzen eine Richtung bzw. Valenz, d.h. die Bewertung eines Einstellungsobjekts kann entweder positiv, negativ oder im Raum dazwischen verortet werden (Armitage und Conner 2000). Bewertungen lassen sich dadurch als ordinalskaliert auffassen, da die Ausprägungen untereinander in Rängen geordnet werden können (Babbie 2014; Porst 2014). Auch wenn es zahlreiche Verfahren in der Einstellungsforschung gibt, sollte für die Frage- und Antwortformulierung eine Methode gewählt werden, mit deren Hilfe die Variable hinsichtlich der in den Bewertungen enthaltenen Rangfolgen erfasst werden kann. Dazu bieten sich Likert-Skalen besonders an, da durch sie die Messung von ordinalskalierten Variablen ermöglicht werden.

Eine Likert-Skala bietet standardisierte Antwortkategorien für Aussagen, wobei die Antwortmöglichkeiten das Spektrum der Zustimmung bzw. Ablehnung gegenüber diesen abbilden. In der Regel wird dies mithilfe von fünf Stufen dargestellt, wobei jede einzelne Stufe numerische Werten und Verbalisierungen über die Intensität der Zustimmung zuweist (Babbie 2014). Die Anzahl der Stufe und die gewählte Formulierung können dabei je nach Forschungsinteresse variieren. Im Rückbezug auf das Konstrukt der generalisierten Einstellungen zu Bildung und seinen Dimensionen bzw. Subdimensionen ist es also erstens erforderlich, Aussagen über Bildung zu formulieren. Vor dem Hintergrund, dass Einstellungen zu Bildung Objekt-Bewertungs-Assoziationen darstellen (Fazio 1990) und Attribute (innerhalb dieser Arbeit Dimensionen und Subdimensionen) des Einstellungsobjekts selbst Bewertungen unterliegen können, (Fishbein und Ajzen 1975) lassen sich folgende Prinzipien der Itemformulierung aufstellen:

1. Auch wenn es selbstverständlich erscheint, müssen die Items Aussagen über das Einstellungsobjekt Bildung enthalten. Dafür bietet es sich an, Bildung als Wort mit in die Aussage mitaufzunehmen.
2. Im zweiten Schritt sollten die Items so formuliert sein, dass ein Zusammenhang von Bildung und den aus den Dimensionen bzw. Subdimensionen abgeleiteten Wert-Aspekten aufgestellt wird. Es soll dadurch eine Bewertung des Einstellungsobjekts anhand seiner differenzierten Attribute erfolgen.
3. Die Messung der Einstellung drückt sich im Grad der Zustimmung gegenüber der Aussage innerhalb eines Items in den Antwortkategorien der Likert-Skala aus.

Die auf Basis dieser Prinzipien formulierten Items sind in Tabelle 7 dargestellt:

Dimension	Subdimension	Formulierung	REV
Intrinsisch		Bildung ist wichtig, um sich selbst zu verwirklichen.	REV
Intrinsisch		Man kann auch ohne Bildung sich selbst verwirklichen.	
Intrinsisch		Ohne Bildung ist man in der Gestaltung der eigenen Zukunft eingeschränkt.	
Intrinsisch		Bildung bereichert das Leben.	
Intrinsisch		Bildung ist für die persönliche Weiterentwicklung wichtig.	
Instrumentell	Finanziell und beruflicher Erfolg	Wer viel Geld verdienen will, braucht Bildung.	REV
Instrumentell	Finanziell und beruflicher Erfolg	Um im Berufsleben erfolgreich zu sein, ist Bildung wichtig.	
Instrumentell	Finanziell und beruflicher Erfolg	Bildung ist wichtig, wenn man sich schöne Dinge leisten will.	
Instrumentell	Finanziell und beruflicher Erfolg	Man kann auch ohne Bildung viel Geld verdienen.	
Instrumentell	Prestige	Einen angesehenen Beruf kann man nur mit Bildung ergreifen.	
Instrumentell	Prestige	Man kann auch ohne Bildung einen (gesellschaftlich) angesehenen Beruf ergreifen.	REV
Instrumentell	Prestige	Bildung ist wichtig, um ein hohes Ansehen zu erreichen.	
Instrumentell	Prestige	Bildung ermöglicht es, von anderen bewundert zu werden.	
Instrumentell	Macht und Autonomie	Bildung erleichtert es, über andere zu bestimmen.	
Instrumentell	Macht und Autonomie	Ohne Bildung ist man von anderen abhängig.	
Instrumentell	Macht und Autonomie	Bildung erleichtert es, den eigenen Willen durchzusetzen.	REV
Instrumentell	Macht und Autonomie	Bildung ist erforderlich, um eine Führungsposition einnehmen zu können.	
Instrumentell	Macht und Autonomie	Man kann auch ohne Bildung eine Führungsposition einnehmen.	
Instrumentell	Soziale Kontakte	Ohne Bildung wird man vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen.	
Instrumentell	Soziale Kontakte	Bildung ermöglicht es, interessante Menschen kennenzulernen.	
Instrumentell	Soziale Kontakte	Bildung macht es einfacher, neue Freunde und Bekannte zu finden.	REV
Instrumentell	Nützlicher Teil	Wer die Welt besser machen möchte, braucht Bildung.	
Instrumentell	Nützlicher Teil	Bildung macht es einfacher, anderen zu helfen.	
Instrumentell	Nützlicher Teil	Bildung ist wichtig, um ein nützlicher Teil der Gesellschaft zu sein.	
Instrumentell	Nützlicher Teil	Bildung ist notwendig, um die eigene Rolle in der Gesellschaft zu finden.	
Instrumentell	Nützlicher Teil	Man kann auch ohne Bildung ein nützlicher Teil der Gesellschaft sein.	REV
Instrumentell (Intrinsisch)	Spaß und Zufriedenheit	Bildung ist notwendig, um ein zufriedenes Leben zu führen.	
Instrumentell (Intrinsisch)	Spaß und Zufriedenheit	Ohne Bildung ist das Leben anstrengend.	
Instrumentell (Intrinsisch)	Spaß und Zufriedenheit	Bildung ermöglicht es, das Leben genießen zu können.	
Instrumentell	Kognitive Aspekte	Bildung ist wichtig, um zu verstehen, wie die Welt funktioniert.	
Instrumentell	Kognitive Aspekte	Bildung ist wichtig, um neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.	
Instrumentell	Kognitive Aspekte	Bildung ist für eine hohe geistige Leistungsfähigkeit notwendig.	

Tabelle 7: Items des Instruments: „Generalisierte Einstellungen zu Bildung“. (Eigene Adaption der vom NEPS-verwendeten Darstellung in interner Dokumentation)

Der Grund, warum wie in Tabelle 7 mehrere Indikatoren für eine Subdimension aufgestellt wurden, liegt dabei aber in erster Linie weniger in Bezug zur Vollständigkeit der Messung, sondern in dem Umstand, dass sich das Instrument zur Messung von generalisierten Einstellungen zu Bildung noch in der Entwicklung befindet. Auch wenn vorher beispielhafte Interpretationen von Messwerten angeführt wurden, ist die Messung von nicht zu beobachteten Konstrukten wie Einstellungen fehleranfällig. Es ist sogar davon auszugehen, dass der Versuch latente Variablen zu messen nur unvollständig ablaufen kann (Krosnick et al. 2005). So besteht beim Ansatz Einstellungen anhand von Selbstauskünften zu messen, grundsätzlich die Problematik, dass sie nur dann gültig sind, wenn die befragte Person ihre Bewertung auch akkurat wiedergeben will (Groves et al. 2004; Krosnick et al. 2005). Es könnte durch Phänomene wie der sozialen Erwünschtheit dazu kommen, dass eine Person ihre Angabe bewusst verfälscht (Schnell 2019). Diese und viele weitere Fehlerquellen müssen bei der Entwicklung berücksichtigt werden. Es kann zwar nicht garantiert werden, dass alle Fehler in der Messung des Konstrukts eliminiert werden, es bestehen aber Ansätze, durch systematische Prüfungen Fehler zu minimieren und die Qualität eines Messinstruments zu steigern (Rammstedt et al. 2014).

Einer dieser Ansätze, welcher eine breite Menge an Fehlerquellen berücksichtigt, ist das „Total-Survey-Error“ Framework von Groves und Lyberg (2010). Dieser Ansatz wird im übernächsten Teilkapitel betrachtet, in dem das Instrument zum jetzigen Stand hinsichtlich seiner Qualität evaluiert wird. Davor werden die bisherigen Entwicklungen des Instruments auf der inhaltlichen Ebene mit dem Vorläuferinstrument „Generalisierte Einstellungen zu Bildung“ von Volker Stocké (2005) verglichen, um durch die Kontrastierung zu einem ersten Zwischenfazit zu gelangen.

4.3 Vergleich des Vorläuferinstruments mit der Neuentwicklung

Der Vergleich zweier Erhebungsinstrumente, gerade wenn die Konstrukte sich in vielen Aspekten ähneln, kann Vor- und Nachteile der jeweiligen Herangehensweise aufzeigen, die Qualität des einzelnen oder auch von beiden durch Weiterentwicklung steigern und darüber hinaus neue wissenschaftliche Erkenntnisse liefern. Jedoch würde es nicht nur den Umfang einer weiter Arbeit benötigen, um zwei Instrumente miteinander befriedigend zu vergleichen. Ein angemessener Vergleich zwischen dem Instrument von Volker Stocké aus dem Jahr 2005 und dem Instrument dieser Arbeit ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich, da das neue Instrument selbst erst evaluiert und weiter angepasst werden muss. Es besteht zusätzlich keine gemeinsame

Datengrundlage, mittels derer Ergebnisse interpretiert und miteinander verglichen werden können. In diesem Teilkapitel soll deshalb anhand einer inhaltlichen Kontrastierung mit dem Vorläuferinstrument die bisherige Entwicklung des neuen Instruments kritisch reflektiert werden.

Trotz der gleichnamigen Konstrukte „generalisierte Einstellungen zu Bildung“, unterscheiden sich die Instrumente in ihren Zielen, theoretischen Hintergründen, der Definition des Konstrukts selbst und in den Testkonstruktionen.

Das Erhebungsinstrument „Einstellungen zu Bildung“ von Volker Stocké wurde im Jahr 2005 entwickelt, um generalisierte Einstellungen zu Bildung zu erfassen. Genau genommen umfasst das Instrument zwei Skalen, eine mit 12 Items im Rahmen des Mannheim Educational Panel (MEPS) und eine gekürzte Skala für das ZIS des Leibniz-Instituts für Sozialwissenschaften. Es bestehen darüber hinaus auch Adaptionen der MEPS-Skala innerhalb des NEPS. Aufgrund der Fülle der Skalen wird sich folgend beim Vergleich auf die ZIS-Skala mit 6 Items beschränkt (Stocké 2005). Fortlaufend wird für das Instrument von Stocké der Begriff ZIS-Instrument und für das Instrument dieser Arbeit der Begriff NEPS-Instrument verwendet.

Als Ursache für die Neuentwicklung und für die Grundlage der Unterschiede zwischen beiden Instrumenten lässt sich die Reichweite des Konstrukts von generalisierten Einstellungen zu Bildung nennen. Sowohl im ZIS-Instrument als auch im NEPS-Instrument werden generalisierte Einstellungen zu Bildung als allgemeine Bewertung von Bildung aufgefasst, jedoch beschränkt sich das ZIS-Instrument auf Werthaltungen, den Wert von Bildung an sich, während das NEPS-Instrument sowohl intrinsische Dimensionen, die auf das ZIS-Instrument zurückgreifen, als auch instrumentelle Dimensionen erfasst. Jedoch werden im ZIS-Instrument Werthaltungen als Grundlage für Einstellungen berücksichtigt, während im NEPS-Instrument dieses Konzept keine Anwendung findet. Werthaltungen, bzw. Werte von Kluckhohn (2013) als abstrakte Vorstellungen des Wünschenswerten charakterisiert, stehen in hierarchischen Beziehungen zu Einstellungen, d.h. die Richtung einer Einstellung orientiert sich an den vorhandenen Werten (Hadjar 2004). Das Einstellungsverständnis des NEPS-Instruments sieht die Abhängigkeit der Richtung von Einstellungen ausschließlich an den Werten von Einstellungsobjekten selbst, oder an den Werten der mit ihnen verknüpften Attribute.

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist, dass im ZIS-Instrument Bewertungen von Einstellungsobjekten auf allgemeinen Bildungseinstellungen beruhen, während im NEPS-Instrument die allgemeine und subjektive Bewertung des Einstellungsobjekts Bildung selbst als Bildungseinstellung aufgefasst wird. In Verbindung mit dem vorher Gesagten ergeben sich für das ZIS-

Instrument folgende Kausalzusammenhänge: Bildungseinstellungen orientieren sich an Werthaltungen und beeinflussen Bewertungen. Im NEPS-Instrument hingegen sind Einstellungen entweder erlernte Bewertungen von Einstellungsobjekten (ob durch Sozialisierung oder Erfahrung) oder aktive Prozesse der Bewertung von Objekten und ihren Attributen.

Die Begründung für die unterschiedlichen Auffassungen von Einstellungen könnte dabei in der Bedeutung der Ziele und in den theoretischen Herleitungen liegen. Das ZIS-Instrument gründet seinen Einstellungsbegriff primär in soziologischen Theorien und scheint sich zum Hauptziel die Erklärung von Bildungsentscheidungen gesetzt zu haben. Dafür wird das Wisconsin-Modell (Sewell et al. 1969) und das Modell der Frame-Selektion (Esser 2001) herangezogen, um explizit nicht instrumentell rationale Gründe für Bildungsentscheidungen wie in Rational-Choice-Theorien (vgl. Breen & Goldthorpe 1997, Erikson & Jonsson 1996) zu erklären. Das NEPS-Instrument zielt hingegen primär auf die vollständige Erfassung von Einstellungen zu Bildung anhand von intrinsischen und instrumentellen Wert-Aspekten von Bildung ab und hat erst sekundär das Ziel, den Einfluss von Bildungseinstellungen in instrumentell rational und kulturkulturalistisch geprägten Bildungsentscheidungen zu untersuchen. Es nutzt dafür sozialpsychologische Ansätze der Einstellungs- und Motivationsforschung wie das Erwartungs-Wert-Modell (Wigfield & Eccles 2000).

Ein Aspekt von Einstellungen, der im ZIS-Instrument Beachtung findet, im jetzigen Stand des NEPS-Instruments jedoch nicht berücksichtigt wird, ist die Einstellungsstärke. Sie definiert den Grad der Zugänglichkeit der Einstellung (Fazio 1982) und besitzt einen eigenständigen Effekt auf das Handeln und kann dazu führen, dass trotz positiver Einstellungsvalenz die Prägekraft auf das Handeln gering bleibt (Fazio 1990) und instrumentell rationale Handlungsmuster dominieren (Esser 2001). Eine Interpretation, inwiefern die Ausprägungen der Einstellungsmessungen im NEPS-Instrument tatsächlich einen Hinweis auf das bildungsbezogene Verhalten, konkret die Bildungsentscheidung, geben könnte, würde ohne ein Maß der Einstellungsstärke erschwert.

Theoretisch zeigt sich die Inklusion eines Einstellungsmaßes zwar als sinnvoll, jedoch muss auch beachtet werden, dass sich beide Instrumente im Umfang der Dimensionen und insbesondere der Items stark voneinander unterscheiden. Die Einstellungsstärke im ZIS-Instrument bezieht sich auf eine einzelne Art der Einstellung, während im NEPS-Instrument nicht nur zwei Einstellungsdimensionen enthalten sind, sondern zusätzlich acht Subdimensionen und 32 Items. Es kann vermutet werden, dass die Einstellungsstärke zwischen den einzelnen Subdimensionen

variiert, weshalb ein Stärke-Maß, das sich auf die Antwortsicherheit des gesamten Instruments bezieht, evtl. durch Fragereihenfolge-Effekte wie Recency-Bias (Krosnick et al. 2005) beeinflusst werden könnte. Alternativ könnte für jedes Item die Antwortsicherheit erfragt werden, um die Einstellungsstärke zu bestimmen. Jedoch würde sich das bis jetzt schon ohnehin lange Instrument von 32 Items auf 64 verdoppeln und sich so durch die Länge negativ auf die Motivation der Befragten auswirken und Interviewabbrüche verursachen. Darunter könnte dann die Datenqualität des Messinstruments leiden (Porst 2014). Falls das NEPS-Instrument jedoch ähnlich dem ZIS-Instrument auf eine Kurzskala mit deutlich weniger Items reduziert würde, könnte eine zusätzliche Messung der Einstellungsstärke in Betracht gezogen werden.

Anhand dieser kurzen Gegenüberstellung beider Instrumente konnten für das Instrument neue Erkenntnisse gewonnen werden. Zum einen bedeutet es für die Neuentwicklung, dass die Interpretationen der Erhebungsergebnisse beider Instrumente nur bedingt miteinander verglichen werden können. Zum anderen konnte schon auf erste Weiterentwicklungspotenziale hingewiesen werden, darunter die zusätzliche Erhebung der Einstellungsstärke, um Bildungsentscheidungen verlässlich prognostizieren zu können und die Reduktion des Instruments auf relevante Indikatoren. Doch bevor über diese zusätzlichen Entwicklungen entschieden werden kann, müssen die bereits abgeschlossenen Entwicklungen empirisch geprüft werden.

5 Methodik

Im vorherigen Kapitel wurde die Entwicklung des Instruments schrittweise beschrieben und abschließend mit dem Vorläuferinstrument von Stocké (2005) verglichen. Die Qualität des bisherigen Instruments wurde dabei anhand von theoretischen Zusammenhängen, Möglichkeiten und Einschränkungen näherungsweise bewertet. Es wurden auch zentrale Punkte genannt, die sich einer rein theoretischen Betrachtung entziehen: Erstens handelt es sich bei generalisierten Einstellungen zu Bildung um ein psychologisches, nicht direkt beobachtbares Konstrukt (Krosnick et al 2005; Babbie 2014). Zweitens kann dieses indirekt durch Selbstauskünfte messbar gemacht werden (Schnell 2019). Drittens sind Messungen von latenten Konstrukten in hohem Maße fehleranfällig und geben generell nicht das tatsächliche Konstrukt exakt wieder (Krosnick et al 2005). Um diese Punkte zu berücksichtigen und das entwickelte Instrument zu bewerten, wurde eine Evaluationsstudie im Auftrag des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe in Bamberg durch das Marktforschungsdienstleistungsunternehmen Bilendi S.A. im Zeitraum zwischen Dezember 2022 und Januar 2023 durchgeführt.

Die von Bilendi S.A. erhobenen Daten bilden die Grundlage für die statistischen Evaluationen dieses Kapitels. Doch bevor mit der eigentlichen Auswertung und Analyse begonnen wird, soll im ersten Schritt dargelegt werden, inwiefern potenzielle Fehler der Messungen des Instruments auf systematische und unsystematische Quellen zurückgeführt werden können und inwiefern sich daraus auf die Qualität des Instruments schließen lässt. Es handelt sich schlicht um die Frage, anhand welcher Maßstäbe das Instrument zur Erfassung des Konstrukts der generalisierten Einstellungen zu Bildung bewertet werden kann. Daraufhin wird kurz der Einsatz des Instruments im Kontext der Evaluationsstudie vorgestellt und anschließend werden die für die Evaluation notwendigen Analysen anhand der definierten Maßstäbe durchgeführt.

5.1 Total Survey-Error-Ansatz

Für den Rahmen der Evaluation bietet es sich an, auf schon etablierte Ansätze zurückzugreifen. Es wurde dazu bereits in vorherigen Kapiteln auf den Total-Survey-Error Ansatz von Groves, Lyberg und Kollegen (Groves et al. 2004; Groves & Lyberg 2010) hingewiesen. Zentral für dieses Framework ist die Qualitätssicherung von Surveys anhand von zwei Prozessen: Verkürzt beschrieben besteht auf der einen Seite der Prozess der korrekten Messung, von den interessierenden Konstrukten bis hin zu den festgehaltenen Antworten im Datensatz und auf der anderen Seite der Prozess der richtigen Repräsentation, von der Grundgesamtheit bis hin zur im

Datensatz erhalten Stichprobe (Groves et al. 2004; Groves & Lyberg 2010). Dabei werden in Zwischenschritten die möglichen Fehlerquellen systematisch berücksichtigt (Groves & Lyberg 2010).

Auch wenn dem Namen nach Fehlerquellen in ihrer Gesamtheit in Surveys bzw. standardisierten Befragungen berücksichtigt werden sollten, besteht innerhalb dieser Arbeit der Fokus auf bestimmte Komponenten des Ansatzes. Diese umfassen die psychometrische Qualität des Zusammenhangs zwischen Konstrukt und Messung, Messfehler zwischen idealer und tatsächlicher Messung und Sampling-Fehler (Groves et al. 2004). Die psychometrische Qualität des Instruments, innerhalb von psychologischen Messtheorien Validität genannt (Groves et al. 2004), beschreibt das Ausmaß, in dem der Wert einer Messung den wahren Wert eines Konstrukts wiedergibt. (Groves & Lyberg 2010). In Bezug auf dieses Instrument drückt sich dadurch aus, inwiefern die Antworten auf die jeweiligen Items des Instruments tatsächlich generalisierte Einstellungen zu Bildung der Befragten abbilden. Für den möglichen Fehler zwischen idealer und stattgefunderer Messung ist insbesondere die Reliabilität von Bedeutung (Groves et al. 2004), d.h. das Ausmaß von zufälligen Fehlern innerhalb der Messung (Krosnick et al. 2005). Hinsichtlich möglicher Sampling-Fehler ist der Bezug zur im vorherigen Kapitel definierten Zielpopulation des Instruments wichtig. Diese sollte Personen an diversen Positionen im Lebenslauf entsprechend des Vorhabens des NEPS ansprechen (Blossfeld et al. 2019). Da eine Erhebung der Grundgesamtheit der Zielpopulation sowohl logistisch als auch kostentechnisch für eine Evaluationsstudie nicht sinnvoll wäre (Groves et al. 2004) und dementsprechend eine Teilmenge, bzw. Sample oder Stichprobe aus der Zielpopulation erhoben wird, können Fehlerquellen hier in der fehlenden Inklusion von relevanten Personen und Gruppen bestehen (Groves et al. 2004).

5.2 Einsatz des Instruments in der Evaluationsstudie²

In der Evaluationsstudie von Bilendi S.A. wurde das Instrument „generalisierte Einstellungen zu Bildung“ mit 32 Items (siehe Tabelle 7) zusammen mit weiteren Items zu demografischen Fragen wie z.B. Alter, Bildung und Berufstätigkeit und Instrumenten zu dem Themenblock Weiterbildung und Weiterbildungsbarrieren eingesetzt. Die Studie lief als Online-Fragebogen mit 615 von Bilendi S.A. rekrutierten Teilnehmer:innen ab, in dem einzelne Fragen aus den

² Der Autor dieser Bachelorarbeit war an der Testung des Onlinefragebogens in Vorbereitung der Teststudie involviert. Aufgrund von Datenschutzbestimmungen können keine direkten Referenzen zu Daten oder Dokumentationen angegeben werden.

Instrumenten und Bereichen beantwortet wurden. Die Auswahl der Teilnehmer:innen verlief nicht zufällig, sondern hatte als Vorgabe zwei Quoten zu erfüllen: Als erstes sollten sich die Teilnehmer:innen jeweils hinsichtlich des Alters zu einem Drittel auf die Altersgruppen 16-25, 26-40 und 41-70 und als zweites wieder zu einem Drittel auf Stufen der Casmin-Klassifikation aufgeteilt sein, um so möglichst viele Personen auf unterschiedlichen Alters- und Bildungsniveaus zu befragen.

In der Studie wurde das Instrument „generalisierte Einstellungen zu Bildung“ als Fragebogenmodul mit einzelnen und nacheinander in einer randomisierten Reihenfolge gesetzten Items dargestellt. Dies bietet den Vorteil, den möglichen Einfluss von Fragereihenfolgeeffekten (Porst 2014) innerhalb des Moduls zu minimieren. Im Modul wurde den Befragten als erstes die Instruktion „Nachfolgend bitten wir Sie um eine Bewertung verschiedener Aussagen über die Bedeutung von Bildung im Leben“ angezeigt, woraufhin für jede befragte Person zufällig und nacheinander die Items mit ihren Aussagen angezeigt wurden. Die Befragten konnten so immer nur ein Item auf ihrem Bildschirm sehen. Zusätzlich mussten sie um im Fragebogen zum nächsten Item zu gelangen, auf einer Likert-Skala mit fünf Ausprägungen ihre Bewertung abgeben. Die Antwortkategorien umfassten: 1: „stimme gar nicht zu“ 2: „stimme eher nicht zu“ 3: „teils/ teils“ 4: „stimme eher zu“ 5: „stimme voll und ganz zu“. Das Modul zum Instrument war innerhalb der gesamten Studie nach den demografischen Fragemodulen und vor dem Modul zu Weiterbildung angeordnet.

5.3 Datengrundlage

Im Folgenden wird kurz die Datengrundlage skizziert und auf ihre Qualität geprüft, bevor mit den eigentlichen Analysen begonnen wird. Von den 615 Teilnehmern gaben jeweils 302 Personen (49,11%) an, sich dem männlichen oder dem weiblichen Geschlecht zugehörig fühlen. Lediglich vier Befragte (0,65%) gaben an, sich einem anderen Geschlecht zugehörig zu fühlen und wiederum vier (0,65%) gaben an, sich keinem Geschlecht zugehörig zu fühlen. Drei Personen gaben an, die Antwort auf diese Frage nicht zu wissen (0,49%). In Bezug auf die Verteilungen von Alter und Bildungsstand zeigen sich im Datensatz die angestrebten Quoten: Zu jeweils rund einem Drittel verteilen sich die Befragten auf die Casmin-Klassifikation hinsichtlich Bildung und ebenso zu jeweils rund einem Drittel auf die definierten Altersgruppen (siehe Tabelle 8 im Anhang).

Aufgrund dieser im Voraus festgelegten Quotierung hinsichtlich der Merkmale von Bildung und Alter, sowie dem allgemeinen Auswahlverfahren von Bilendi S.A. kann von einer Repräsentativität dieser erhobenen Daten nicht ausgegangen werden, da es sich nicht um eine Zufallsstichprobe aus der interessierenden Grundgesamtheit handelt (Schnell 2019). Da es jedoch in erster Linie nicht der Ansatz war, verallgemeinbare Aussagen über die Grundgesamtheit anhand der Daten und Analysen treffen zu können, sondern ein Instrument zu bewerten, kann dieser Aspekt für die folgenden Analysen vernachlässigt werden.

Für die Evaluation ist - im Gegensatz zum vorherigen Punkt - die Qualität des Samples anhand der Antwortzeit für die Einstellungsitems wichtig (Groves et al. 2004). Es wurde dazu von Seiten des zuständigen Teams des LIfBis vorgeschlagen, diese als mögliche Einflussgröße auf die Datenqualität zu untersuchen. Die allgemeine Problematik bestünde darin, dass Personen aufgrund mangelnder Kontrolle der Befragungssituation in Web-Surveys (Schnell 2019) dazu tendieren, sich durch die Items „durchzuklicken“ und so keine Auskunft über ihre tatsächlichen Einstellungen zu Bildung geben. Um dies zu vermeiden, wurden anhand von Schätzungen der Lesegeschwindigkeit, der Dauer der Animation im Übergang von einem Item zum nächsten und der Überprüfung der Verteilung der kumulativen Antwortdauer für die Einstellungsitems eine Einschränkung getroffen (siehe Abbildung 4 im Anhang): Alle Personen, die für die Beantwortung unterhalb von 80 Sekunden benötigten, wurden für die weiteren Analysen ausgeschlossen, da der Verdacht nahe liegt, dass sie ihre Antwort zu den einzelnen Items abgegeben haben, ohne diese zu lesen bzw. zu verstehen. Nach diesem Ausschluss verringert sich das Sample von 615 Befragten auf 499, wobei sich die grundlegenden Verteilungen hinsichtlich Geschlechts, Bildungsniveau und Alter nicht signifikant verändern (siehe Tabelle 9 im Anhang).

Final wurde am Datensatz noch eine weitere Anpassung vorgenommen, indem die Werte von fünf Items rekodiert wurden. Diese Items beinhalten gegenteilige Aussagen zu bereits bestehenden Aussagen. Z.B. steht dem Item „Wer viel Geld verdienen will, braucht Bildung“ das Item „Man kann auch ohne Bildung viel Geld verdienen“ gegenüber. Während sich im zuerst genannten Item eine positive Einstellung zu Bildung durch eine Zustimmung also „stimme zu“ oder „stimme voll und ganz zu“ ausdrückt, drückt sich eine positive Einstellung zu Bildung beim letztgenannten Item durch Ablehnung der Aussage aus, demnach „stimme nicht zu“, „stimme überhaupt nicht zu“. Die Rekodierung dreht die Werte der Antworten für alle Befragten anhand des negativ formulierten Items um, um so einen Vergleich der Antwortausprägung der Einstellung zu Bildung zu ermöglichen.

6 Analysen

6.1 Deskriptive Analysen

Mit dem bereinigten Datensatz können die Deskriptionsmaße der Einstellungsitems des Instruments betrachtet werden. Die Mittelwerte und Standardabweichungen für die 32 Items zur generalisierten Einstellung zu Bildung liegen in Tabelle 10 im Anhang vor. Es zeigt sich anhand des Mittelwerts des gesamten Instruments von 3,3, dass die Befragten eine neutrale Einstellung zu Bildung besitzen. Jedoch ist dieser Wert hinsichtlich der Interpretation eingeschränkt: Die soeben genannten gedrehten Items besitzen nach der Rekodierung deutlich niedrigere Werte als ihre ursprünglichen Gegenstücke und lehnen sinngleiche Aussagen ab, bei denen beim Gegenstück zugestimmt wurde. Auf der konzeptionellen Ebene sollte eine Zustimmung für ein Item eine Ablehnung für das Gegenstück bedeuten. Z.B. müsste bei der Zustimmung zu der Aussage, dass Bildung notwendig sei, um viel Geld zu verdienen, entsprechend gegenüber der Aussage, dass ohne Bildung viel Geld verdient werden könnte, also dass Bildung nicht notwendig sei, erwartet werden, dass diese abgelehnt wird. Aus den Angaben innerhalb dieses Datensatzes müsste interpretiert werden, dass in Abhängigkeit der Fragestellung Personen sowohl eine positive als auch eine negative Einstellung zu Bildung besitzen.

Dieser Zustand wird in der sozialpsychologischen Forschung auch Einstellungsambivalenz genannt und bedeutet, dass eine Person sowohl negative als auch positive Bewertungen mit einem Einstellungsobjekt verknüpft (Fabrigar et al. 2005) Es zeigt sich jedoch für jedes der fünf Einstellungspaare diese Tendenz, dass die ursprünglich formulierten Items mit positiven Einstellungen zu Bildung verknüpft zu sein scheinen und die gedreht formulierten entsprechend mit negativen Bewertungen. Es könnte darüber hinaus diese unvorhergesehene Interpretationsschwierigkeit für die restlichen Items auftreten, jedoch ist dies aufgrund des Mangels von gegensätzlich formulierten Items für die restlichen 27 nicht feststellbar. Ob dieser Zustand der Ambivalenz tatsächlich für gemessenen Einstellungen zutrifft oder ob diese Werte durch andere Faktoren bedingt sein könnten, wird in der Evaluation näher behandelt. Da die fünf Items mit umgedrehter Formulierung nur auf fünf Subdimensionen anstelle der gesamten acht verteilt sind und sich so eine Interpretation für das gesamte Instrument erschwert, wird das Instrument ab dieser Stelle allein hinsichtlich der ursprünglich formulierten Zusammenhänge betrachtet. Nach Ausschluss der gedrehten Items erhöht sich der Mittelwert der Items leicht auf 3,5 (siehe Tabelle 10 im Anhang).

6.2 Validierung

Im Rahmen des Total-Survey-Error Ansatzes wurden die Survey-Qualitätsmerkmale der Reliabilität und der Validität aufgezeigt (Groves et al. 2004; Groves & Lyberg 2010). Diese Prüfung sollte die Validierung des Instruments ermöglichen, indem anhand konkreter Ergebnisse begründet werden kann, inwiefern das Instrument, das misst, was es messen soll und dass der Einsatz des Instruments sinnvoll ist (Fayers & Machin 2007). Während die Reliabilität kurz abgehandelt werden kann, ist die Validität komplexer. Es wird angestrebt, dafür die Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität zu untersuchen (Fayers & Machin 2007).

6.2.1 Reliabilität

Die Reliabilität beschreibt das Ausmaß, inwiefern die Messung von generalisierten Einstellungen zu Bildung anhand des vorliegenden Instruments stabil und konsistent sind. Je weniger der Anteil der Variation innerhalb der Messung durch zufällige Fehler bedingt ist, desto höher ist die Reliabilität (Krosnick et al. 2005). Eine Möglichkeit die Reliabilität zu testen, stellt Cronbachs Alpha-Koeffizient dar, bei dem Werte in psychometrischen Skalen über 0.7 liegen müssen, um als akzeptabel zu gelten. Auf Basis der zum Instrument erhobenen Daten zeigt sich für Cronbachs Alpha ein Wert von 0.93 (siehe Tabelle 11 im Anhang), wodurch auf den ersten Blick die Reliabilität des Instruments als sehr gut zu bewerten ist (Fayers & Machin 2007). Es besteht jedoch hier die Problematik, dass die Reliabilitätsmessung nach Cronbachs-Alpha von unidimensionalen latenten Variablen ausgeht (Fayers & Machin 2007). Da aber innerhalb dieses Instruments davon ausgegangen wird, dass generalisierte Einstellungen zu Bildung ein multidimensionales Konstrukt darstellen, könnten die Werte von Cronbachs-Alpha fälschlicherweise durch zu hohe Werte zu einer zu positiven Reliabilitätsbewertung führen (Fayers & Machin 2007). Die Interpretation der Alpha-Werte ist demnach für das gesamte Instrument eingeschränkt. Es kann jedoch alternativ auf Basis der theoretischen Herleitung davon ausgegangen werden, dass die Subdimensionen selbst latente Konstrukte darstellen. Die unidimensionale Interpretation von Cronbachs-Alpha sollte für diese auf den ersten Blick aufschlussreicher sein. Jedoch muss aufgrund der geringen Anzahl von Items pro Subdimension davon ausgegangen werden, dass die Werte für Cronbachs-Alpha geringer ausfallen (Fayers & Machin 2007). Die Ergebnisse für die einzelnen Dimensionen liegen in Tabelle 12 im Anhang vor. Anhand des Kriteriums, dass Cronbachs Alpha-Werte über 0.7 als Indikator für Reliabilität gelten, könnten die Subdimensionen Intrinsisch und Nützlicher Teil der Gesellschaft als reliabel angesehen werden, während die anderen Subdimensionen Werte unterhalb von 0.7 aufweisen und

demnach nicht als reliable Messung interpretiert werden könnten. Aufgrund der geringen Anzahl von Items pro Subdimension ist aber auch diese Interpretation der Alpha-Werte eingeschränkt (siehe Tabelle 12 im Anhang).

6.2.2 Konstruktvalidität

Die Konstruktvalidität beschreibt das Ausmaß, indem die gemessenen Variablen das interessierende latente Konstrukt in der Art und Weise repräsentieren, wie es ursprünglich intendiert war (Fayers & Machin 2007; Krosnick et al. 2005). Es ist hier wiederum wichtig zu beachten, dass generalisierte Einstellungen zu Bildung ein mehrdimensionales Konstrukt abbilden und sich dementsprechend die Konstruktvalidität auf die Subdimensionen im Einzelnen und ihre Beziehungen zueinander bezieht. Dafür bietet es sich an, diese anhand von Korrelations- und Kovarianzmustern zu untersuchen (Krosnick et al. 2005). Dafür wird hinsichtlich der konvergenten Konstruktvalidität geprüft, inwiefern die Items einer Dimension miteinander korrelieren. Bei der divergenten Konstruktvalidität wird hingegen untersucht, in welchem Ausmaß die Items einer Dimension mit anderen Dimensionen korrelieren (Fayers & Machin 2007). Es gilt dabei, dass für die konvergente Validität die Messwerte von Items einer Dimension miteinander stark korrelieren sollten, wobei in der gängigen Literatur Korrelationskoeffizienten von über 0,3 bis über 0,4 als angemessen gelten (Fayers & Machin 2007). Für die divergente Validität sollte die Korrelation eines Items mit anderen Dimensionen geringer sein als die Korrelation mit der eigenen Dimension (Fayers und Machin 2007) Die Ergebnisse aus der Untersuchung der korrelativen Zusammenhänge hinsichtlich konvergenter und divergenter Validität liegen in der Korrelationsmatrix in Tabelle 13 im Anhang vor.

Die konvergente Validität des Instruments und seiner Dimensionen lässt sich für die Mehrheit an Dimensionen als bestätigt ansehen, da 25 der 27 Items (92,6%) einen Korrelationskoeffizienten mit der eigenen Dimension von mindestens 0,4 besitzen. Ein Item der Dimension „Status und Prestige“ liegt mit einem Korrelationskoeffizienten von 0,382 über dem angestrebten Wert von 0,3 und zeigt damit einen schwächeren, aber noch akzeptablen Zusammenhang mit der eigenen Dimension auf. Lediglich ein Item aus der Dimension „Soziale Kontakte“ liegt mit einem Wert von 0,281 unterhalb der angestrebten Grenze (siehe Tabelle 13 im Anhang).

Hinsichtlich der divergenten Validität zeigt sich, dass 20 der 27 Items (74,1%) einen höheren Korrelationskoeffizienten mit anderer Dimension aufweisen als mit der eigenen Dimension (siehe Tabelle 13). Dies betrifft alle Items der Subdimensionen „Macht und Autonomie“,

„Status und Prestige“, „Soziale Kontakte“, „Spaß und Zufriedenheit“ und „Kognitive Fähigkeiten“, sowie die Mehrheit der Items der Dimension „Finanzieller und beruflicher Erfolg“ und die „Intrinsische“ Dimension. Nur für die Dimension „Nützlicher Teil der Gesellschaft“ ließe sich eine divergente Validität bestätigen (siehe Tabelle 13).

Die korrelativen Zusammenhänge lassen sich auch mithilfe von Boxplots der Items darstellen, um eine zusätzliche Perspektive auf die mangelnde divergente Validität zu gewinnen. Es werden dafür die Boxplots der Korrelation der Items der intrinsischen und der Erfolgsdimension grafisch dargestellt. (siehe Abbildungen 5 und 6).

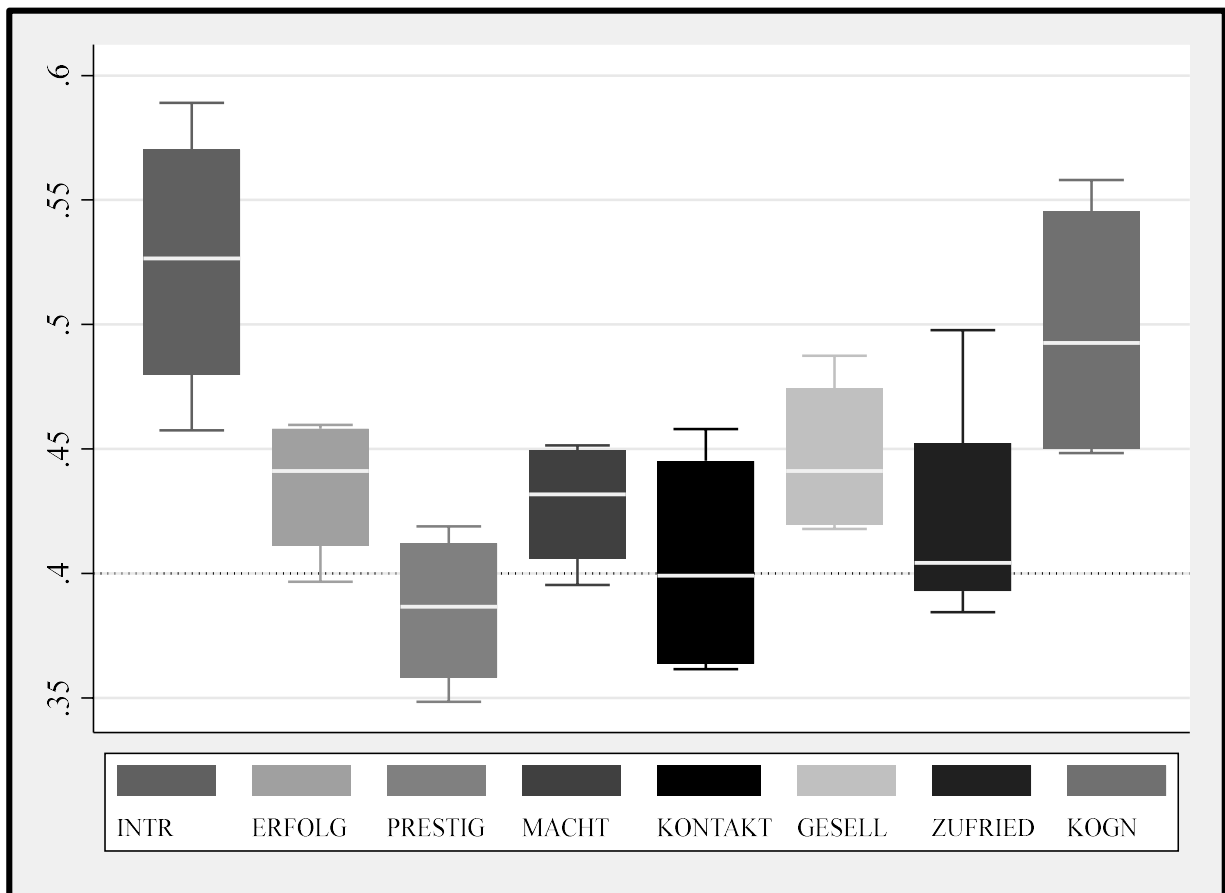


Abbildung 5: Boxplots zu den Korrelationen Items aus der Dimension „Intrinsisch“ mit der eigenen Dimension und den anderen Dimensionen. (Eigene Darstellung)

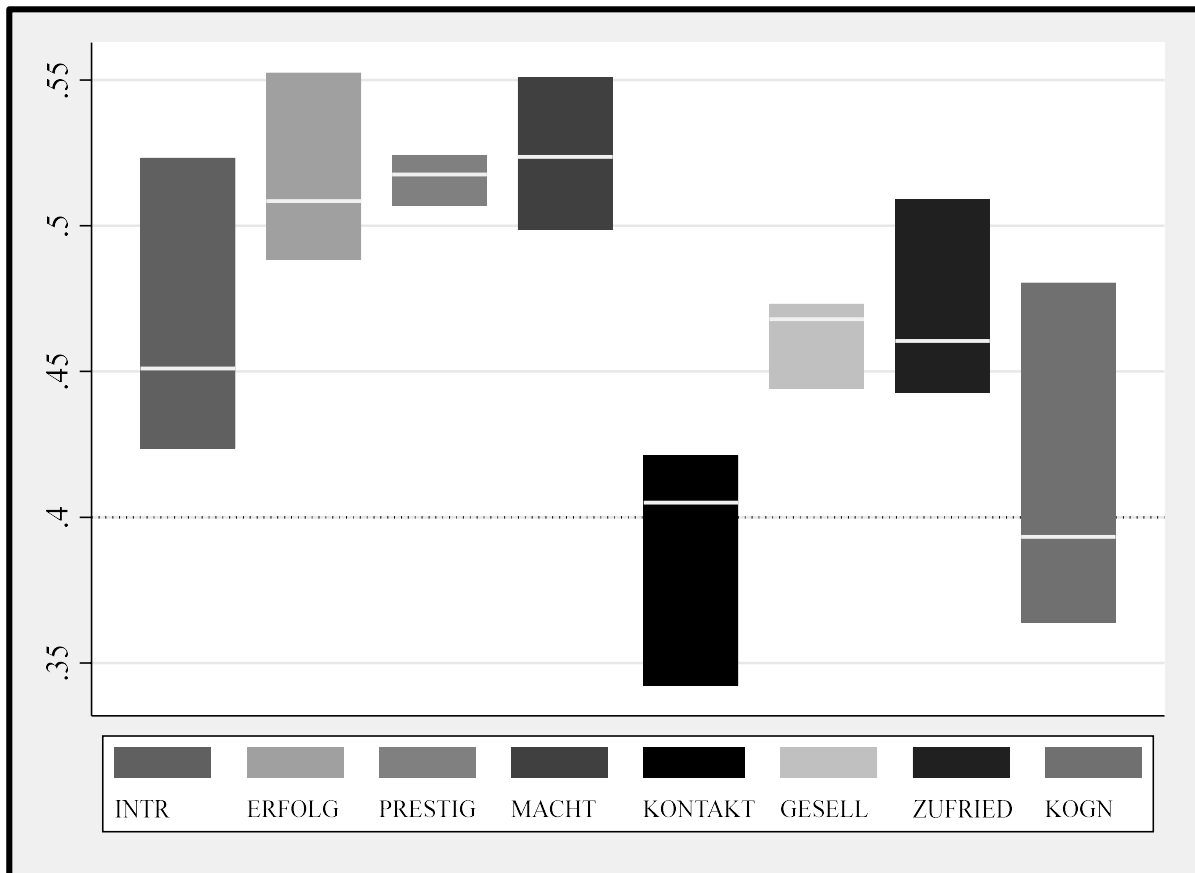


Abbildung 6: Boxplots zu den Korrelationen der Items aus der Dimension „Finanzieller und beruflicher Erfolg“ mit der eigenen Dimension und den anderen Dimensionen. (Eigene Darstellung)

Anhand beider Abbildungen lässt sich erkennen, dass sich die für die divergente Validität notwendigen geringen Korrelationen auf die Zusammenhänge mit bestimmten Dimensionen des Instruments zurückführen lassen. Für die intrinsischen Dimensionen bestehen zwar wie zu erwarten geringe Korrelationen mit dem Großteil der anderen Dimensionen, jedoch bestehen stärkere Zusammenhänge mit der kognitiven Dimension (siehe Abbildung 5). Die Korrelationen zwischen den Items aus der Dimension „Finanzieller und beruflicher Erfolg“ und den Dimensionen „Status und Prestige“ sowie „Macht und Autonomie“ sind ebenfalls hoch und bedingen so die mangelnde divergente Validität. Im Vergleich dazu sind die Zusammenhänge mit den anderen Dimensionen wie zu erwarten geringer ausgeprägt (siehe Abbildung 6)

Auf Basis dieser beiden Tests lässt sich schließen, dass für das Gesamtinstrument die Konstruktvalidität aufgrund der hohen korrelativen Zusammenhänge der Items verschiedener Dimensionen nicht bestätigt werden kann. Es lässt sich an dieser Stelle argumentieren, dass die aufgestellten Dimensionen in der im Instrument vorhandenen Form nicht der tatsächlichen Struktur von generalisierten Einstellungen zu Bildung entsprechen.

6.2.3 Kriteriumsvalidität

Bezüglich der Kriteriumsvalidität wäre insbesondere die prädiktive bzw. prognostische Validität für das Instrument relevant gewesen. Sie beschreibt das Ausmaß, in dem die Messung mit anderen Messungen z.B. anderen Messinstrumenten zusammenhängt (Fayers & Machin 2007). Im Vorläuferinstrument von Stocké (2005) wurde dies u.a. mit Instrumenten zu Leistungstests von Kindern, dem elterliche Berufsprestige und weiteren Statusindikatoren im Zusammenhang mit elterlichen Bildungseinstellungen geprüft (Stocké 2005). Jedoch sind Variablen, die als externes Kriterium (Fayers & Machin 2007) für die vermuteten theoretischen Zusammenhänge herangezogen werden könnten, in der Befragung von Bilendi S.A. nicht enthalten, weshalb die Kriteriumsvalidität nicht überprüft werden kann.

7 Evaluation des Instruments

Für die Bewertung der Entwicklung des Instruments ist es erforderlich, den gesamten Entwicklungsprozess von der theoretischen Fundierung über die Definition der Konstrukte und Dimensionen, bis hin zur Itemformulierung kritisch zu untersuchen. Die statistischen Ergebnisse der Teststudie bieten dabei eine zusätzliche Perspektive. Die anhand der erhobenen Daten der Teststudie vorgenommenen Analysen haben mehrere Punkte aufgezeigt, die eine nähere Betrachtung erforderlich machen. Eine vollständige Validierung des Instruments, ebenso wie die Berücksichtigung der möglichen Fehlerquellen nach dem Total-Survey-Error-Ansatz (Groves et al. 2004; Groves & Lyberg 2010), ist zwar aufgrund mangelnder Daten und Variablen der Erhebung nicht möglich, es können aber dennoch erste Schlüsse für das Instrument gezogen werden. Zur Rekapitulation besteht für das neue Instrument „generalisierte Einstellungen zu Bildung“ das Hauptziel, mithilfe eines differenzierten Instruments sowohl intrinsische Aspekte wie im Vorläuferinstrument von Stocké (2005) zu ermitteln, als auch instrumentelle Aspekte der Begründung für Bildungsentscheidungen mithilfe eines psychologischen Konstrukts zu messen, welches genauer die generalisierten Einstellungen zu Bildung erfasst.

Hinsichtlich der Aufteilung in die instrumentellen und intrinsischen Dimensionen und Subdimensionen lässt sich die konvergente Validität des Instruments insgesamt bestätigen, jedoch bestehen hinsichtlich der divergenten Validität größere Zusammenhänge als theoretisch erwartet. Die Beurteilung der divergenten Validität kann auf der Ebene der Subdimensionen zwar sehr streng beurteilt werden, d.h. dass jede Subdimension ein von den anderen unabhängiges und theoretisch differenziertes Konstrukt abbildet (Feyers & Machin 2007). Es wäre jedoch auch möglich, hohe Korrelationen zwischen bestimmten Dimensionen als Maß für konvergente Validität zu interpretieren. Die Dimensionen „Macht und Unabhängigkeit“, „Status und Prestige“ und „Finanzieller und beruflicher Erfolg“ setzen Bildung in Bezug zu hierarchischen Systemen wie z.B. die Arbeitswelt. In den jeweiligen Subdimensionen werden die Attribute wie die „Führungsposition“, „angesehener Beruf“ und „im Berufsleben erfolgreich zu sein“ in eine Abhängigkeit zu Bildung gesetzt. Unter diesen Aspekten könnte die hohe Korrelation auch theoretisch zu erwarten und legitimiert sein, wodurch diese Zusammenhänge für eine konvergente Validität sprechen könnten. Ähnlich verhält es sich bei der festgestellten mangelnden divergenten Validität zwischen der intrinsischen und der kognitiven Subdimension. Stocké (2005) fasste in seinem Instrument die mit „höheren Bildungsabschlüssen verbundenen individuellen Fähigkeiten und Charaktereigenschaften“ (Stocké 2005, S. 5) innerhalb des Instruments

eindimensional zusammen. Unter dieser Betrachtung könnte argumentiert werden, dass die im Voraus getrennten Subdimensionen möglicherweise ähnliche Aspekte abbilden. Aufgrund des Mangels an theoretischen Fundierungen bzgl. der Subdimensionen des Instruments, aus denen Prognosen für die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Subdimensionen abgeleitet werden könnten (Fayers & Machin 2007), lassen sich jedoch definitive Aussagen über die Zusammenhänge nicht treffen.

Neben den Dimensionen des Instruments ist auch das multidimensionale Konstrukt entscheidend. Der grundlegende Zusammenhang ist, dass es sich bei Bildungseinstellungen um Bewertungen (Maio et al. 2010) vom Einstellungsobjekt Bildung handelt, welche positive, neutrale oder negative Ausprägungen annehmen können (Armitage & Conner 2000). Es lässt sich aber argumentieren, dass dieses zentrale Kriterium bei der Itemformulierung nicht eingebracht wurde, weshalb Anlass besteht zu folgern, dass das Instrument nicht das misst, was es messen soll (vgl. Saris & Gallhofer 2007). Es ist dabei wichtig, auf konzeptioneller Ebene Einstellungen, Erwartungen und Werte bzw. Werthaltungen zu trennen. Nach Fishbein und Ajzen (1975) ergeben sich Einstellungen zu einem Einstellungsobjekt als Funktion der subjektiven Wahrscheinlichkeit bzw. Erwartung, dass ein Einstellungsobjekt mit einem bestimmten Attribut assoziiert ist, sowie den subjektiven Werten, die mit dem Attribut zusammenhängen (Fishbein & Ajzen 1975).

Wenn anhand dieses Verständnisses die formulierten Items betrachtet werden, zeigt sich, dass diese zum überwiegenden Anteil Aussagen über Erwartungen beinhalten, anstelle von konkreten Bewertungen. Dies lässt sich am Beispiel des folgenden Items illustrieren:

„Einen angesehenen Beruf kann man nur mit Bildung ergreifen“

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5
(stimme gar nicht zu)			(stimme voll und ganz zu)	

Abbildung 7: Item „angesehener Beruf“ des neuen Instruments (Eigene Darstellung anhand NEPS-interner Dokumentation)

Wenn man sich Erwartungen und Werte abstrakt vorstellt, bestehen, wie bei Fishbein und Ajzen (1975) formuliert, auf der einen Seite subjektive Wahrscheinlichkeiten mit Ausprägungen

zwischen null und eins und auf der anderen Seite die Werte des Attributs des Einstellungsobjekts im negativen Bereich und im positiven Bereich. Diese könnten jedoch auch mit einer Skala mit positiven Antwortkategorien von eins bis fünf operationalisiert werden (Schnell 2019).

Die Formulierung beinhaltet das Einstellungsobjekt *Bildung*, das Attribut *Beruf* und die wertende Aussage bzgl. Beruf *angesehenen*. Die Frage zielt insbesondere durch die Verwendung des Wortes *nur* auf die Einschätzung der Person ab, ob Bildung mit dem positiv konnotierten Attribut zusammenhängt. Eine volle Zustimmung drückt also aus, dass man tatsächlich *nur* durch Bildung, also mit einer Wahrscheinlichkeit von *eins* einen angesehenen Beruf ergreifen kann. Jede Abstufung würde also bedeuten, dass der Zusammenhang nicht in diesem Maße deterministisch ist und es evtl. Ausnahmen geben könnte. Z.B. könnte ein Feuerwehrmann, oder eine Feuerwehrfrau als angesehenen Berufe, für die Bildung nicht zwingend erforderlich ist, als Ausnahme für Befragte in Betracht gezogen werden.

Darüber hinaus könnte die Bewertung von Bildung, also die Einstellung zu Bildung, unabhängig vom postulierten Zusammenhang sein. Wenn z.B. eine Person der Aussage insgesamt voll zustimmt, könnte sie gerade deshalb eine negative Einstellung zu Bildung haben, weil sie gesellschaftliche Vorteile aufgrund von Leistungsselektionen des Bildungssystem (Geißler 2002) verwehrt. Wiederum könnte eine andere Person mit einer positiven Einstellung zu Bildung, z.B. als Absolventin eines Studiums mit vergleichsweise geringeren beruflichen Perspektiven wie Geisteswissenschaften (Konegen-Grenier 2019), das Item völlig ablehnen, da sie keinen deterministischen Zusammenhang zwischen Bildung und einem angesehenen Beruf sieht. Die Messungen des Instruments könnten aufgrund der angeführten Punkte nicht als Maße für Einstellungen interpretiert werden, sondern als Grad der Erwartung, dass Bildung mit bestimmten Attributen zusammenhängt.

Dieser Zusammenhang lässt sich auch anhand der umgedreht formulierten Items untermauern, deren Ergebnisse bei den deskriptiven Analysen noch auf Einstellungsambivalenzen hingedeutet haben (Fabrigar et al. 2005). Die Items beschrieben jeweils denselben Zusammenhang. Auf der einen Seite wurden die Items deterministisch formuliert, also dass ein Attribut bzw. sein Wert von Bildung abhängig ist. Auf der anderen Seite beschreibt das Item, dass der Wert eines Attributs unabhängig von Bildung ist. Wenn es sich um Bewertungen im Sinne von Einstellungen zu Bildung handeln würde, müssten beide Items dieselbe Valenz bzw. Richtung aufweisen, jedoch ist dies bei den Items innerhalb der Teststudie nicht der Fall.

Wenn aber die Items als Aussagen über Erwartungen aufgefasst werden, dann ließe sich eine geringe Zustimmung zur Abhängigkeit des Attributs von Bildung des einen Items und eine geringe Ablehnung zu einer Unabhängigkeit von Bildung und Attribut des anderen Items als subjektive Wahrscheinlichkeit des Zusammenhangs interpretieren. Eine Person könnte mit ihren Antworten ausdrücken, dass beide Möglichkeiten jeweils zu einem gewissen Grad wahrscheinlich sind.

Das Sekundärziel war es neben der Erfassung von generalisierten Einstellungen zu Bildung auch ein Instrument zu entwickeln, welches an das Vorläuferinstrument von Stocké (2005) anknüpft. Es sollten dabei nicht nur intrinsische Einstellungen für die Erklärung von normativ-kulturalistischen Bildungsentscheidungen im Instrument erfasst werden, sondern es sollte zusätzlich mithilfe von instrumentellen Einstellungsaspekten Ansatzpunkte für Rational-Choice-Theorien geboten werden. Dies ist aufgrund von zwei Problematiken erschwert:

Zuerst knüpft das Instrument aufgrund der theoretischen Fundierung des Erwartungs-Wert-Modells von Wigfield und Eccles (2000) und des Mangels an Messungen zu Einstellungsstärke nicht an die von Stocké genutzten Dual-Process Theorien an. Es ist dadurch als erstes erschwert insgesamt abzuschätzen, ob die generalisierte Einstellung zu Bildung überhaupt einen Einfluss auf die Handlungsselektion hat, da die Zugänglichkeit der Einstellung bzw. ihre Stärke nicht gemessen wird (siehe Esser 2001; Fazio 1982; Fazio 1990). Zweitens lässt sich anhand des Erwartungs-Wert-Modells nicht determinieren, wann sich eine intrinsische Einstellung über unreflektierte Informationsverarbeitungsprozesse (siehe Kroneberg 2011, Fazio 1990) auf das Handeln auswirkt, da im Erwartungs-Wert Modell jede Entscheidung auf den Wert-Aspekten und einer Erfolgserwartung beruht (Wigfield & Eccles 2000). Die alleinige Abhängigkeit der eigenen Bildungsentscheidung – insbesondere unabhängig von der Erfolgserwartung – von den eigenen Wertsystemen (Hyman 1953), Aspiration (Sewell et al. 1957) oder Dispositionen (Bourdieu 2012) kann so nicht zufriedenstellend geprüft werden, da durch die Erfolgserwartung immer eine instrumentell rationale Moderation besteht.

Als zweites zeigt sich eine Folgeproblematik aus der Formulierung der Items als Erwartungen: Wenn die Items als Wahrscheinlichkeit des Zusammenhangs von Bildung mit einem anderen Objekt aufgefasst werden, würde sich im Erwartungs-Wert-Modell (Wigfield & Eccles 2000) die Bildungsentscheidung durch zwei Arten von Erwartungen, anstelle einer Wert- und einer Erwartungskomponente determinieren.

8 Zusammenfassung und Fazit

Das Ziel dieser Arbeit bestand in der Dokumentation und Evaluation eines neuen, vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe in Bamberg entwickelten Erhebungsinstruments zur Messung von generalisierten Einstellungen zu Bildung. Diese Arbeit sollte dabei das Instrument anhand der zentralen Ziele, der Erfassung von Bildungseinstellungen und der Anwendung des Instruments in soziologischen Fragestellungen bzgl. Bildungsentscheidungen untersuchen, in den Forschungskontext und in Beziehung mit dem Vorläuferinstrument von Stocké (2005) setzen sowie, das Instrument testen und bewerten.

Der Aufbau der Arbeit spiegelt diese Auseinandersetzungen wider: Auf die allgemeine Einführung in den Kontext, die Relevanz und das Vorgehen dieser Arbeit (Kapitel 1) hat sich im theoretischen Hintergrund die Komplexität von teilweise gegensätzlichen Ansätzen und theoretischen Perspektiven gezeigt. Nachdem die Konstruktdefinition von generalisierten Einstellungen zu Bildung aus zentralen theoretischen Hintergründen der sozialpsychologischen Forschung hergeleitet wurde (Kapitel 2.1), erfolgte die Übertragung des Konstrukts der Bildungseinstellungen anhand seiner intrinsischen und instrumentellen Aspekte auf den Kontext von Bildungsentscheidungen (Kapitel 2.2). Während Einstellungen in den als normativ-kulturalistischen Perspektive benannten Theorien (Kroneberg et al. 2006) eine zentrale Rolle spielen (Kapitel 2.2.1), findet dieses psychologische Konstrukt in Rational-Choice-Theorien kaum bis keine Anwendung in der Erklärung von Bildungsentscheidungen (Kapitel 2.2.2). Dafür hat sich anhand von Dual-Process-Theorien gezeigt, dass Einstellungen – je nach Stärke bzw. Zugänglichkeit und Grad der Positivität – unterschiedliche Informationsverarbeitungsprozesse auslösen, welche determinieren, ob eine Bildungsentscheidung sich eher an den Modellen der normativ-kulturalistischen oder denjenigen der Rational-Choice-Theorien orientiert. Demgegenüber bestehen auch Wert-Erwartungsmodelle aus der Sozialpsychologie, welche den Auffassungen von Rational-Choice-Theorien am nächsten kommen (Kapitel 2.2.3). Angelehnt an die tatsächlich stattgefundene theoretische Fundierung des vorliegenden Erhebungsinstruments, wurde im Forschungsstand zielgerichtet hinsichtlich der Adaptionmöglichkeiten von Wert-Dimensionen und Subdimensionen überprüft (Kapitel 3), woraufhin das theoretische Konstrukt näherungsweise in vollständige Dimensionen überführt wurde. Diese besitzen aufgrund der gewählten theoretischen Hintergründe und im Forschungsstand herangezogenen Instrumente große Überschneidungen mit den im Instrument beschlossenen Dimensionen (Kapitel 4.1). An die Herleitung der Konstruktion des Instruments und der Itemformulierung (Kapitel 4.2)

schließt der inhaltliche Vergleich mit dem Vorläuferinstrument von Stocké (2005). Es haben sich hier aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Hintergründe und der Reichweite des Einstellungsbegriffs der beiden Instrumente Weiterentwicklungsperspektiven für die Neuentwicklung aufgezeigt, insbesondere hinsichtlich der Integration von Maßen für Einstellungsstärken (Kapitel 4.3).

Nachdem die Methodik des Analysevorhabens anhand des Total-Survey-Error Ansatzes (Groves et al. 2004) erläutert wurde, erfolgte die Beschreibung der Teststudie und die grundlegende Datenaufbereitung (Kapitel 5). Die Analysen des Instruments beschränkten sich auf deskriptive Untersuchungen und Ansätze der Überprüfung der Reliabilität und Validität, welche jedoch aufgrund des Mangels an notwendigen Variablen im Datensatz als nicht vollständig zu erachten ist (Kapitel 6).

Die Evaluation des Instruments beschäftigte sich mit der Interpretation der Ergebnisse der Teststudie, um zuerst die Validierung des Instruments zu überprüfen. Diese konnte zu diesem Zeitpunkt als nicht erfolgt bewertet werden. Als zweites stand die Evaluation des Instruments unter Berücksichtigung der statistischen Analysen, der theoretischen Fundierung und der Itemformulierung an. Es haben sich insbesondere durch die Itemformulierung auf Grundlage des gewählten Einstellungsbegriffs Interpretations- und Anwendungsschwierigkeiten für das Instrument aufgezeigt. Anhand des theoretischen Hintergrunds des Einstellungsbegriffs lässt sich folgern, dass das neue Erhebungsinstrument von dem Ziel Einstellungen zu messen abweicht und demzufolge eher Erwartungen als Bewertungen erhebt. Zusätzlich kann argumentiert werden, dass anhand des Mangels an Messungen der Einstellungsstärke und anhand der im Datensatz nicht zu prüfenden Kriteriumsvalidität der Einfluss des Konstrukts der generalisierten Einstellungen zu Bildung auf Bildungsentscheidungen nur unzureichend untersucht werden kann und demzufolge Aussagen über möglichen Vorhersagen der Messungen nur bedingt getroffen werden können (Kapitel 7).

Das Ziel der Dokumentation und Evaluation des entwickelten Erhebungsinstruments kann zwar insgesamt als erfüllt angesehen werden, jedoch ist diese Arbeit in ihren Analysen und Bewertungen eingeschränkt. Dies betrifft auf der einen Seite die Datengrundlage, auf der anderen Seite auch die gewählten Verfahren und Bewertungsmaßstäbe. Die vorliegende Arbeit bedient sich insbesondere der klassischen Testtheorie der Analyseverfahren (Perrot et al. 2018) und begrenzt die statistische Prüfung auf Teilaspekte. Insbesondere konfirmatorische und exploratorische Faktorenanalysen stellen in modernen sozialwissenschaftlichen Forschungen gängige

Standards dar und wurden innerhalb dieser Arbeit, aufgrund der Eingrenzung auf Kernaspekte, nicht berücksichtigt.

Auch die inhaltliche Bewertung des Instruments fokussierte sich auf einzelne Punkte, untersuchte bestimmte mögliche Schwierigkeiten der Interpretation und Anwendung und kann nicht als abschließendes Fazit über den Stand der Instrumententwicklung angesehen werden. Jedoch können die innerhalb dieser Arbeit herausgestellten Kernaspekte für die weitere Instrumententwicklung eine zusätzliche Perspektive bieten. Für die weitere Entwicklung des vorliegenden Instruments sollte deshalb neben der Integration von Maßen für die Einstellungsstärke, der theoretischen Fundierung und Neuordnung der Subdimensionen auch die exakte Überführung von Einstellungsdefinitionen in die jeweilige Itemformulierung berücksichtigt werden.

Die angeführten Punkte betreffen jedoch nicht nur das Instrument „Generalisierte Einstellungen zu Bildung“: Ein Teil der Instrumente anderer Studien, auf die die Dimensionen, Zusammenhänge und Formulierungen dieses Instruments teilweise zurückzuführen sind, lassen sich anhand der Perspektive dieser Arbeit als unzulängliche Operationalisierungen von Einstellungen bewerten. Nicht nur die Trennung von Überzeugungen und Werten hinsichtlich Einstellungen wird in manchen Studien nicht vorgenommen (z.B. Spruyt et al. 2014). Auch die konzeptionelle Differenzierung zwischen Einstellungen, Werten und Werthaltungen wird von Hadjar (2004) als in der Forschung häufig unzureichend angesehen, was sich insbesondere im Instrument von Stocké (2005) zeigt, in dem diese Begriffe synonym verwendet werden. Zukünftige Einstellungsforschungen sollten deshalb das Konstrukt Einstellungen stärker von anderen theoretischen Konzepten und Bedeutungsdimensionen abgrenzen.

Anhang: Abbildungen und Tabellen

Tabelle 8: Alters- und CASMIN-Verteilung im ursprünglichen Datensatz

Altersklassen	CASMIN 1abc	CASMIN 2abc	CASMIN 3ab	Total
16-25	5.69	15.12	12.36	33.17
26-40	12.2	8.78	12.52	33.5
41-70	15.45	9.43	8.46	33.33
Gesamt	33.33	33.33	33.33	100

Abbildung 4: Kerndichtschätzer der kumulativen Antwortdauer für die Einstellungsitems

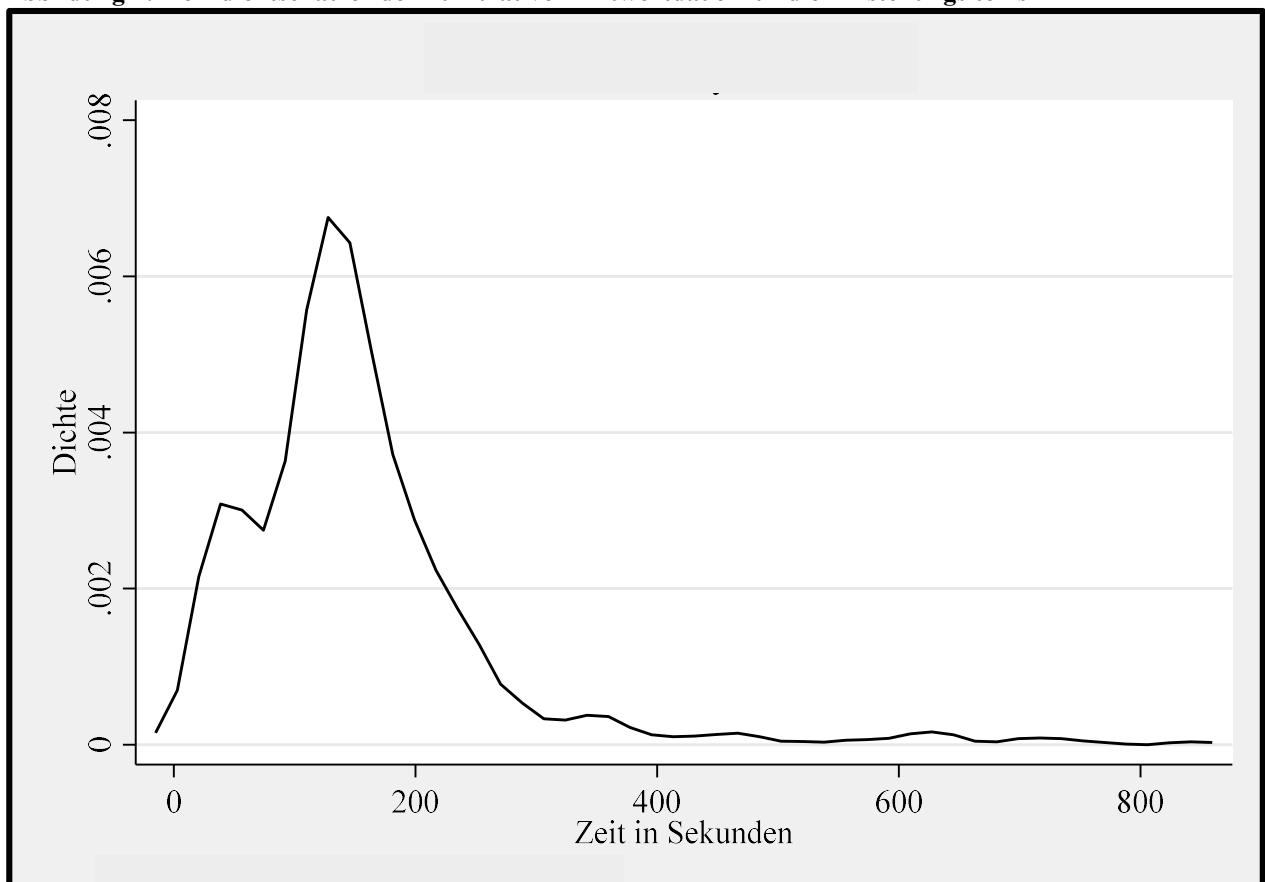


Tabelle 9: Alters und CASMIN-Verteilung im aufbereiteten Datensatz

Altersklassen	CASMIN 1abc	CASMIN 2abc	CASMIN 3ab	Total
16-25	4.41	14.43	12.42	31.26
26-40	12.22	7.21	11.42	30.86
41-70	17.43	10.82	9.62	37.88
Gesamt	34.07	32.46	33.47	100

Tabelle 10: Mittelwerte und Standardabweichungen der Items des Instruments

Item	Mittelwert	Standardabweichung
Bildung ist wichtig, um sich selbst zu verwirklichen.	3.589	1.025
Man kann auch ohne Bildung sich selbst verwirklichen.	2.321	.863
Ohne Bildung ist man in der Gestaltung der eigenen Zukunft eingeschränkt.	3.607	.977
Bildung bereichert das Leben.	4.156	.848
Bildung ist für die persönliche Weiterentwicklung wichtig.	3.974	.89
Wer viel Geld verdienen will, braucht Bildung.	3.463	1.06
Man kann auch ohne Bildung viel Geld verdienen	2.481	1.007
Um im Berufsleben erfolgreich zu sein, ist Bildung wichtig.	3.884	.915
Bildung ist wichtig, wenn man sich schöne Dinge leisten will.	3.365	1.039
Einen angesehenen Beruf kann man nur mit Bildung ergreifen.	3.437	1.065
Man kann auch ohne Bildung einen angesehenen Beruf ergreifen.	2.505	1.023
Bildung ist wichtig, um ein hohes Ansehen zu erreichen.	3.537	.946
Bildung ermöglicht es, von anderen bewundert zu werden.	3.279	1.064
Bildung erleichtert es, über andere zu bestimmen.	3.028	1.095
Ohne Bildung ist man von anderen abhängig.	3.317	1.112
Bildung erleichtert es, den eigenen Willen durchzusetzen.	3.431	1.004
Bildung ist erforderlich, um eine Führungsposition einnehmen zu können.	3.685	1.041
Man kann auch ohne Bildung eine Führungsposition einnehmen.	2.818	1.089
Ohne Bildung wird man vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen.	2.966	1.1
Bildung ermöglicht es, interessante Menschen kennenzulernen.	3.543	1.014
Bildung macht es einfacher, neue Freunde und Bekannte zu finden.	2.942	1.086
Wer die Welt besser machen möchte, braucht Bildung.	3.455	1.114
Bildung macht es einfacher, anderen zu helfen.	3.473	1.087
Bildung ist wichtig, um ein nützlicher Teil der Gesellschaft zu sein.	3.339	1.077
Man kann auch ohne Bildung ein nützlicher Teil der Gesellschaft sein.	2.004	.944
Bildung ist notwendig, um die eigene Rolle in der Gesellschaft zu finden.	3.369	1
Bildung ist notwendig, um ein zufriedenes Leben zu führen.	3.265	1.133
Ohne Bildung ist das Leben anstrengend.	3.242	1.054
Bildung ermöglicht es, das Leben genießen zu können.	3.389	1.013
Bildung ist wichtig, um zu verstehen, wie die Welt funktioniert.	3.788	1.06
Bildung ist wichtig, um neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.	4.084	.901
Bildung ist für eine hohe geistige Leistungsfähigkeit notwendig.	3.593	1.002
Mittelwert 32 Items	3.3	/
Mittelwert 27 Items (ohne negativ gepolte Items)	3.5	

Tabelle 11: Cronbachs-Alpha der Items des Gesamtinstruments

Item	Alpha
Bildung ist wichtig, um sich selbst zu verwirklichen.	0.9318
Ohne Bildung ist man in der Gestaltung der eigenen Zukunft eingeschränkt.	0.932
Bildung bereichert das Leben.	0.9322
Bildung ist für die persönliche Weiterentwicklung wichtig.	0.932
Wer viel Geld verdienen will, braucht Bildung.	0.9318
Um im Berufsleben erfolgreich zu sein, ist Bildung wichtig.	0.9314
Bildung ist wichtig, wenn man sich schöne Dinge leisten will.	0.9314
Einen angesehenen Beruf kann man nur mit Bildung ergreifen.	0.9323
Bildung ist wichtig, um ein hohes Ansehen zu erreichen.	0.931
Bildung ermöglicht es, von anderen bewundert zu werden.	0.932
Bildung erleichtert es, über andere zu bestimmen.	0.9326
Ohne Bildung ist man von anderen abhängig.	0.9319
Bildung erleichtert es, den eigenen Willen durchzusetzen.	0.9316
Bildung ist erforderlich, um eine Führungsposition einnehmen zu können.	0.932
Ohne Bildung wird man vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen.	0.9339
Bildung ermöglicht es, interessante Menschen kennenzulernen.	0.931
Bildung macht es einfacher, neue Freunde und Bekannte zu finden.	0.9317
Wer die Welt besser machen möchte, braucht Bildung.	0.9308
Bildung macht es einfacher, anderen zu helfen.	0.9315
Bildung ist wichtig, um ein nützlicher Teil der Gesellschaft zu sein.	0.9311
Bildung ist notwendig, um die eigene Rolle in der Gesellschaft zu finden.	0.9307
Bildung ist notwendig, um ein zufriedenes Leben zu führen.	0.9312
Ohne Bildung ist das Leben anstrengend.	0.9329
Bildung ermöglicht es, das Leben genießen zu können.	0.9315
Bildung ist wichtig, um zu verstehen, wie die Welt funktioniert.	0.9314
Bildung ist wichtig, um neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.	0.9322
Bildung ist für eine hohe geistige Leistungsfähigkeit notwendig.	0.932
Cronbachs-Alpha gesamt	0.9341

Tabelle 12: Cronbachs Alpha der Items der Subdimensionen

Item und Subdimensionen	Alpha	Alpha gesamt
Intrinsisch		
Bildung ist wichtig, um sich selbst zu verwirklichen.	0.6841	0.7303
Ohne Bildung ist man in der Gestaltung der eigenen Zukunft eingeschränkt.	0.7078	
Bildung bereichert das Leben.	0.6357	
Bildung ist für die persönliche Weiterentwicklung wichtig.	0.6534	
Finanziell und beruflicher Erfolg		
Wer viel Geld verdienen will, braucht Bildung.	0.5567	0.6983
Um im Berufsleben erfolgreich zu sein, ist Bildung wichtig.	0.6408	
Bildung ist wichtig, wenn man sich schöne Dinge leisten will.	0.6147	
Status und Prestige		
Einen angesehenen Beruf kann man nur mit Bildung ergreifen.	0.6698	0.6538
Bildung ist wichtig, um ein hohes Ansehen zu erreichen.	0.4205	
Bildung ermöglicht es, von anderen bewundert zu werden.	0.575	
Macht und Autonomie		
Bildung erleichtert es, über andere zu bestimmen.	0.5879	0.6718
Ohne Bildung ist man von anderen abhängig.	0.6234	
Bildung erleichtert es, den eigenen Willen durchzusetzen.	0.6057	
Bildung ist erforderlich, um eine Führungsposition einnehmen zu können.	0.6047	

Fortsetzung Tabelle 12: Cronbachs Alpha der Items für die Subdimensionen

Item und Subdimensionen	Alpha	Alpha gesamt
Soziale Kontakte		0.6062
Ohne Bildung wird man vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen.	0.6967	
Bildung ermöglicht es, interessante Menschen kennenzulernen.	0.4218	
Bildung macht es einfacher, neue Freunde und Bekannte zu finden.	0.3647	
Nützlicher Teil der Gesellschaft		0.777
Wer die Welt besser machen möchte, braucht Bildung.	0.7059	
Bildung macht es einfacher, anderen zu helfen.	0.7443	
Bildung ist wichtig, um ein nützlicher Teil der Gesellschaft zu sein.	0.7076	
Bildung ist notwendig, um die eigene Rolle in der Gesellschaft zu finden.	0.7332	
Spaß und Zufriedenheit		0.6575
Bildung ist notwendig, um ein zufriedenes Leben zu führen.	0.4755	
Ohne Bildung ist das Leben anstrengend.	0.6403	
Bildung ermöglicht es, das Leben genießen zu können.	0.5531	
Kognitive Aspekte		0.6604
Bildung ist wichtig, um zu verstehen, wie die Welt funktioniert.	0.5154	
Bildung ist wichtig, um neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.	0.5557	
Bildung ist für eine hohe geistige Leistungsfähigkeit notwendig.	0.6168	

Tabelle 13: Korrelationsmatrix der Items und Subdimensionen

Item	INTR	ER-FOLG	PRES-TIG	MACH T	KON-TAKT	GE-SELL	ZU-FRIED	KOGN
Bildung ist wichtig, um sich selbst zu verwirklichen.	0.502	0.457	0.405	0.395	0.433	0.487	0.498	0.448
Ohne Bildung ist man in der Gestaltung der eigenen Zukunft eingeschränkt.	0.458	0.46	0.419	0.451	0.458	0.418	0.407	0.452
Bildung bereichert das Leben.	0.589	0.397	0.348	0.416	0.366	0.421	0.401	0.533
Bildung ist für die persönliche Weiterentwicklung wichtig.	0.551	0.426	0.368	0.447	0.362	0.461	0.385	0.558
Wer viel Geld verdienen will, braucht Bildung.	0.424	0.552	0.524	0.524	0.342	0.444	0.46	0.364
Um im Berufsleben erfolgreich zu sein, ist Bildung wichtig.	0.523	0.488	0.518	0.499	0.405	0.473	0.443	0.48
Bildung ist wichtig, wenn man sich schöne Dinge leisten will.	0.451	0.509	0.507	0.551	0.421	0.468	0.509	0.393
Einen angesehenen Beruf kann man nur mit Bildung ergreifen.	0.368	0.535	0.382	0.451	0.396	0.405	0.438	0.385
Bildung ist wichtig, um ein hohes Ansehen zu erreichen.	0.453	0.569	0.574	0.596	0.48	0.518	0.422	0.435
Bildung ermöglicht es, von anderen bewundert zu werden.	0.384	0.41	0.452	0.502	0.472	0.424	0.453	0.447
Bildung erleichtert es, über andere zu bestimmen.	0.332	0.382	0.501	0.479	0.429	0.416	0.347	0.397
Ohne Bildung ist man von anderen abhängig.	0.434	0.467	0.432	0.428	0.495	0.447	0.433	0.415
Bildung erleichtert es, den eigenen Willen durchzusetzen.	0.455	0.453	0.463	0.454	0.426	0.505	0.443	0.49
Bildung ist erforderlich, um eine Führungsposition einnehmen zu können.	0.41	0.59	0.499	0.454	0.383	0.421	0.372	0.369
Ohne Bildung wird man vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen.	0.309	0.308	0.364	0.381	0.281	0.34	0.38	0.264
Bildung ermöglicht es, interessante Menschen kennenzulernen.	0.525	0.424	0.486	0.524	0.476	0.577	0.452	0.499
Bildung macht es einfacher, neue Freunde und Bekannte zu finden.	0.402	0.376	0.462	0.474	0.506	0.549	0.463	0.424
Wer die Welt besser machen möchte, braucht Bildung.	0.488	0.424	0.447	0.516	0.473	0.613	0.502	0.579
Bildung macht es einfacher, anderen zu helfen.	0.429	0.441	0.392	0.497	0.504	0.54	0.472	0.469
Bildung ist wichtig, um ein nützlicher Teil der Gesellschaft zu sein.	0.436	0.462	0.462	0.454	0.516	0.61	0.526	0.463
Bildung ist notwendig, um die eigene Rolle in der Gesellschaft zu finden.	0.512	0.481	0.501	0.477	0.522	0.562	0.531	0.545
Bildung ist notwendig, um ein zufriedenes Leben zu führen.	0.458	0.482	0.438	0.431	0.499	0.606	0.528	0.438
Ohne Bildung ist das Leben anstrengend.	0.414	0.409	0.394	0.395	0.363	0.391	0.407	0.327
Bildung ermöglicht es, das Leben genießen zu können.	0.446	0.488	0.487	0.472	0.468	0.511	0.476	0.386
Bildung ist wichtig, um zu verstehen, wie die Welt funktioniert.	0.522	0.408	0.457	0.505	0.428	0.572	0.382	0.507
Bildung ist wichtig, um neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben.	0.564	0.412	0.378	0.425	0.368	0.457	0.326	0.483
Bildung ist für eine hohe geistige Leistungsfähigkeit notwendig.	0.458	0.381	0.431	0.426	0.416	0.501	0.444	0.432

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1:	Stocké (2005)	S. 19
Tabelle 2:	NEPS (2014)	S. 20
Tabelle 3:	Spruyt et al. (2014)	S. 21
Tabelle 4:	Roth & Salikutluk (2012)	S. 23
Tabelle 5:	OECD (2005)	S. 24
Tabelle 6:	OECD (2018)	S. 25
Tabelle 7:	Items des Instruments: „Generalisierte Einstellungen zu Bildung“.	S. 31
Tabelle 8:	Alters und CASMIN-Verteilung im ursprünglichen Datensatz	S. 54
Tabelle 9:	Alters und CASMIN-Verteilung im aufbereiteten Datensatz	S. 54
Tabelle 10:	Mittelwerte und Standardabweichungen der Items des Instruments	S. 55
Tabelle 11:	Cronbachs-Alpha der Items des Gesamtinstruments	S. 56
Tabelle 12:	Cronbachs Alpha der Items der Subdimensionen	S. 57-58
Tabelle 13:	Korrelationsmatrix der Items und Subdimensionen	S. 59

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1:	Eigene Herleitung der Dimensionen und Subdimensionen von generalisierten Einstellungen z Bildung	S. 27
Abbildung 2:	Dimensionen und Subdimensionen des vom NEPS entwickelten Instruments	S. 28
Abbildung 3:	Beispiel-Item des Instruments mit Antwortmöglichkeiten	S. 32
Abbildung 4:	Kerndichtschätzer der kumulativen Antwortdauer für die Einstellungsitems	S. 54
Abbildung 5:	Boxplots zu den Korrelationen Items aus der Dimension „Intrinsisch“ mit der eigenen Dimension und den anderen Dimensionen	S. 44
Abbildung 6:	Boxplots zu den Korrelationen der Items aus der Dimension „Finanzieller und beruflicher Erfolg“ mit der eigenen Dimension und den anderen Dimensionen	S. 45
Abbildung 7:	Beispiel-Item des Instruments mit Antwortmöglichkeiten	S. 48

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888–918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Zanna, M. P. & Kumkale, G. T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 3–20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Armitage, C. J. & Conner, M. (2000). Attitudinal Ambivalence: A Test of Three Key Hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(11), 1421–1432. <https://doi.org/10.1177/0146167200263009>
- Babbie, E. R. (2014). *The basics of social research* (6. Aufl.). Wadsworth/Cengage Learning.
- Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. Aufl.). The University of Chicago Press.
- Becker, R. (2000). Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 447–480. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0043-2>
- Billiet, J. (2016). What does Measurement mean in a Survey Context. In C. Wolf, D. Joye, T. W. Smith & Y. Fu (Hrsg.), *The Sage handbook of survey methodology* (194–233). Sage Reference.
- Blossfeld, H.-P. & Maurice, J. von. (2019). Education as a Lifelong Process. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Edition ZfE. Education as a Lifelong Process* (Bd. 3, S. 17–33). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_2
- Blossfeld, H.-P., Maurice, J. von & Schneider, T. (2019). The National Educational Panel Study: Need, Main Features, and Research Potential. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Edition ZfE. Education as a Lifelong Process* (Bd. 3, S. 1–16). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_1
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. <https://doi.org/10.1177/104346397009003002>
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. (Wiley series in urban research.)*. Wiley-Interscience.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 229–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_15
- Chen, H. (2001). Parents' attitudes and expectations regarding science education: Comparisons among American, Chinese-American, and Chinese families. *Adolescence*, 36(142), 305.
- Croll, P., Attwood, G., Fuller, C. & Last, K. (2008). The Structure and Implications of Children's Attitudes to School. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 382–399. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00420.x>
- Dohmen, P., Doll, J. & Feger, H. (1989). A Component Theory for Attitude Objects. In A. Upmeyer (Hrsg.), *Attitudes and Behavioral Decisions* (S. 19–60). Springer New York.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- Erikson, R. & Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: The Swedish case. In R. Erikson & J. O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 1–63). Westview Press.
- Esser, H. (1999). *Situationslogik und Handeln. Soziologie: Spezielle Grundlagen*. Campus-Verlag.
- Esser, H. (2001). *Sinn und Kultur. Soziologie: Spezielle Grundlagen*. Campus-Verlag.
- Esser, H. & Korneberg, C. (2020). Das Modell der Frame-Selektion. In A. Tutić (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Einführungen. Rational Choice* (S. 308–324). De Gruyter.

- Fabrigar, L. R., MacDonald, T. K. & Wegener, D. T. (2005). The Structure of Attitudes. In D. Albarracin, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 79–124). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fayers, P. M. & Machin, D. (2007). *Quality of life: The assessment, analysis and interpretation of patient-reported outcomes* (2. Aufl.). John Wiley. <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0826/2006032099-b.html>
- Fazio, R. H. (1986). How Do Attitudes Guide Behavior? In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (S. 204–243). Guilford Press.
- Fazio, R. H., Powell, M. C. & Williams, C. J. (1989). The Role of Attitude Accessibility in the Attitude-to-Behavior Process. *Journal of Consumer Research*, 16(3), 280. <https://doi.org/10.1086/209214>
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. In *Advances in experimental social psychology* (Bd. 23, S. 75–109). Elsevier.
- Fazio, R. H., Chen, J., McDonel, E. C. & Sherman, S. J. (1982). Attitude accessibility, attitude-behavior consistency, and the strength of the object-evaluation association. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18(4), 339–357. <https://doi.org/10.1016/0022-1031%2882%2990058-0>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research. Addison-Wesley series in social psychology*. Addison-Wesley.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. In D. Albarracin, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 173–222). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ford, C. J. & Tebbutt, M. J. (1993). Access Students' Attitudes to Science and Education. *Educational Review*, 45(3), 227–237. <https://doi.org/10.1080/0013191930450304>
- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands: Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung* (3. Aufl.). Westdeutscher Verlag.
- Gorman, T. J. (1998). Social Class and Parental Attitudes Toward Education. *Journal of Contemporary Ethnography*, 27(1), 10–44. <https://doi.org/10.1177/089124198027001002>
- Groves, R. M., Floyd, J., Fowler, Jr., Couper, M. P., Lepkowski, J. M., Singer, E. & Tourangeau, R. (2004). *Survey methodology. Wiley series in survey methodology*. J. Wiley.
- Groves, R. M. & Lyberg, L. (2010). Total Survey Error: Past, Present, and Future. *Public Opinion Quarterly*, 74(5), 849–879. <https://doi.org/10.1093/poq/nfq065>
- Hadjar, A. (2004). Kultur, Ideologie, Werthaltung und Einstellung: Eine Begriffsbestimmung. In A. Hadjar (Hrsg.), *Ellenbogenmentalität und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen* (S. 31–38). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80537-9_2
- Hadjar, A. & Becker, R. (2006). Bildungsexpansion — erwartete und unerwartete Folgen. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion* (S. 11–24). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90325-5_1
- Hyman, H. H. (1953). *The value systems of different classes: A social psychological contribution to the analysis of stratification*. Bobbs-Merrill, College Division.
- Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells. In Y. Anders & K. Maaz (Hrsg.), *Bildungsforschung: Bd. 34. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule: Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 253–282). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- Johnson, B. T., Maio, G. R. & Smith-McLallen, A. (2005). Communication and Attitude Change: Causes, Processes, and Effects. In D. Albarracin, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 617–670). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kluckhohn, C. (2013). Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification. In T. Parsons, E. A. Shils, G. W. Allport, C. Kluckhohn, H. A. Murray, R. R. Sears, R. C. Sheldon, S. A. Stouffer & E. C. Tolman (Hrsg.), *Toward a General Theory of Action* (S. 388–433). Harvard University Press.
- Kohn, M. L. (1959). Social Class and Parental Values. *American Journal of Sociology*, 64(4), 337–351.

- Kohn, M. L. (1976). Social Class and Parental Values: Another Confirmation of the Relationship. *American Sociological Review*, 41(3), 538. <https://doi.org/10.2307/2094259>
- Konegen-Grenier, C. (2019). Geisteswissenschaftler auf dem Arbeitsmarkt: Berufe, Branchen, Karrierepositionen. *IW-Report*, 32/2019. <http://hdl.handle.net/10419/203253>
- Kinloch, G. C. (1987). Social class and attitudes toward education. *Journal of social psychology*, 127(4), 399-401.
- Kyrö, M., & Nyyssölä, K. (2006). Attitudes towards Education in Finland and Other Nordic Countries. *European Journal of Education*, 41(1), 59–70.
- Koslowsky, M. (1993). A Comparison of Two Attitude-Behavior Models for Predicting Attrition in Higher Education. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 29(3), 359–365. <https://doi.org/10.1177/0021886393293006>
- Kroneberg, C., Stocké, V., Yaish, M. (2006). Norms or Rationality? The Rescue of Jews, Electoral Participation, and Educational Decisions. Sonderforschungsbereich 504, Working Paper 06-09. Mannheim: University of Mannheim.
- Kroneberg, C. (2011). Das Modell der Frame-Selektion (MFS). In C. Kroneberg (Hrsg.), *Die Erklärung des Sozialen Handelns* (S. 119–164). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93144-9_7
- Krosnick, J. A., Judd, C. M. & Wittenbrink, B. (2005). The Measurement of Attitudes. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 79–124). Lawrence Erlbaum Associates.
- Krosnick, J. A & Petty, R. E. (1995). Attitude strength: An overview. In R. E. Petty & J. A. Krosnick (Hrsg.), *Ohio State University series on attitudes and persuasion: Bd. 4. Attitude strength Antecedents and consequences: Conference on attitudes and persuasion: Papers* (S. 1–24).
- Kruglanski, A. W. & Stroebe, W. (2005). The Influence of Attitudes on Beliefs: Formation and Change. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Hrsg.), *The handbook of attitudes* (S. 369–396). Lawrence Erlbaum Associates.
- Law, K. S., Wong, C.-S. & Mobley, W. H. (1998). Toward a Taxonomy of Multidimensional Constructs. *The Academy of Management Review*, 23(4), 741. <https://doi.org/10.2307/259060>
- Lenzen, D. (2007). *Orientierung Erziehungswissenschaft: Was sie kann, was sie will* (4. Aufl.). Rowohlt's Enzyklopädie: Bd. 55605. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Luttrell, A. & Sawicki, V. (2020). Attitude strength: Distinguishing predictors versus defining features. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(8). <https://doi.org/10.1111/spc3.12555>
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0053-9>
- Maio, G. R., Haddock, G., Manstead, A. S. & Spears, R. (2010). Attitudes and Intergroup Relations. In J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick & V. M. Esses (Hrsg.), *The SAGE handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (S. 261–275). SAGE.
- NEPS (2014). Startkohorte 4: Klasse 9 (SC4) Wellen 3 und 4 Erhebungsinstrumente (SUF-Version 4.0.0) (S. 940-941). Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (IIfBi). https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/4-0-0/SC4_4-0-0.pdf
- OECD (2005) *PISA 2003 Technical Report*, PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264010543-en>
- OECD (2018). *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, PISA OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264305274-en>
- Pearlin, L. I. & Kohn, M. L. (1966). Social Class, Occupation, and Parental Values: A Cross-National Study. *American Sociological Review*, 31(4), 466. <https://doi.org/10.2307/2090770>
- Perrot, B., Bataille, E., & Hardouin, J. B. (2018). validscale: A command to validate measurement scales. *The Stata Journal*, 18(1), 29-50.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Rammstedt, B., Beierlein, C., Brähler, E. et al. (2014). *Qualitätsstandards zur Entwicklung, Anwendung und Bewertung von Messinstrumenten in der sozialwissenschaftlichen Umfrageforschung: RatSWD Working Paper, No. 230*. Rat für Sozial- und Wirtschaftsdaten.

- Rech, J. F. (1994). A Comparison of the Mathematics Attitudes of Black Students According to Grade Level, Gender, and Academic Achievement. *The Journal of Negro Education*, 63(2), 212. <https://doi.org/10.2307/2967384>
- Roth, T. & Salikutluk, Z. (2012). Attitudes and expectations: do attitudes towards education mediate the relationship between social networks and parental expectations? *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 701–722. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.668835>
- Saris, W. E. & Gallhofer, I. N. (2007). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research. Wiley series in survey methodology*. Wiley; Chichester.
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Portes, A. (1969). The Educational and Early Occupational Attainment Process. *American Sociological Review*, 34(1), 82. <https://doi.org/10.2307/2092789>
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Straus, M. A. (1957). Social Status and Educational and Occupational Aspiration. *American Sociological Review*, 22(1), 67. <https://doi.org/10.2307/2088767>
- Simon, H. A. (1990). Bounded Rationality. In J. Eatwell, M. Milgate & P. Newman (Hrsg.), *Utility and Probability* (S. 15–18). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-349-20568-4_5
- Schlöder, B. (1993). *Soziale Werte und Werthaltungen: Eine sozialpsychologische Untersuchung des Konzepts sozialer Werte und des Wertwandels*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnell, R. (2019). *Survey-Interviews*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19901-6>
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 355–374.
- Spruyt, B., Keere, K. de, Keppens, G., Roggemans, L. & van Droogenbroeck, F. (2016). What is it worth? An empirical investigation into attitudes towards education amongst youngsters following secondary education in Flanders. *British Journal of Sociology of Education*, 37(4), 586–606. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.960960>
- Stocké, V. (2005). Einstellung zu Bildung. In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente*. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Stocké, V., Blossfeld, H.-P., Hoenig, K. & Sixt, M. (2019). Social Inequality and Educational Decisions in the Life Course. In H.-P. Blossfeld & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Edition ZfE. Education as a Lifelong Process* (Bd. 3, S. 101–118). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0_6
- Utsumi, M. C. & Mendes, C. R. (2000). Researching the Attitudes Towards Mathematics in Basic Education. *Educational Psychology*, 20(2), 237–243. <https://doi.org/10.1080/713663712>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Zakrisson, I. & Ekehammar, B. (1998). Social attitudes and education: Self-selection or socialization? *Scandinavian Journal of Psychology*, 39(2), 117–122. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00064>