



LUDWIG-  
MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN

DISSERTATIONEN DER LMU



59

JUTTA HAUBENREICH

# Der Einfluss des Fernsehens auf Bildungsmotivation und -entscheidung

OLMS

# Der Einfluss des Fernsehens auf Bildungsmotivation und -entscheidung

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades an der  
Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von  
Jutta Haubenreich  
2022

Erstgutachter: Prof. Dr. Hans-Bernd Brosius  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Frank Fischer  
Datum der mündlichen Prüfung: 28.02.2022

Jutta Haubenreich

Der Einfluss des Fernsehens auf Bildungsmotivation und -entscheidung

Dissertationen der LMU München

Band 59

# Der Einfluss des Fernsehens auf Bildungsmotivation und -entscheidung

von

Jutta Haubenreich

Eine Publikation in Zusammenarbeit zwischen dem **Georg Olms Verlag** und der **Universitätsbibliothek der LMU München**

Gefördert von der Ludwig-Maximilians-Universität München

Georg Olms Verlag AG  
Hagentorwall 7  
31134 Hildesheim  
<https://www.olms.de>

Text © Jutta Haubenreich 2022

Diese Arbeit ist veröffentlicht unter Creative Commons Licence BY 4.0.  
(<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Abbildungen unterliegen ggf.  
eigenen Lizenzen, die jeweils angegeben und gesondert zu berücksichtigen sind.

Erstveröffentlichung 2022

Zugleich Dissertation der LMU München 2022

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Open-Access-Version dieser Publikation verfügbar unter:

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-304593>

<https://doi.org/10.5282/edoc.30459>

ISBN 978-3-487-16265-2

# Inhalt

Danksagung.....	IX
1 Einleitung .....	1
2 Soziale Ungleichheit in der Bildung.....	5
2.1 Gründe für die soziale Ungleichheit in der Bildung .....	7
2.1.1 Soziale Herkunft: Akademische Distanz des Elternhauses .....	9
2.1.2 Primäre Herkunftseffekte: Schulische Leistung .....	11
2.1.3 Sekundäre Herkunftseffekte: Erwartungen der Eltern .....	12
2.2 Zusammenwirken der Gründe für soziale Ungleichheit in der Bildung: Bildungsmotivation zentral.....	13
3 Bildungsmotivation und -entscheidung.....	15
3.1 Definition Bildungsmotivation.....	15
3.2 Bildungsmotivation durch Lernen am Modell.....	18
3.2.1 Krumboltz Theorie des sozialen Lernens .....	20
3.2.2 Social Cognitive Career Theory – SCCT .....	21
3.3 Bildungsmotivation als rationale Entscheidung.....	22
3.3.1 Die Bildungsentscheidung nach der Wert-Erwartungstheorie.....	23
3.3.2 Grundmodell der Bildungsentscheidung nach Esser.....	25
3.4 Prozess der Bildungsmotivation und -entscheidung: Theory of Planned Behavior....	29
3.5 Die Rolle der Medien im Bildungsentscheidungsprozess .....	33
3.6 Bildungsentscheidungen im Verlauf der Bildungsbiografie .....	35
4 Medien als Einflussfaktor auf Bildungsmotivation und -entscheidung.....	39
4.1 Vorbildfunktion der Medien .....	40
4.2 Kultivierung: Medien beeinflussen Realitätsvorstellungen.....	42
4.2.1 Bildungsrelevante Medienformate.....	47
4.2.2 Bildungsrelevante Medienbotschaften .....	50
4.2.3 Bildungsrelevante Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen.....	55
4.2.4 Bildungsmotivation im Prozess der Kultivierung.....	59
5 Modellentwicklung .....	63
5.1 Bildungswissenschaftlicher Teil des Wirkungsmodells.....	63
5.2 Kommunikationswissenschaftlicher Teil des Wirkungsmodells .....	64



6	Zusammenfassung und Hypothesen.....	67
6.1	Einfluss der akademischen Distanz auf die Bildungsmotivation und -entscheidung .....	67
6.2	Einfluss der Seriennutzung auf die Bildungsmotivation und -entscheidung.....	69
7	Untersuchungsdesign.....	71
8	Vorstudie: Inhaltsanalyse der Fernsehserien .....	75
8.1	Methodisches Vorgehen.....	75
8.2	Stichprobe: Serienauswahl .....	76
8.3	Operationalisierung.....	78
8.3.1	Kategorienbildung .....	79
8.3.2	Codebuch .....	82
8.4	Erhebung .....	83
8.5	Ergebnisse der Inhaltsanalyse .....	87
8.5.1	Häufigkeit der Berufe .....	87
8.5.2	Darstellung der Berufe.....	89
8.5.3	Bildungsgrad und berufliche Relevanz.....	89
8.6	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	91
9	Hauptstudie: Onlinebefragung von Studierenden und Auszubildenden.....	93
9.1	Methodisches Vorgehen.....	93
9.2	Stichprobe: Auswahl der Befragten .....	95
9.3	Operationalisierung: Entwicklung des Fragebogens.....	96
9.3.1	Akademische Distanz.....	96
9.3.2	Seriennutzung .....	97
9.3.3	Bildungsmotivation und -entscheidung.....	97
9.3.4	Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen.....	99
9.4	Erhebung .....	102
9.5	Ergebnisse der Befragung.....	103
9.5.1	Beschreibung der Stichprobe .....	103
9.5.1.1	Bildungsentscheidung.....	104
9.5.1.2	Akademische Distanz.....	105
9.5.1.3	Bildungsmotivation .....	107
9.5.1.4	Seriennutzung .....	109
9.5.1.5	Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen.....	113
9.5.2	Strukturelle Kultivierungseffekte.....	117
9.5.3	Wirkungsmodell: Auswertung der Hypothesen .....	118
9.5.3.1	Methodisches Vorgehen.....	119
9.5.3.2	Wirkung der akademischen Distanz auf die Bildungsentscheidung...	121
9.5.3.3	Rolle der Bildungsmotivation .....	121

9.5.3.4 Wirkung der Seriennutzung auf die Bildungsentscheidung .....	122
9.5.3.5 Vergleich des Einflusses von Elternhaus und Medien .....	124
9.5.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse .....	125
9.6 Weiterführende Analysen .....	128
9.6.1 Berufsbezogene Kultivierungseffekte .....	128
9.6.2 Individuelle Kultivierungseffekte: Wirkung der Lieblingsserie.....	132
10 Zusammenfassung und Fazit.....	135
10.1 Zentrale Ergebnisse.....	136
10.2 Limitationen .....	137
10.3 Ausblick und weitere Forschungsimpulse.....	140
10.4 Fazit .....	141
Abbildungsverzeichnis .....	143
Tabellenverzeichnis.....	145
Literaturverzeichnis.....	147
Anhang.....	167



# Danksagung

An der Entstehung einer Doktorarbeit sind viel mehr Menschen beteiligt als auf den ersten Blick sichtbar. Sie sollen hier gewürdigt werden.

Zunächst möchte ich mich bei meinem Doktorvater Professor Hans-Bernd Brosius bedanken. Er war nicht nur bereit, ein interdisziplinäres Thema über die Kommunikationswissenschaft hinaus anzunehmen, sondern hat auch daran geglaubt, dass ich es als externe Doktorandin berufs begleitend und mit Kind schaffen kann. Danke für deine Unterstützung und deine Geduld. Gleiches gilt für meinen Zweitgutachter Professor Frank Fischer, der ebenfalls bereit war, mit dem Thema über die Bildungswissenschaft und empirische Pädagogik hinauszublicken.

Des Weiteren möchte ich Dr. Roman Götter danken, der es mir nicht nur ermöglicht hat, neben der spannenden Tätigkeit bei der Fraunhofer Academy ein solch großes Projekt anzugehen, sondern der auch bereit war, immer wieder neue Arbeitsmodelle wie Teilzeit, Bildungsurlaub oder ein viermonatiges Sabbatical auszuprobieren. Danke für deine Kreativität und deine Bereitschaft, immer wieder neue Wege zu gehen, Roman.

Sechs Jahre Promotion wären ohne gute und geduldige Freunde nicht denkbar. Ich möchte mich bei all meinen Freunden bedanken, die sich die ersten Ideen angehört, immer wieder Zweifel ausgeräumt und auch im Urlaub Schreibenfälle toleriert haben. Ganz besonders danke ich meinen Freundinnen Chrissy und Liv, ohne deren fachlichen und emotionalen Support ich insbesondere den letzten Schreibsprint vor Abgabe niemals geschafft hätte.

Ohne die Unterstützung meiner Familie wäre es nie zu diesem Thema geschweige denn der Möglichkeit gekommen, eine Doktorarbeit zu schreiben. Meine Eltern und meine Schwester haben immer an mich geglaubt und mich mit Vorbildern und Motivation versorgt – danke, dass ihr immer für mich da seid.

Und zum Schluss an den geduldigsten Menschen in dieser Runde, der zwischendurch wahrscheinlich schon nicht mehr dran geglaubt hat: Danke für alles, Dude!

München, Oktober 2022

Jutta Haubenreich



# 1 Einleitung

Die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache: Von 100 Kindern in Deutschland besuchen 79 Kinder aus Akademikerfamilien die Universität, während nur 27 Kinder aus nichtakademischen Familien ein Studium beginnen. Und das, obwohl knapp die Hälfte von ihnen eine Hochschulzugangsberechtigung hätte. Das sind die Zahlen des sogenannten „Bildungstrichters“ von 2018, die das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung DZHW seit 1985 in regelmäßigen Abständen ermittelt (Kracke et al. 2018). Frühere Zahlen zeigen ein noch stärkeres Missverhältnis mit 81 Studierenden aus Akademikerfamilien gegenüber elf ohne akademischem Familienhintergrund (Isserstedt et al. 2004). Dass sich die soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten damit entscheidend verbessert hat, kann man allerdings nicht behaupten. Wenn nach wie vor nur knapp ein Viertel der Nichtakademikerkinder auf Hochschulen gehen, jedoch über drei Viertel der Akademikerkinder, kann man von einer strukturellen Ungleichheit sprechen.

Diese strukturelle Ungleichheit hat weitreichende Folgen: Durch den Wandel der Arbeitswelt und die stärkere Akademisierung vieler Berufe wird die Bildungskluft immer größer, die soziale Ungerechtigkeit in der Bildung zunehmend festgefahrener. Der Soziologe Andreas Reckwitz spricht in diesem Zusammenhang von zwei Mittelklassen, die sich mittlerweile entwickelt haben: Aus der gemeinsamen, allumfassenden Mittelklasse der 50er bis 80er Jahre hat sich eine urban-akademische und eine traditionell-kleinstädtische Mittelklasse herausgebildet (Reckwitz 2018). Die akademische Mittelklasse hat von der Bildungsexpansion profitiert und sich über einen erfolgreichen Bildungsaufstieg für die akademische Arbeitswelt qualifiziert. Die traditionelle Mittelklasse hingegen sieht sich einer Arbeitswelt gegenüber, in der die mittleren Bildungsabschlüsse mehr und mehr entwertet werden und ihre Berufe im Zuge von Digitalisierung und Globalisierung immer mehr schwinden. Diese Entwicklung, in der mittlere Bildungsabschlüsse nicht mehr zum Aufstieg führen und ländliche Regionen immer stärker zurückbleiben, sieht Reckwitz als einen Grund für die voranschreitende Spaltung der Gesellschaft und den Rechtsruck der vergangenen Jahre. Umso wichtiger ist es, die Bildungsentscheidungen, die eine so zentrale Rolle für die Teilhabe an der modernen Gesellschaft spielen, besser zu verstehen und Ausgleichsmöglichkeiten für die soziale Unausgewogenheit in der Bildung zu finden. Auch die Erhöhung der Bildungsmotivation, insbesondere auf Seiten derer, die - traditionell und strukturell bedingt - Bildungsangebote weniger nutzen, kann einen Ausgleich der Bildungskluft bewirken und damit ein entscheidender Schritt gegen die soziale Ungleichheit im Wandel der Arbeitswelt sein.

Soziale Ungleichheit in der Bildung ist seit Langem Gegenstand von Politik und Forschung. In die öffentliche Debatte kam das Thema bereits in den 1970er Jahren: Mit verschiedenen Bildungsinitiativen versuchte die deutsche Politik, den sozialen

Unterschied in der Bildung auszugleichen und hat auch Erfolge erzielt. Der Wegfall von Schulgebühren für Gymnasien 1958/59 hatte bereits in den 1960er Jahren zu einer erhöhten Übertrittsquote von der Grundschule auf das Gymnasium geführt und insbesondere Kindern aus einkommensschwächeren Familien neue Chancen eröffnet. Es wurden Gesamtschulen eingeführt, um die frühe Selektion der Kinder bereits nach der vierten Klasse zu vermeiden: denn eine Auslese zu diesem Zeitpunkt greift nach den Erkenntnissen der Bildungsforschung viel zu früh und manifestiert bereits hier soziale Ungleichheiten, die sich später nur schwer revidieren lassen (Ditton 2019). Durch die fachbezogene Hochschulreife und die Gründung von Fachhochschulen zwischen 1969 und 1972 wurde ein weiterer Weg in die akademische Bildung ermöglicht, von dem vor allen Dingen Kinder aus nichtakademischen Haushalten profitiert haben. Auch Initiativen wie Abendschulen, das Telekolleg oder die Gründung der Fern-Universität in Hagen 1974 haben zu einer Erhöhung der Bildungsmobilität im späteren Berufsleben und zu einem weiteren Ausgleich der sozialen Ungerechtigkeit beigetragen. Die neueste Initiative der Bundesregierung ermöglicht es in einigen Bundesländern, dass Meister\*innen und Techniker\*innen nach ihrer Weiterbildung ein Masterstudium aufnehmen können, und bietet damit den ersten Transferweg in der späteren Bildungsbiografie im Sinne des lebenslangen Lernens an.

Die bisherigen bildungspolitischen Anstrengungen haben in Deutschland zu einer Erhöhung des Bildungsniveaus insgesamt geführt: Im Schnitt erreichen Kinder einen höheren Abschluss als ihre Eltern. Wie die zuvor genannten Zahlen zeigen, besteht heute nichtsdestotrotz noch immer ein signifikanter struktureller Unterschied zwischen Akademikerkindern und Nichtakademikerkindern, was die Bildungschancen angeht. Die Erhöhung des allgemeinen Bildungsniveaus einer Gesellschaft bei gleichzeitiger Manifestation sozialer Ungleichheiten bezeichnet man als Bildungsparadox (Geißler 2014). Es lässt darauf schließen, dass entweder noch nicht die richtigen Maßnahmen (wie beispielsweise umfassendere Finanzierungs- und Stipendienangebote) eingeleitet wurden oder dass strukturelle Ungleichheit nicht auf der Makroebene der Politik bekämpft werden kann. Vielmehr muss auf der Mikroebene – im sozialen Umfeld – für einen Ausgleich gesorgt werden: Indem mehr oder andere Vorbilder geschaffen werden, an denen sich Nichtakademikerkinder orientieren können. Oder indem ein Orientierungsrahmen angeboten wird, in dem sie sich zurechtfinden können und indem eine kritische Masse auch derjenigen erreicht wird, die durch das Bildungssystem nicht unterstützt oder sogar gehindert werden, weiterzukommen. Medien könnten diese Vorbild- und Orientierungsfunktion übernehmen. Insbesondere das Fernsehen als nach wie vor reichweitenstärkstes Medium kann hier großen Einfluss haben, wobei mittlerweile unter Fernsehen auch die Nutzung von Streaming- und On-Demand-Dienste oder YouTube fällt. Sowohl non-fiktionale Formate wie Nachrichtensendungen, Dokumentationen oder Polittalks, als auch fiktionale Sendungen wie Serien, Sitcoms oder Spielfilme können für potenzielle Bildungswege Vorbilder liefern und als Orientierung dienen.

Medien prägen unsere Vorstellung von Realität, sie liefern Orientierung und Rollenbilder und beeinflussen unsere Einstellungen. Das gilt auch für den Bildungskontext. Alle Modelle aus Bildungsforschung und Motivationspsychologie berücksichtigen die Medien, wenn überhaupt, nur als Hintergrundfaktor und erlauben deshalb keine detaillierte Überprüfung der Medienwirkung. Hier kommt die Kommunikationswissenschaft ins Spiel, die viele verschiedene Theorien und Ansätze hat, um Medienwirkungen zu beschreiben und nachzuweisen. Besonders zwei Erklärungsansätze spielen in der Forschung zum Medieneinfluss auf Entscheidungsprozesse im Bildungskontext eine große Rolle: Der sozial-kognitive Ansatz von Bandura (1976) und der Kultivierungsansatz von Gerbner und Gross (1976). Bandura postuliert, dass Menschen anhand von Modellen lernen und diese stellvertretenden Lernerfahrungen als Grundlage für Entscheidung heranziehen. In diesem Lernprozess können auch Medienpersonen als Vorbilder fungieren (Bandura 2000, 1976). Der sozial-kognitive Ansatz spielt vor allen Dingen in der Berufswahlforschung eine große Rolle, die den Einfluss von medialen Vorbildern auf Vorstellungen und Einstellungen zu Berufsbildern bereits vielfach nachweisen konnte (Hoffner et al. 2008a; Hoffner et al. 2006; Schoon und Parsons 2002; King und Multon 1996; Christiansen 1979). Der Kultivierungsansatz nimmt an, dass das Fernsehen Botschaften sendet, die die Realität verzerrt darstellen. Diese Botschaften haben Auswirkungen auf bestimmte Vorstellungen und Einstellungen, und beeinflussen so Entscheidungsprozesse von Personen, die viel fernsehen, entsprechend der im Fernsehen dargestellten Informationen. Für den Bildungsentscheidungsprozess bedeutet das: Werden im Fernsehen also bestimmte Berufe oder Bildungswege als sehr positiv und erstrebenswert dargestellt, kann das dazu führen, dass der Zuschauer oder die Zuschauerin ein positives Bild von diesen Berufen hat und motiviert ist, diese selbst zu ergreifen (Gehrau 2014). Kultivierung ist eine der prominentesten Theorien in der Kommunikationswissenschaft (Morgan und Shanahan 2010) und ist in vielen verschiedenen Kontexten untersucht worden, unter anderem auch zum Thema Berufswahl (Gehrau 2014; Quick 2009), aber noch nie im Kontext der Bildungsentscheidung. Diese Arbeit möchte diese Lücke in der Kultivierungsforschung schließen und sich erstmals der Kultivierung von Bildungsmotivation und -entscheidungen widmen. Deshalb lautet die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit: *„Welche Rolle spielt die Fernsehnutzung bei der Bildungsentscheidung junger Erwachsener?“*.

Diese Arbeit stellt also die Frage, ob die Bildungsmotivation eines Einzelnen durch fiktionale Fernsehformate wie Serien beeinflusst werden kann und inwiefern damit soziale Unterschiede in der Bildungsbiografie verringert oder sogar ausgeglichen werden können. Ziel ist es, den Einfluss individueller Mediennutzung auf die Bildungsentscheidungsprozesse auf Mikroebene zu untersuchen, um dann in einem zweiten Schritt auf die Makroebene zu schließen und zu fragen, wie Bildungsungleichheit gegebenenfalls durch Kultivierungsprozesse ausgeglichen werden kann. Hierbei stützt sich die Arbeit auf Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, der Berufswahlforschung, der Sozialpsychologie und der Kommunikationswissenschaft. Sie verbindet Ansätze aus



diesen Disziplinen, um die Frage nach sozialen und medialen Einflussfaktoren auf die Bildungsmotivation und -entscheidung und ihrem Zusammenwirken zu beantworten. Diese Forschungsarbeit trägt dazu bei, das Thema soziale Ungleichheit in der Bildung aus einer neuen kommunikationswissenschaftlichen Perspektive zu beleuchten und mögliche Erkenntnisse darüber zu liefern, welche medialen Maßnahmen in Zukunft zu einem Ausgleich der Bildungschancen beitragen könnten.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: Es werden zunächst die theoretischen Grundlagen gelegt und ein Überblick über den Forschungsstand zur sozialen Ungleichheit in der Bildung gegeben und unter soziologischer Perspektive die möglichen Gründe für und die Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung dargelegt (Kapitel 2). Im Anschluss wird die Bildungsmotivation als entscheidender Treiber des sozialen Bildungsaufstiegs betrachtet und dabei auf die verschiedenen Forschungstraditionen und Theorieansätze in der Motivationspsychologie sowie mögliche weitere Einflussfaktoren eingegangen (Kapitel 3). Es folgt der theoretische Input aus der Kommunikationswissenschaft (Kapitel 4), in dem für diese Arbeit passende Ansätze aus der Medienwirkungsforschung vorgestellt werden und dann insbesondere auf die Kultivierungstheorie eingegangen wird. Der Theorieteil schließt mit der Herleitung eines theoretischen Wirkungsmodells auf Basis der Theory of Planned Behavior (Kapitel 5), das die soziologischen Einflüsse auf die Bildungsentscheidung und die psychologische Medienwirkungsperspektive miteinander verknüpft, und anhand dessen die zu untersuchenden Hypothesen abgeleitet werden (Kapitel 6).

In Kapitel 7 wird das Untersuchungsdesign der Arbeit vorgestellt: Ziel der Arbeit ist es, bildungsrelevante Botschaften von Serien zu ermitteln und ihre Auswirkungen auf die Bildungsmotivation und -entscheidung der Rezipierenden zu untersuchen. Dafür werden in einer Vorstudie mit Hilfe einer Inhaltsanalyse zunächst die bildungsrelevanten Botschaften identifiziert (Kapitel 8). Anschließend werden die möglichen Medienwirkungen in der Hauptstudie im Rahmen einer Befragung erhoben. Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse sowie relevante soziologische und psychologische Konstrukte werden in der Hauptstudie im Rahmen einer Befragung überprüft (Kapitel 9). Hier werden zunächst die deskriptiven Statistiken der im Fragebogen eruierten Konstrukte wie Bildungsmotivation und -entscheidung oder akademische Distanz und Medienutzung ausgewertet und vorgestellt. Im Anschluss werden die in Kapitel 6 hergeleiteten Hypothesen analysiert und entsprechend angenommen oder abgelehnt. Welche Schlüsse man aus dieser Auswertung ziehen kann, wird anschließend in der Diskussion der Ergebnisse genauer beleuchtet.

Die Arbeit endet mit einem Fazit zur sozialen Ungleichheit in der Bildung auf Mikroebene und der möglichen Rolle, die Medien in diesem Entscheidungsprozess einnehmen können.

## 2 Soziale Ungleichheit in der Bildung

Unsere soziale Herkunft bestimmt maßgeblich darüber, welchen Bildungsweg wir einschlagen. Das zeigt sich ganz konkret an den verschiedenen Weggabelungen in der deutschen Bildungsbiografie: Sowohl bei der Entscheidung darüber, welche weiterführende Schule besucht werden soll, als auch bei der Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium sowie hinsichtlich der Weiterbildungsbereitschaft später im Beruf ist erkennbar, dass Personen aus akademischen Elternhäusern viel wahrscheinlicher eine „höhere“ Bildungsentscheidung treffen als Personen aus sogenannten bildungsferneren Milieus. So gehen Kinder aus Akademikerfamilien deutlich häufiger aufs Gymnasium als Kinder aus Nichtakademiker-Haushalten, studieren deutlich häufiger und auch im späteren Berufsleben bilden sie sich bereitwilliger weiter (Arnold et al. 2017; Middelndorff et al. 2013; Becker 2007a).

Die Tatsache, dass sich soziale Ungleichheit in der Bildung immer wieder reproduziert, ist zeitlich stabil und kann seit den 1930er Jahren nachgewiesen werden (Müller und Haun 1994b; Shavit und Blossfeld 1993). Die Politik hat bereits in den 1970er Jahren im Rahmen der Bildungsexpansion aktiv versucht, dagegen zu steuern, was zur stetigen Höherqualifizierung der Bevölkerung in den letzten 50 Jahren führte (Geißler 2014). In den 1950er Jahren waren weite Teile der Bevölkerung ungelernete Arbeitskräfte. Durch den technischen Fortschritt während des Wirtschaftswunders der 1960er Jahre stiegen die Anforderungen an berufliche Tätigkeiten und es kam zu einer Art Qualifikationszwang. Zudem wollten sich nach der Aufbauphase der Nachkriegsjahre immer mehr Menschen weiterbilden und ihre eigenen Lebensbedingungen verbessern. Aufgrund dieser beiden Entwicklungen kam es in den 1960 Jahren zu einem gesellschaftspolitischen Ruf nach mehr Bildungsinfrastruktur und anschließend in den 1970er Jahren zu einem enormen Ausbau des sekundären und tertiären Bereichs der Bildungslandschaft. Dabei wurden vor allem Realschulen und Gymnasien sowie Fachhochschulen und Universitäten neu gegründet und aufgebaut. In den 1990ern stagnierte die Bildungsexpansion, nahm aber in den 2000er Jahren wieder an Fahrt auf (Geißler 2014). Heute wechseln 43 Prozent aller Grundschüler\*innen auf das Gymnasium, 19 Prozent gehen auf die Realschule und nur 8 Prozent besuchen die Hauptschule (Maaz et al. 2020). Inzwischen hat sich das deutsche Schulsystem also von einer Dreigliedrigkeit (Haupt-, Realschule, Gymnasium) zu einem zweigliedrigen System entwickelt: Hauptschulen haben immer mehr an Bedeutung verloren und werden immer häufiger mit Realschulen zusammengelegt, so dass nur noch zwei relevante Schulformen bestehen (Blossfeld et al. 2019). Viele Bundesländer setzen deshalb auf inzwischen verstärkt auf Gesamtschulen (Maaz et al. 2020). Das deutet zunächst darauf hin, dass die Schüler\*innen immer gebildeter werden und die Bildungsexpansion ihren Zweck erfüllt hat.

Die Bildungsexpansion hat allerdings nicht dazu geführt, dass die soziale Ungleichheit in der Bildung erkennbar abnahm. Obwohl das deutsche Bildungssystem durchlässig ist wie nie zuvor und obwohl immer mehr Kinder das Gymnasium besuchen, die Hälfte eines Jahrgangs mittlerweile Abitur macht und ein Studium beginnt (Maaz et al. 2020), schließt sich die Bildungsschere nicht. Die Gründe hierfür sind folgende: Die Bildungsexpansion hat durch die Entwertung bestimmter Schulabschlüsse nicht zu einer Erweiterung von Bildung geführt, sondern nur zu einer Verschiebung (Mafaalani 2020). Die einfachen und mittleren Abschlüsse im Schulsystem werden immer weniger wert und bilden somit keine solide Basis mehr für ein erfolgreiches (Berufs-)Leben oder einen Platz in der Gesellschaft (Reckwitz 2018). Lehrstellen werden kaum noch an Personen mit Hauptschulabschluss vergeben, mittlere Reife oder besser noch Abitur sind häufig Grundvoraussetzung auch für den nichtakademischen Bildungsweg. Somit erhöht sich die Anzahl derjenigen, die mit ihrem Schulabschluss gute Erfolgchancen haben nicht, sondern sie verschiebt sich nur in Richtung Gymnasium und Abitur – mit der gleichen sozialen Ungleichheit im Gepäck. Wenn alle Schülerinnen und Schüler innerhalb des Bildungssystems gleich gefördert werden, aber aufgrund ihrer sozialen Herkunft unterschiedliche Startvoraussetzungen haben, profitieren diejenigen mit den besseren Startvoraussetzungen, wie beispielsweise Bildung der Eltern, Unterstützung beim Lernen oder finanzielle Rahmenbedingungen. Es gibt in Deutschland also das Paradox der „Gleichzeitigkeit von Bildungsexpansion und sozialer Ungleichheit von Bildungschancen“ (Becker 2007a).

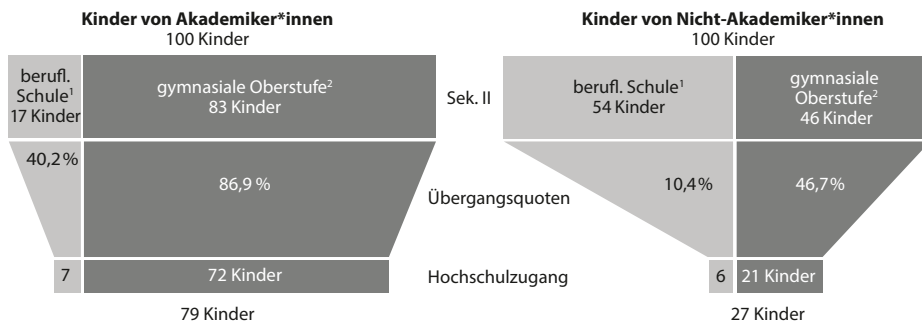


Abb. 1: Soziale Selektion in der Bildung veranschaulicht anhand des Bildungstrichters 2016 vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung DZHW (Kracke et al. 2018)

Datenquellen: Bevölkerungsstatistik, amtliche Hochschulstatistik, Mikrozensus 2011, 21. Sozialerhebung 2016, eigene Berechnungen

1 Fachoberschule, Berufsoberschule, technische Oberschule, Berufs(fach)schule, Fachakademie (Bayern), Berufsakademie, Schule des Gesundheitswesens, Berufsgrundbildungsjahr

2 Allgemeinbildende Gymnasien, Gesamtschulen, Fachgymnasium

Anmerkung: Rundungsbedingte Differenzen sind möglich. Grundgesamtheit: Nur Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit

Seit den 1980er Jahren ist die Zahl der Arbeiterkinder bei den Studienanfängerinnen und -anfängern nur leicht angestiegen: von 9 auf 12 Prozent in knapp 20 Jahren (1982 bis 2000, vgl. Becker und Hecken 2007). 2004 liegt dieser Wert bei 11 Prozent im Ver-

gleich zu 81 Prozent bei Akademikerkindern (Isserstedt et al. 2004). Der von Isserstedt entwickelte und von Middendorf fortgeführte sogenannte Bildungstrichter weist trotz leichter Verbesserung auf die weiterhin bestehende Diskrepanz für 2016 hin: 27 Prozent Nichtakademikerkinder nehmen ein Hochschulstudium auf, wohingegen mit 79 Prozent fast dreimal so viele Akademikerkinder ein Studium beginnen (Kracke et al. 2018).

Nun soll nicht gesagt sein, dass ein Studium und ein akademischer Abschluss das einzig erstrebenswerte Ziel für jeden sein sollen – im Gegenteil: Die Zahl der Auszubildenden schrumpft jedes Jahr und der Arbeitsmarkt ist zunehmend auf der Suche nach Nachwuchskräften, um seine Lehrstellen zu besetzen (Maaz et al. 2016; Eberhard et al. 2009). Im deutschen Ausbildungssystem stellt die berufliche Ausbildung nicht einfach eine Restekategorie für diejenigen dar, die nicht studieren, sondern eine attraktive Alternative, in man sich zur gefragten Fachkraft qualifizieren und früh Geld verdienen kann (Tillmann et al. 2014). Mit dem Bildungsausbau in den 1970er Jahren wurden direkt Stimmen laut, die eine Überqualifikation der Bevölkerung befürchteten – und auch heute noch von „Akademisierungswahn“ sprechen (Nida-Rümelin 2014). Es ist also nicht die Frage, warum nicht jeder studiert, sondern warum diejenigen, die sich für ein Studium entscheiden, überwiegend aus einem akademischen Elternhaus stammen. Ähnliches gilt auch umgekehrt: Während nur 21 Prozent der Akademikerkinder eine Ausbildung beginnen, sind es bei Kindern, deren Eltern selbst eine Berufsausbildung haben, dagegen 73 Prozent (Kracke et al. 2018). Das zeugt auch auf Ausbildungsseite davon, dass die Bildungsherkunft sich reproduziert, obwohl der Zugang und vielleicht auch das Interesse an einem alternativen Bildungsweg groß wären.

## 2.1 Gründe für die soziale Ungleichheit in der Bildung

Soziale Ungleichheit in der Bildung bezieht sich auf die Tatsache, dass der Zugang zu Bildung nicht für alle Personen in gleicher Form möglich ist. Als Gründe hierfür hat die Bildungsforschung die soziale Herkunft sowie damit verbundene primäre und sekundäre Herkunftseffekte identifiziert (Becker und Lauterbach 2016; Relikowski 2012; Maaz et al. 2006).

Soziale Ungleichheit im Allgemeinen wird in der Soziologie als die „ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen in einer Gesellschaft und die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Möglichkeiten zur Teilhabe an diesen“ verstanden (Fuchs 2011). Mit Bildungsungleichheit ist entsprechend gemeint, dass Kinder aus den unteren sozialen Schichten über weniger ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital verfügen und deshalb nicht die gleichen Chancen auf Bildung haben (Bourdieu 1986). Unter ökonomischem Kapital versteht Bourdieu Geld, aber auch Zeit und materielle Dinge, die zu Geld gemacht werden können. Ökonomisches Kapital bildet die Grundlage für soziales und kulturelles Kapital, also Ressourcen aufgrund von sozialer Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder von Bildung und kulturellem Handlungswissen.

Übertragen auf den ungleichen Zugang zur Bildung bedeutet das, dass Personen aus akademischem und nichtakademischem Elternhaus von Beginn an unterschiedliche ökonomische Ausgangsvoraussetzungen haben, die sich auf ihr soziales und kulturelles Kapital auswirken. So kann kulturelles Kapital im Bildungskontext zum Beispiel bedeuten, dass diese Personen bereits darüber informiert sind, welche Anforderungen sie im Studium erwarten und wie man sich an der Hochschule verhält. Bildungsbezogenes soziales Kapital sind beispielsweise Vorbilder für bestimmte Berufe im direkten Umfeld oder Personen, die als Vermittler oder Fürsprecher für den eigenen Bildungsweg fungieren. (Schmitt 2010; Maaz 2006) Diese Unterschiede im ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital replizieren sich und führen dazu, dass Menschen in ihrer Bildungsschicht verbleiben: Kinder aus akademischem Elternhaus gehen studieren, wohingegen Kinder aus nichtakademischem Elternhaus eine Ausbildung machen. Bourdieus Theorie der kulturellen Reproduktion dient als Grundlage für die Erklärung, warum sich die soziale Ungleichheit in der Bildung trotz der Bildungsexpansion und weiteren politischen Anstrengungen nicht auflösen lassen (Henz 1996). Als empirisch überprüfbare Erklärungsmuster reichen diese Konstrukte jedoch nicht aus, vielmehr müssen daraus entsprechende Determinanten abgeleitet werden, die auf die Bildungsentscheidung wirken. Dazu gehören die oben erwähnte soziale Herkunft sowie die damit verbundenen primären und sekundären Herkunftseffekte, die in den folgenden Kapiteln näher vorgestellt werden sollen (Becker und Lauterbach 2016).

Die Forschung zu sozialer Ungleichheit in der Bildung begann in den 1960er Jahren in den USA und hat sich in den 1970er Jahren im Zuge der Diskussion um die Bildungsexpansion auch in Deutschland verbreitet. Einer der ersten Wissenschaftler, der in Deutschland das Thema soziale Ungerechtigkeit aufgriff, war Ralf Dahrendorf. Er forderte in einem Aufsatz 1965 das Recht auf Bildung für alle Bürger ein und legte damit den Grundstein für die deutsche Bildungsexpansion in den 1970er Jahren. Begleitet wurden die politischen Anstrengungen für eine gerechtere Bildung von der Forschung zur sozialen Ungleichheit, in der sich international zwei Strömungen entwickelten: Zum einen die Forscherinnen und Forscher, die sich mit den Gründen für soziale Ungleichheit in der Bildung beschäftigten und damit die Bildungsungleichheit als Variable betrachteten, auf die verschiedene Faktoren wie die soziale Herkunft wirken (Bertram 1981). Zum anderen entwickelte sich vor allen Dingen in den USA ein Forschungszweig, der eher die soziale Ungleichheit bei der Entwicklung von beruflichem Status in den Blick nahm und Bildung hier als einen entscheidenden Einflussfaktor auf den Staterwerb betrachtete (Sewell et al. 1970; Blau et al. 1967). Nach den Gründen für die soziale Bildungsungleichheit wurde in diesem Forschungszweig nicht gefragt. Somit war Bildung in der Forschung zur sozialen Ungerechtigkeit von Beginn an sowohl abhängige als auch unabhängige Variable und wurde entweder als Ergebnis der sozialen Herkunft oder als Ursache für Status untersucht. In den 1980er Jahren verlor die soziale Ungleichheit in der Bildung als Forschungsfeld an Bedeutung und es gab kaum neue Entwicklungen zu Theoriemodellen oder Erkenntnisse zu den Grün-

den und der Wirkungsweise von Bildungsungleichheit. Erst in den 1990er Jahren nahm das Thema wieder an Fahrt auf, da sich zeigte, dass trotz der politischen Maßnahmen zur Bildungsexpansion sich die sozialen Ungleichheiten in der Bildungsentscheidung fortsetzten und weiter deutlich mehr Akademikerkinder ein Studium begannen als Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern (Middendorff et al. 2013; Becker und Hecken 2007; Isserstedt et al. 2004). Deshalb konzentrierte sich ein Großteil der neu erweckten Forschung zur sozialen Ungleichheit in der Bildung in den 1990er Jahren auf die Beschreibung der Bildungsungleichheiten im Zeitverlauf und der Folgen der Bildungsexpansion (Becker 2007a; Breen und Goldthorpe 1997; Müller und Haun 1994a). Parallel dazu wurde wieder die Bedeutung von Bildung für die Entwicklung von Lebenschancen und beruflichem Status aufgegriffen und die soziale Ungleichheit im Übergang zum Arbeitsmarkt beispielsweise für Kinder mit Migrationshintergrund stärker beleuchtet (Shavit und Muller 1998; Lawton et al. 1993). Für einen ausführlichen Überblick über die Entwicklung der Forschung zur sozialen Ungleichheit siehe auch (Burzan 2004; Kristen 1999).

Beide Forschungsrichtungen zur sozialen Ungleichheit in der Bildung liefern wichtige Hinweise auf die Wirkmechanismen, die zur Bildungsentscheidung führen: Der erste Forschungszweig hat als Gründe für soziale Ungleichheit in der Bildung die soziale Herkunft sowie damit verbundene primäre und sekundäre Herkunftseffekte ausgemacht, die die Bildungsentscheidung beeinflussen und die in den nachfolgenden Kapiteln näher vorgestellt werden. Der zweite Forschungszweig lenkt den Blick mit dem *Wisconsin Modell des Statuserwerbs* auf die Rolle, die Bildungsaspiration oder anders gesagt Bildungsmotivation im Prozess der Bildungsentscheidung spielt. Hier hat insbesondere Esser (1999) einen entscheidenden Beitrag dazu geleistet, soziale Ungleichheit in der Bildung anhand empirisch überprüfbarer Einflussfaktoren zu erklären. Darauf wird in Kapitel 3 dieser Arbeit noch ausführlich eingegangen, zunächst sollen aber die von der Bildungsforschung identifizierten Gründe für soziale Ungleichheit in der Bildung aufgezeigt werden.

### 2.1.1 Soziale Herkunft: Akademische Distanz des Elternhauses

Die Bildungsforschung hat die Ungleichheit in der Bildung zwar über Jahrzehnte beobachten können, aber lange keine empirisch beweisbare Erklärung dafür gefunden (Kristen 1999). Konsens herrschte darüber, dass die soziale Herkunft ein entscheidender Einflussfaktor sein muss. (Blossfeld et al. 2019; Middendorff et al. 2017; Bukodi und Goldthorpe 2013) In diesem Zusammenhang sind die Bildung, die Klassenzugehörigkeit sowie der Status der Eltern entscheidend. Nach Geißler (2014) fassen Klassen und Schichten Menschen in Gruppen zusammen, die sich in ähnlicher sozioökonomischer Lage befinden und sich „durch die Stellung zu den Produktionsmitteln, durch ähnliche Besitz- oder Einkommensverhältnisse, durch ähnliche Berufe oder ähnliche Qualifikationen“ definieren (2014: 94). Mit Klassen und Schichtbegriffen kann eine Gesellschaft

anhand all dieser Determinanten kategorisiert und verschiedene Bevölkerungsgruppen können gut miteinander verglichen werden.

Die älteren Modelle der Bildungsforschung arbeiten entsprechend mit der Einteilung in soziale „Schichten“ und unterscheiden klassischerweise die Unter-, Mittel-, und Oberschicht (Schulenberg 1986; Böttcher 1985). Dazu gehört beispielsweise das Kausalmodell der schichtspezifischen Sozialisationsforschung nach Bertram (1981), das die Bildungsmotivation des Individuums erstmalig stark mit der Familie und deren Sozialstruktur in Verbindung bringt. Er kritisiert in seiner Analyse der Forschungslandschaft zur sozialen Ungleichheit aus dem Jahr 1981 die mangelnde Ganzheitlichkeit der bis dato bestehenden Erklärungsmodelle und ihren Fokus auf entweder rein individuelle oder rein umweltbedingte Faktoren. (Bertram 1981) Laut Bertram haben vielmehr soziale und gesellschaftliche Faktoren und insbesondere die Familie einen entscheidenden Einfluss auf den Schulerfolg des Kindes. Dabei stehen die Erziehungsvorstellungen sowie das Erziehungsverhalten der Eltern genauso im Fokus wie deren Einstellung zum Thema Bildung. Entscheidende Ausgangsfaktoren für den Einfluss der Familie sind die Ausbildung, Berufsposition und die damit verbundene ökonomische Lage der Eltern (im Modell wird nur der Vater genannt, im Text jedoch auch die beruflichen Erfahrungen der Mutter als Einflussgröße berücksichtigt). Bertrams Modell ist insofern neu, als dass sie den Einfluss der Familie höher bewertet als den der Schule: „Die schichtspezifische Auslese durch die Schule ist im wesentlichen Folge der Primärsozialisation im Elternhaus“ (Bertram 1981).

Ein weiteres Modell zur Erklärung sozialer Ungleichheit in der Bildung ist das schichtspezifische Wertemodell nach Kohn (Kohn 1981). Er hat gezeigt, dass je nach sozialer Herkunft unterschiedliche berufliche Wertemodelle gelten: So schätzen Personen aus höheren sozialen Schichten bei der Arbeit hohe Autonomie und die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, wohingegen Personen aus niedrigeren sozialen Schichten ein hierarchisches, autoritäres Umfeld bevorzugen, in dem jeder seine klaren Aufgaben hat (ebd.). Die Vorstellungen davon, was ein gutes Arbeitsumfeld ausmacht, variieren also nach sozialer Herkunft stark. Gleiches gilt für die Wertschätzung verschiedener Bildungswege: Kinder aus Akademikerhaushalten werden durch ihre Eltern mehr gefördert und Bildung ist fester Bestandteil des Alltags und der Erziehung. Laut der Soziologin Lareau der Universität Maryland gibt es eigentlich nur zwei Erziehungsstile: Die „konzentrierte Kultivierung“ der Mittel- und Oberschicht hat zum Ziel, „die Talente, Meinungen und Fähigkeiten des Kindes aktiv zu fördern“ und es dazu zu erziehen, sich auf Augenhöhe mit Autoritäten zu unterhalten und eigene Bedürfnisse klar zu formulieren („Anspruchsdenken“). Dagegen pflegt die Unterschicht einen eher freien Erziehungsstil des „natürlichen Wachstums“, bei dem die Kinder viel selbst spielen und sich beschäftigen, ohne von den Eltern massiv gefördert zu werden (Gladwell und Neubauer 2014). Die Bildungsforschung ging also davon aus, dass durch die Zugehörigkeit zu einer Klasse oder Schicht Vorstellungen, Einstellungen und Werte geprägt werden, die bei späteren Bildungsentscheidungen eine zentrale Rolle spielen.



Wie in Kapitel 2.1 einleitend beschrieben, wendete sich die Forschung zur sozialen Ungleichheit in der Bildung Ende der 1980er Jahre von den Klassen- oder Schichtmodellen ab und orientierte sich stärker an ausdifferenzierten Ansätzen, wie Milieus oder Lebensstilen, oder legte keinerlei Strukturmodelle zugrunde (Burzan 2004). Dabei wurde auch immer mehr Kritik an der sozialen Herkunft als Unterscheidungskriterium und Erklärungsvariable laut: Es handle sich dabei um einen viel zu groben strukturellen Kontext, anhand dessen eigentlich keine empirische Überprüfung erfolgen kann (Hauck und Diefenbach 1997). Es galt also, das Konstrukt der sozialen Herkunft besser messbar zu machen. Neuere Erhebungen zur sozialen Ungleichheit in der Bildung beziehen deshalb Bildungsnähe beziehungsweise -distanz des Elternhauses mit ein (Maaz et al. 2020; Middendorff et al. 2017; Isserstedt et al. 2010). Dabei handelt es sich um ein Konstrukt, das die „Entfernung“ der sozialen Herkunft zur Bildung illustrieren soll.

Nimmt man als Richtwert hierfür einen akademischen Hochschulabschluss als höchstmöglichen Bildungsabschluss in Deutschland an, so kann man statt von Bildungsnähe und -distanz auch von akademischer Distanz sprechen. Akademische Distanz wird in der Bildungsforschung über die berufliche Stellung sowie den höchsten berufsqualifizierenden und höchsten allgemeinbildenden Abschluss der Eltern erhoben (Isserstedt et al. 2010; Becker und Hecken 2007). Eine hohe akademische Distanz weist darauf hin, dass diese Personen aus eher bildungsfernen Milieus kommen, die weniger häufig studieren. Beruf und Bildungsniveau der Eltern dienen dabei als Indikatoren, um mögliche tradierte Berufsbilder, entsprechende Vorbilder aber auch den Wert, den die Eltern Bildung beimessen und den sie vielleicht auch in der Erziehung umgesetzt haben, erschließen zu können. Auf diese Annahme gründen auch die primären und sekundären Herkunftseffekte, die in den folgenden beiden Kapiteln als Ursache und Verstärker von sozialer Ungleichheit in der Bildung näher vorgestellt werden sollen.

### 2.1.2 Primäre Herkunftseffekte: Schulische Leistung

Neuere Modelle von sozialer Ungleichheit in der Bildung von sozialer Ungleichheit in der Bildung berücksichtigen zusätzlich zu den Einflüssen des Elternhauses und der damit verbundenen Sozialisation stärker die Bedeutung des Leistungsselbstbildes (Choi 2009). In Anlehnung an Heckhausens Selbstbewertungsmodell der Leistungsmotivation (Heckhausen 1974) werden Leistungsmotiv und Misserfolgsschmerz als die zwei zentralen Motivatoren in die Modelle integriert. So spricht beispielsweise Choi von sogenannten Leistungsmilieus – die sich aus Elternhaus, sozialem Umfeld und den eigenen Leistungserfahrungen des Kindes entwickeln und die Bildungsentscheidungen beeinflussen – und greift damit sowohl den Leistungsgedanken als auch die Milieuperspektive (statt des bisherigen Schichtmodells) auf (Choi 2009).

Primäre Effekte umfassen alles, was mit der persönlichen Leistung zu tun hat: akademisches Selbstkonzept, Leistungsmotiv, Selbstwirksamkeit, wahrgenommene Ver-



haltenskontrolle. Dabei sollte Leistung zwar eigentlich sozial unabhängig sein und neutral zu einer entsprechend adäquaten Bildungsentscheidung führen, aber die bisherigen Forschungsergebnisse zur sozialen Ungleichheit in der Bildung zeigen, dass Leistung stark von sozialen Umständen beeinflusst wird: insbesondere der sozialen, ethischen und regionalen Herkunft (Geißler 2014). Leistung ist mit den jeweiligen Lebensbedingungen verknüpft und führt dazu, dass sich während der Schulzeit ein entsprechendes Leistungsselbstbild entwickelt, welches die oben genannten Phänomene beinhaltet: Kinder lernen, ob sie gute schulische Leistungen leicht oder schwer erbringen, und bilden damit ein entsprechendes Selbstverständnis aus, das sich immer wieder reproduziert. Kinder aus Akademikerhaushalten werden durch ihre Eltern mehr gefördert und Bildung ist fester Bestandteil des Alltags und der Erziehung.

Primäre Effekte sind die durch die Eltern geförderten schulischen Leistungen des Kindes (Performanz) und damit verbunden auch das Leistungsselbstbild und das Selbstwirksamkeitsempfinden der Kinder, sekundäre Effekte beziehen sich auf die Tatsache, dass Kinder unterschiedlicher sozialer Milieus auch bei gleicher Leistungsfähigkeit nicht in die höhere Bildungsstufe übergehen - aufgrund ökonomischer Rahmenbedingungen und milieubedingter Bildungsdistanzen oder entsprechend bedingter Bildungsentscheidungen der Eltern. (Becker 2007a) Mittlerweile sprechen Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher sogar von bis zu vier verschiedenen sozialen Herkunftseffekten: dem primären Effekt I (schulrelevante kognitive Fähigkeiten), dem primären Effekt II (schulrelevante nicht-kognitive Fähigkeiten), dem sekundären Effekt (familiäre Bildungsentscheidungen) und dem tertiären Effekt (Lehrerempfehlungen) (Blossfeld et al. 2019). Für diese Arbeit soll jedoch hauptsächlich auf den primären Effekt I in seiner ursprünglichen Form und bezogen auf kognitive Fähigkeiten sowie den sekundären Effekt eingegangen werden.

### 2.1.3 Sekundäre Herkunftseffekte: Erwartungen der Eltern

Sekundäre Effekte umfassen alle direkten sozialen Einflüsse auf die Bildungsbiografie, insbesondere Erwartungen der Eltern und die damit verbundenen Bildungsentscheidungen, die Eltern für ihre Kinder treffen (Becker und Lauterbach 2016). Für die Bildungsentscheidung sind die Erwartungen des sozialen Umfelds noch relevanter als die schulischen Leistungen der Kinder (Zimmermann 2018). Die Bildungsentscheidung, die am stärksten durch sekundäre Effekte beeinflusst wird, ist vor allem der Übertritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule, die, wie sich die Bildungsforschung einig ist, wohl die entscheidendste Determinante für den weiteren Verlauf der Bildungsbiografie darstellt (Becker 2007a; Relikowski 2012; Geißler und Meyer 2014). Dabei spielt für die Eltern häufig nur eine untergeordnete Rolle, welche Leistungen ihr Kind erbringen kann. Vielmehr zählt hier das Motiv des Stuserhalts beziehungsweise der zu erwartende Aufwand, diesen zu verändern (Esser 1999; Erikson und Jonsson 1996; Breen und Goldthorpe 2013, 1997). Eltern erstellen eine Kosten-Nutzen-Rechnung,

die je nach Milieu bzw. Schicht unterschiedlich ausfällt: Für Eltern mit akademischem Hintergrund ist für den Stuserhalt ihres Kindes mindestens der Besuch des Gymnasiums erforderlich, idealerweise mit darauffolgendem Studium. Gleichzeitig sind die Kosten für diese Bildungsentscheidungen für eine Akademikerfamilie vergleichsweise gering. Anders verhält es sich für den Nichtakademikerhaushalt: Hier bedeutet eine Hochschullaufbahn ideelle Kosten (Ungewissheit, Angst vor dem Scheitern) und ganz konkrete monetäre Kosten. Wer studiert, statt einen Beruf zu erlernen, muss mit finanziellen Einbußen rechnen – zum einen, weil man erst später ins Arbeitsleben startet und Verdienstverluste hinnehmen muss und zum anderen, weil man sich unter Umständen während des Studiums zusätzlich verschulden muss. Dahingegen bietet eine berufliche Ausbildung größere Sicherheit und reicht Nichtakademikerfamilien für den Stuserhalt aus. Außerdem bietet das gute und anerkannte System der beruflichen Bildung in Deutschland eine adäquate Alternative zu Hochschulsystem. Somit ist auch eine Entscheidung für die Realschule oder Hauptschule ein durchaus angemessener Weg für die nichtakademischen Eltern. (Müller und Pollak 2007) Das Bestreben der Eltern, ihrem Kind Status und ein adäquates Einkommen zu sichern, bezeichnet die Bildungsforschung als „elterliche Bildungsmotivation“, die insbesondere in Familien der Mittelschicht eine große Rolle spielt, für die die Bildungsexpansion die positivsten Auswirkungen hatte. Hier unterscheiden sich die Bildungsentscheidungen der Mittelschicht kaum von jener der Oberschicht. Bei der Mittel- und Oberschicht dominiert die Bildungsentscheidung der Eltern (sekundäre Effekte), wohingegen bei der Unterschicht die Leistung des Kindes eine entscheidendere Rolle spielt (primäre Effekte). Zahlen dazu belegen, dass sich die Hälfte aller Eltern das Abitur, aber nur 9 Prozent die Hauptschule und 41 Prozent die mittlere Reife für ihr Kind wünschen. (Becker 2007b)

## 2.2 Zusammenwirken der Gründe für soziale Ungleichheit in der Bildung: Bildungsmotivation zentral

Das Zusammenspiel primärer und sekundärer Effekte führt dazu, dass im Verlauf der Bildungsbiografie pro Übergang von Stufe zu Stufe eine Selektion stattfindet, durch welche die Bildungsbeteiligten immer homogener werden und die soziale Ungleichheit immer mehr zunimmt (Relikowski 2012). Dabei haben die Eltern eine Schlüsselstellung: Sie wirken zum einen direkt auf die Bildungsentscheidung ein, indem sie während der Schulzeit die Bildungsentscheidungen für die Kinder treffen und damit den Grundstein für den weiteren Bildungsverlauf des Kindes legen (sekundäre Effekte). Zum anderen nehmen sie indirekt Einfluss auf die Bildungsentscheidung, indem sie die schulische Leistung und die damit verbundene Selbstwirksamkeit des Kindes beeinflussen (primäre Effekte). Geht man also davon aus, dass primäre und sekundäre Effekte somit maßgeblich durch das Elternhaus beeinflusst werden, ist es für das hier zu entwickelnde Wirkungsmodell ausreichend, die Wirkung des Elternhauses über die akademische Distanz abzubilden.

Die bisher aufgezeigten Gründe für soziale Ungleichheit in der Bildung ergänzt das *Wisconsin Modell des Statuserwerbs (WSC)*<sup>1</sup> um die Komponente der Motivation: Die von der sozialen Herkunft abhängigen schulischen Leistungen des Kindes und den Einfluss, den das soziale Umfeld während der Schulzeit nimmt, haben ihrerseits Auswirkungen auf die sogenannte „Bildungsaspiration“ und diese schlussendlich auf den beruflichen Status, den die Person einmal erreichen wird (Sewell et al. 1969; Sewell et al. 1970). Die Bildungsaspiration wird von den Entwicklern des Modells definiert als „cognitive orientational aspect of goal-directed behavior“ (Haller 1968: 484). Dieser kognitive Einfluss auf zielgerichtetes Verhalten kann auch als „Bildungsmotivation“ bezeichnet werden (Zimmermann 2018) und wird in Kapitel 3.2 noch ausführlich vorgestellt (für eine ausführliche Übersicht zur Definition von Bildungsaspiration siehe auch die Ausführung von Trebbels 2015). Somit bildet die Bildungsmotivation eine zentrale Größe in der Entstehung von sozialer Ungleichheit in der Bildung.

Mit der Betrachtung der Bildungsmotivation als Determinante für Bildungsungerechtigkeit wechselt diese Arbeit von der Darstellung eines Phänomens auf Makroebene, hier der sozialen Ungleichheit in der Bildung auf Gesellschaftsebene, hin zu einer Betrachtung auf Mikroebene, im Kontext individueller Motivations- und Entscheidungsprozesse. Viele der bisher vorgestellten Modelle der Bildungsforschung zu sozialer Ungleichheit gehen nur sehr allgemein auf den Entscheidungsprozess ein (Solga und Becker 2012), wohingegen die Motivationspsychologie besonders mit Bezug auf die Rational-Choice-Theorien Entscheidungsmodelle bietet, die empirisch besser überprüft werden können (Esser 1999; Maaz 2006; Becker und Hecken 2009).

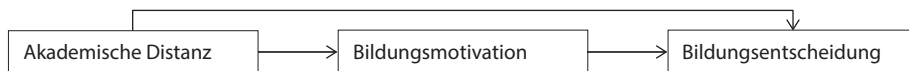


Abb. 2: Erster Teil des Wirkungsmodells: Zusammenhang zwischen Akademischer Distanz, Bildungsmotivation und Bildungsentscheidung

<sup>1</sup> In der Studie zur Entwicklung des Modells waren Männer aus dem ländlichen Wisconsin untersucht worden, deshalb „Wisconsin-Modell“.

## 3 Bildungsmotivation und -entscheidung

Wie in Kapitel 2 dargelegt, manifestiert sich soziale Ungleichheit in der Bildungsentscheidung, die von Nichtakademikerfamilien anders getroffen wird als von Akademikerfamilien (Blossfeld et al. 2019; Maaz et al. 2018; Reimer und Schindler 2010). Grund dafür ist die akademische Distanz der Familien, die durch unterschiedliche soziale Herkunftseffekte wie die schulische Leistung der Kinder und Erwartungen der Eltern verstärkt wird (Becker und Lauterbach 2016; Relikowski 2012). Die soziale Herkunft beeinflusst die Bildungsmotivation, die die Bildungsentscheidung entscheidend formt (Zimmermann 2018). In diesem Kapitel soll deshalb zunächst genauer erklärt werden, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit unter Bildungsmotivation verstanden wird und anschließend aufgezeigt werden, anhand welcher Theoriemodelle sich Bildungsmotivation empirisch erklären lässt. Die Ergebnisse der Analyse fließen in die Weiterentwicklung des Wirkungsmodells ein.

### 3.1 Definition Bildungsmotivation

In dieser Arbeit wird Bildungsmotivation verstanden als kognitiver Prozess, der a) die Entscheidung für einen formalen Bildungsweg wie Studium oder Ausbildung umfasst, und b) sich dabei auf den Prozess der Bildungsmotivation und -entscheidung konzentriert (und *nicht* den Lernprozess in den Blick nimmt). Motivation wird geprägt durch personenbezogene Motive und situationsbezogene Anreize, die in Wechselwirkung zueinanderstehen und zu denen auch die antizipierten Handlungsergebnisse und deren Folgen gehören:

„Die Motivation einer Person, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, hängt von situativen Anreizen, persönlichen Präferenzen und deren Wechselwirkung ab. Die resultierende Motivationstendenz ist zusammengesetzt aus den verschiedenen nach dem persönlichen Motivprofil gewichteten Anreizen der Tätigkeit, des Handlungsergebnisses und sowohl von internen, die Selbstbewertung betreffenden, als auch von externen Folgen.“ (Heckhausen und Heckhausen 2010)

In einigen Modellen der Motivationspsychologie wird statt Motivation der Begriff Intention verwendet, weshalb die beiden Begriffe hier zunächst voneinander abgegrenzt werden sollen. Intention meint den verbindlichen Entschluss, eine bestimmte Handlung auszuführen, wohingegen Motivation alleine, selbst wenn sie sehr stark sein sollte, oft nicht ausreicht, eine Handlung durchzuführen (Achtziger und Gollwitzer 2010; Gollwitzer 1996). Bereits 1944 postulierte der Sozialpsychologe Kurt Lewin, dass es zwei Prozesse gibt, die zwischen Motivation und der tatsächlichen Handlung liegen und dabei jeweils anderen psychologischen Prozessen unterliegen: Den Prozess des

Zielsetzens und den Prozess der Zielrealisierung (Lewin et al. 1944). Der Prozess des Zielsetzens entspricht der Motivation, wie sie auch den Wert-Erwartungs-Modellen zugrunde liegt (wie später in Kapitel 3.3 noch genauer ausgeführt wird). Der Prozess der Zielrealisierung wird auch als Volition bezeichnet. Im Rubikon-Modell der Handlungsphasen markiert Intention den Übergang von der Motivation zur Volition, also von der grundsätzlichen Bereitschaft zum tatsächlichen Handeln (Heckhausen und Gollwitzer 1987). Heckhausen und Gollwitzer betonen ebenfalls die Unterschiedlichkeit beider Prozesse, also der Motivation und der Volition, erkennen jedoch an, dass beide stark miteinander verwoben sind. Das erschwert eine differenzierte Erhebung, beispielsweise im Rahmen einer Befragung, da den Befragten der Unterschied zwischen beiden Konstrukten nicht klar sein dürfte. Geht man davon aus, dass eine mögliche Medienwirkung auf die Bildungsvorstellungen über einen längeren Zeitraum stattfindet, wird diese eher im Kontext der Zielsetzung und damit der Motivation relevant. Im Folgenden soll deshalb weiter von Motivation als dem Ausgangspunkt des Handlungsprozesses gesprochen werden, Intention und Volition werden als Folgeprozesse angenommen.

Die Motivationspsychologie blickt auf eine lange Forschungshistorie zur Bildungsmotivation zurück, muss sich jedoch die Kritik gefallen lassen, dass es nach wie vor keine stimmige Gesamtheorie der Bildungsmotivation gibt, sondern viele unterschiedliche Konzepte und Befunde, die es zu systematisieren gilt (Krapp 1993). Zwei motivationspsychologische Erklärungsstränge ziehen sich durch die Forschung zur Bildungsentscheidung: Der sozial-kognitive Ansatz aus der *lerntheoretischen Perspektive* und der Rational-Choice-Ansatz aus der *kognitiven Perspektive* der Motivationsforschung. Der sozial-kognitive Ansatz nimmt an, dass eine Entscheidung durch Vorbilder geprägt wird und auf Basis früherer Erfahrungen praktisch erlernt wird (Lent et al. 1994; Mitchell und Krumboltz 1990; Gottfredson 1981; Bandura 1976). Bildungsmotivation wird als Resultat der erwarteten Konsequenzen verstanden, die das Verhalten mit sich bringt. Dieser Ansatz findet vor allem in der Berufswahlforschung Anwendung. Der Rational-Choice Ansatz geht davon aus, dass die Bildungsentscheidung auf Basis einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung erfolgt. Motivation entsteht hier unter dem Einfluss von Nutzensvorstellungen und Risikovermeidung (Esser 1999; Ajzen und Fishbein 1980). Mithilfe dieser beiden Perspektiven soll aufgezeigt werden, durch welche Faktoren Bildungsmotivation und letztendlich Bildungsentscheidung angetrieben werden.

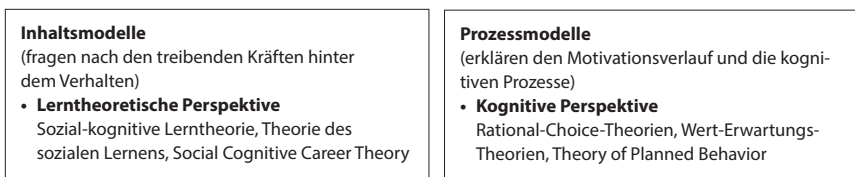


Abb. 3: Einordnung der Theorien und Konzepte der Bildungsmotivation und -entscheidung in die zwei zentralen Forschungstraditionen für diese Arbeit. Eigene Darstellung

Über beide Ansätze können soziale Herkunft und Medienwirkungen als die für diese Arbeit zentralen Determinanten von Bildungsentscheidungen eingebunden werden: In Form von realen und medialen Vorbildern über den sozial-kognitiven Ansatz und als Einflussfaktoren auf die bildungsspezifischen Vorstellungen, die im Rational-Choice-Ansatz in die Kosten-Nutzen-Rechnung mit eingehen. Die Einbindung der Medienwirkungen wird in Kapitel 4 ebenfalls entlang des sozial-kognitiven (Bandura 2000) und des rational-kognitiven Ansatzes (Nabi und Sullivan 2001) erfolgen.

Die *lerntheoretischen Perspektive* der Motivationspsychologie geht davon aus, dass Lernprozesse und Lernerfahrungen für die Entwicklung von Bildungsmotivation verantwortlich sind (Mitchell und Krumboltz 1990). Entscheidend für die Motivationsentwicklung sind demnach die Konsequenzen, die bisherige Lernerfahrungen dem Lernenden eingebracht haben – je positiver die bisherigen Lernerfahrungen, desto höher die Wahrscheinlichkeit, dass die Person sich erneut bilden möchte. Die so erlernte Selbstwirksamkeit spielt eine große Rolle bei der Entstehung von Bildungsmotivation und schlussendlich auch der Bildungsentscheidung. In der lerntheoretischen Perspektive sind besonders die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1976) sowie die Theorie des sozialen Lernens (Mitchell und Krumboltz 1990) und die Cognitive Career Theory (Lent et al. 1994) für die Erfassung potenzieller Medienwirkungen von Interesse: Sie liefern mit ihrem Postulat vom „Lernen am Modell“ die Grundlage für die Annahme der Kultivierungstheorie, dass auch Fernsehinhalte als Modelle dienen können, anhand derer für die Realität gelernt wird (Gerbner und Gross 1976). Deshalb sollen diese Lerntheorien in Kapitel 3.2 näher vorgestellt und auf ihre Implikationen für den Einfluss der Medien auf den Prozess der Bildungsmotivation und -entscheidung hin überprüft werden.

Die Weiterentwicklung der lerntheoretischen Perspektive ist die *kognitive Perspektive*, die sich nach der sogenannten „kognitiven Wende“ in der Psychologie vollzog, als „der Blick sich von der behavioristischen Position und dem Fokus auf äußere Einflussfaktoren auf die eigenverantwortliche Perspektive bewusster, planvoller und zielgerichteter Handlungen des Einzelnen richtete“ (Krapp 1993: 194). Die kognitive Wende fand vor allem Ausdruck in den sogenannten Rational-Choice-Theorien, die postulieren, dass menschliches Handeln auf rationalen, nutzengeleiteten Entscheidungen basiert. Rational-Choice-Theorien gehen davon aus, dass der Mensch, wenn er die Wahl zwischen mindestens zwei Handlungsalternativen hat, eine rationale (im Sinne einer konsistenten) Entscheidung nach dem Prinzip der Nutzenmaximierung und Risikovermeidung trifft. „Strebe nach Dingen, die möglich und zuträglich sind; und meide ein Handeln, das undurchführbar und/oder schädlich ist“ (Esser 1999: 257). Ist der erwartete Nutzen hoch und das angenommene Risiko gering, entsteht Motivation. Esser hat auf Basis dieser Annahmen die Wert-Erwartungstheorie der Bildungsentscheidung entwickelt (Esser 1999), die als Grundlage für die Erfassung von Bildungsmotivation dient und in Kapitel 3.3 ausführlich vorgestellt wird.

Beiden Perspektiven ist folgendes gemeinsam: Die Entscheidungen werden zum einen bewusst getroffen und durch kognitive Prozesse geleitet und zum anderen basieren sie auf den antizipierten Folgen des Verhaltens. Aus der Bewertung des Verhaltens resultiert die Selbstwirksamkeit beziehungsweise Erfolgswahrscheinlichkeit, mit deren Hilfe nachfolgende Entscheidungen getroffen werden können. Daraus ergibt sich die folgende Definition für Motivation, wie sie in dieser Arbeit verstanden wird:

„Bildungsmotivation ist ein kognitiver Prozess, in dem auf Basis von antizipierten Handlungsergebnissen Risiko und Erfolgswahrscheinlichkeit überprüft werden und in eine Bildungsentscheidung münden.“ (eigene Definition)

Die kognitive Perspektive der Motivationspsychologie beschäftigt sich mit der Phase der Intentions- und Motivationsbildung und ist deshalb zentral für die Fragestellung dieser Arbeit. Die Motivationsbildung kann jedoch nicht alleine für sich isoliert verstanden werden, sondern ist Teil eines *Gesamtentscheidungsprozesses*. Somit ist es unabdingbar, den Entscheidungsprozess zunächst in Gänze zu betrachten, um anschließend die relevanten Aspekte für diese Arbeit herauszugreifen und näher zu beleuchten. Modelle, die sich nicht nur auf die Einflussfaktoren auf Bildungsmotivation fokussieren, sondern Bildungsmotivation in einen übergreifenden Gesamtentscheidungsprozess einbetten, sind die *Theory of Reasoned Action* (Ajzen und Madden 1986) und ihre Fortführung, die *Theory of Planned Behavior* (Ajzen und Fishbein 1980). Sie setzen die lerntheoretische Perspektive mit der Selbstwirksamkeit und die kognitive Perspektive mit den Erwartungen in Beziehung zueinander und vereinigen sie zu einem ganzheitlichen Prozess der Motivation und Entscheidungsfindung. Die Prozessmodelle zur Bildungsmotivation und -entscheidung werden in Kapitel 3.4 vorgestellt.

## 3.2 Bildungsmotivation durch Lernen am Modell

Bandura postuliert in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie, dass menschliches Verhalten – absichtlich oder unabsichtlich – weitgehend durch soziale Modelle vermittelt wird (Bandura 1976). Diese ursprünglich auf das direkte Umfeld der Person beschränkten sozialen Modelle sind im Laufe der Jahrzehnte durch die Weiterentwicklung der Kommunikationsformen und -technologien um symbolische Modelle ergänzt worden. Dazu gehören beispielsweise die durch Literatur und bildliche Kunst ebenso wie die durch Fernsehen und die damit verbundenen Sendungsformate vermittelten Rollenvorbilder (Bandura 2000). Im Unterschied zum Behaviorismus geht Bandura in seiner Theorie des sozialen Lernens davon aus, dass die Menschen das Beobachtete nicht im Sinne eines Reiz-Reaktions-Verhaltens direkt umsetzen, sondern eher symbolische Repräsentationen modellierter Ereignisse aufnehmen – die Modelle quasi als Schemata abspeichern – und erst bei Bedarf anwenden (Bandura 1976). Das Lernen am Modell gliedert sich in zwei Phasen, die relativ unabhängig voneinander stattfinden können: die Aneignungs- und die Ausführungsphase.



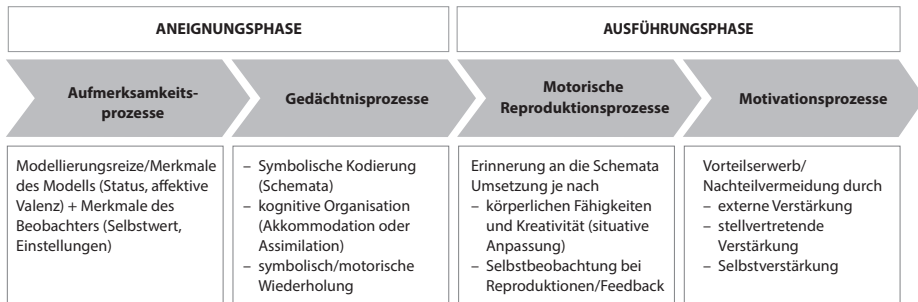


Abb. 4: Prozessschritte des Lernens am Modell in der sozial-kognitiven Lerntheorie, eigene Darstellung nach Bandura (1976: 31)

Innerhalb dieser zwei Phasen lassen sich vier Subprozesse identifizieren, die in Wechselwirkung zueinanderstehen. Der Aufmerksamkeitsprozess steht am Anfang des Beobachtungslernens und bildet die Grundvoraussetzung für den eigentlichen Lernprozess. So ist es notwendig, dass der Beobachter die Situation und das zur Verfügung stehende Modell als relevant erlebt. Das kann zum einen in dem Modell begründet liegen: So wird die Person sich eher einem Modell zuwenden, das einen gewissen sozialen Status innehat (Macht, Attraktivität), für den Beobachter von emotionalem Wert ist (z. B. aus dem näheren Umfeld stammt, Sympathie hervorruft) oder differenziert genug ist, um als kompetent wahrgenommen zu werden (beispielsweise, wenn es die Bedürfnisse des Lerners zufriedenstellt). Auch ist der Ablauf des Lernprozesses von den Persönlichkeitseigenschaften des Beobachters abhängig: Menschen mit geringem Selbstwert neigen dazu, eher auf Rollenvorbilder und Vergleichsmodelle zu achten (Schemer et al. 2007). Außerdem werden alle Beobachtungen in Bezug zu den eigenen bisherigen Erfahrungen, Einstellungen und Werten gesetzt, sodass ein und dasselbe Modell verschiedene Lernprozesse in verschiedenen Individuen auslösen kann. (Bandura 1976) Zentral für die Frage, welchem Modell sich der Beobachter zuwendet, ist laut Bandura auch der Mere-Exposure-Effekt: Das Verhalten von Personen, mit denen man häufig zu tun hat, kann man am besten beobachten und demzufolge wird man am ehesten davon lernen. Das können neben realen Personen aber auch symbolische Modelle, zum Beispiel fernsehermittelte fiktionale Personen der eigenen Lieblingsserie, sein, denen man sich häufig aussetzt (Hoffner und Buchanan 2005; Hoffner et al. 2006). Dementsprechend ist zu erwarten, dass die Nutzungshäufigkeit bestimmter Fernsehformate und die dort vermittelten Verhaltensweisen und Einstellungen in einem signifikanten Zusammenhang mit den Verhaltensweisen und Einstellungen der Person stehen – auch hinsichtlich der Einstellung zum Thema Bildung (vgl. dazu Kapitel 4).

Besonders wichtig sind Bandura im Rahmen des Beobachtungslernens die Gedächtnisprozesse, da sie erklären, weshalb es sich bei der sozial-kognitiven Lerntheorie nicht um ein Reiz-Reaktions-Konstrukt handelt, sondern um Kognitionen, die langfristig im Gedächtnis verankert werden und somit zeitverzögert abgerufen werden können. Ähnlich wie in der *Theorie der Alltagsrationalität* (Brosius 1995) werden auch hier die



durch Beobachtungslernen erworbenen Handlungen oder Einstellungen im Gedächtnis symbolisch kodiert, also als Schemata gespeichert, und können als Erinnerung auch lange Zeit später noch abgerufen und in eine eigene Handlungsweise überführt werden – je nach Intensität des Erlernten. Dabei können sowohl neue Schemata gebildet (Akkommodation) als auch bestehende Schemata angepasst beziehungsweise ergänzt werden (Assimilation). (Bandura 1976)

Zusammengefasst postuliert die Theorie des sozialen Lernens, dass durch Lernerfahrungen Schlussfolgerungen über die eigenen Interessen, Werte und Fähigkeiten getroffen werden, die dann als Grundlage für die eigenen Bildungsentscheidungen dienen (Mitchell und Krumboltz 1990). Allerdings ist die Theorie schwer auf Verhaltensvorhersagen anzuwenden, da sie wenig Vorhersagekraft hat, sondern eher den Fokus auf Post-hoc-Erklärungen legt (Brown 1990b). Für das Ziel, die Bildungsentscheidung zu erklären und vorherzusagen, wird an dieser Stelle auf die Berufswahlforschung zurückgegriffen. Sie hat erste Modelle entwickelt, die versuchen, auf Basis von Banduras Theorie den Entscheidungsprozess genauer zu beleuchten und empirisch vorherzusagen. Die Prinzipien des sozialen Lernens wurden erstmals von Krumboltz (1994) für den Berufswahlprozess adaptiert und in der Social Career Theory (SCCT) von Lent et al. (1994) weiter fortgeführt. Diese Modelle sollen im Folgenden näher vorgestellt und ihr Potenzial für die Entwicklung eines eigenen Modells für diese Arbeit überprüft werden.

### 3.2.1 Krumboltz Theorie des sozialen Lernens

Anschließend an Banduras Postulat vom Lernen am Modell ordnet sich auch Krumboltz in den behavioristischen Ansatz der Motivationspsychologie ein und will die Frage beantworten, *warum* sich Menschen für bestimmte Bildungswege oder Berufe entscheiden. Krumboltz nimmt dabei gemäß der lerntheoretischen Perspektive an, dass Bildungsmotivation weniger auf Persönlichkeitsstrukturen, sondern vielmehr auf den bisher gemachten Bildungserfahrungen basiert, die Erfahrungen positiv oder negativ verstärken (Mitchell und Krumboltz 1990). Dabei geht er von drei Arten von Lernerfahrungen aus, die uns prägen: Die instrumentale Lernerfahrung belohnt oder bestraft Verhalten, das mit kognitiven Fähigkeiten einhergeht („Ich lerne viel und bekomme eine Eins“) – diese Art der Lernerfahrung ist also extrinsisch motiviert, kann aber mit der Zeit zur intrinsischen Motivation werden und benötigt keine externe Verstärkung mehr („Ich lerne viel, auch wenn ich keine Note dafür bekomme“). Die assoziative Lernerfahrung verbindet eigentlich neutrale Themen mit einer emotionalen Erfahrung, die anschließend mit dem entsprechenden Thema assoziiert wird. Das kann ein sehr positives oder auch sehr negatives Erlebnis sein. Die dritte Lernerfahrung ist die stellvertretende Lernerfahrung. Im Gegensatz zu den beiden vorhergehenden wird sie nicht direkt erlebt, sondern durch Beobachtung und Information über andere erlangt.

Die Bildungsmotivation wird durch zwei Schlussfolgerungen erzeugt: Die Generalisierung bezüglich der eigenen Person und bezüglich der Umwelt. Die personen-

bezogene Generealisierung basiert auf dem Bedürfnis des Menschen, sich und die eigene Leistung mit anderen Personen zu vergleichen. Dabei werden laut Krumboltz insbesondere drei Aspekte gegenübergestellt und daraus Schlussfolgerungen gezogen: Die Aufgabenwirksamkeit (task efficacy: „Wie gut kann ich eine Aufgabe erfüllen?“), die Interessen („Was macht mir Spaß?“) und die persönlichen Werte („Wie viel Wert messe ich dem Status bei?“). Bei der umweltbezogenen Generealisierung wird die soziale Umwelt beobachtet und Schlüsse werden daraus gezogen („Man muss die richtigen Leute kennen, um Karriere zu machen“). Diese Schlussfolgerungen müssen nicht immer richtig sein. Dieser Aspekt von Krumboltz' Theorie findet sich später in der Theory of Planned Behavior in den Einstellungen und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle beziehungsweise in den Kultivierungsurteilen zweiter Ordnung wieder, die zum großen Teil heuristisch gebildet werden und für den Entscheidungsprozess von großer Bedeutung sind (vergleiche hierzu weiterführend Kapitel 4.3.2). Auch die Ähnlichkeit zu den von Bandura eingeführten Konstrukten wie Selbstwirksamkeit und Interesse liegt hier auf der Hand und wird nur generalisiert (Brown 1990a).

Ein Mehrwert der Theorie des sozialen Lernens ist, dass sie Medien als stellvertretende Lernerfahrungen in Betracht zieht: „Humans, being intelligent creatures and excellent information processors, can learn new behaviors and skills very easily, simply by observing the behaviors of others or by gaining new information and ideas through such media as books, movies, and television“ (Mitchell und Krumboltz 1990: 146). Für diese Arbeit spielt sie insofern eine Rolle, als dass die Verknüpfung soziologischer und psychologischer Einflüsse auf die Bildungsmotivation und -entscheidung (soziale Herkunft und Mediennutzung) mithilfe eines übergreifenden Modells gelingen soll und die Annahme einer stellvertretenden Lernerfahrung für die Integration der Medien als Vorbildgeber essenziell ist. Lent, Brown und Hackett beziehen ebenfalls stellvertretendes Lernen sowie soziale Faktoren und Selbstwirksamkeit in ihr Modell der Social Cognitive Career Theory (SCCT) mit ein. Sie ergänzen dies um Rollenvorbilder und Umwelteinflüsse als weitere Einflussfaktoren auf die Ziele und Handlungen und integrieren erstmalig auch die Ergebniserwartungen, die sich später im Kontext der Wert-Erwartungstheorien wiederfinden werden. Auch bietet die SCCT erstmalig eine Darstellung, bei welcher die Einflüsse der verschiedenen Faktoren und Variablen abgebildet werden und so zu einem empirisch überprüfbareren Wirkungsmodell führen.

### 3.2.2 Social Cognitive Career Theory – SCCT

Die Sozialkognitive Berufstheorie (Social Cognitive Career Theory – SCCT) von Lent, Brown und Hackett (1994) ist ebenfalls eine Weiterentwicklung der sozialkognitiven Theorie Banduras und gilt als die einflussreichste empirische Berufswahltheorie (Ratschinski 2018). Die SCCT geht von dem Individuum als aktivem Gestalter seiner Biografie aus und stellt dabei das Konzept der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit in den Mittelpunkt: „Personen mit hoher wahrgenommener Selbstwirksamkeit ziehen

mehr Berufsoptionen in Betracht, sind entscheidungsfreudiger und verfolgen hartnäckiger berufliche Ziele“ (Ratschinski 2012: 42). Die Selbstwirksamkeit wird wie bei Bandura (und weiterführend auch bei Deci und Ryan (1993)) verstanden als „belief of what one can do under different sets of conditions with whatever skills one possesses“ (Bandura 2010: 37). Parallel dazu führen Lent und Kollegen die Ergebniserwartungen (Outcomes) ein. Dabei wirken die Lernerfahrungen, die durch soziales Lernen (direkt oder medial vermittelt) gemacht werden, sowohl auf die Selbstwirksamkeit als auch auf die Ergebniserwartungen. Diese Lernerfahrungen wiederum werden durch persönliche Prädispositionen beeinflusst, aber eben auch durch soziale Kontexteinflüsse. Wie bereits erwähnt, liegt der Mehrwert der SCCT insbesondere in ihrer empirischen Überprüfbarkeit. Insbesondere die Selbstwirksamkeit korreliert laut weiterführenden Studien mit diesen Berufsinteressen und auch mit der konkreten Berufsentscheidung (Brown et al. 2011; Hung-Bin Sheu et al. 2010). Schlussendlich wirken all diese Aspekte sowie weitere Umwelteinflüsse auf drei miteinander verbundene Prozesselemente: Interessen, Ziele und Handlungen. Die SCCT als originäre Lerntheorie integriert erstmals die Ergebniserwartungen, die vor allem in der hier noch verbleibenden Forschungstradition der Motivationspsychologie eine große Rolle spielen – der kognitiven Perspektive mit ihren Rational-Choice-Modellen und den Wert-Erwartungstheorien, die im Folgenden näher vorgestellt werden sollen. Somit markiert die SCCT den Übergang von den Lerntheorien der lerntheoretischen Perspektive zu den Verhaltenstheorien der kognitiven Perspektive. Medien kommen in der SCCT als Hintergrundeinflüsse, als stellvertretende Lernerfahrung und als Umwelteinflüsse vor.

Den zuvor beschriebenen lerntheoretischen Modellen ist gemein, dass sie bisherige Lernerfahrungen und die damit verbundene Selbstwirksamkeit als zentralen Faktor für die Bildungsmotivation und -entscheidung ansehen. Damit sind sowohl die direkten Lernerfahrungen gemeint, die jeder selbst macht, als auch die stellvertretenden Lernerfahrungen, die medienvermittelt sind. Beide Aspekte sollen auch in dieser Arbeit als Einflussfaktor berücksichtigt werden: Die Medien und insbesondere das Fernsehen als Lieferant von Informationen und Rollenvorbildern werden in den Kapiteln 4.1 und 4.2 genauer aufgeschlüsselt und im Anschluss in das finale Wirkungsmodell eingeordnet.

### 3.3 Bildungsmotivation als rationale Entscheidung

Rational-Choice-Theorien gehen von einer rationalen Kosten-Nutzen-Abwägung bei Entscheidung aus. Ist das Ergebnis einer Entscheidung mit Sicherheit vorherzusagen, reicht es aus, Kosten und Nutzen gegenüberzustellen. Ist das Ergebnis der Entscheidung unsicher (was für die meisten Entscheidungen gilt), so muss zusätzlich noch das mögliche Risiko abgewogen werden. Dabei muss die Person, die die Entscheidung trifft, Kriterien heranziehen, wie sie mit dieser Unsicherheit umgeht beziehungsweise diese reduzieren kann. Mit diesen Kriterien und Strategien zur Entscheidung unter unsicheren Bedingungen setzen sich die Wert-Erwartungstheorien auseinander. Die

Wert-Erwartungstheorien (im Englischen Subjective Expected Utility Theory oder SEU-Theory) sind Teil der kognitiven Perspektive der Motivationspsychologie und gehören zu den Rational-Choice-Theorien, die den Verlauf von Motivationsbildung und die damit verbundenen kognitiven Prozesse erklären (siehe Abb.1 in Kap. 3.1).

### 3.3.1 Die Bildungsentscheidung nach der Wert-Erwartungstheorie

Eine Wert-Erwartungstheorie, die sich auf den Bereich der Bildung gut anwenden lässt, ist die von John W. Atkinson 1957 entwickelte Wert-Erwartungstheorie der Leistungsmotivation. Atkinson nimmt an, dass die Bewertung des Handelns ein entscheidender Motivator ist. Er postuliert, dass jede Handlung im Nachgang bewertet wird und vor diesem Hintergrund bei einer erneuten Handlung die dafür erforderliche Leistung eruiert wird. Ist der notwendige Arbeitsaufwand hoch und damit wertvoll und der Erfolg wahrscheinlich, ist die Person motiviert, die Handlung durchzuführen. Wird dem Ergebnis der Handlung wenig Wert beigemessen oder ist ein erfolgreicher Abschluss unwahrscheinlich, wird die Handlung nicht durchgeführt. (Atkinson 1964, 1957). Esser hat die Wert-Erwartungstheorie als Grundlage für die Bildungsentscheidung entscheidend weiterentwickelt (Esser 1999). Sie widmet sich dem Problem, dass Menschen häufig Entscheidungen mit unsicherem Ausgang treffen müssen: Wenn ich nicht weiß, mit welcher Wahrscheinlichkeit mein Handeln Erfolg hat, käme im Prinzip nur die Alternative mit dem geringstmöglichen Verlust in Frage. Doch der Mensch handelt nicht nur durch Risikovermeidung, sondern vielmehr durch subjektive Bewertungen von Nutzen und Risiko: Sind die Folgen der Handlung etwas wert? Sind sie wahrscheinlich? Ist es für mich schädlich oder aufwändig? Haben sie eine Wirkung auf mein Wohlbefinden? Grundbedingung ist dafür, gemäß der Tradition der Rational-Choice-Theorien, die Möglichkeit der *Selektion*, also die Wahl zwischen mindestens zwei Alternativen zu haben. Außerdem muss das Handeln *Folgen* haben, die anschließend unterschiedlich *bewertet* werden können und die mit unterschiedlich *erwarteter Wahrscheinlichkeit* auftreten. Danach werden die Handlungsalternativen anhand verschiedener Kriterien *evaluiert*, gewichtet und anschließend *selektiert*. Dabei wählt die Person die Alternative, die den eigenen subjektiven Erwartungen am besten entspricht. (Esser 1999)

Konkret auf den Bildungskontext angewendet würde ein Entscheidungsprozess nach Essers Wert-Erwartungstheorie folgendermaßen aussehen: Eine junge Erwachsene hat nach der Schullaufbahn die Wahl zwischen verschiedenen Bildungsalternativen, in Deutschland hauptsächlich zwischen Ausbildung und Studium. Das heißt, für die *Selektion* steht ein Alternativenraum (A) von zwei Handlungsalternativen zur Verfügung: Sie entscheidet sich entweder für eine Ausbildung (A<sub>1</sub>) oder für ein Studium (A<sub>2</sub>). Der Entschluss ist von den erwarteten *Folgen* abhängig: Sie will den Bildungsweg erfolgreich abschließen, um danach einen guten Beruf ergreifen zu können

und muss dafür hohen Arbeitsaufwand, hohe finanzielle Kosten oder gegebenenfalls einen Ortswechsel als Folgen in Kauf nehmen. Die erwarteten Folgen werden danach *bewertet*, ob sie das erwünschte oder unerwünschte Ergebnis (Outcome O) bringen. So kann sie sich beispielsweise für eine Ausbildung entscheiden, weil sie damit rechnet, diese erfolgreich abschließen zu können (erwünschtes Ergebnis) oder sie entscheidet sich für eine Ausbildung, weil sie glaubt, ein Studium nicht bewältigen zu können, und damit ein unerwünschtes Ergebnis vermeiden. Der Ergebnisraum umfasst hier also vier Möglichkeiten: erfolgreicher Abschluss Ausbildung ( $O_1$ ), nicht erfolgreicher Abschluss Ausbildung ( $O_2$ ), erfolgreicher Abschluss Studium ( $O_3$ ), nicht erfolgreicher Abschluss Studium ( $O_4$ ). Um sich die Entscheidung zu erleichtern, *bewertet* sie den Nutzen der möglichen Folgen (Utility of Outcome  $U(O)$ ) mithilfe passender Kriterien: So kann ein Studium einen besseren Job mit mehr Verdienst bedeuten ( $U_1$ ), eine Ausbildung bringt jedoch schnelleren Verdienst mit sich ( $U_2$ ). Eine Ausbildung kann für den einen Statusgewinn ( $U_3$ ) und für den anderen einen Statusverlust ( $U_4$ ) bedeuten. Weitere mögliche Kriterien bei der Bildungsentscheidung können ein hohes/niedriges Sicherheitsbedürfnis ( $U_5$ ), ausgeprägte Existenzängste ( $U_6$ ) oder Selbstvertrauen ( $U_7$ ) beziehungsweise Selbstzweifel ( $U_8$ ) sein. Hier zeigt sich bereits der Grund für den starken Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Bildungsentscheidung: Je nach Elternhaus, bisheriger Bildungserfahrung und persönlichem Wertemodell wird die gleiche Entscheidung sehr unterschiedlich bewertet. Mit welcher Wahrscheinlichkeit diese Ergebnisse eintreten, kann die Entscheiderin bestenfalls schätzen, aber nicht mit Sicherheit wissen. Im Falle unseres Beispiels ist die Entscheidung zwischen Ausbildung und Studium risikobehaftet: Aufgrund bisheriger Bildungserfahrungen kann die junge Frau einschätzen, wie wahrscheinlich es ist, dass ihr gewünschtes Ergebnis – ein erfolgreicher Abschluss – erreicht wird. Beide Handlungsalternativen werden anhand der Kriterien und der Eintrittswahrscheinlichkeit *evaluiert*. Dieser Erwartungsraum über die Eintrittswahrscheinlichkeit  $p$  verbindet also die Entscheidungsalternativen  $A_1$  und 2 mit den subjektiv bewerteten Folgen  $U(O)$ , beispielsweise die Entscheidung für eine Ausbildung wegen des wahrscheinlich schnelleren Verdiensts bei erfolgreichem Abschluss.

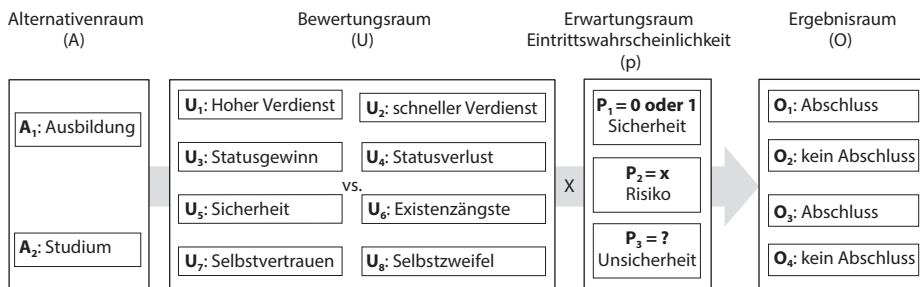


Abb. 5: Das Grundmodell der Wert-Erwartungstheorie, eigene Darstellung nach Esser (1999)

Hat in dem Beispiel die junge Frau schließlich alle Entscheidungsalternativen evaluiert, vergleicht sie sie miteinander und gewichtet sie. So kann sie die für sie passendste Handlungsalternative *selektieren* und auf Basis ihrer *subjektiven Nutzenerwartung* handeln. Die Formel, mit der sich die Wert-Erwartungstheorien zusammenfassen lassen, lautet also: Die subjektive Nutzenerwartung einer Handlungsalternative ergibt sich aus der Summe der Eintrittswahrscheinlichkeiten mal dem erwarteten Nutzen der möglichen Folgen:  $SEU(A_i) = \sum p_{ij} \times U_j$ .

### 3.3.2 Grundmodell der Bildungsentscheidung nach Esser

Um diesen Entscheidungsprozess auch empirisch nachvollziehbar zu machen, wendet Esser sein Modell explizit im Kontext von sozialer Ungleichheit in der Bildung an (Esser 1999). Da dies dem Anwendungsfall der vorliegenden Arbeit entspricht, soll Essers Beispiel hier etwas ausführlicher vorgestellt werden.

Esser geht konform mit den Erkenntnissen der Bildungsforschung und setzt voraus, dass soziale Bildungsungleichheit insbesondere während schulischer Übertritte entsteht. In seinem Beispiel bezieht er sich konkret auf den Schulübertritt nach der vierten Klasse und sieht hier zwei Handlungsalternativen: Zum einen die Weiterführung der Bildung ( $A_B$ ), also den Wechsel auf Realschule oder Gymnasium, oder den Verbleib in der Hauptschule ( $A_H$ ). Sein Grundmodell der Bildungsentscheidung gilt laut Esser jedoch für jeden Übertritt, also auch für den Wechsel von Schule zur weiterführenden Bildung (Studium oder Ausbildung), da sie ähnliche Rahmenbedingungen hat, wie zum Beispiel die Folgen der Bildungsentscheidung und den möglichen Nutzen. Esser reduziert die Bildungsentscheidung in seinem Grundmodell auf die drei seiner Ansicht nach relevantesten Bewertungskriterien: Der Nutzen der Bildung, also das Erreichen einer bestimmten beruflichen Position ( $U$ ) wird aufgewogen gegen die Kosten ( $-C$ ), die eine Weiterführung der Bildung mit sich bringt (entgangenes Einkommen und im Falle eines Studiums Semestergebühren), und gegen den Statusverlust ( $-SV$ ) abgeglichen, den der Verbleib auf der Hauptschule für mit sich bringen kann. Dabei sind die Kosten eine recht sichere Folge, bei der eine Bewertung gut gelingen sollte. Die anderen Folgen, der Nutzen der Bildung und der mögliche Statusverlust, sind schwerer voraussehbar, da sie stark von einem weit in der Zukunft liegenden Ergebnis abhängig sind – dem ergriffenen Beruf. Damit ist die Bewertung dieser beiden Folgen risikobehaftet und geht mit unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten einher: Zum einen die Erfolgswahrscheinlichkeit, wenn die Bildung weitergeführt wird ( $p$ ) und zum anderen die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts bei Verzicht auf den weiteren Bildungsweg ( $c$ ).

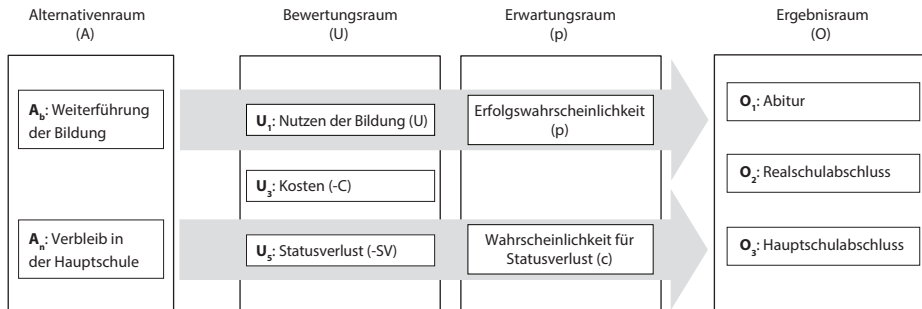


Abb. 6: Grundmodell der Bildungsentscheidung gemäß der Wert-Erwartungstheorie, eigene Darstellung nach Esser (1999: 265ff)

So werden in Essers Grundmodell die beiden Handlungsalternativen folgendermaßen bewertet: Bei der Alternative „Verbleib in der Hauptschule“ ( $A_n$ ) ist möglicherweise mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit  $c$  ein Statusverlust zu erwarten. Damit lautet die Formel für die Bewertung: Die subjektive Nutzenerwartung für den Verbleib in der Hauptschule ergibt sich aus der erwarteten Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts  $SEU(A_n) = c(-SV)$ . Für die andere Alternative, nämlich die Weiterführung der Bildung ( $A_b$ ), lautet die Annahme: Der Nutzen der Weiterbildung  $U$  kann mit der Erfolgswahrscheinlichkeit  $p$  erwartet werden. Falls der Weg nicht erfolgreich ist ( $1-p$ ) führt er wie bei  $A_n$  mit einer Wahrscheinlichkeit ( $c$ ) zu Statusverlust (-SV). Das Ganze wird anschließend noch abzüglich der Kosten (-C) bewertet. Damit lautet die Formel für die Weiterführung des Bildungswegs:  $SEU(A_b) = pU + (1-p)c(-SV) - C$ .

Dieses Grundmodell wendet Esser anschließend auf die soziale Ungleichheit in der Bildung an und analysiert konkret die Bildungsentscheidungen der unteren und mittleren Schichten. Er nimmt an, dass die verschiedenen Elemente des Modells von den beiden Gruppen unterschiedlich bewertet werden: So glaubt er, dass der Nutzen der Bildung ( $U$ ) für beide Gruppen gleichermaßen hoch ist, wohingegen die Erfolgswahrscheinlichkeit ( $p$ ) für die unteren Schichten geringer ausfällt als für die Mittelschicht. Die Kosten (-C) sind seiner Meinung nach für beide Gruppen gleich – was objektiv richtig ist, schließlich kostet beispielsweise das Studium für alle den gleichen Semesterbeitrag. Jedoch berücksichtigt Esser hier nicht, dass die gleichen Kosten für verschiedene Schichten unterschiedlich schwer zu erwirtschaften und bereitzustellen sind. So kann sich die Mittelschicht eher leisten, das Kind im Studium mit einer monatlichen Summe zu unterstützen oder die Wohnung zu finanzieren, wohingegen Familien aus unteren Schichten diese Mittel häufig nicht zur Verfügung haben. Dementsprechend müsste auch die Bewertung der Kosten (-C) für die untere Schicht negativer ausfallen als für die Mittelschicht. In Bezug auf den potenziellen Statusverlust nimmt Esser ebenfalls eine unterschiedliche Bewertung durch die beiden Gruppen an: So ist der Statusverlust für die mittlere Schicht gegeben, für die untere nicht. Übertragen auf das Beispiel akademisches versus nichtakademisches Elternhaus hieße das: Für jeman-



den aus einem akademischen Elternhaus bedeutet der Verzicht auf ein Studium häufig nicht nur, die Erwartungen nicht zu erfüllen (Eltern wollen meist „etwas Besseres“ für ihr Kind), sondern auch, nicht in die Fußstapfen der Eltern treten zu können (und beispielsweise die Arztpraxis der Mutter zu übernehmen). Ein Kind aus nichtakademischem Elternhaus kann meist mit einer (entsprechend anerkannten) Ausbildung bereits die Erwartungen der Eltern erfüllen und alles darüber hinaus bedeutet einen Statusgewinn. Nimmt man das Äquivalent Mittelschicht gleich akademisches Elternhaus und untere Schicht gleich nichtakademisches Elternhaus an, ist die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts (c) für die mittlere Schicht sehr wahrscheinlich und für die untere Schicht nicht. Zusammenfassend liegen für Esser also folgende Bewertungsunterschiede vor:

Variable des Grundmodells zur Bildungsentscheidung	Variation nach Gruppenzugehörigkeit	
	untere Schicht	mittlere Schicht
Bildungsnutzen (U)	*	*
Erfolgswahrscheinlichkeit (p)	-	+
Kosten (C)	*	*
Statusverlust (SV)	0	-SV
Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts (c)	0	1

Tab. 1: Bewertungsunterschiede bei der Bildungsentscheidung verschiedener Bevölkerungsschichten nach Esser 1999: 269. Der Vergleich der Schichten wird wie folgt beschrieben: (\*) heißt gleicher Wert, (-) heißt geringerer Wert, (+) heißt höherer Wert

Diese ausführliche Vorstellung von Essers Interpretation der SEU-Theorie und die Anwendung auf die Bildungsentscheidung münden in eine nachvollziehbare Operationalisierung des Konzepts Bildungsmotivation, die auch für diese Arbeit interessant ist: Basierend auf den Variablen, die Esser im Grundmodell zur Bildungsentscheidung identifiziert hat, errechnet sich Bildungsmotivation aus dem Bildungsnutzen (U), der sich seinerseits aus den weiter oben genannten Kriterien Einkommen oder Sicherheit zusammensetzt, plus der Wahrscheinlichkeit für einen Statusverlust (c) mal des Betrags des Statusverlusts (SV):

$$\text{Bildungsmotivation} = U + (cSV)$$

Die Bildungsmotivation ist also umso höher, je höher der Nutzen ist, der der Bildung zugesprochen wird, und je höher der potenzielle Statusverlust ist. Beides muss größer sein als das wahrgenommene Investitionsrisiko, das sich aus dem Quotienten aus Bildungskosten und Erfolgswahrscheinlichkeit (C/p) berechnet, um eine Entscheidung zugunsten der Weiterführung des Bildungswegs zu treffen. Die entsprechende Formel zur Entscheidung für den höheren Bildungsweg lautet entsprechend:



Bildungsentscheidung =  $U + cSV > C/p$ .

Becker und Hecken (2007) haben diese Formel zur Bildungsentscheidung von Esser empirisch überprüft und erstmalig auf den Übergang von Schule zum Studium angewendet. Diese Bildungsentscheidung ist besonders interessant, da sich hier nach wie vor die größte soziale Ungleichheit in der Bildung zeigt (Maaz et al. 2020). Die Forscher\*innen befragten dafür in den Jahren 2000, 2002 und 2004 insgesamt knapp 6000 zufällig ausgewählte Schülerinnen und Schüler der Abschlussklasse von Gymnasien und Fachoberschule in Sachsen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens. Sie konnten zum einen die Reproduktionsthese bestätigen, also die Annahme, dass Akademikerkinder signifikant häufiger studieren als Nichtakademikerkinder ( $OR = 4.75, p < 0,001$ ). Zum anderen haben sie festgestellt, dass nicht wie erwartet Bildungsnutzen und Statuserhalt und damit die Bildungsmotivation ausschlaggebend für die Bildungsentscheidung war, sondern vielmehr die erwarteten Kosten zu einem Verzicht der unteren Schichten auf ein Hochschulstudium führte (Becker & Hecken 2007). Das spricht für die oben genannte Annahme, dass Esser hier irrte, als er die Kosten für beide Schichten gleich annahm. Die Forscher\*innen hatten Essers Variablen für die empirische Überprüfung von Studien- und Ausbildungsentscheidungen weiter ausformuliert und operationalisiert. Für diese Arbeit kann die Operationalisierung der Bildungsmotivation und -entscheidung von Becker und Hecken als Grundlage für die spätere Berechnung der Motivation und der Kosten dienen.

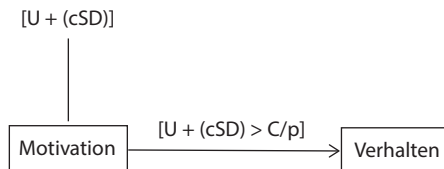


Abb. 7: Einfluss der Bildungsmotivation auf die Bildungsentscheidung nach Esser (1999): Expected Utility of Educational Benefits (U), Probability of Status Decline (c), Status Decline (-SD), Costs of Education (C), Probability of successfully completing education (p)

Für die Theorieentwicklung dieser Arbeit reichen die reinen Rational-Choice-Ansätze nicht aus, da sie Einflussfaktoren wie das Elternhaus oder auch die Medien nur indirekt einbeziehen. Diese werden in den in Kapitel 3.2 vorgestellten, sozial orientierten Lern- und Berufswahltheorien stärker berücksichtigt, in diesen Theorien wird jedoch die Prozesshaftigkeit zwischen Motivation und Entscheidung zu wenig einbezogen. Es gilt also, die beiden Theorietraditionen der lerntheoretischen und der kognitiven Perspektive der Motivationspsychologie sinnvoll zu verknüpfen und in den Kontext möglicher Medienwirkungen zu stellen. Mögliche passende Modelle sind die Theory of Reasoned Action (TRA) und ihre Weiterentwicklung, die Theory of Planned Behavior (TPB). Beide Modelle kommen wie Essers Modell aus der Tradition der Rational-

Choice-Ansätze, berücksichtigen aber mehr Einflussfaktoren wie beispielsweise die Medien. Für eine möglichst ganzheitliche Betrachtung des Entscheidungsprozesses und seiner eventuellen Adaption für den Medieneinfluss auf die Bildungsentscheidung sollen beide Modelle im Folgenden genauer vorgestellt werden.

### 3.4 Prozess der Bildungsmotivation und -entscheidung: Theory of Planned Behavior

Die Motivationsbildung ist, wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert, Teil eines *Gesamtentscheidungsprozesses*. Die Forschung zur sozialen Ungleichheit in der Bildung betrachtet den Prozess der Bildungsentscheidung aus soziologischer Perspektive und nimmt hier besonders die Entscheidungen im Verlauf der Bildungsbiografie und die Einflüsse des Elternhauses auf diese Entscheidungen in den Blick (Zimmermann 2018). Dabei verändert sich der Einfluss der Eltern im Laufe der Zeit: So hat beispielsweise Choi (2009) festgestellt, dass sich die Bedeutung der Eltern für die Bildungsentscheidung im Verlauf der Schulbildung immer mehr verringert und dafür der Einfluss der Peer-Group (Freunde, Mitschülerinnen und Mitschüler) und der Medien immer mehr zunimmt (Choi 2009). Die vorliegende Arbeit will den Bildungsentscheidungsprozess auf der psychologischen Mikroperspektive untersuchen und braucht deshalb empirisch überprüfbare Entscheidungsmodelle als Grundlage, um die individuellen und sozialen Einflussfaktoren auf den Bildungsentscheidungsprozess erklären zu können. Diese finden sich in der Tradition der Rational-Choice-Theorien und hier insbesondere in der Theory of Planned Behavior.

In der Theory of Planned Behavior (TPB) geht es darum, menschliches Verhalten zu verstehen und vorherzusagen (Ajzen 1985). Sie gründet auf der Theory of Reasoned Action (TRA) (Ajzen und Fishbein 1980). Ihre typischen Anwendungsfelder sind die Gesundheitsforschung oder Forschung zum Wahlverhalten oder Umweltschutz (Rossmann 2011). Aber auch für die Bildungsforschung kann diese Theorie interessant sein. Die TPB geht erstens von rational denkenden und handelnden Menschen aus, die sich der Bedeutung ihres Verhaltens im Voraus bewusst sind und dabei alle Informationen berücksichtigen, bevor sie sich zu dem Verhalten entschließen (anders als bei Suchtverhalten oder emotionalem Verhalten). Im Bildungskontext kann vorausgesetzt werden, dass sich Menschen sehr rational und überlegt für Bildung entscheiden und sich im Vorfeld umfassend dazu informieren. Bildung beansprucht zu viele Ressourcen (finanziell, zeitlich, kognitiv), als dass die Entscheidung „aus dem Bauch“ getroffen werden sollte. Die zweite Grundprämisse der TPB lautet, dass Menschen in der Lage sein müssen, das Verhalten problemlos ausführen zu können. Das heißt, ob ein Verhalten durchführbar ist, unterliegt ihrer willentlichen Kontrolle. Verhalten, das nicht unter willentlicher Kontrolle liegt und nicht bewusst überlegt ist, kann die TPB nicht erklären. Bezogen auf Bildung stehen hier die Faktoren Zeit, Geld oder Können dem entgegen. Dabei han-

delt es sich um persönliche oder umweltbedingte Faktoren, die von bildungsbereiten Menschen nur bedingt kontrolliert werden können (siehe auch primäre und sekundäre Effekte, Kapitel 2.1.2 und 2.1.3). Wenn man aber diese Faktoren mit einbezieht und kontrolliert, kann die TPB rationales Bildungsverhalten sehr gut erklären.

Ajzen und Fishbein (1980) schafften mit der Theory of Reasoned Action das Grundmodell für die Theory of Planned Behavior und stellten dem bekannten Einfluss von Verhaltensintention auf das tatsächliche Verhalten die beiden Einflussstränge „Einstellungen“ und „Subjektive Norm“ voran, die beide auf die Verhaltensintention wirken. Ergänzt werden diese Variablen noch von verhaltensspezifischen und normativen Vorstellungen (Ajzen und Fishbein 1980).

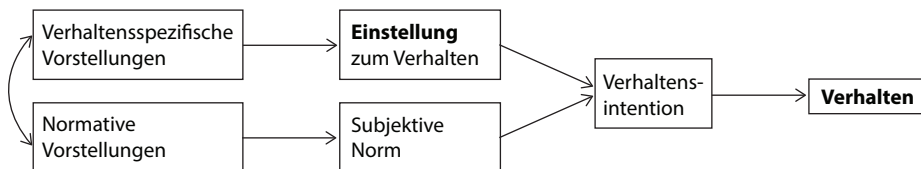


Abb. 8: Modell der Theory of Reasoned Action (TRA) nach Ajzen & Fishbein (1980)

Die einzelnen Modellelemente werden wie folgt definiert: Das Verhalten bezieht sich beispielsweise auf das Ergreifen eines Studiums und kann unterschiedlich spezifisch abgefragt werden. Die *Verhaltensintention* bezeichnet laut Ajzen und Fishbein das Maß der Wahrscheinlichkeit, mit dem eine Person ein bestimmtes Verhalten ausführen wird. Ajzen und Fishbein verwenden für ihr Modell die Intention, die sich im Prozess bereits näher an der tatsächlichen Verhaltensdurchführung befindet, da sie den Übergang zur Zielrealisierung markiert (Heckhausen und Gollwitzer 1987). Die Motivation ist der Intention vorgelagert und umfasst den Prozess der Zielsetzung, der im Kontext dieser Arbeit für mögliche Medienwirkungen von größerem Interesse ist und deshalb statt der Intention verwendet werden soll. An dieser Stelle sei dazu auch noch einmal auf die Unterscheidung von Motivation und Intention in Kapitel 3.1 verwiesen.

Verhaltensintention wird von zwei Faktoren determiniert: Den Einstellungen zum Verhalten als interner, persönlichkeitsbedingter und erfahrungsbasierter Einflussfaktor und der subjektiven Norm (also den angenommenen Erwartungen anderer) als externer, sozialer Faktor. *Einstellungen* werden als „relativ stabile Bewertungen von Verhalten (attitudes toward the behavior)“ definiert (Rossmann 2011). Die Einstellungen werden ihrerseits von verhaltensspezifischen Vorstellungen beeinflusst, die sowohl die angenommene Konsequenz des Verhaltens bewerten („Ich werde das Studium erfolgreich abschließen“) als auch die Wahrscheinlichkeit des Verhaltens („Ich werde das Studium ganz sicher im Herbst beginnen“). Hier finden sich die Erwartungen und Bewertungen aus den in Kapitel 2.2.3 vorgestellten Wert-Erwartungsmodellen wieder. Dabei muss angemerkt werden, dass Einstellungen und verhaltensspezifische Vorstellungen, obwohl sie sich beeinflussen, unabhängig voneinander zu betrachten sind: Personen

mit ähnlichen Vorstellungen können zu unterschiedlichen Einstellungen kommen oder haben trotz unterschiedlicher Vorstellungen ähnliche Einstellungen.

Bei der *subjektiven Norm* handelt es sich um eine „individuelle Wahrnehmung des sozialen Umgebungsdrucks, ein bestimmtes Verhalten durchzuführen oder zu unterlassen“ (Frey et al. 2001: 367). Es gibt zwei Dimensionen von subjektiver Norm: Die *injunktive* Norm sind die von mir wahrgenommenen Erwartungen anderer an mich, und die *deskriptive* Norm das von mir wahrgenommene tatsächliche Verhalten anderer. Dabei bezieht sich die subjektive Norm also nicht nur auf den Vorbildcharakter, den andere haben können und von dem im Kontext des sozialen Lernens in der SCCT bereits die Rede war (Lent et al. 1994), sondern auch auf die Erwartungen, die das soziale Umfeld vermeintlich an einen selbst richtet. Die subjektive Norm entsteht aus normativen Vorstellungen, die davon abhängen, ob wichtige Bezugspersonen das Verhalten gutheißen oder nicht, und ob sie das Verhalten selbst ausüben. Wichtige Bezugspersonen können Eltern, Freunde, Kolleg\*innen oder Fachexpert\*innen (zum Beispiel Ärzt\*innen) sein. Die Stärke des sozialen Drucks hängt wiederum von der Motivation ab, sich an der Bezugsperson zu orientieren.

Der Grund für die Weiterentwicklung der Theory of Reasoned Action zur Theory of Planned Behavior war die Tatsache, dass eine der Grundbedingungen der TRA, nämlich der Grad der willentlichen Kontrolle, der gegeben sein muss, um ein Verhalten auszuführen, in vielen Entscheidungssituationen nicht gegeben war. Die Forscher ergänzten die Determinanten auf die Verhaltensintension dementsprechend um eine weitere, in der Tradition der Rational-Choice-Theorien sehr wichtige Komponente: Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (vgl. Abbildung 9). Neben den persönlichen Einstellungen und den Erwartungen relevanter Anderer ist auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung, ob ein bestimmtes Verhalten durchgeführt werden kann. Konkret auf die Bildungsentscheidung heruntergebrochen heißt das: Je positiver meine Einstellung zu Bildung, je höher die Erwartungen durch mein Umfeld und je größer mein Vertrauen in meine Fähigkeiten, desto eher bin ich bereit, mich trotz externer Widrigkeiten für einen weiteren Bildungsweg zu entscheiden. Das gilt für Kinder aus nichtakademischem Elternhaus genau wie für Kinder aus akademischem Elternhaus, allerdings sind die externen Widrigkeiten wie beispielsweise Kosten für Kinder aus nichtakademischem Elternhaus größer. Insofern ist anzunehmen, dass Einstellungen, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle entweder einzeln oder gemeinsam positiver sein müssen als bei Kindern aus akademischem Elternhaus, um diese Hürde zu überwinden. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle erinnert sehr stark an das Konzept der Selbstwirksamkeit (Bandura 2010; Deci und Ryan 1993). In der Anwendung der TPB werden diese beiden Konstrukte tatsächlich ähnlich verwendet und erfassen je nach Operationalisierung ähnliche oder sogar identische Phänomene (Rossmann 2011). Ebenso wie die anderen beiden Einflussfaktoren „Einstellungen“ und „subjektive Norm“ wird die wahrgenommene Verhaltenskontrolle von kontrollspezifischen Vorstellungen beeinflusst. Damit ist die

Vorstellung davon gemeint, welche Faktoren die Ausführung eines Verhaltens wie stark beeinflussen („Ich werde in den nächsten Wochen viel Freizeit haben und es wird mir deshalb leichtfallen, zu lernen“). Diese kontrollspezifischen Vorstellungen speisen sich aus bisherigen eigenen Erfahrungen zu dem Thema oder auch aus Erfahrungen anderer (stellvertretendes Lernen).

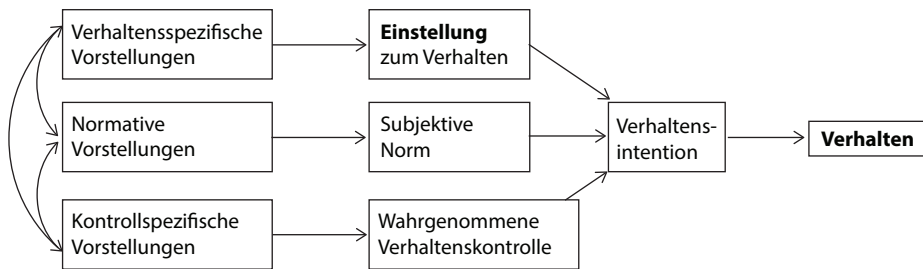


Abb. 9: Modell der Theory of Planned Behavior (TPB) nach Ajzen (1985)

Sowohl in der TRA als auch in der TPB werden die verschiedenen vorgelagerten Vorstellungen (verhaltensspezifisch, normativ, kontrollspezifisch) von sogenannten Hintergrundfaktoren beeinflusst (Ajzen 1991, 1985). Dazu gehören soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, Alter oder eben soziale Herkunft, die in dieser Arbeit als akademische Distanz auf die Vorstellungen wirkt. Je nach zu erklärendem Verhalten spielen weitere Hintergrundfaktoren eine Rolle, wie Persönlichkeitsmerkmale, Werte, oder auch Erfahrungen und bisheriges Wissen auf dem fraglichen Gebiet. Letztere können auch durch stellvertretende Lernerfahrungen anhand von medienvermittelten Vorbildern gebildet worden sein. Es bedarf jeweils eines theoretischen Konzepts, um vorherzusagen, welche der vielen Hintergrundfaktoren relevant sind.

Übertragen auf den Anwendungsfall Bildungsentscheidung lässt sich die TPB zusammenfassend folgendermaßen beschreiben: Die Bildungsmotivation geht der tatsächlichen Bildungsentscheidung unmittelbar voraus. Die Bildungsmotivation wird determiniert von verhaltensspezifischen Einstellungen („Was halte ich von Bildung? Wie ausgeprägt ist meine Meinung dazu?“), subjektiven Normen („Was glaube ich, dass andere von Bildung halten? Welchen Bildungsweg haben sie sich selbst eingeschlagen?“) und wahrgenommener Verhaltenskontrolle („Bin ich dazu fähig, diesen Bildungsweg zu meistern?“). Diese drei Determinanten von Bildungsmotivation werden ihrerseits jeweils von Verhaltens-, Norm- und Kontrollvorstellungen bezüglich Bildung beeinflusst. Diese Vorstellungen wiederum können in Abhängigkeit von den ausgewählten bildungsrelevanten Hintergrundfaktoren akademischer Distanz und Mediennutzung variieren.

Betrachtet man die TPB mit Blick auf die Erkenntnisse der Bildungsforschung zu sozialer Ungleichheit in der Bildung, fallen Parallelen ins Auge: Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle kann mit Selbstwirksamkeit und dem damit verbundenen Leistungsselbstbild von Schülerinnen und Schülern gleichgesetzt werden – entspricht also

den primären Herkunftseffekten (Becker 2007a). Unter die subjektive Norm als tatsächliche oder angenommene Erwartungen Anderer fallen auch die Erwartungen der Eltern, die in der Bildungsforschung als sekundäre Herkunftseffekte gelten. Damit greift die TPB die beiden Einflussfaktoren auf die soziale Ungleichheit in der Bildung auf und verknüpft sie ähnlich wie das Wisconsin-Modell des Staterwerb (Sewell et al. 1970) mit Motivation und Verhalten. Zusätzlich nimmt die TPB die Einstellungen hinzu, die ein entscheidender Einflussfaktor auf die Bildungsmotivation sind und die ihrerseits von Medien beeinflusst werden können, was im folgenden Kapitel näher aufgezeigt werden soll. Da die Wirkung der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle und der subjektiven Norm auf die soziale Ungleichheit in der Bildung durch die Bildungsforschung bereits ausführlich untersucht und nachgewiesen wurden und Medienwirkungen vermutlich hauptsächlich über Einstellungen zum Tragen kommen, fokussiert sich diese Arbeit auf die Wirkung von Einstellungen auf die Bildungsmotivation. Dies zeigt das nachfolgende Modell:

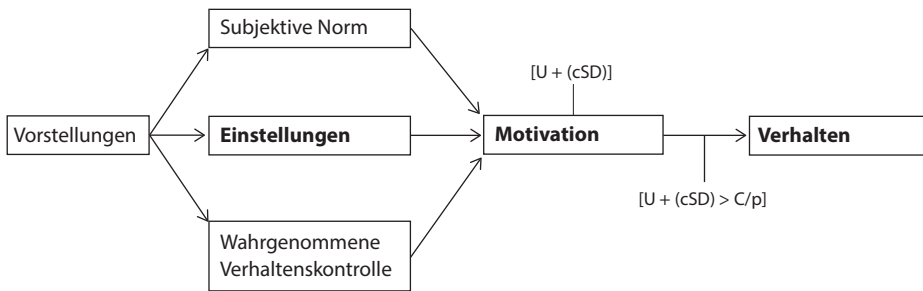


Abb. 10: Weiterentwicklung eines Prozessmodells der Bildungsentscheidung (eigene Darstellung)

### 3.5 Die Rolle der Medien im Bildungsentscheidungsprozess

Alle bisherigen Modelle der Bildungsforschung berücksichtigen Medien, wenn überhaupt, nur als Hintergrundfaktor und erlauben deshalb keine detaillierte Überprüfung der Medienwirkung auf die Bildungsentscheidung. Hier kann die Kommunikationswissenschaft mit der Kultivierungshypothese einen theoretischen Ansatz liefern, der erklärt, wie Medien Bildungsvorstellungen formen und damit die Bildungsmotivation und -entscheidung beeinflussen können.

Wenn man sich die bisherigen Erklärungsansätze der Bildungsforschung für die Entstehung von Bildungsmotivation und -entscheidungen ansieht, so wird deutlich, dass Medien als potenzieller Einflussfaktor keine Rolle spielen. Die Forschung zu sozialer Ungleichheit in der Bildung fokussiert sich auf die sozialen Einflüsse der Familie und blickt dabei insbesondere auf schulische Leistungen und die Erwartungen der Eltern (Blossfeld et al. 2019; Zimmermann 2018; Becker und Lauterbach 2016; Boudon

1974). Medien kommen bei sozialer Ungleichheit in der Bildung eher im Kontext von Medienkompetenz vor: Die soziale Ungleichheit führt dazu, dass Kinder und Jugendliche nicht den gleichen Zugang zu Informationen haben und nicht die Fähigkeiten erlernen, mit Medien passgenau umzugehen (Kutscher 2010; Theunert 2010). Medien werden als Teil des soziokulturellen Hintergrunds und damit als Teil des Einflusses der sozialen Herkunft verstanden (Lent et al. 1994). Neuere Modelle der Forschung zur sozialen Ungleichheit in der Bildung berücksichtigen auch Sozialisierungsinstanzen außerhalb der Familie, wie Freunde und Peer-Groups (Gleichaltrige) und Medien (Choi 2009). Hier werden Medien als Einflussfaktor auf die Bildungsentscheidung im Verlauf der Bildungsbiografie immer wichtiger: Spielen bei der Entscheidung zum Übertritt von der Grundschule auf die weiterführende Schule noch die Eltern die entscheidende Rolle, so werden die Medien bei der Entscheidung für ein Studium und für den erfolgreichen Studienabschluss wichtig. *Wie Medien die Bildungsentscheidung jedoch beeinflussen, ist damit nicht geklärt.*

Bildungsmotivation gilt als zentraler Einflussfaktor auf die Bildungsentscheidung (Esser 1999), auch im Kontext sozialer Ungleichheit, wie das Wisconsin Modell des Staturerwerbs nahelegt (Zimmermann 2018). Insbesondere Rational-Choice-Modelle wie die Theory of Planned Behavior zeigen einen Gesamtprozess der Bildungsentscheidung auf, der von Vorstellungen über Einstellungen auf die Bildungsmotivation wirkt (siehe Kapitel 3.4). Doch auch hier wird der Einfluss der Medien allenfalls als Hintergrundfaktor berücksichtigt (Fishbein und Cappella 2006). Somit erlaubt die Theory of Planned Behavior ebenfalls keine detaillierte empirische Untersuchung eines eigenständigen Medienwirkungspfades.

Eine Erklärung für mögliche Medienwirkungen liefern Vertreter der Berufswahlforschung, die sich an Banduras sozial-kognitiver Theorie orientieren (Brown et al. 2011; Krumboltz 2008; Mitchell und Krumboltz 1990). Ihre Grundannahme lautet, dass Menschen anhand von Vorbildern lernen und so ihre Vorstellungen von der Welt entwickeln (Gottfredson 1981). Neben realen Personen können auch symbolische Modelle als derartige Vorbilder dienen, wie zum Beispiel Charaktere der eigenen Lieblingsserie (Bandura 2000, 1976). Die sozial-kognitive Theorie wurde von Bandura selbst zu einer sozial-kognitiven Theorie der Massenkommunikation weiterentwickelt, was die zunehmende Bedeutung der Medien für das Lernen am Modell unterstreicht (Bandura 2000). Obwohl sich diese Theorien mit einem potenziellen Einfluss von Medien auf den Entscheidungsprozess der Berufswahl befassen, wurde der Medieneffekt in der Berufswahlforschung bisher nicht eigenständig untersucht. Erst mit der Einbindung eines kommunikationswissenschaftlichen Ansatzes wurde hier Abhilfe geschaffen: Der Kultivierungstheorie von Gerbner und Gross (1976), die erklärt, wie Medien Realitätsvorstellungen formen können und schlussendlich auch Einfluss auf das Verhalten von Personen haben. Ergänzt um diesen Ansatz ist auch die TPB bereits im Kontext von Medienwirkungen angewendet worden: Die koreanischen Forscher\*innen Bae Hyuhn-Suhck und Seok Kang untersuchten anhand der TPB, ob sich die Nutzung



von Entertainment Education Programmen im Fernsehen auf die Bereitschaft für eine Organspende auswirkt. Sie konnten nachweisen, dass zusammen mit hohem Themeninvolvement sowohl die subjektive Norm als auch die wahrgenommene Verhaltenskontrolle die Intention für eine Organspende erhöht, wohingegen die Einstellung die Bereitschaft zur Organspende nicht beeinflusst. Dies gilt insbesondere für Vielseher von Entertainment Education Programmen. (Bae und Kang 2008) Nabi und Sullivan (2001) konnten nachweisen, dass die Nutzung von gewalthaltigen Fernsehsendungen die Einstellungen und das Verhalten der Befragten beeinflusst und beispielsweise dazu führt, dass diese Personen eher die Wohnungstür abschließen (Nabi und Sullivan 2001). Hier zeigt sich also, dass Mediennutzung als Hintergrundfaktor grundsätzlich alle Determinanten der Motivation beeinflussen kann: Sowohl die Einstellungen als auch die subjektive Norm und die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Die Integration des Kultivierungsansatzes in den Bildungsentscheidungsprozess ist Teil des vierten Kapitels.

Die Bildungsentscheidung ist ein Prozess, der im Verlauf des Lebens immer wieder durchlaufen werden muss: Vom Übergang von der Grundschule auf eine weiterführende Schule über den Schulabschluss und den Wechsel in die tertiäre Bildung bis hin zur Weiterbildung während des Berufslebens. Bevor also die Medien in den Bildungsentscheidungsprozess integriert werden können, soll im Folgenden noch genauer spezifiziert werden, von welchem Bildungsentscheidungsprozess in dieser Arbeit die Rede ist.

### 3.6 Bildungsentscheidungen im Verlauf der Bildungsbiografie

Eine Grundlage für eine prozesshafte Entwicklung von Bildungsmotivation findet sich in der Sozialpsychologie in der Forschung zur Entwicklung einer beruflichen Identität wieder: "According to Erikson's (1968) model of lifespan socialization identity formation is the central task of adolescence, and a key component of this process is developing a sense of occupational identity." (Levine und Hoffner 2006a: 647). Dieser Prozess beginnt in der frühen Kindheit und verändert sich bis zum Eintritt ins Berufsleben. Dabei spielen als Informationsquellen vor allem die Eltern, Freunde und die Medien sowie Bildungsinstitutionen und erste Berufserfahrungen eine Rolle.

Im Laufe der Bildungsbiografie eines Menschen gibt es viele Bildungsentscheidungen, die getroffen werden müssen. Bei der Frage, welchen Einfluss Medien auf die Bildungsmotivation haben, gilt es deshalb zu überlegen, anhand welcher Bildungsentscheidung sich diese Frage am besten beantworten lässt: Im deutschen Bildungssystem gibt es den Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule (primärer und sekundärer Bildungsbereich), den Übergang von weiterführender Schule zu Studium und Berufsausbildung (tertiärer Bildungsbereich) oder die Entscheidung für eine Weiterbildung im Laufe des Berufslebens (quartärer Bildungsbereich) (Maaz et al. 2018). Zunächst lag es nahe, sich auf die erste und damit noch am wenigsten determinierte



Bildungsentscheidung im Leben zu fokussieren: den Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule. Hier vermutet die Bildungsforschung die entscheidende Weichenstellung für alle folgenden Bildungsentscheidungen (Tillmann et al. 2014; Becker und Reimer 2010; Becker und Hecken 2007). Die Entscheidung für oder gegen eine weiterführende Schule ist aber eine, die vornehmlich Eltern für ihre Kinder treffen – und das häufig ohne große Berücksichtigung der eigentlichen Fähigkeiten der Kinder (Becker und Lauterbach 2016). 1965 gingen nur rund 16 Prozent der Schulkinder auf das Gymnasium und 70 Prozent besuchten die Volks- beziehungsweise Hauptschule, Ende der 1980er Jahre gingen bereits 30 Prozent auf das Gymnasium und nur noch 40 Prozent auf die Hauptschule, heute liegen die Hauptschulen bei 8,4 Prozent, wohingegen fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler das Gymnasium besucht (44,3 Prozent) (Maaz et al. 2018; Becker und Hecken 2007). Diese Entwicklung hat nicht unbedingt etwas mit den Fähigkeiten der Kinder zu tun, die in den letzten 50 Jahren wohl kaum doppelt so intelligent geworden sind. Doch Eltern neigen dazu, ihren Kindern die besten zukünftigen Bildungs- und Berufschancen ermöglichen zu wollen und schicken sie deshalb auch unabhängig von der schulischen Eignung auf die weiterführende Schule mit den ihrer Ansicht nach besten Möglichkeiten. Dank der Bildungsexpansion und nicht zuletzt dem Wegfall der Schulgebühren für Gymnasien, die sich nur ein Teil der Bevölkerung leisten konnte, sind seit den 1970er Jahren immer mehr Eltern selbst auf höhere Schulen gegangen und orientieren sich bei der Bildungsentscheidung für ihre Kinder an der eigenen Bildungsbiografie: Wer selbst aufs Gymnasium ging, möchte auch, dass seine Kinder diesen Weg einschlagen – Eltern replizieren ihren eigenen Bildungsweg. Obwohl die Bildungsentscheidung am Übertritt zum sekundären Bereich vermutlich eine der wichtigsten ist: Auf die erste Bildungsentscheidung ihres Lebens haben Kinder kaum Einfluss. Damit lässt sich die Fragestellung dieser Arbeit, welche medialen Einflussfaktoren die Bildungsmotivation und -entscheidungen in dieser Lebensphase beeinflussen, anhand dieser Gruppe nicht zuverlässig beantworten.

Auch der quartäre Bildungsbereich – die berufliche Weiterbildung Erwachsener – wäre ein lohnendes Forschungsgebiet. Denn die berufliche Weiterbildung ist praktisch eine kumulierte Entscheidung für oder gegen Bildung auf Basis aller bisheriger Bildungserfahrungen, die man gemacht hat (Becker und Lauterbach 2016) – somit müssen sich in der Weiterbildungsbereitschaft erwachsener Lernender die stärksten Unterschiede zwischen den sozialen Schichten zeigen. Auch trifft man diese Bildungsentscheidung unter den bisher freiesten Bedingungen im Leben – schließlich ist der verpflichtende Bildungsweg über Schule und Ausbildung bereits abgeschlossen und alle zusätzliche Bildung wird aus freien Stücken angegangen. Aber bei genauerer Betrachtung treffen beide Annahmen nicht zu: Die quartäre Bildungsentscheidung wird entscheidend durch den Beruf determiniert, den die Person mittlerweile ergriffen hat. Häufig bestimmt auch der aktuelle Arbeitgeber, ob und welche Weiterbildungen absolviert werden. Selbst wenn das nicht der Fall ist, werden dennoch die Bildungsentscheidungen im Erwachsenenalter hauptsächlich unter Karriereaspekten getroffen

(Breitenberger et al. 2017). Die Bildungsentscheidung im Erwachsenenalter ist also häufig Mittel zum (beruflichen) Zweck, extrinsisch motiviert und bedarf wenig Orientierung anhand Dritter. Besonders letzteres wird aber als Ursache für die sozialen Unterschiede in der Bildung gesehen.

Somit fiel die Wahl der Gruppe, anhand derer die soziale Ungleichheit in der Bildung und der mögliche Medieneinfluss darauf am besten untersucht werden kann, auf den tertiären Bereich: die Auszubildenden und Studierenden. Diese haben sich vermutlich erstmals selbst für einen Bildungsweg entschieden und sind dabei im Idealfall in ihrer Entscheidung so frei wie nie zuvor (und wieder) in ihrem Leben. Auch brauchen sie viel Orientierung, da sie weder ihre Eltern für sich entscheiden lassen können noch einen Arbeitgeber haben, der dies für sie übernimmt. Am Ende der Schullaufbahn haben Jugendliche in Deutschland folgende Optionen: Sie können sofort in den Beruf einsteigen oder eine Berufsausbildung machen beziehungsweise studieren, oder sie entscheiden sich für ein Duales Studium (Ausbildung und Studium in Kombination) oder eine weiterführende berufliche Schule (zum Beispiel Fachoberschule oder Berufsoberschule). Dementsprechend sind die Wahlmöglichkeiten für Schulabgänger\*innen in Deutschland deutlich umfangreicher als in vielen anderen Ländern. Trotz oder auch gerade wegen der vielen verschiedenen Optionen, wie dem zweiten und dritten Bildungsweg, studieren heute viel mehr Menschen als noch in den Generationen davor. Die Studierendenzahlen steigen seit Jahren deutlich an und haben sich seit 1994 von 250.000 auf 500.000 im Jahr 2012 verdoppelt. Seitdem stagnieren sie auf gleichbleibend hohem Niveau (Maaz et al. 2020). Befördert wurde diese Entwicklung, wie in Kapitel 2 dargestellt, dadurch, dass in den 1970er Jahren durch Investitionen und politische Maßnahmen der Zugang zu höheren Schulen für alle intensiviert wurde. So kam es zu einer Bildungsexpansion, die zu einer zunehmenden Bildungsbeteiligung in allen Sozialschichten geführt hat: Es gehen insgesamt mehr Schülerinnen und Schüler auf höhere Schulen und es beginnen schlussendlich auch mehr Menschen ein Studium (Becker und Lauterbach 2016). Die Frage, ob sie in ihrer Bildungsentscheidung von Medieninhalten beeinflusst wurden, können also vermutlich diejenigen besonders gut beantworten, die diese Entscheidung vor Kurzem getroffen haben. Deshalb sollen für die Untersuchung im Rahmen der vorliegenden Arbeit Studierende sowie Auszubildende befragt werden.



## 4 Medien als Einflussfaktor auf Bildungsmotivation und -entscheidung

Die Medien vermitteln nicht nur soziale Vergleichspartner und Rollenvorbilder, sondern prägen auch unsere grundsätzlichen Vorstellungen von Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft – Bereiche, die in ihrer Gesamtheit und Komplexität im Alltag der meisten Personen für diese nicht unmittelbar erfahrbar sind, sondern durch die Medien erst transportiert werden müssen: „Der persönliche Erfahrungsraum des einzelnen Individuums und dessen eigene Lebenswelt sind nicht länger auf die direkte, persönlich erfahrbare Umwelt beschränkt, sondern sind durch die Medien stark erweitert worden. Durch diesen stark erweiterten Erfahrungsraum stehen den Individuen scheinbar unbegrenzte Möglichkeiten an Lebensmodellen offen, die allen voran durch Unterhaltungsformate und das Fernsehen transportiert werden“ (Bonfadelli 1981: 13). Somit sind Medien häufig die einzige Bezugsquelle für Informationen in diesen übergreifenden gesellschaftlichen Bereichen, aber auch für unmittelbare Aspekte des alltäglichen Lebens, wie beispielsweise Berufsbilder. Insbesondere die Berufe, die für die Mehrheit der Bevölkerung nicht unmittelbar zugänglich sind oder sehr selten in der Realität vorkommen, werden über das Bild, das im Fernsehen von ihnen gezeichnet wird, definiert (Huston et al. 1997). Medien dienen besonders Kindern aus nichtakademischem Elternhaus mit niedrigerem sozioökonomischem Status als Vorbildgeber für bestimmte Berufe (Wilson und Drogos 2009). Medien prägen somit die berufsbezogenen Vorstellungen der Menschen und damit möglicherweise auch ihre Bildungsentscheidung – sowohl über Vorbilder als auch über medienvermittelte und scheinbar repräsentative Darstellungen von Realität.

Es gibt zwei Erklärungsansätze, die in der Forschung zum Medieneinfluss auf Entscheidungsprozesse im Bildungskontext eine große Rolle spielen: Die sozial-kognitive Perspektive, in der Medienpersonen als Vorbilder die Entscheidung direkt beeinflussen, und die Kultivierung, in der Medienbotschaften auf bestimmte Vorstellungen und Einstellungen einwirken und so indirekt eine Bedeutung für Entscheidungen haben können. Die sozial-kognitive Perspektive konnte nachweisen, dass Medienpersonen signifikanten Einfluss auf Einstellungen und Motivation des Rezipienten oder der Rezipientin haben (Hoffner et al. 2008b; Hoffner et al. 2006). In diesem Zusammenhang wurden vor allem die direkten Effekte medialer Vorbilder auf Vorstellungen und Einstellungen untersucht (Hoffner & Cohen, 2012; King und Multon 1996; Christiansen 1979). Dabei verweisen die Studien aus dem Bereich der sozial-kognitiven Perspektive oft auf die Verbindung zur Kultivierung (Eyal, Raz und Levi 2014).

Die Kultivierungsforschung untersucht in welchen Schritten des Entscheidungsprozesses Medien wirken können (Nabi und Sullivan 2001; Hawkins und Pingree 1990), welche bildungsrelevanten Medienbotschaften (Gehrau 2014; Esch 2011; Krüger 2005) an welcher Stelle gesendet werden (Bilandzic und Rössler 2004; Rössler und Brosius

2001) und wie sie sich auf (bildungsrelevante) Vorstellungen und Einstellungen auswirken (Gehrau 2014). Im Folgenden sollen in Kapitel 4.1 zunächst die Vorbildfunktion der Medien anhand der sozial-kognitiven Perspektive und in Kapitel 4.2 der Einfluss der Medien auf den Gesamtentscheidungsprozess durch Kultivierung betrachtet werden.

## 4.1 Vorbildfunktion der Medien

Die Idee, dass Menschen anhand von Vorbildern lernen, wurde, wie in Kapitel 3.2 dargelegt, in der Motivationspsychologie mehrfach bestätigt (Lent et al. 1994; Mitchell und Krumboltz 1990; Bandura 1976). Wie in Kapitel 3.5 ausgeführt, sind bereits in den frühen Konzeptionen sozialen Lernens die Medien als Quelle von Rollenvorbildern für Lernprozesse mitgedacht worden, wurden jedoch bisher kaum eigenständig untersucht. Bandura zeigt in seiner sozial-kognitiven Lerntheorie auf, dass der Mensch alles, was er durch direkte Erfahrungen lernt, auch stellvertretend durch Beobachtung lernen kann – über Vorbilder. Diese Vorbilder dienen den Menschen als Symbole und als Leitlinien für Bewertungen und Handlungen (Bandura 1986; 1976). Medien können auf alle Prozessschritte des Lernens am Modell wirken (Bandura 2000). Medien zeigen Inhalte, anhand derer gelernt werden kann, und beeinflussen so die Aufmerksamkeitsprozesse. Werden immer wieder ähnliche Medieninhalte wiederholt, werden diese Inhalte leichter im Gedächtnis gespeichert, beeinflusst von vorhandenen Vorstellungen und affektiven Zuständen (Mere-Exposure-Effekt). Der Prozess der Verhaltensproduktion als dritter Schritt im Lernprozess vergleicht die Angemessenheit der Handlung mit dem Modell beziehungsweise dem Vorbild. Ist das Vorbild medienvermittelt, kann es diese Vergleichsfunktion dennoch erfüllen. Mögliche Mechanismen, wie dieser Vergleich erfolgen kann, hat die Kommunikationswissenschaft im Rahmen des sozialen Vergleichs mit Medienpersonen (Peter 2016; Schemer 2006) oder der parasozialen Interaktion (Vorderer und Schmitz 1996) untersucht. Der vierte Schritt im Lernprozess sind die motivationalen Prozesse, die entscheiden, ob das erlernte Verhalten auch ausgeführt wird. Die Bewertung der Handlungsfolgen kann dabei auch auf Basis der Konsequenzen erfolgen, die das Verhalten für andere hatte. Somit können Medien im Prozess des Lernens am Modell in vierfacher Weise wirken: Sie bestimmen 1) was erlernt wird und 2) was erinnert wird und sie stellen Vorbilder, die als Vergleichsgrundlage für 3) Handlungsoptionen und 4) Handlungskonsequenzen dienen. Die Medien nehmen also eine Stellvertreterrolle ein, indem sie Informationen und Rollenmodelle liefern, die den Menschen als Quelle für Erfahrungen und Vorbilder dienen. Neben den direkten Erfahrungen, die im sozialen Umfeld gemacht werden und die die Bildungsentscheidung determinieren, spielen auch die stellvertretenden, medienvermittelten Erfahrungen eine signifikante Rolle im Entscheidungsprozess rund um Bildung und Beruf.

Der Einfluss der medialen Rollenvorbilder auf das Verhalten ist bisher in verschiedensten Kontexten untersucht worden, beispielsweise Medienfiguren als Vorbilder für Sexualverhalten (Eyal et al. 2014) oder in Bezug auf ethnische Stereotype (Atkin et al.

1983; Daniel 1982) Besondere Anwendung fand der sozial-kognitive Ansatz jedoch in der Berufswahlforschung: Hier konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden, dass Medienfiguren als Vorbilder für das Berufsinteresse und die tatsächliche Berufswahl dienen (Hoffner et al. 2006; Hoffner und Buchanan 2005; Schoon und Parsons 2002; King und Multon 1996; Christiansen 1979). Dabei werden die Medienwirkungen auf die Berufsvorstellungen oder die Berufswahl meist indirekt untersucht, beispielsweise in dem der Grad an Wishful Identification mit Serienfiguren gemessen wird (Hoffner et al. 2006; Hoffner und Buchanan 2005) oder die Bereitschaft, mit der Serienfigur zu interagieren (Hoffner und Cohen 2012).

In einer für diese Arbeit zentralen Studie vergleichen Hoffner, Levine und Toohy (2008) die Einflüsse von Elternhaus und Fernsehen auf Berufsvorstellungen junger Erwachsener und setzen damit erstmals die Entscheidungsdeterminanten soziale Herkunft und Medien zueinander in Beziehung. In ihrer Studie betrachten die Forscherinnen und Forscher, wie sich Einstellungen, Werte und Verhaltensmuster für die spätere Berufswahl entwickeln und wie diese von den Faktoren Familie und Medien beeinflusst werden. Hoffner et al. beziehen sich dabei auf Banduras Lernen am Modell und nehmen an, dass Jugendliche durch Eltern und TV-Charaktere sowohl reale als auch mediale Vorbilder haben, die durch Wishful Identification<sup>2</sup> ihre Vorstellungen von Berufen prägen und ihre berufliche Motivation beeinflussen. Ihre Befragung von Studienanfänger\*innen im Alter zwischen 18 und 19 Jahren ergab, dass sich junge Erwachsene bei der Wahl ihres Traumberufs eher am Beruf und Bildungsgrad ihres Lieblings-TV-Charakters orientierten als an dem ihrer Eltern (Hoffner et al. 2008a). Fernsehen hatte außerdem einen größeren Einfluss auf Jugendliche aus bildungsferneren Elternhäusern, womit die Forscherinnen Ergebnisse früherer Studien bestätigen konnten (Hoffner et al. 2008a; Hoffner et al. 2006). Damit ist die Studie von Hoffner et al. die erste, die den Einfluss von Familie und Medien miteinander vergleicht und dies auch in den Kontext der Bildung des Elternhauses stellt. Sie betrachtet allerdings die Entwicklung von Berufsvorstellungen und nicht die Bildungsentscheidung. Ähnlich wie die meisten Studien zur Berufswahl ordnet sie die Medienwirkung nicht in einen Gesamtentscheidungsprozess ein, sondern beurteilt diese nur anhand des Grads an Wishful Identification. Die Studie bildet dennoch eine Grundlage für die vorliegende Arbeit. Denn zum einen können Berufsvorstellungen zu höheren schulischen Leistungen und der Erreichung eines bestimmten Bildungsstands motivieren (Schoon und Parsons 2002) und zum anderen verweisen Hoffner et al. (2008) in der theoretischen Herleitung ihrer Medienwirkungen bereits auf Kultivierungsprozesse und nehmen sie als Grundlage dafür, Medienwirkungen durch Wishful Identification zu operationalisieren. In dieser Arbeit soll deshalb der zugrundeliegende Kultivierungspfad betrachtet werden, um den Prozess der Medienwirkung besser abbilden zu können.

2 Wishful Identification bezeichnet einen psychologischen Prozess, in dem ein Individuum versucht, wie eine andere (mediale) Person zu sein, auch über die Rezeptionssituation hinaus (Cohen 2001).

Bandura baut seine Weiterentwicklung zur sozial-kognitiven Theorie der Massenkommunikation auf der Annahme auf, dass das Fernsehen „Repräsentationen sozialer Realitäten reflektiert [...] in Bezug auf die Darstellung menschlicher Natur, auf die sozialen Beziehungen und auf die Normen und Strukturen der Gesellschaft“ (Bandura 2000) und bezieht sich dabei auf die Kultivierungshypothese (Gerbner und Gross 1976). Die Kultivierungshypothese nahm ihren Anfang mit der Annahme, dass insbesondere junge Menschen durch Fernsehinhalte Normen und Werte erlernen (Gerbner 1959), und thematisierten deshalb insbesondere auch den Einfluss der Medien auf den Lernprozess und das Bildungssystem (Gerbner 1966). Später konzentrierten sich die Kultivierungsstudien eher auf den Prozess, wie Medien auf Meinungsbildung wirken, gingen jedoch auch hier von einem medieninduzierten Lernprozess aus, der die Grundlage für nachfolgende Kultivierungsprozesse bildet (Hawkins und Pingree 1982; Potter 1991b). Heutige Kultivierungsstudien folgen der Annahme, dass Lernen (am Modell) als unbewusster Prozess an der Kultivierung beteiligt ist (Rossmann 2008). Die Kultivierung als zentraler Ansatz dieser Arbeit wird in Kapitel 4.2 ausführlich vorgestellt.

## 4.2 Kultivierung: Medien beeinflussen Realitätsvorstellungen

Wie in Kapitel 4.1 dargelegt, bildet soziales Lernen die Grundlage für die Annahmen der Kultivierungshypothese: Die Menschen lernen durch die Beobachtung anderer, wie sie bestimmte Handlungen umsetzen und welche Konsequenzen diese Handlungen haben (Bandura 1976). Diese verhaltensspezifischen Vorstellungen und Einstellungen können auch durch mediale Vorbilder geprägt werden (Brown et al. 2011; Bandura 2000). Durch Fernsehen erlernt der Zuschauer bestimmte verhaltensspezifische Vorstellungen, die ihrerseits wiederum auf die Konstruktion von Einstellungen wirken (Potter 1990; Hawkins und Pingree 1981b).

Die Kultivierungsforschung beschäftigt sich mit den Einflüssen fiktionaler Medienformate auf die Realitätsvorstellungen von Personen. Sie versteht das Fernsehen als „sekundäre Sozialisationsinstanz, welche durch die Gleichförmigkeit ihrer Botschaften die Realitätswahrnehmung der Zuschauer prägt“ (Rossmann 2008: 291). Die Kultivierung betrachtet Medienwirkungen als eigenständigen Einflussfaktor und nimmt an, dass Personen, die viel fernsehen, ihre Vorstellung von der Realität aus diesem Medium beziehen und deswegen eine verzerrte Vorstellung der Realität entwickeln – und in letzter Konsequenz auch entsprechend handeln. Personen, die wenig fernsehen, haben hingegen ein Weltbild, das eher der Realität entspricht. Der US-amerikanische Kommunikationswissenschaftler Georg Gerbner entwickelte diesen Ansatz in den 1960er Jahren und nannte ihn Kultivierung, weil seiner Ansicht nach Menschen ihre Ideen, Ansichten und Erfahrungen seit der Einführung des Fernsehens in den 1940er Jahren verstärkt aus dem neuen Massenmedium „kultivierten“ (Gerbner 1966, 1959). In ihrer

zentralen Studie 1976 fanden Gerbner und Gross heraus, dass in den Fernsehsendungen überproportional viele Morde und Gewaltverbrechen dargestellt wurden und Personen, die viel fern sahen, deshalb die Gewaltverbrechen in der realen Welt und die Wahrscheinlichkeit, Opfer eines solchen Verbrechens zu werden, überschätzten (Gerbner und Gross 1976). Verglichen wurde dabei die Wahrnehmung von Vielsehern, also Personen, die überdurchschnittlich viele Sendungen schauten, mit der Wahrnehmung von Personen, die nur wenig Zeit mit Fernsehen verbrachten. Diese verzerrte Darstellung von Realität durch Fernsehen beschränkt sich nicht nur auf Gewalt, obwohl diese in den meisten Kultivierungsstudien bis heute das zentral untersuchte Thema ist (für einen Überblick siehe Gerbner und Morgan 2002). Mit der Zeit wurden alle möglichen Themen im Kontext der Kultivierung untersucht, wie politische Einstellungen, Wert- und Moralvorstellungen, die Wahrnehmung fremder Kulturen oder ethnischer Minderheiten, aber auch Vorstellungen von Beziehungen, Ehe und Familie (für einen Überblick untersuchter Realitätsbereiche vgl. Rossmann 2008: 74).

Kultivierung als Prozess wurde erstmals von den Forschern Hawkins und Pingree (1987) betrachtet: Sie wollten die psychologischen Prozesse, die sich hinter dem Lernprozess der Kultivierung verbergen, genauer verstehen: „Explaining the cultivation effect as „learning“ is more description than explanation“ (Hawkins und Pingree 1980b: 194). Sie postulierten, dass die Fernsehbotschaften in einem ersten Lernschritt, abhängig von der Aufmerksamkeit, Konzentration und dem Involvement des Zuschauers, zufällig behalten werden. In einem nächsten Schritt konstruiert der Zuschauer aus diesen zufällig behaltene Informationen und unter Berücksichtigung seines sozialen Hintergrunds und seiner Erfahrungen seine soziale Realität. (Hawkins et al. 1987)

Hawkins und Pingree waren auch die ersten, die zwischen Kultivierung erster und zweiter Ordnung unterschieden und damit die beiden abhängigen Variablen definierten, die in der Kultivierungsforschung betrachtet werden: Die Häufigkeitseinschätzungen und die Einstellungen (Hawkins und Pingree 1982) Als *Kultivierung erster Ordnung* identifizierten die Forscher sogenannte „demographic measures“ und meinten damit die Vorstellungen der Rezipienten, mit der ihrer Meinung nach bestimmte Themen oder Ereignisse in der realen Welt auftreten, wie zum Beispiel Geschlechterverteilungen in Berufen. In einem nächsten Schritt wirken diese Häufigkeitsvorstellungen auf die „value systems measures“, die generalisierten Einstellungen, die Personen zu bestimmten Themen haben, was als *Kultivierung zweiter Ordnung* bezeichnet wird (Gerbner et al. 1986). Einstellungen oder die Kultivierung zweiter Ordnung wurden im Kontext der Kultivierungsforschung zur Wirkung von Gewaltdarstellung als sogenannter Mean World-Index erfasst, mittels dem das Vertrauen in andere Personen abgefragt wird (Gerbner et al. 1986; Hawkins und Pingree 1980b).

Dieser lineare Prozess, in dem Fernsehbotschaften zuerst auf Häufigkeitsvorstellungen und anschließend auf die Einstellungen wirken, wurde von den Forschern in späteren Studien angezweifelt: Sie identifizierten Kultivierung erster und zweiter Ordnung unabhängig voneinander und vermuteten deshalb, dass es sich um zwei verschiedene



Arten von Kultivierung handelt, die nicht notwendigerweise nacheinander geschaltet sind. (Hawkins et al. 1987) Potter (1991) schloss auf einen direkten und einen indirekten Wirkungspfad: Einstellungen werden sowohl direkt durch die Fernsehbotschaften als auch indirekt über Häufigkeitsvorstellungen konstruiert (Potter 1991b; Potter 1993). Die Forscher fanden in ihren Studien vor allem Kultivierungseffekte erster Ordnung, während Kultivierung zweiter Ordnung in nur zwei Studien und hier auch nur teilweise nachgewiesen werden konnte (vgl. Übersicht Rossmann 2008). Andere Studien haben sich mit den unterschiedlichen Verarbeitungsprozesse befasst, die hinter den beiden Kultivierungseffekten liegen, um so auf ihre Abfolge und Wirkungsweise zu schließen (Rossmann 2008; Shrum 2004). Bis heute ist unklar, wie und in welcher Reihenfolge die beiden Kultivierungsprozesse zusammenwirken (Meltzer 2019; Morgan und Shanahan 2010; Rossmann 2008). Diese Arbeit folgt deshalb dem Postulat von Potter (1991), wonach Fernsehbotschaften einerseits über die Häufigkeitsvorstellungen und andererseits direkt auf die Einstellungen Einfluss nehmen können. In diesem Zusammenhang werden für den Kultivierungsprozess von Bildungsentscheidungen sowohl die Häufigkeitsvorstellungen von Berufen als Kultivierungsurteile erster Ordnung als auch Einstellungen zu diesen Berufsbildern als Kultivierungsurteile zweiter Ordnung herangezogen.

Die Kultivierung hat auch Folgen auf das Handeln der Menschen. Handeln und Verhalten werden in der Kultivierungsforschung häufig nicht als eigenständiger Kultivierungseffekt erhoben (Gehrau 2014), sondern eher unspezifisch als Folgeeffekte behandelt (Hawkins und Pingree 1982) oder gar nicht als Teil des Kultivierungsansatzes gesehen (Rossmann 2008). Nabi und Sullivan (2001) haben den Kultivierungsprozess erstmalig mit den Annahmen der Theory of Reasoned Action verknüpft und Verhalten als Kultivierung dritter Ordnung definiert. In ihrer Studie fanden sie heraus, dass der Einsatz von Gewalt im Fernsehen zur Überschätzung von Morden in der realen Welt (Kultivierung erster Ordnung), zur Einstellung, die Welt wäre ein bedrohlicher Ort (Kultivierung zweiter Ordnung), und schlussendlich auch zum Ergreifen von Schutzmaßnahmen führt, wie beispielsweise nachts die Wohnungstür abzuschließen (Kultivierung dritter Ordnung) (Nabi und Sullivan 2001). Diese Kultivierungseffekte dritter Ordnung beziehen sich also auf das tatsächliche Verhalten und wurden auch in späteren Studien als Teil des Kultivierungsprozesses integriert (Wünsch et al. 2012; Segrin und Nabi 2002). Übertragen auf Bildungsverhalten könnten das zum Beispiel Berufswünsche oder berufsvorbereitende Handlungen sein, wie beispielsweise die Wahl eines Studiums oder einer Ausbildung (siehe dazu auch Kapitel 4.2.3) oder auch, wie in Kapitel 3.4 hergeleitet, die Bildungsmotivation als ein Prozessschritt, der dem Verhalten vorgelagert ist.

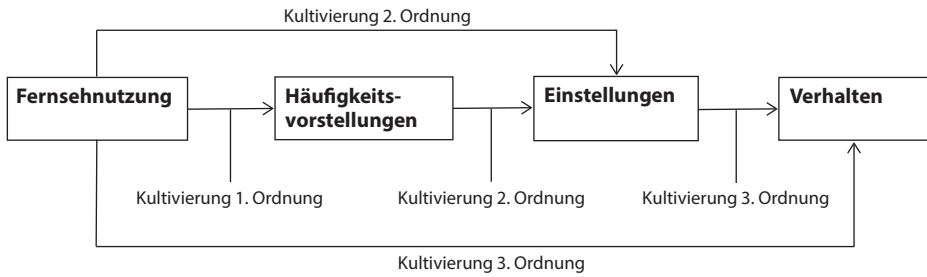


Abb. 11: Prozessmodell zur Kultivierung erster, zweiter und dritter Ordnung, eigene Darstellung nach (Potter 1991b; Nabi und Sullivan 2001)

Die Bedeutung des Kultivierungsansatzes für die Kommunikationswissenschaft ist sehr hoch: Mit über 50 Jahren Forschung und weit über 500 Studien gehört der Ansatz zu den drei meistzitierten Theorien der Kommunikationswissenschaft (Morgan und Shanahan 2010). In Metaanalysen der Kultivierungsforschung konnten in einer überwiegenden Anzahl der Studien niedrige, aber dennoch konstante Kultivierungseffekte von  $r = 0,09$  gefunden werden (Rossmann 2008; Morgan und Shanahan 1997). Die zentrale Frage der Kultivierungsforschung ist heute nicht mehr, *ob* Kultivierung stattfindet, sondern *warum* sie auftritt (Meltzer 2019). Während Gerbner in seinen Kultivierungsstudien die soziologische Makro-Perspektive vertrat und die Anfänge der Kultivierung somit eher auf gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und die Wirkung des Fernsehens auf die Bevölkerung blickten, fand ab den 1990er Jahren ein Perspektivwechsel in Richtung psychologischer Aspekte auf der Mikroebene statt (Rossmann 2008). Auch heute sind es vor allem die psychologischen Prozesse, die im Fokus der Kultivierungsforschung stehen. So stellt Rossmann vor allem die Lern- und Konstruktionsprozesse, die während des Rezeptionsprozesses wirksam werden, und die darauf folgende Informationsverarbeitung und -speicherung in den Mittelpunkt ihres Kultivierungsmodells (Rossmann 2008). Allerdings konnten sich die Forscherinnen und Forscher bislang nicht auf einen festen psychologischen Prozess oder ein übergreifendes Set an Drittvariablen einigen, die die Kultivierungsurteile erster und zweiter (und dritter) Ordnung beeinflussen. Sie variieren je nach Untersuchungsgegenstand, sodass nahezu jede Anwendung des Kultivierungsansatzes auf ein neues Themengebiet eine neue explorative Auswahl an Wirkungsmodalitäten und Drittvariablen erfordert. Die aktuelle Kultivierungsforschung beschäftigt sich nach wie vor mit der Wirkung von Gewaltdarstellungen in den Medien, fokussiert aber auch auf eine Vielzahl anderer Themen, beispielsweise die Wirkung von Berufsdarstellungen, wie in Kapitel 4.2.2 ausführlich aufgezeigt wird.

Die Kultivierungsforschung hat sich bislang noch nicht mit dem Thema Bildung auseinandergesetzt, sondern das Thema mit der Forschung zur Kultivierung von Berufsvorstellungen eher gestreift. Das liegt vermutlich daran, dass Berufe – und hier auch nur bestimmte Berufe – im Fernsehen leichter darstellbar sind als das abstrakte Thema Bildung. Bereits in ihrer Schlüsselstudie konnten Gerbner und Gross nachwei-

sen, dass Vielseher den Anteil an Personen, die in der Strafverfolgung arbeiten, systematisch überschätzten (Gerbner und Gross 1976). Medien können die Berufswahl also einerseits durch Häufigkeitsvorstellungen und die damit verbundene Beliebtheit und mögliche Zugänglichkeit zu diesen Berufen beeinflussen. Rezipient\*innen können andererseits über Häufigkeitsvorstellungen auf die Beliebtheit und das Image dieser Berufen schließen und entsprechende Einstellungen zu diesen Berufen entwickeln (Gehrau 2014). Dabei könnten mediale Vorbilder die durch Kultivierung beeinflussten Realitätsvorstellungen noch zusätzlich verstärken, da sich die Rezipienten stärker mit ihnen identifizieren (Gottfredson 1981). Auch im vorliegenden Fall soll das Thema Bildung mithilfe der Berufsdarstellungen im Fernsehen sichtbar gemacht werden, wie in Kapitel 4.2.3 näher erläutert wird. Damit will diese Arbeit eine Lücke in der Kultivierungsforschung schließen und sich erstmals der Kultivierung von Bildung widmen.

Traditionell untersucht die Kultivierungsforschung den Einfluss von Fernsehen anhand von drei verschiedenen Zugängen: Der Institutional Process Analysis, der Message System Analysis und der Cultivation Analysis (Morgan und Shanahan 2010; Gerbner und Gross 1976; Gerbner 1966). Grob gesagt betrachtet die Institutional Process Analysis die Metaebene, indem sie das Mediensystem, dessen Institutionen und die damit verbundenen Machtstrukturen analysiert. Dieser Forschungszugang befasst sich eher mit medienökonomischen Fragestellungen und ist deshalb für die heutige Kultivierungsforschung, die Medienbotschaften und -wirkungen untersucht, nicht relevant. Auch in dieser Arbeit findet keine Institutional Process Analysis statt, sondern es erfolgt in Kapitel 4.2.1 vielmehr eine Analyse der Medienkanäle und -formate, über die Kultivierung im Bildungskontext stattfindet. Dabei wird insbesondere auf das veränderte Fernsehnutzungsverhalten bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen und die zunehmende Relevanz der Streamingdienste und Online-Videoangebote eingegangen. Inwiefern sich statt der Gesamtfernsehnutzung gegebenenfalls eine genrespezifische Fernsehnutzung besser für die Erforschung von Kultivierungseffekten eignet, soll in diesem Kapitel ebenfalls diskutiert werden. Der zweite Zugang zur Kultivierungsforschung, die Message System Analysis, nimmt die Botschaften in den Blick, die das Fernsehen vermittelt. In Kapitel 4.2.2 soll ein Überblick über bisher erforschte, bildungsrelevante Medienbotschaften gegeben werden. Der dritte Zugang ist zugleich namensgebend für den Forschungsansatz und die am häufigsten durchgeführte Analysemethode der Kultivierung, die Cultivation Analysis. Hier werden die Wirkungen der Medienbotschaften auf die Häufigkeitseinschätzungen (Kultivierung erster Ordnung), auf die Einstellungen (Kultivierung zweiter Ordnung) und in selteneren Fällen auf das Verhalten (Kultivierung dritter Ordnung) überprüft. In Kapitel 4.2.3 sollen bisherige, bildungsrelevante Kultivierungseffekte vorgestellt werden. Abschließend werden in Kapitel 4.2.4 die bildungsrelevanten Medienbotschaften und -wirkungen in ein Prozessmodell zur Kultivierung von Bildungsentscheidungen integriert.

### 4.2.1 Bildungsrelevante Medienformate

Dem Fernsehen kam in Gerbners Augen eine Vormachtstellung in Bezug auf die potenzielle Einflussnahme zu: Es hatte seit seiner Einführung Einzug in nahezu alle Haushalte in den USA gehalten und damit eine umfangreiche und schichtübergreifende Reichweite – die Voraussetzung für die Beeinflussung einer ganzen Gesellschaft (Gerbner und Gross 1976). Die Vormachtstellung von Fernsehen als meistgenutztes Medium und zentrale mediale Sozialisationsinstanz rückte zur damaligen Zeit auch in anderen Bereichen der sozialpsychologischen und medienwissenschaftlichen Forschung in den Fokus (Bonfadelli 1981; Bandura 2000). In Deutschland ist das Fernsehen seit Anfang der 1970er Jahre das meistgenutzte Medium vor Radio und Tageszeitung und der Nutzungsanteil in der Bevölkerung stieg bis 2005 kontinuierlich auf knapp 90 Prozent an, so dass nahezu die gesamte Bevölkerung über Fernsehen Informationen beziehen konnte. Seither ist der Anteil der Fernsehnutzung in der Bevölkerung mit 165 Minuten pro Tag auf 70 Prozent gesunken, wird jedoch von anderen Videoangeboten ergänzt, so dass der Konsum von Bewegtbildangeboten in der deutschen Bevölkerung auch 2020 mit 195 Minuten pro Tag bei 86 Prozent lag. (Breunig et al. 2020).

Das Fernsehen von heute entspricht nicht mehr dem Fernsehen zu Gerbners Zeiten: Damals gab es nur wenige Auswahlmöglichkeiten für die Zuschauer, weshalb Gerbner vermutete, dass die Menschen überall im Fernsehen den gleichen (realitätsverzerrenden) Botschaften ausgesetzt waren. Heute gelten diese Rahmenbedingungen nicht mehr: Die passive, konsumorientierte Rezeption von nahezu uniformen Fernsehbotschaften zu Zeiten Gerbners ist einem ausdifferenzierten Medienangebot gewichen, das ein höchst individuelles und bewusstes Selektionsverhalten erfordert. Besonders bei der jüngeren Generation haben Streamingdienste das lineare klassische Fernsehen abgelöst: Lineares Fernsehen macht bei dem Bewegtbildkonsum Jugendlicher und junger Erwachsener zwischen 14 bis 29 Jahren nur noch 38 Prozent des Nutzungsanteils aus. Mehr als die Hälfte der insgesamt 195 Minuten Bewegtbildnutzung werden von Streamingdiensten wie Netflix oder YouTube und Videos in sozialen Medien ergänzt. (Breunig et al. 2020) Fernsehen wird von der jüngeren Zielgruppe vor allen Dingen passiv als „Hintergrundkulisse“ eingesetzt: Die Nutzungsmotive „abschalten“ oder „Gewohnheit“ sind bei dieser Zielgruppe stark ausgeprägt (van Eimeren et al. 2017). Gezielte und bewusste Rezeption findet verstärkt über die On-Demand-Angebote der Streamingdienste statt. Die Nutzung von Videostreaming-Diensten wie Netflix, Amazon Prime Video, Maxdome, iTunes und Sky Ticket/Sky Go hat sich 2017 mit einer Steigerung auf 32 Prozent um mehr als ein Drittel erweitert und mit einer Reichweite von 38 Prozent als Quelle für Seriennutzung weiter an Bedeutung gewonnen (Kupferschmitt 2017). Wie qualitative Interviews mit jungen Berufseinsteigern (20 bis 29 Jahre) zeigen, haben On-Demand-Angebote eine hohe Bedeutung für diese Zielgruppe: Sie werden als selbstbestimmt, qualitativ hochwertig und vielfältiger als das lineare Fernsehen wahrgenommen. Damit einher geht eine ausdifferenzierte Fernsehnutzung, insbesondere der für diese Arbeit relevanten Zielgruppe der Jugendlichen und jungen Erwach-

senen, die vermuten lässt, dass es eben keine allumfassenden medialen Botschaften gibt, die die Bevölkerung übergreifend beeinflussen. (ebd.)

### Genrespezifische Kultivierung

Die Kultivierungsforschung hat sich von der Erforschung übergreifender Medienbotschaften und der Gesamtfernsehnutzung als Einflussgröße im Laufe der Zeit immer mehr abgewendet und stärker genrespezifische Kultivierungseffekte untersucht (Morgan und Shanahan 2010). Zwar geht die genrespezifische Kultivierungsforschung wie Gerbner von einem kumulativen Effekt aus (also hohe Nutzung führt zu stärkeren Effekten), nimmt jedoch differenzierte Medienbotschaften an, deren Aussagen von dem jeweiligen Sendungstyp abhängen können (Bilandzic und Rössler 2004; Rössler und Brosius 2001). So variiert auch die Darstellung von Arbeit und Beruf im Fernsehen je nach Genre (Huston et al. 1997). In Sitcoms, wie beispielsweise bei der Serie *Friends*, werden die Charaktere kaum in ihrem Arbeitsumfeld gezeigt (Levine und Hoffner 2006b), wohingegen Krimiserien wie *CSI* oder Krankenhausserien (wie der Name schon sagt) wie *Scrubs* nahezu ausschließlich auf den Arbeitskontext fokussieren (Houck 2006; Jones 2003). Die kommunikationswissenschaftliche Forschung unterscheidet Genre und Gattungen: Fernsehserien oder Spielfilme sind Gattungen, deren vielfältige thematische Ausprägungen wie Action, Drama oder Science-Fiction als Genre gelten (Gehrau 2001). Die genrespezifische Kultivierungsforschung untersucht beides: Sowohl Fernsehgenres wie Krimis, Drama oder Komödien als auch Fernsehgattungen wie Talk-Shows, Spielfilme oder Serien.

Genrespezifische Kultivierung ist in einer Vielzahl von Studien nachgewiesen worden: So werden die Einschätzung von Verbrechenzahlen und die Angst, selbst Opfer eines Verbrechens zu werden (Viktimisierungsangst), insbesondere durch den Konsum von Krimisendungen verstärkt (Holbert et al. 2004; Rubin et al. 1988; Hawkins und Pingree 1981a, 1980b) (Barth 1988; Weaver und Wakshlag 1986), Zuschauer von Action- und Abenteuereendungen fühlen sich weniger sicher (Rubin et al. 1988), wohingegen Nutzerinnen und Nutzer von Sitcoms ein positiveres Bild der Realität haben (Cohen und Weimann 2008). Talk-Shows führen zu einer Überschätzung des Bevölkerungsanteils Homosexueller und toleranteren Einstellung gegenüber homosexuellen Personen (Rössler und Brosius 2001), zu einer Überschätzung von Ehebetrug und vorehelichem Sex (Woo & Dominik 2003) und zur Befürwortung politischer Unterstützungsmaßnahmen (Zuschauer der *Oprah Winfrey Show* sahen häufig Familien in Not und waren deshalb für mehr staatliche Unterstützung dieser Familien) (Glynn et al. 2007). Neuere genrespezifische Kultivierungsstudien beschäftigen sich außerdem mit bestimmten Fernsehformaten wie Schönheitssendungen oder Castingshows und deren Wirkung auf Selbstwert, Essstörungen oder Körperbild (López-Guimerà et al. 2009; Nabi 2009; Kubic und Chory 2007; Harrison 2000).

Große Fernsehgattungen wie Serien wurden in genrespezifischen Kultivierungsstudien häufig themenspezifisch eingegrenzt und zum Beispiel in Form von Ärztese-

rien, Krimiserien oder Gerichtsshowes untersucht (Quick 2009; Thym 2003; Rossmann 2002). In dieser Arbeit soll sich übergreifend auf die Gattung der Serien fokussiert werden. Unter Serien werden hier fiktionale Sendungen verstanden, die aus mehreren aufeinanderfolgenden Episoden bestehen und ein gemeinsames Thema oder Konzept haben (Schanze und Pütz 2002). Serien eignen sich als Gattung besonders gut für Kultivierung, da sie Medienbotschaften über einen langen Zeitraum – über mehrere Folgen oder sogar Staffeln hinweg – senden und so der Mere-Exposure-Effekt greifen kann. Dieser besagt, dass Personen Informationen, denen sie über einen längeren Zeitraum immer wieder ausgesetzt sind, unbewusst verinnerlichen und somit ihre Einstellungen beeinflusst werden können (Schemer et al. 2007). Gemäß der in Kapitel 3.2.1 vorgestellten sozial-kognitiven Theorie von Bandura lernt man am ehesten von Personen, mit denen man häufig zu tun hat (Bandura 1976). Das gilt auch für medial vermittelte Charaktere. Bilandzic und Rössler argumentieren ebenfalls, dass eine enge, persönliche Beziehung zu einer Medienperson deren Wirkung auf die Vorstellungen und Einstellungen einer Person verstärkt (Bilandzic und Rössler 2004). Somit eignen sich vor allen Dingen Serienformate für die Entwicklung von Rollenmodellen und um eine dauerhafte Lernwirkung und damit auch Kultivierungseffekte zu erzeugen. Serien sind außerdem die beliebteste fiktionale Gattung bei der für diese Arbeit relevanten Zielgruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Kupferschmitt 2017). Die kultivierende Wirkung von Serien wurde bereits in verschiedenen Studien auch im Kontext von Berufsbildern untersucht. So analysierte Quick (2009) die Wirkung der Serie „Grey’s Anatomy“ auf Einstellungen zu Ärztinnen und Ärzten und fand heraus, dass dieser Personenkreis von Intensivnutzerinnen und -nutzern der Serie als mutiger wahrgenommen wurde und Vielseher\*innen der Serie generell eine höhere Patientenzufriedenheit hatten (Quick 2009). Gehrau untersuchte 2014 und in einer Folgestudie größeren Umfangs 2016 berufsspezifische Fernsehserien in den Kategorien Polizei, Justiz und Gesundheit sowie berufsunspezifische Serien, die sich auf einen allgemeinen Alltag fokussieren, in denen jedoch ebenfalls Berufe eine – wenn auch nachgelagerte – Rolle spielen. Die untersuchten Serien waren u.a. *Alarm für Cobra 11*, *CSI Miami* und *Monk*, *Doctor’s Diary*, *Dr. House* und *Grey’s Anatomy* sowie aus dem Alltagsbereich zum Beispiel *Alles was zählt*, *Desperate Housewives*, *Die Simpsons*, *GZSZ* und *King of Queens*. Hierzu wurden im Jahr 2009 verschiedene Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse befragt. In einer zweiten Erhebung 2012 wurde die erste Befragung um eine Vollerhebung aller Schüler in NRW ergänzt. Gehrau (2014) fand kleine, aber systematische Kultivierungseffekte erster Ordnung, also eine Wirkung des berufsspezifischen Fernsehkonsums auf die Verteilungsschätzungen von Berufen. Kultivierungseffekte zweiter Ordnung identifizierte er für die berufsspezifische Fernsehnutzung sowie hinsichtlich Urteilen und Einstellungen zu Berufen im Bereich Mode und Styling und geringe Effekte der Gesamtfernsehnutzung auf Berufseinstellungen (Gehrau 2014). In der Nachfolgestudie ermittelten Gehrau und Kolleg\*innen (2016), inwiefern Berufsinteressen bestimmen, was Jugendlichen im Fernsehen schauen, oder ob Fernsehen



die Berufsinteressen beeinflusst. Beides war der Fall: Jugendliche suchten sich ihre Fernsehinhalte nach ihren beruflichen Interessen aus ( $r = 0.28$ ,  $p < 0,001$ ), was besonders den Gesundheitsbereich betraf, und die berufsspezifischen Fernsehinhalte beeinflussten ihrerseits die Berufsinteressen, wenn auch zu einem geringeren Anteil ( $r = 0.16$ ,  $p < 0,001$ ) (Gehrau et al. 2016). Damit beantworten Gehrau und Kollegen zumindest im Kontext der Berufswahl die Frage nach der Kausalität, die in der Kultivierungsforschung immer wieder kritisiert wurde (Rossmann und Brosius 2004).

#### 4.2.2 Bildungsrelevante Medienbotschaften

Für diese Arbeit stellt sich die Frage, welche bildungsrelevanten Botschaften Serien vermitteln, die die Bildungsmotivation und -entscheidung beeinflussen können. Das Fernsehen vermittelt bildungsrelevante Informationen vor allen Dingen über die Darstellung von Berufsbildern (Dostal und Troll 2005). In diesem Zusammenhang sollte untersucht werden, ob von der Berufsdarstellung auch tatsächlich auf Bildung geschlossen werden kann. Hoffner und Kolleg\*innen konnten zeigen, dass der Beruf ihres Lieblings-TV-Charakters signifikant mit der Bildungsmotivation der Befragten korrelierte ( $r = 0.40$ ,  $p < 0,001$ ). Das spricht dafür, dass die Rezipienten den Rückschluss von dem gezeigten Beruf auf den dafür notwendigen Bildungsweg leisten (Hoffner et al. 2008a). Die Einordnung der Berufe erfolgte bei Hoffner et al. anhand von Einkommen und Bildung, in der Forschung zur sozialen Ungleichheit wird wiederum die akademische Distanz mit Bildungsgrad und Beruf der Eltern ermittelt. Bildung und Beruf werden also zusammen gedacht, und das nicht nur von den Forscherinnen und Forschern, sondern auch von den befragten Rezipienten, die laut Hoffner von der Berufsdarstellung auf die entsprechenden Bildungsvoraussetzungen schließen.

Krüger (2005) stand in seiner Studie zu Berufsbildern im Fernsehen vor der Herausforderung, dass „Berufe im Fernsehen selten zentral als Berufe thematisiert [werden], sondern vorwiegend Begleiterscheinungen bzw. Folgen der Themen und Handlungen [sind], die in den Fernsehsendungen vermittelt werden“ (Krüger 2005: 58f). Deshalb identifizierte er Berufe über vier verschiedene Zugangswege: Wenn der Beruf explizit genannt wird, wenn er an äußeren Merkmalen wie Berufskleidung erkennbar ist, wenn aus der Tätigkeit auf eine bestimmte Berufssphäre geschlossen werden kann und wenn die Person in ihrem Beruf allgemein bekannt ist (z. B. Sportler, Politiker). Zu bildungsrelevanten Botschaften gehört neben den Berufen der Darsteller auch die Relevanz des Berufs für die Serie. Esch (2011) hat in ihrer Untersuchung fiktionaler Fernsehsendungen nachweisen können, dass der Beruf und der Bildungshintergrund der Seriendarsteller in Kriminal- oder Arztserien eine sehr zentrale Rolle spielen, wohingegen bei Unterhaltungsserien wie *Friends* oder *How I met your Mother* die sozialen Beziehungen der Darsteller im Mittelpunkt stehen und der Beruf oft nur eine untergeordnete Rolle spielt (Esch 2011). Auch das Milieu, in dem eine Serie spielt, kann hier von großer Bedeutung für die Vermittlung von Bildungsvorbildern sein: So findet beispielsweise

die Serie *Big Bang Theory* zwar hauptsächlich in den Privatwohnungen der Darsteller statt, jedoch spielt das hochschulische Milieu eine sehr zentrale Rolle und die „Nerdigkeit“ der Hauptdarsteller ist der zentrale Handlungsstrang (Hornberger 2015).

Die Auswirkungen des Fernsehens werden in der klassischen Kultivierungsforschung anhand von Häufigkeiten und Botschaften überprüft. Wird die gleiche immer wieder gezeigt, kommt es zu den von Gerbner postulierten „uniform messages“, also den übergreifenden Fernsehbotschaften, die ein verzerrtes Bild der Realität zeichnen und so für eine verzerrte Realitätswahrnehmung bei den Rezipienten sorgen. Nachfolgend wird ein Überblick über bisherige Kultivierungsstudien im Kontext der Berufswahl gegeben, der zunächst veranschaulicht, welche Berufe in Fernsehsendungen überhaupt besetzt werden, um anschließend zu erläutern, wie häufig und wie positiv oder negativ die einzelnen Berufe dargestellt werden. Der Realitätsgrad der Berufsdarstellung, das heißt die Tätigkeiten, die dieser Beruf umfasst, wird nur in wenigen Studien untersucht und soll hier nur eingeschränkt eine Rolle spielen.

### **Wie häufig werden welche Berufe dargestellt? (Kultivierung erster Ordnung)**

Die erste umfassende Untersuchung zur Darstellung verschiedener Berufe in der Fernsehwelt hat Signorielli in den 90ern in den USA durchgeführt. Im Fernsehprogramm waren laut ihrer Studie vor allem Mediziner\*innen, Anwalt\*innen und Entertainer\*innen mehr als fünffach überrepräsentiert. Stark unterrepräsentiert waren demgegenüber Berufe wie Kellner\*innen, Verkäufer\*innen oder Fabrikarbeiter\*innen. (Signorielli 1993) Diese Ergebnisse konnte sie knapp zehn Jahre später bestätigen: In den Sendungen waren Fachleute und Expert/innen sowie vor allem Berufe in der Verbrechensbekämpfung deutlich überrepräsentiert, Personen aus dem Verwaltungs-, Arbeiter- und Dienstleistungsbereich weiterhin unterrepräsentiert (Signorielli und Kahlenberg 2001). Das liegt vermutlich daran, dass sich bestimmte Berufe eher für die Darstellung im Fernsehen eignen, weil sie spannender oder dramatischer inszeniert werden können als andere Berufe, die aber wiederum in der Realität deutlich häufiger ausgeübt werden (Hoffner et al. 2008a). In Deutschland hat Krüger (2004) die übergreifende Berufsdarstellung in den größten deutschen Fernsehsendern ARD, ZDF, RTL, Sat.1 und ProSieben untersucht und dabei eine überproportionale Häufigkeit von Berufen rund um Ordnung/Sicherheit, TV-spezifische Berufe, Medien/Kunst, Gesundheit sowie Management gefunden (Krüger 2005). Er hat fiktionale und nicht-fiktionale Formate untersucht und bei nicht-fiktionalen eine Überrepräsentanz von Managementberufen und Politiker\*innen festgestellt sowie bei Serien eine Überrepräsentanz von Berufen aus dem Bereichen Ordnung/Sicherheit und Gesundheit. Eine aktuellere Studie zu Berufsdarstellung im deutschen Fernsehen liefert Esch (2011), in der sie ebenfalls verschiedene Fernsehformate und ihre Darstellung unterschiedlicher Berufsbilder analysiert. Sie bestätigt den hohen Anteil an Ordnungs- und Sicherheitsberufen, den sie im Krimigenre und dort auch Serien wie CSI festmacht, und ergänzt das Ergebnis um einen hohen Anteil an Berufen aus dem Feld „Wirtschaft, Handel, Bank und Dienst-



leistungen“, was sie hauptsächlich aufgrund der Dienstleistungsberufe in die Gattungen Daily Soaps und Telenovelas verortet (dort werden häufig junge Leute als Barkeeper, Baristas, Kellner etc. gezeigt). Außerdem bestätigt sie an dritter Stelle den hohen Anteil an medizinischen Berufen, vermittelt durch Krankenhaus- und Ärzteserien sowie auch Daily Soaps. (Esch 2011) In Soap Operas sind 90 Prozent der dargestellten Berufe aus dem Dienstleistungssektor (wobei Dienstleistungsberufe in der Realität nur 65 Prozent aller Berufe ausmachen) und umfassen hier insbesondere journalistische und künstlerische Berufe (Michel und Pelka 2004). Einen umfassenden Überblick über die Berufsdarstellungen im Vorabendserien geben Jahncke und Kollegen (2020), die Folgen der Serien *Gute Zeiten, schlechte Zeiten (GZSZ)* und *Unter uns* aus einem Zeitraum von fast 30 Jahren analysiert haben und zeigen konnten, wie sich der Anteil der dargestellten Berufe ändert. Kaufmännische Dienstleistungsberufe wie Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus waren und sind mit im Schnitt 40 Prozent die am häufigsten gezeigte Berufsgruppe in Vorabendserien. In den 1990 Jahren waren Kreativberufe (u.a. aus den Bereichen Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung) die zweithäufigsten Berufsgruppe, was sich in den 2000er Jahren zugunsten von Berufen aus dem Bereich Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung änderte. Seit den 2010er Jahren machen Berufe in der Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung die zweithäufigste Berufsgruppe in den Vorabendserien aus. (Jahncke et al. 2020) Bei Gehrau (2014) zeigte sich, dass Gesundheitsberufe rund die Hälfte der Sendeminuten umfassen, während nur jeder Zehnte im realen Leben in der Gesundheitsbranche arbeitet. Der Bereich Justiz / Polizei nimmt ein Viertel bis ein Drittel der Sendeminuten ein, beschäftigt in der Realität aber nicht einmal 10 Prozent der Bevölkerung und die Dienstleistungsbranche, die bis zu 33 Prozent des Plots ausmacht, beschäftigt in der in Wirklichkeit aber nur sieben 7 Prozent der Bevölkerung. (Gehrau 2014: 426) Der Bereich Gastronomie wird von Gehrau separat von Dienstleistungen erfasst und ist vor allen Dingen in den „berufsunspezifischen“ Serien mit bis zu 40 Prozent deutlich überrepräsentiert – vermutlich als beiläufige Randerscheinung der eigentlichen Handlung, wie beispielweise bei *Friends*. Hier liegt es nahe, dass diese verzerrte Medienrealität eine verzerrte Einschätzung über die Berufsverteilung und vielleicht auch in Bezug auf den Berufswunsch erzeugt, wobei Gehrau auch den Unterschätzungseffekt, also die Auswirkung mangelnder medialer Darstellung beispielsweise von Handwerksberufen, untersucht hat.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die am häufigsten gezeigten Berufsgruppen im Fernsehen folgende sind: An erster Stelle stehen Berufe aus der Verbrechensbekämpfung, wie Polizeibeamte und Ermittler sowie Anwältinnen und Anwälte, an zweiter Stelle Dienstleistungsberufe, vor allem mit dem Schwerpunkt Kreativberufe und Gastronomie, und an dritter Stelle medizinische Berufe. Die Darstellung der oben vorgestellten Studien verdeutlicht jedoch auch das Problem der unterschiedlichen Kategorisierung von Berufen: So ist die Kategorie „Dienstleistungsberufe“ weitaus unspezifischer als die Kategorie „Kellner\*innen“. Das führt zum einen zu mangelnder Vergleichbarkeit der Berufsgruppen und zum anderen zu einer erschwerten Replizier-

barkeit bei der inhaltsanalytischen Erfassung der Berufsgruppen, da die Klassifikationen für Codierer\*innen nicht unbedingt intuitiv sind (Gehrau 2014). Folgt man den Annahmen des Kultivierungsansatzes, ist zu vermuten, dass die Überrepräsentanz dieser drei Berufsgruppen im Fernsehen darin resultiert, dass Vielseher überschätzen, mit welcher Häufigkeit die Berufe in der Realität vorkommen (Kultivierung erster Ordnung).

### **Wie werden die Berufe dargestellt? (Kultivierung zweiter Ordnung)**

Daraus ergibt sich anschließend die Frage, wie diese Berufsgruppen dargestellt werden und wie das den Blick auf und die Einstellungen zu diesen Berufen beeinflussen kann (Kultivierung zweiter Ordnung). Die Untersuchung der Darstellung einzelner Berufe oder Berufsgruppen im Fernsehen hat eine lange Tradition in der Kultivierungsforschung. So war insbesondere die Darstellung von Ärztinnen und Ärzten bereits seit den 1970er Jahren immer wieder Gegenstand von Studien (Rossmann 2002; Chory-Assad und Tamborini 2001; Pfau et al. 1995a; McLaughlin 1975), aber auch Berufe in der Strafverfolgung wie zum Beispiel Anwältinnen und Anwälte (Robson et al. 2014; Pfau et al. 1995b) beziehungsweise Polizeibeamte (Choi et al. 2020; Dirikx et al. 2012) sind ausführlich untersucht worden, was im Folgenden noch genauer vorgestellt wird.

Da die Kultivierungsforschung sich seit ihren Anfängen in den 1960er Jahren viel mit der Wirkung gewalthaltiger Fernsehinhalte und Verbrechensdarstellung im Fernsehen auseinandersetzt, lag es nahe, ebenfalls die Berufe der Strafverfolgung zu betrachten. Hier wurde sich auf die Darstellung von Polizist\*innen, Anwalt\*innen, Richter\*innen und, seit dem Start von Serien wie CSI, auch verstärkt Forensiker\*innen und Gerichtsmediziner\*innen fokussiert. In den US-Krimiserien der 1970er Jahre wurden Polizisten hauptsächlich als konservative, moralisch integre Männer gezeigt, die für Recht und Ordnung sorgten. In den 1980er Jahren wurde das Berufsfeld vielfältiger dargestellt und es kamen verstärkt Frauen und Afroamerikaner vor. Heute wird versucht, den Beruf des Polizisten komplexer darzustellen und vom Leben gebeutelte Polizeibeamte zu zeigen, die auch mal die Regeln brechen (Dowler 2015). Das führt zu einem ambivalenten Bild von Polizisten als einerseits diejenigen, die die „Drecksarbeit“ machen und sich mit Verbrechern herumschlagen müssen, und andererseits die Personen, die als „moral agents“ einer Gesellschaft Vorbildfunktion haben (Dirikx et al. 2012).

Mit dem Erfolg von forensischen Krimiserien wie CSI in den frühen 2000er Jahren erweiterte sich die Darstellung der Verbrechensbekämpfung um neue Berufsbilder wie Forensiker\*innen und Gerichtsmediziner\*innen (Keuneke et al. 2010; Freytag 2005). Diese werden als effizient, technisch versiert, heroisch und attraktiv dargestellt. Als zentrale Figuren für die Lösung des Falls nehmen sie häufig auch die Rolle des Ermittlers ein (Choi et al. 2020; Cole 2015; Cole und Dioso-Villa 2009). Auch ist der Fokus auf wissenschaftliche Ermittlungsmethoden neu, der nicht nur zu einer Aufwertung des Berufsbildes der Ermittler\*in führte (Cole und Dioso-Villa 2009), sondern auch dazu, dass mit dem Krimigenre die Darstellung von Wissenschaftler\*innen im Fernsehen intensiviert wurde. Gerbner und Kollegen hatten im Jahr 1981 Wissenschaftler\*innen

noch als Berufsgruppe identifiziert, die eher selten im Fernsehen vorkam, dann aber überwiegend positiv dargestellt wurde (Gerbner et al. 1981b). Zum gleichen Ergebnis kamen Dudo und Kolleg\*innen fast 30 Jahre später und stellten fest, dass Wissenschaftler\*innen im Fernsehen zwar positiv gezeigt werden, aber nach wie vor keine große Rolle in den Sendungen spielten (Dudo et al. 2011). Das hat sich seither geändert: So sind Wissenschaftler\*innen immer häufiger zentrale Hauptpersonen in fiktionalen Formaten, wie beispielsweise bei *Bones* oder der *Big Bang Theory*. Die positive Darstellung von Wissenschaftler\*innen hat sich dabei noch verstärkt (Vom Orde 2017; Weitekamp 2017; Hornberger 2015; McIntosh 2014). So hat Hornberger (2015) in einer Inhaltsanalyse der *Big Bang Theory* festgestellt, dass in der Serie das negative Stereotyp des Wissenschaftlers als „verrückter Nerd“ in ein positives Bild vom wissenschaftlichen Genie und sympathischen Außenseiter umgedeutet wird (Hornberger 2015). Insgesamt kann man sagen, dass der Beruf des Wissenschaftlers in den letzten 20 Jahren im Fernsehen immer mehr an Bedeutung gewonnen hat ein immer positiveres Bild abgeben.

Pfau und Kollegen analysierten 1992 eine Woche lang das US-Fernsehprogramm zur Darstellung von Anwältinnen und Anwälten und sahen sich dabei die Berufe der Hauptpersonen an – handelte es sich dabei um (Staats-)Anwält\*innen, wurden weitere Informationen zu deren Alter, Geschlecht und Rasse sowie deren Charaktereigenschaften codiert. Die Forscher\*innen stellten fest, dass Anwälte und Anwältinnen im Fernsehen als attraktiv (häufig auch jung und weiblich, wie beispielsweise in Serien wie *Ally McBeal*), mächtig und durchsetzungsfähig dargestellt werden (Pfau et al. 1995b). In einer Analyse von Anwaltsserien zur Prime-Time im Herbst 2003 und Frühjahr 2004 fanden Salzmann und Dunwoody heraus, dass der Berufsalltag von Anwältinnen und Anwälten im Fernsehen vor allen Dingen im Gerichtssaal oder in Gesprächen mit Klienten dargestellt wurde und Anwältinnen und Anwälten sogar als Ermittler\*innen in einem Fall fungierten – und so ein sehr realitätsfernes Bild des Anwaltsberufs zeichneten (Salzmann und Dunwoody 2005). Neben dem überproportional häufigen Vorkommen von Berufen aus der Verbrechensbekämpfung werden diese Berufe also auch wenig realitätsnah dargestellt: So sind die TV-Charaktere meist überdurchschnittlich attraktiv, erfolgreich, moralisch integer, heroisch und wissenschaftlich-technisch versiert. Zusätzlich zu Polizisten als den eigentlichen Ermittlern treten im Fernsehen auch immer mehr andere Berufe, wie beispielsweise Forensiker\*innen und Anwält\*innen als Ermittler\*innen auf und erzeugen so ein verzerrtes Bild dieser Berufe.

Gleiches gilt für die Darstellung von medizinischen Berufen im Fernsehen: Ärztinnen und Ärzten sind jung, erfolgreich und wohlhabend, wobei in den 1970er Jahren hier vor allem Ärzte gemeint waren (McLaughlin 1975). Frauen in medizinischen Berufen waren vor allen Dingen Pflegekräfte und hatten kaum Sprechrollen (Jones 2003), was sich jedoch in den 1990er änderte und Ärztinnen in Krankenhausserien sogar häufiger vorkamen als in der Realität (Rossmann 2002). Dabei kreiert das Fernsehen auch von Ärztinnen und Ärzten ein ambivalentes Bild: So ist häufig ihre Personen positiv dargestellt und mit hohem Status verknüpft, ihr Handeln ist jedoch negativ beschrieben

und moralisch verwerflich (Pfau et al. 1995a). Diese Ambivalenz findet sich auch in der weiteren Forschung: Manche Studien zeichnen ein negativeres Bild von Ärzt\*innen (Chory-Assad und Tamborini 2001), wohingegen andere Forscher\*innen Ärztinnen und Ärzte auch auf der Handlungsebene als positiv wahrnehmen (Rossmann 2002; Gerbner et al. 1981a). Jones (2003) bescheinigt dem Fernsehen, medizinische Berufe generell realistisch darzustellen – mit leichter Tendenz ins Positive (Jones 2003). Die Verzerrung der Realität kommt also eher daher, dass medizinische Berufe überproportional häufig im Fernsehen vorkommen. Die Darstellung ist etwas ambivalenter als im Crime-Sektor, sodass hier kein klares Bild von Ärzten an sich gezeichnet werden kann. Die Darstellung ist für diese Berufsgruppe stark vom Genre abhängig, beispielsweise zeigen Soap Operas Ärztinnen und Ärzte häufiger als sexy und attraktiv (Chory-Assad und Tamborini 2001).

### 4.2.3 Bildungsrelevante Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen

In diesem Kapitel wird bezugnehmend auf die bisherige Forschung im Bereich Kultivierung und Berufsbilder ausgeführt, welche Kultivierungseffekte erster Ordnung festgestellt wurden, das heißt der Einfluss der Fernsehnutzungshäufigkeit auf die Häufigkeitseinschätzungen bestimmter Berufe (siehe auch Esch 2011; Krüger 2005; Signorielli 1993), und welche Kultivierungseffekte zweiter Ordnung auf die Vorstellungen bestimmter Berufe sowie auf Einstellungen zum Berufsleben gefunden wurden (Hoffner et al. 2008; Signorielli 1993). Auch Indikatoren für die Wirkung auf Kultivierung dritter Ordnung, dem Bildungsverhalten, sollen aufgezeigt werden.

#### **Kultivierungseffekte erster Ordnung: Überschätzung häufig gezeigter Berufsgruppen**

Kultivierungseffekte entstehen durch das verzerrte Bild, das das Fernsehen von der Realität vermittelt. Dabei werden bestimmte Themen durch das Fernsehen entweder überproportional häufig oder stark negativ oder stark positiv dargestellt. Kultivierung erster Ordnung wird dabei von den unrealistischen Häufigkeiten, die das Fernsehen vermittelt, erzeugt. So werden in den Sendungen beispielsweise überproportional häufig Morde gezeigt, was dazu führt, dass Personen, die viel fernsehen, die Zahl der tatsächlichen Morde überschätzen (Gerbner und Gross 1976). Das gleiche gilt für Berufsdarstellungen im Fernsehen: So konnten Gerbner und Gross in ihrer US-Schlüsselstudie 1976 auch zeigen, dass Vielseher den Bevölkerungsanteil von Personen, die in der Strafverfolgung arbeiteten, zu 59 Prozent wesentlich häufiger zu hoch ansetzten als Wenigseher, die sich zu 50 Prozent höher verschätzten. Dabei schätzten diejenigen, die nicht auf dem College waren, den Anteil sogar zu 66 Prozent zu hoch ein. (Gerbner und Gross 1976) In den 1980er Jahren konnten Forscherinnen und Forscher in drei aufeinanderfolgenden Studien zeigen, dass Vielseher von Soap Operas sowohl den Anteil von Ärzt\*innen ( $r = 0.39$ ) als auch den Anteil von Anwält\*innen ( $r = 0.28$ ) in

der Bevölkerung signifikant überschätzen (Perse 1986; Carveth und Alexander 1985; Buerkel-Rothfuss und Mayes 1981). Rossmann (2002) konnte wiederum keine Kultivierungseffekte erster Ordnung erkennen, als sie in ihrer Studie den Einfluss von Krankenhausserien auf die Vorstellung von der Geschlechterverteilung bei Ärzt\*innen und Pfleger\*innen untersuchte (Rossmann 2002). Neuere Studien fanden ebenfalls wenig Effekte: So analysierte Gehrau (2014) in zwei Befragungen die Nutzung verschiedener berufsspezifischer Sendungen und seine Wirkung auf die Einschätzungen dieser Berufe. Alle Berufe wurden durchgehend überschätzt, besonders die Anteile von Models, Musiker\*innen und Detektiv\*innen. Unterschiede zwischen Viel- und Wenigsehern konnte Gehrau allerdings kaum ableiten: So hatte die Gesamtfernsehnutzung nur einen schwachen Effekt auf die Häufigkeitseinschätzungen zur Berufsgruppe der Models ( $r = 0.07$ ). Für die berufsspezifische Fernsehnutzung stellte Gehrau hingegen Effekte von Bau- und Handwerkssendungen auf die Überschätzung von Kfz-Mechaniker\*innen und von Mode- und Modellsendungen auf die Überschätzung von Models und Frisör\*innen sowie von Musik- und Castingshows auf die Überschätzung von Musiker\*innen fest. Alle Kultivierungseffekte waren mit Korrelationskoeffizienten von  $r = 0.07$  bis  $r = 0.16$  eher schwach ausgeprägt. Für die gängigen Berufsgruppen aus dem Kriminal- und Gesundheitsbereich fanden sich praktisch keine Kultivierungseffekte. (Gehrau 2014) Diese Ergebnisse gehen konform mit einer Metaanalyse von Hetsroni (2008), der zeigen konnte, dass sowohl überrepräsentierte als auch unterrepräsentierte Themen im Fernsehen einen Kultivierungseffekt haben können und damit auch selten gezeigten Berufe eine Kultivierungswirkung zukommen kann (Hetsroni 2008).

Was heißt das nun für die Einschätzung von akademischen und nichtakademischen Berufen? Nichtakademische Berufe, die selten im Fernsehen gezeigt werden, wie beispielsweise Arbeiter („blue collar workers“), werden von Viel- und Wenigsehern mit ähnlichen Werten eingeschätzt (Buerkel-Rothfuss und Mayes 1981) – hierbei sind also keine Kultivierungseffekte erster Ordnung sichtbar. Bei nichtakademischen Berufen, die häufig im Fernsehen vorkommen, wie Polizist\*innen, sollten Kultivierungseffekte erster Ordnung auftreten, auch wenn diese bei Gehrau (2014) für diese Berufsgruppe nicht nachgewiesen werden konnten. Für akademische Berufe, die generell häufiger in Sendungen besetzt werden, insbesondere jedoch für Anwalt\*innen und Ärzt\*innen, sind auf Basis älterer Studienergebnisse durchaus Kultivierungseffekte erster Ordnung zu erwarten. Übertragen auf die Kultivierung von Bildungseinschätzungen ist zu vermuten: Je mehr akademische Serien eine Person schaut, desto größer schätzt sie den Anteil akademischer Berufe in der Bevölkerung ein. Diese Überschätzung akademischer Berufe kann dann den Wunsch erzeugen, selbst ebenfalls einen akademischen Beruf ergreifen zu wollen.

### **Kultivierungseffekte zweiter Ordnung: Positive Einstellungen zu Berufen**

Der Einfluss von Fernsehsendungen auf die Einstellungen zu Berufsgruppen zeigt sich im Großteil der gesichteten Studien zur Kultivierung von Berufsbildern, wenngleich diese zum Teil ambivalente Ergebnisse liefern. So verglichen Pfau und Kolleg\*innen in ihren Studien die fernsehgeprägte Wahrnehmung der Bevölkerung mit der Wahrnehmung der jeweiligen Berufsfelder und konnten zeigen, dass die Bevölkerung Ärzt\*innen und Anwalt\*innen im Vergleich zu ihrer Peer Group als signifikant attraktiver, aber auch charakterlich negativer wahrnimmt (Pfau et al. 1995a; Pfau et al. 1995b). Andere Studien zum Einfluss des Fernsehens auf die Einstellungen zu Ärzt\*innen wiesen darauf hin, dass sie von Vielseher\*innen als hilfsbereiter, einfühlsamer, aufrichtiger und kompetenter eingeschätzt wurden (Rossmann 2002). Quick (2009) konnte belegen, dass das Anschauen von *Grey's Anatomy* dazu führt, dass Rezipienten Ärzt\*innen für mutiger hielten und mit den eigenen Ärzten zufriedener waren (Quick 2009). Systematische Kultivierungseffekte zweiter Ordnung hingegen waren bei Gehrau (2014) in Bezug auf den Konsum von Mode- und Modellsendungen und die eigenen Berufsvorstellungen nachweisbar: Je mehr Jugendliche diese Sendungen verfolgten, desto wichtiger waren ihnen Einfluss, Gehalt und Bewunderung für ihren Beruf ( $r = 0,07 - 0,16$ ). Kultivierungseffekte zweiter Ordnung auf das Ansehen häufig gezeigter Berufsgruppen wie Polizist\*innen und Ärzt\*innen konnten nicht identifiziert werden. (Gehrau 2014) Diese wiederum finden sich in aktuelleren Studien zur Wahrnehmung von Polizist\*innen: Sie konnten zeigen, dass das Anschauen von Kriminalsendungen Auswirkungen auf das Vertrauen der Bevölkerung in die Polizei hat (Choi et al. 2020) und die Nutzung von Online-Nachrichten die wahrgenommene Legitimität der Polizei verringert (Intravia et al. 2018). Kultivierungseffekte zweiter Ordnung konnten auch bezüglich Wissenschaftler\*innen erkannt werden: Die verstärkte positive Darstellung von Wissenschaftler\*innen erzeugte Sympathie und Identifikation bei den Zuschauer\*innen und führt sogar dazu, dass sich das Interesse der Rezipienten an den sogenannten MINT-Fächern<sup>3</sup> erhöhte (Li und Orthia 2016; Yang et al. 2015;). Zu einem ähnlichen, formatübergreifend Ergebnis kam auch Esch (2011) in ihrer Studie zur Darstellung von MINT-Berufen in fiktionalen Fernsehformaten (Esch 2011). Interessanterweise bleiben bei der Darstellung von Wissenschaftlerinnen diese positiven Attributionen aus: So konnte Martin (2015) in einer Experimentalstudie mit Studentinnen zeigen, dass die Darstellung der Wissenschaftlerinnen in den Serien *Big Bang Theory* und *Bones* nicht zu einem höheren Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten führte (Martin 2015). Das liegt vermutlich daran, dass Wissenschaftlerinnen im Fernsehen nicht so kompetent dargestellt werden wie ihre männlichen Kollegen und von diesen auch nicht anerkannt werden (McIntosh 2014) – und sich so alte Vorurteile zu Frauen in den Naturwissenschaften eher noch verstärken (Francis et al. 2017).

3 MINT ist die Abkürzung von Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik.



Generell sind Kultivierungseffekte zweiter Ordnung im Kontext der Berufsvorstellungen konsistenter nachzuweisen als Kultivierungseffekte erster Ordnung. Das zeugt von einem unabhängigen Effekt der Fernsehnutzung auf die Einstellungen, der nicht erst durch die Häufigkeitseinschätzungen entsteht (Potter 1991b; Hawkins und Pingree 1980b). Insgesamt wird die Berufswelt im Fernsehen berufsübergreifend als eher jung, attraktiv und erfolgreich dargestellt (Gehrau 2014; Jones 2003). Berufe wie Polizist\*innen, Anwalt\*innen und Ärzt\*innen werden deutlich attraktiver, statusintensiver und erfolgreicher beschrieben, als sie es im realen Leben sind. Diese verzerrte Darstellung im Vergleich zur Realität führt dazu, dass diese Berufe als positiver wahrgenommen werden. Bei einem großen Teil der häufig gezeigten und positiv dargestellten Berufe handelt es sich um akademische Berufe, also Tätigkeiten, die ein Hochschulstudium erfordern. Dazu gehören beispielsweise Anwalt\*innen, Forensiker\*innen, Ärzt\*innen. Gleichzeitig werden im heutigen Fernsehen auch nichtakademische Berufe, wie beispielsweise jener des Ermittlers akademisiert, sei es durch wissenschaftlich-technische Ermittlungsmethoden oder durch die direkte Einbindung akademischer Berufe in die Ermittlertätigkeiten. Die überwiegend positiven Darstellungen der im Fernsehen häufig gezeigten Berufe, die häufig akademische Berufe sind, könnte zu grundsätzlich positiveren Einstellungen gegenüber diesen Berufen führen.

### **Kultivierungseffekte dritter Ordnung: Auswirkung auf die Bildungsentscheidung**

Wie in Kapitel 4.2. bereits angeführt, haben Nabi und Sullivan (2001) erstmalig Medienwirkungen auf tatsächliche Verhalten untersucht und herausgefunden, dass die Darstellung von Gewalt im Fernsehen zum Ergreifen von Schutzmaßnahmen wie dem nächtlichen Abschließen der Wohnung führt (Nabi und Sullivan 2001). Auch im Bildungskontext können Medienwirkungen auf das Verhalten beobachtet werden: Seit den Anfängen von Anwaltssendungen wie *Ally McBeal* in den 1980er Jahren, erfolgreichen Arztserien wie *Emergency Room* in den 1990ern oder *Greys Anatomy* Mitte der 2000er Jahre und schließlich als ganz neues Format die Forensikrismisereien wie *CSI*, *Navy CIS* oder *Crossing Jordan* wurden immer wieder Behauptungen laut, dass die Beliebtheit dieser Serien zu einem spürbaren Anstieg in den Studierendenzahlen der jeweiligen Studienfächer wie Jura, Medizin oder Forensik geführt hätte. Dieser Zusammenhang ist jedoch kaum durch wissenschaftliche Studien belegt (Cole 2015; Cole und Dioso-Villa 2009) und wurde bisher für den europäischen Raum nur von zwei Studien untersucht. Van den Bulck und Beullens (2007) verglichen Studierendenzahlen von Veterinärmediziner\*innen und Hebammen vor und nach dem Start von Serien, in denen diese Berufe verstärkt gezeigt wurden. Die Forscherinnen konnten zeigen, dass die Ausbildungszahlen in diesen Berufen nach Serienstart um bis zu 10 Prozent anstiegen. (Van den Bulck und Beullens 2007) Das spricht dafür, dass der Fernsehkonsum nicht nur einen Effekt auf Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen zu bestimmten Berufen hat, sondern auch die tatsächliche Studienentscheidung beeinflusst. Keuneke, Graß und Ritz-Timme führten 2010 eine Studie zum sogenann-

ten *CSI-Effekt*<sup>4</sup> durch und befragten insgesamt 27 Studieninteressierte qualitativ nach ihrer Bildungsmotivation für ein Studium der Rechtsmedizin. Sie stellten fest, dass die Mehrheit der Interessierten sich auch vom Forensik-Genre angesprochen fühlte, und vermuteten deshalb, dass die Nutzung von Forensik-Serien das Interesse an dem Berufsbild erweckt oder verstärkt (Keuneke et al. 2010). Was sowohl Keunecke und Kolleg\*innen als auch Van der Bulck und Beullens nicht nachweisen konnten, ist die Kausalrichtung: Hat das Anschauen der CSI-Serien das Interesse ausgelöst oder war das Interesse am Thema der Grund für die Seriennutzung? Gehrau und Kollegen konnten diesen verstärkenden Effekt der Seriennutzung auf den Berufswunsch bestätigen, wobei sie ebenfalls einen großen Einfluss des Berufsinteresses auf die Seriennutzung erkennen konnten (Gehrau et al. 2016).

### Zusammenfassung

In der bisherigen Forschung im Bereich Kultivierung und Berufsbilder wurden Kultivierungseffekte erster Ordnung kaum, aber wenn dann im Kontext akademischer Berufe festgestellt, insbesondere für Anwält\*innen und Ärzt\*innen (Perse 1986; Carveth und Alexander 1985; Buerkel-Rothfuss und Mayes 1981). Kultivierungseffekte zweiter Ordnung auf die Einstellungen zu bestimmten Berufen sowie zum Berufsleben wurden hingegen von verschiedenen Studien, wie oben beschrieben, erkannt, wenn auch nicht sehr starke (Choi et al. 2020; Gehrau 2014; Quick 2009; Rossmann 2002; Pfau et al. 1995a; Pfau et al. 1995b; ). Kultivierung dritter Ordnung ließ sich in Studien belegen, die sich mit der Wirkung von Fernsehen auf Studienentscheidungen und Berufswünschen befassten (Gehrau et al. 2016; Cole 2015; Keuneke et al. 2010; Van den Bulck und Beullens 2007) und in denen beispielsweise die Auswirkungen von Serien wie *CSI* auf die Studierendenzahlen im Bereich Forensik nachgewiesen wurden.

## 4.2.4 Bildungsmotivation im Prozess der Kultivierung

Zieht man die Wirkungsmodelle aus der Motivationspsychologie heran, so wird klar, dass für den Kultivierungsprozess noch eine entscheidende Komponente fehlt: Die Motivation. Motivation beziehungsweise Handlungsintention wurde in Kultivierungsstudien bereits untersucht, unter anderem von Nabi selbst: In einer Studie mit ihrem Kollegen Chris Segrin zur Frage, ob Fernsehen unrealistische Erwartungen in der Ehe weckt, konnte sie zeigen, dass romantische Komödien und Soap Operas idealistische Vorstellungen von Heirat und Ehe verstärken und dass diese Vorstellungen wiederum auf die Intention wirken, selbst zu heiraten ( $\beta = .70$ ) (Segrin und Nabi 2002). In einer ähnlichen Studien konnten Vu und Lee (2013) diese Ergebnisse für vietnamesische

<sup>4</sup> Unter dem CSI-Effekt werden verschiedensten Phänomene verstanden: Dazu gehören sowohl der Einfluss auf die Studien- und Berufswahl („educator’s effect“) als auch beispielsweise der Einfluss auf Jury-Urteile. Zu den Wirkungen von CSI auf die Strafverfolgung siehe auch Cole und Dioso-Villa 2009; Cole 2015; Ley et al. 2012; Maeder und Corbett 2015.



Rezipientinnen replizieren und ergänzen die Heiratsintention noch um die Intention, sich bei einer Partnervermittlung anzumelden (Vu und Lee 2013). Auch andere Kultivierungsstudien haben sich mit der Medienwirkung auf die Verhaltensintention beschäftigt: Sei es im Kontext von Hilfe nach Naturkatastrophen (Cheng et al. 2016) oder in der Bereitschaft, mit dem Rauchen anzufangen (Yang et al. 2015). Wunsch und Kolleginnen haben 2012 in einem Experimentaldesign die Wirkung der Vorabendserie Lindenstraße auf politikrelevante Vorstellungen, Einstellungen und Verhaltensintentionen analysiert und konnten eine Medienwirkung auf die Partizipations- und Wahlabsichten der Rezipienten feststellen. Dabei vermischten sie Intention und Verhalten und bezeichneten bereits die Verhaltens*absicht* als Kultivierung dritter Ordnung (Wunsch et al. 2012). In keiner dieser Studien wurde jedoch die Intention mit dem tatsächlichen Verhalten verknüpft. Nur die Arbeit von Beullens und Kollegen (2011) sticht hier heraus: In einer Längsschnittstudie untersuchten sie den Einfluss von Nachrichten und Actionfilmen sowohl auf die Einstellung zu einem riskanten Fahrstil als auch auf die Intention, riskant zu fahren, und zu einem späteren Zeitpunkt auch das entsprechend riskante Fahrverhalten. Die Forscher\*innen stellten dabei einen Effekt von Actionfilmen auf die Einstellungen ( $\gamma = .49$ ), der Einstellungen auf die Intention ( $\gamma = .71$ ) und der Intention auf das tatsächliche Fahrverhalten ( $\gamma = .52$ ) fest (Beullens et al. 2011). Der hier gefundene Zusammenhang zwischen Einstellungen, Intention und Verhalten auf Basis der Kultivierungshypothese und der Theory of Planned Behavior bestätigt die Annahmen der vorliegenden Arbeit und soll hier auf den Bildungskontext angewendet werden.

Die Bildungsmotivation ist gemäß Esser die entscheidende Determinante für die Bildungsentscheidung (Esser 1999) und wird laut Theory of Planned Behavior ihrerseits von verhaltensspezifischen Einstellungen und den vorhergehenden Vorstellungen beeinflusst (Esser 1999; Ajzen 1991). Motivation ist dabei sowohl unabhängige Variable, die auf das Verhalten wirkt, als auch die abhängige Variable, auf die ihrerseits die Einstellungen wirken. Sie fungiert entsprechend als Vermittler oder Mediatorvariable zwischen den Einstellungen und deren Wirkung auf das Verhalten. Damit wird die Bildungsentscheidung als Kultivierung dritter Ordnung im hier postulierten Kultivierungsprozess um den Prozessschritt Bildungsmotivation ergänzt.

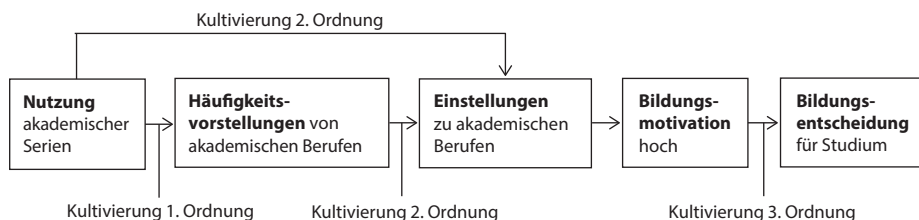


Abb. 12: Weiterentwicklung eines Prozessmodells der Bildungsentscheidung: Integration von Motivation in den Kultivierungsprozess

Davon ausgehend, dass Bildungsmotivation einen eigenständigen Prozessschritt darstellt, könnte man im Gesamtmodell auch von Kultivierung dritter und vierter Ordnung sprechen, da sich Motivation theoretisch weder zu den Einstellungen noch zur Entscheidung rechnen lässt. Wie in Kapitel 3.1 dargelegt, bildet Motivation die Brücke beziehungsweise den Übergang, in denen latente Vor- und Einstellungen zu manifesten, verhaltensbezogenen Intentionen werden, die dann in einem Verhalten münden. Sie ist der Zwischenschritt, in dem aus Einstellungen Verhalten wird und muss damit als eigenständiger Prozessschritt angesehen werden. Doch kann deshalb von Bildungsmotivation als Kultivierung dritter Ordnung und von der Bildungsentscheidung als Kultivierung vierter Ordnung gesprochen werden? Die Kultivierungsforschung nimmt bei jedem Kultivierungsschritt sowohl eine prozesshafte, indirekte Wirkung (Kultivierungsschritte als Mediatoren), als auch eine direkte Wirkung an. Somit müsste konsequenterweise bei einer Kultivierung vierter Ordnung ein direkter Effekt der Seriennutzung auf die Entscheidung angenommen werden, im Sinne von „die Nutzung von CSI bringt mich dazu, mich für den Studiengang Forensik einzuschreiben“ (Gehrau et al. 2016; Cole 2015; Keuneke et al. 2010; Van den Bulck und Beullens 2007). Auf der Ebene der akademischen Seriennutzung, wie sie in dieser Arbeit aggregierter betrachtet wird, erscheint die allgemeine Nutzung akademischer Serien als tatsächlichen Handlungsauslöser für die Einschreibung zu einem bestimmten Studiengang dann doch unwahrscheinlicher als vielmehr eine kontinuierliche Wirkung von Serien auf die Motivation. Obwohl Motivation und Verhalten unterschiedliche theoretische Konstrukte sind, sollen sie im Prozessmodell einen Prozessschritt bilden.

In der Kultivierungsforschung wurde früh kritisiert, dass der genaue Prozess der Kultivierung nicht klar ist (siehe auch Kapitel 4.2.). Dabei wurde vor allem auf Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozesse, Darstellungsmerkmale der Fernsehbotschaft und Rezeptionsmerkmale des Zuschauers fokussiert (Rossmann 2008), aber auch die Integration anderer theoretische Ansätze vorgenommen, um den Medienwirkungsprozess noch besser erklären zu können (Morgan und Shanahan 2010). Basierend auf der Theory of Planned Behavior liefert die hier erfolgte Integration der Bildungsmotivation als Kultivierung dritter Ordnung im Kultivierungsprozess einen neuen Erklärungsansatz, *wie* der Kultivierungsprozess stattfinden könnte, und wendet ihn auf den Bildungskontext an.



## 5 Modellentwicklung

In diesem Kapitel wird mithilfe der Theory of Planned Behavior und der Kultivierungstheorie ein theoretisches Wirkungsmodell hergeleitet, das die soziologischen Einflüsse des Elternhauses und die psychologischen Einflüsse der Medien auf die Bildungsentscheidung miteinander verknüpft. Damit untersucht diese Arbeit auf Mikroebene den Einfluss individueller Mediennutzung auf die Bildungsentscheidungsprozesse, um darüber in einem zweiten Schritt auf die Makroebene zu schließen und zu ermitteln, wie Bildungsungleichheit gegebenenfalls durch Kultivierungsprozesse ausgeglichen werden kann.

### 5.1 Bildungswissenschaftlicher Teil des Wirkungsmodells

Die Motivationspsychologie hat viele verschiedene Forschungstraditionen, Theorien und Ansätze, die sich dem Verhältnis von Motivation und Entscheidung und deren Determinanten widmen. Diese Arbeit fragt nach dem Einfluss, den Medien im Vergleich zu sozialer Herkunft auf den Bildungsmotivations- und Entscheidungsprozess haben können. Hierfür wurden insbesondere die Rational-Choice-Prozessmodelle der kognitiven Motivationspsychologie als geeignet erachtet. Ein zentrales Modell, um den Prozess der Bildungsmotivation und -entscheidung ganzheitlich betrachten zu können, ist die Theory of Planned Behavior (TPB). Sie bezieht nicht nur das Verhältnis von Motivation und Entscheidung mit ein, sondern schlüsselt auch sehr genau die Variablen auf, die auf dieses Verhältnis wirken. Deshalb soll die Theory of Planned Behavior als Grundlage und Ausgangspunkt für die Modellentwicklung dienen.

Widmet man sich zunächst dem Verhältnis zwischen Motivation und Entscheidung im Bildungskontext, so erweist sich Essers Prozessmodell der Bildungsentscheidung als passend: Damit liegt er genau wie die Theory of Planned Behavior im Bereich der Rational-Choice-Theorien und stellt den Nutzen und die Ergebniserwartungen in den Mittelpunkt der Entscheidungsfindung. Er wendet sein Modell außerdem konkret auf die Frage zur sozialen Ungleichheit in der Bildung an und postuliert, wie in Kapitel 3.3 ausführlich vorgestellt, dass sich Bildungsmotivation aus dem angenommenen Bildungsnutzen  $U$  und der Wahrscheinlichkeit  $c$  eines Statusverlusts  $SV$  zusammensetzt ( $U+cSV$ ). Ist diese größer als die Kosten  $C$  geteilt durch die Erfolgswahrscheinlichkeit  $p$ , findet eine Entscheidung pro Bildung statt ( $U+cSV>C/p$ ). Zusätzlich trägt Essers Modell der sozialen Herkunft Rechnung, indem er den Statusverlust und die Kosten als für verschiedene Bevölkerungsteile unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen aufnimmt. Diese Konkretisierung von Bildungsmotivation und -entscheidung scheint für die Fragestellung dieser Arbeit deshalb passend und bildet den ersten Teil des Wirkungsmodells.

In Essers Ansatz kann der Bildungsnutzen als Variante der Einstellungen aus der TPB und die Erfolgswahrscheinlichkeit als Variante der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle aus der TPB betrachtet werden: Nimmt man an, dass Bildung einen Wert hat und für den Empfänger von Nutzen ist, so liegen vermutlich eher positive Einstellungen gegenüber Bildung vor. Gleiches gilt umgekehrt: Wird kein Nutzen in Bildung erkannt, ist man Bildung gegenüber vermutlich eher negativ eingestellt oder indifferent. Einstellungen wirken, wie in der TPB angenommen, auf die Bildungsmotivation und damit indirekt auf die Bildungsentscheidung.

In der Forschung zur sozialen Ungleichheit in der Bildung ist die soziale Herkunft der entscheidende Prädiktor für die Bildungsentscheidung. Esser nimmt in seinem Grundmodell der Bildungsentscheidung an, dass die verschiedenen Variablen des Modells je nach Herkunft unterschiedlich ausgeprägt sind: So bedeutet der Verzicht auf ein Studium für Kinder aus akademischem Elternhaus einen Statusverlust, für Kinder aus nichtakademischem Elternhaus jedoch nicht. Wiederum sind die Kosten eines Studiums für Kinder aus nichtakademischem Elternhaus häufig schwerer zu tragen. Auch die angenommene Erfolgswahrscheinlichkeit verstanden als akademisches Selbstkonzept ist vermutlich bei Kindern aus akademischem Elternhaus höher ausgeprägt. Einzig beim Nutzen sind sich beide Gruppen einig: Sowohl akademische als auch nichtakademische Elternhäuser sprechen Bildung den gleichen Nutzen zu (Esser 1999). Dementsprechend wirkt die soziale Herkunft sowohl direkt (über Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit  $C/p$ ) als auch indirekt über die Bildungsmotivation auf die Bildungsentscheidung. Der bildungswissenschaftliche Teil des Wirkungsmodells postuliert damit folgende Wirkungszusammenhänge: Akademische Distanz und Einstellungen wirken auf die Bildungsmotivation und auf die Bildungsentscheidung. Die genauen Wirkungsweisen zwischen den jeweiligen Variablen werden in Kapitel 6 in den Hypothesen genauer beschrieben.

## 5.2 Kommunikationswissenschaftlicher Teil des Wirkungsmodells

Der kommunikationswissenschaftliche Teil des Modells dient der Untersuchung der Wirkung der Medien auf die Bildungsentscheidung. Die Medienwirkung soll hier anhand von Kultivierung überprüft werden, mit der der Einfluss des Fernsehkonsums auf Häufigkeitsvorstellungen und Einstellungen untersucht wird (Gerbner und Gross 1976). Im Falle dieser Arbeit bedeutet das zu ermitteln, welchen Einfluss akademische und nichtakademische Fernsehserien auf die Häufigkeitsvorstellungen und die damit verbundenen Einstellungen gegenüber akademischen und nichtakademischen Berufen haben.

Für die Integration der Kultivierung in den Gesamtprozess der Bildungsentscheidung kamen verschiedene Theoriemodelle als Grundlage in Frage: Von bildungswissenschaftlicher Seite aus werden vornehmlich in der Berufswahlforschung eigenschafts- und lerntheoretische Modelle angeboten, die die Entscheidung für oder gegen einen bestimmten Berufsweg vor allem über Persönlichkeitseigenschaften (Holland 1997)

oder erlernte Erfahrungen (Lent et al. 1994; Mitchell und Krumboltz 1990; Bandura 1976) erklären. Diese Modelle aus der Berufswahlforschung wurden von der Kommunikationswissenschaft bereits herangezogen, um Medieneinflüsse auf die Berufsentscheidung zu untersuchen. So hat sich beispielsweise Gehrau in seiner Studie über die Wirkung von Fernsehserien auf die Berufsentscheidung Jugendlicher auf das Berufswahlmodell von Gottfredson (1981) gestützt (Gehrau et al. 2016; Gehrau 2014; Gottfredson 1981). Die sozial-kognitiven Modelle der lerntheoretischen Motivationspsychologie haben den Vorteil, dass sie stellvertretendes Lernen als Variable annehmen und damit Medienpersonen als Vorbilder praktisch bereits integriert haben. Der Nachteil der sozial-kognitiven Modelle ist, dass sie keine Untersuchung des Entscheidungsprozesses erlauben, sondern inhaltlich-beschreibender Natur sind. Damit können Entscheidungen zwar nachträglich gut erklärt werden, sie sind jedoch nicht gut vorherzusagen. Diese Arbeit will explizit eine Prozessperspektive einnehmen und den Entscheidungsprozess als Ganzes betrachten. Auch in diesem Kontext wurden bereits sozialpsychologische Entscheidungsmodelle für kommunikationswissenschaftliche Studien herangezogen: So haben beispielsweise Nabi und Sullivan die Kultivierungstheorie mit der Theory of Reasoned Action verknüpft und das Verhalten als Kultivierung dritter Ordnung in den Prozess mit aufgenommen (Nabi und Sullivan 2001). Was bisher fehlt, ist die Integration der für den Bildungsentscheidungsprozess so zentralen Motivation. An dieser Stelle vernachlässigt die Kultivierungsforschung einen gemäß der TPB wichtigen Mediator zwischen Einstellungen und Verhalten und den Link zwischen Bildungsentscheidung und Kultivierung, weshalb die Motivation deshalb hier als dritter Schritt im Kultivierungsprozess eingeführt wird. Diese Arbeit ergänzt damit die bisher bestehenden Kultivierungsschritte erster (Häufigkeitseinschätzungen) und zweiter Ordnung (Einstellungen) um die Motivation und das Verhalten (Bildungsentscheidung) als Kultivierung dritter Ordnung.

Dieses Wirkungsmodell soll die Forschungsfrage dieser Arbeit „*Welche Rolle spielt die Mediennutzung bei der Bildungsentscheidung junger Erwachsener?*“ illustrieren und als Grundlage für die Ableitung der Hypothesen dienen, die im nachfolgenden Kapitel beschrieben werden.

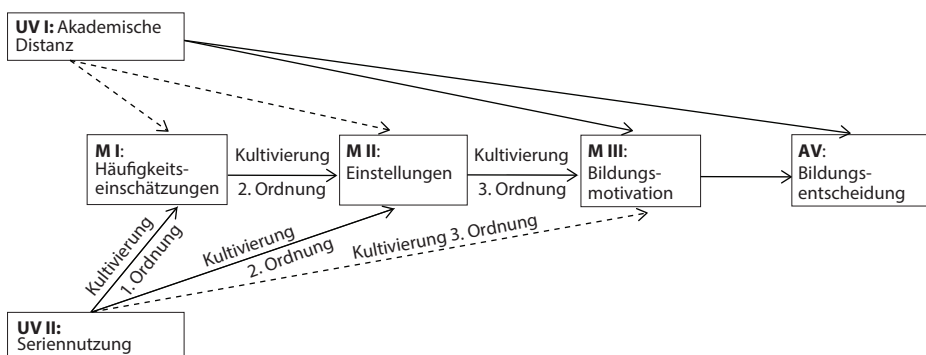


Abb. 13: Gesamtmodell der sozialen und medialen Wirkungen auf die Bildungsentscheidung.

Anmerkung: Direkte Pfade sind hypothesengeleitete Annahmen, gestrichelte Pfade werden zusätzlich mitüberprüft



## 6 Zusammenfassung und Hypothesen

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu untersuchen, ob die Nutzung von Fernsehserien einen Einfluss auf die Bildungsmotivation und -entscheidung hat und der sozialen Ungleichheit in der Bildung gegebenenfalls entgegenwirken kann. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet daher: „*Welche Rolle spielt die Fernsehnutzung bei der Bildungsentscheidung junger Erwachsener?*“

Mögliche Einflüsse sollen auf Grundlage der Kultivierungstheorie identifiziert werden, die eine Wirkung des Fernsehens auf Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen und so schlussendlich auch auf das Verhalten postuliert (Nabi und Sullivan 2001; Potter 1991a; Gerbner und Gross 1976). Hier bietet die Theory of Planned Behavior über den Wirkungspfad der Einstellungen auf die Motivation eine gute Anschlussstelle für die vermuteten Medienwirkungen der Kultivierungstheorie: Fernsehkonsum wirkt direkt oder indirekt (über die Häufigkeitseinschätzungen) auf die Einstellungen der Rezipienten und diese wiederum wirken auf die Motivation und das Verhalten (hier die Bildungsentscheidung).

Aus der oben angeführten Forschungsfrage lassen sich auf Basis der im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellten Grundlagen verschiedene Hypothesen ableiten. Nachfolgend werden deshalb anhand des Wirkungsmodells die zentralen Hypothesen sowohl aus der Perspektive der Bildungsforschung als auch aus der Perspektive der Kommunikationswissenschaft formuliert.

Überprüft werden soll der Einfluss der Fernsehserien auf die Bildungsmotivation und -entscheidung als möglicher Ausgleich für die durch soziale Herkunft geprägte Ungleichheit in der Bildung. Das Untersuchungsdesign soll zum einen ermöglichen, den in der Bildungsforschung umfassend nachgewiesenen Einfluss des Elternhauses (Becker und Lauterbach 2016; Becker und Hecken 2007; Maaz et al. 2006; Schulenberg 1986) zu bestätigen. Zum anderen soll die Auswirkung des Serienkonsums auf die Bildungsmotivation mithilfe von Kultivierung nachgewiesen und anschließend verglichen werden, in welchem Verhältnis der Medieneinfluss zum Einfluss des Elternhauses steht und ob Bildungsungleichheiten durch Fernsehkonsum – und hier insbesondere durch den Konsum von akademischen Serien – zumindest teilweise positiv ausgeglichen werden können. Entlang dieser zwei angenommenen Wirkungsstränge lassen sich die im folgenden Kapitel formulierten Hypothesen ableiten.

### 6.1 Einfluss der akademischen Distanz auf die Bildungsmotivation und -entscheidung

Wie in Kapitel 2 beschrieben, bestimmt die soziale Herkunft nach wie vor, welchen Bildungsweg Schülerinnen und Schüler einschlagen. Kinder aus akademischen Familien



studieren signifikant häufiger (79 Prozent) als Kinder aus Nichtakademiker-Haushalten (27 Prozent) (Kracke et al. 2018). Diese Tatsache kann trotz Bildungsexpansion in den 1970er Jahren nach wie vor beobachtet werden und ist zeitlich stabil (Kracke et al. 2018; Middendorff et al. 2017; Middendorff et al. 2013; Isserstedt et al. 2010; Müller und Haun 1994b; Shavit und Blossfeld 1993). Die soziale Herkunft wird in der Bildungsforschung über die akademische Distanz abgebildet, was als Maß für die „Entfernung“ zur akademischen Welt gilt. Errechnet wird die akademische Distanz aus der beruflichen Stellung sowie den höchsten berufsqualifizierenden und höchsten allgemeinbildenden Abschlüssen der Eltern. (Becker und Hecken 2007; Isserstedt et al. 2004) Daraus lässt sich die erste Hypothese ableiten:

*Hypothese 1a: Je geringer die akademische Distanz, desto eher entscheiden sich junge Erwachsene für ein Studium.*

Im Umkehrschluss bedeutet das: Je größer die akademische Distanz, desto eher wird sich für eine Ausbildung entschieden. Mit dieser Hypothese wird zunächst der gut erforschte Zusammenhang zwischen Elternhaus und Bildungsentscheidung erneut überprüft. Das hier entwickelte Wirkungsmodell basierend auf der Theory of Planned Behavior und der Kultivierungstheorie erlaubt darüber hinaus eine etwas detailliertere Analyse des Entscheidungsprozesses. In der Theory of Planned Behavior ist der Bildungsentscheidung die Motivation vorgelagert. Die akademische Distanz wirkt also möglicherweise auch über die Bildungsmotivation auf die Bildungsentscheidung: Akademikerkinder haben aufgrund der besseren Unterstützung durch die Eltern, des hohen Erwartungsdrucks und eines möglichen Statusverlusts eine höhere Motivation zu studieren als Nichtakademikerkinder, für die Kosten und Erfolgswahrscheinlichkeit ein Hinderungsgrund für ein Studium sein können (Esser 1999). Daraus lässt sich die zweite Hypothese ableiten:

*Hypothese 1b: Je geringer die akademische Distanz, desto höher die Bildungsmotivation.*

Um den Wirkungspfad zu vervollständigen, gilt es nun noch zu überprüfen, ob die Bildungsmotivation auch tatsächlich auf die Bildungsentscheidung wirkt. Grundsätzlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass eine hohe Bildungsmotivation automatisch die Entscheidung für ein Studium bedeutet. Bildungsmotivation errechnet sich laut Esser aus der Bildungsrendite (nämlich Einkommen und/oder Sozialprestige  $U$ ) plus der Wahrscheinlichkeit für einen Statusverlust ( $c$ ) mal des Betrags des Statusverlusts ( $SV$ ):  $U + (cSV)$ . Dieser muss größer sein als das wahrgenommene Investitionsrisiko ( $C/p$ ), um sich für ein Studium zu entscheiden. (Becker und Hecken 2007; Müller und Pollak 2007; Esser 1999). Hierbei ist das wahrgenommene Investitionsrisiko für Akademikerkinder deutlich niedriger als für Nichtakademikerkinder. Geht man also davon aus, dass die Bildungsmotivation für Akademikerkinder aufgrund des potenziellen Statusverlusts höher ist und somit zu einer höheren Bildungsmotivation führt, deren Risiko bei der Entscheidung für ein Studium aber systematisch geringer ist, so ergibt sich die folgende dritte Hypothese im Bildungskontext:

*Hypothese 1c: Je höher die Bildungsmotivation, desto eher entscheiden sich junge Erwachsene für ein Studium.*

Inwiefern das Elternhaus auch auf die Einstellungen zu akademischen Berufen und zur Häufigkeitseinschätzung, mit der diese Berufe in der Bevölkerung vorkommen, wirkt, wird im Rahmen der empirischen Umsetzung ebenfalls überprüft. Es ist jedoch nicht zentraler Teil der Analyse, da es in diesem Zusammenhang noch keine theoretischen Grundlagen gibt, auf Basis derer sich fundierte Hypothesen entwickeln lassen – wobei ein Einfluss des Elternhauses auf Berufseinstellungen durchaus naheliegt (vgl. Kapitel 2.1 schichtspezifisches Wertemodell nach Kohn 1981).

## 6.2 Einfluss der Seriennutzung auf die Bildungsmotivation und -entscheidung

In dieser Arbeit wird angenommen, dass die Fernsehserien für Jugendliche und junge Erwachsene eine starke Orientierungsfunktion haben und insbesondere Seriencharaktere zu wichtigen Rollenvorbildern werden können (Hoffner et al. 2008a; Bandura 2000). Diese medialen Vorbilder beeinflussen unter anderem die Vorstellungen von Berufen und haben somit auch Einfluss auf die Bildungsmotivation und -entscheidung. Die Kultivierungshypothese in der Kommunikationswissenschaft bezieht sich auf diesen Zusammenhang: Die Medien als Sozialisationsinstanz prägen zum einen die Einschätzung von Häufigkeiten bestimmter Phänomene (zum Beispiel das Vorkommen bestimmter Berufe in der Bevölkerung) sowie die Einstellungen und Meinungen zu diesen Phänomenen (zum Beispiel zum Beruf des Polizisten) (Gehrau 2014). Den Einfluss auf die Häufigkeitseinschätzungen bezeichnet man dabei als Kultivierungseffekte erster Ordnung und jenen auf die Einstellungen als Kultivierungseffekte zweiter Ordnung (Rossmann 2008; Potter 1991a; Hawkins und Pingree 1990). In späteren Kultivierungsstudien wurde der Kultivierungseffekt dritter Ordnung eingeführt, unter dem manche Studien das tatsächliche Verhalten verstanden (Nabi und Sullivan 2001), andere wiederum die Verhaltensintention (Cheng et al. 2016; Yang et al. 2015; Wünsch et al. 2012; Segrin und Nabi 2002). In der vorliegenden Arbeit werden sowohl Motivation als auch Verhalten untersucht und erst die Kultivierungseffekte erster und zweiter Ordnung und anschließend ihr Einfluss auf die Bildungsmotivation und Bildungsentscheidung (Kultivierung dritter Ordnung) betrachtet.

In Fernsehsendungen wird der Bildungsstand vor allem über die dargestellten Berufe der Hauptcharaktere transportiert (Dostal und Troll 2005; Krüger 2005). Deshalb sollen sowohl die Serien als auch die abgefragten Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen auf Basis von Berufen in die Kategorien „akademisch“ und „nicht-akademisch“ eingeordnet werden. In der Kultivierungsforschung wird von zwei Wirkungsprozessen ausgegangen, die aufeinander folgen (Hawkins und Pingree 1980b),

aber auch unabhängig voneinander stattfinden können (Potter 1991a, 1991b): Kultivierungsprozesse erster Ordnung betreffen die Häufigkeitseinschätzungen und Kultivierungsprozesse zweiter Ordnung beeinflussen die Einstellungen. Akademische Berufe wie Ärzt\*innen oder Anwalt\*innen kommen in Fernsehserien überproportional häufig vor (Signorielli und Kahlenberg 2001; Signorielli 1993), so dass die Vermutung nahe liegt, dass eine intensive Seriennutzung dazu führt, dass die Rezipient\*innen das Vorkommen akademischer Berufe in der Bevölkerung überschätzen. So lautet die entsprechende Hypothese zur Kultivierung erster Ordnung:

*Hypothese 2: Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto höher schätzen sie die Häufigkeit, mit der akademische Berufe in der Bevölkerung vorkommen.*

Gemäß der Vermutungen der Forscher bilden sich auf Basis dieser Häufigkeitseinschätzungen in einem zweiten Schritt (beeinflusst durch persönliche Erfahrungen sowie das soziale Umfeld) Einstellungen zu den medial transportierten Themen (Hawkins und Pingree 1980b). Da akademische Berufe in Serien überwiegend positiv dargestellt werden (Jones 2003), kann angenommen werden, dass insbesondere die Nutzung von Serien, in denen viele akademische Berufe vorkommen, zu positiveren Einstellungen bei den Rezipient\*innen führt. Des Weiteren lässt ein häufiges Vorkommen in der Bevölkerung möglicherweise auf die Beliebtheit dieser Berufsgruppe schließen, so dass die in Hypothese 2 vermutete verzerrte Häufigkeitseinschätzung der Rezipient\*innen ebenfalls zu einer positiveren Einstellung gegenüber akademischen Berufen führen könnte. Deshalb lauten die beiden Teilhypothesen zur Kultivierung zweiter Ordnung entsprechend:

*Hypothese 3a: Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto positiver sind ihre Einstellungen zu akademischen Berufen.*

*Hypothese 3b: Je höher die Befragten den Anteil akademischer Berufe in der Bevölkerung einschätzen, desto positiver sind ihre Einstellungen gegenüber diesen Berufen.*

In neueren Kultivierungsstudien werden auch Intention und Verhalten als Kultivierung dritter Ordnung eingebunden (Cheng et al. 2016; Yang et al. 2015; Wunsch et al. 2012; Beullens et al. 2011; Segrin und Nabi 2002). Nabi und Sullivan (2001) haben als erste die Kultivierung und die Theory of Reasoned Action (TRA) zusammengeführt und somit eine Wirkungskette von Häufigkeitsvorstellungen auf Einstellungen zur Verhaltensintention und dem tatsächlichen Verhalten gezogen. Angewendet auf den hier vermuteten Zusammenhang zur Bildungsmotivation und -entscheidung lautet die Hypothese zur Kultivierung dritter Ordnung:

*Hypothese 4: Je positiver die Einstellung gegenüber akademischen Berufen, desto höher ist die Bildungsmotivation.*

Die Wirkung der Bildungsmotivation auf die Bildungsentscheidung und damit auch der indirekte Effekt der Medien auf die Bildungsentscheidung wurde bereits in der Hypothese 1c überprüft und ihr Ergebnis fließt hier mit ein.

## 7 Untersuchungsdesign

Die im Wirkungsmodell dargestellten und in den Hypothesen beschriebenen Wirkungszusammenhänge sollen im Rahmen einer empirischen Studie quantitativ untersucht werden. Für die Analyse des Kultivierungspfads im Wirkungsmodell ist zunächst eine Analyse der relevanten Serienformate und der Medienbotschaften erforderlich. Diese Arbeit geht – wie in Kapitel 4.2.2 dargestellt – davon aus, dass die immer stärker ausdifferenzierte Fernsehnutzung durch Online-Videoangebote, Streamingdienste und soziale Medien zu einem immer individuelleren Mediennutzungsverhalten führt, insbesondere bei jungen Erwachsenen (Breunig et al. 2020). Das bedeutet, dass nicht die *Häufigkeit*, mit der junge Erwachsene Serien konsumieren, dazu führt, dass sie mehr Bildung anstreben, sondern es die *Botschaften* zu einzelnen Berufsbildern sind, die die Bildungsmotivation und -entscheidung beeinflussen (Dirikx et al. 2012; Salzmann und Dunwoody 2005; Rossmann 2002). Diese Botschaften können sich wiederum auf die *Häufigkeitseinschätzungen* und *Einstellungen* der Befragten auswirken. Die bildungsrelevanten Botschaften von Serien sollen mit Hilfe einer Inhaltsanalyse ermittelt und ihre Auswirkungen auf die Rezipierenden im Anschluss daran durch eine Befragung erhoben werden. Es handelt sich hier um eine Weiterentwicklung des Untersuchungsdesigns klassischer Kultivierungsstudien: Statt der Nutzungshäufigkeit von Fernsehinhalten sollen der individuelle Serienkonsum abgefragt, die bildungsrelevanten Serienbotschaften ermittelt und deren Wirkung auf bildungsbezogene Vor- und Einstellungen sowie Bildungsmotivation und -entscheidung analysiert werden.

Die bisherigen Ergebnisse der Kultivierungsforschung lassen folgende Schlussfolgerungen für die Entwicklung des Prozessmodells der Bildungsentscheidung zu: Das Fernsehen beeinflusst Berufsvorstellungen und damit auch Bildungsentscheidungen, besonders im Kontext von Serien, in denen mediale Rollenvorbilder über einen langen Nutzungszeitraum auf die Berufsvorstellungen der Rezipienten wirken können. Serien wirken dabei 1) auf die Häufigkeitseinschätzungen, mit denen bestimmte Berufe in der Bevölkerung vorkommen, 2) auf die Einstellungen zu diesen Berufen und 3) über Bildungsmotivation auf die Bildungsentscheidung.

Die verzerrten Darstellungen einzelner Berufe und deren Über- oder Unterrepräsentanz im Fernsehen führt dazu, dass sich bei den Rezipienten Vorurteile zu den einzelnen Berufen bilden, wie „Ärzte sind nicht vertrauenswürdig“ oder „Polizisten sind die Guten“. Fernsehsendungen bieten Informationen über Berufe und mögliche Karrierepfade, mit denen viele Rezipienten in der Realität selten konfrontiert sind (beispielsweise haben laut Choi et al. (2020) nur 16,9 Prozent der amerikanischen Bevölkerung in ihrem Leben persönlich mit der Polizei zu tun). Fernsehen ist also für viele die primäre Quelle, um sich ein Bild von bestimmten Berufen zu machen – das gilt insbesondere für Personen aus nichtakademischen Elternhäusern (Hoffner et al. 2008a; Levine und Hoffner 2006b; Gerbner et al. 2002; Huston et al. 1997; King und Multon 1996; Wright

et al. 1995; Signorielli 1993; ). Da Berufe, wenn sie im Fernsehen vorkommen, positiver, spannender und attraktiver dargestellt werden, als sie es im wahren Leben sind, ist die Frage, ob es eine „uniform message“ oder berufsübergreifende Metabotschaft gibt, die für alle Berufe gilt. Wie in Kapitel 4.2.1 erläutert, haben sich die Fernsehkanäle, -formate und auch das Nutzungsverhalten so stark ausdifferenziert, dass sich neuere Kultivierungsstudien von der Annahme übergreifender Botschaften im Fernsehen lösen und stattdessen die individuellen Nutzungsmuster der Rezipienten stärker in den Blick nehmen müssen (Potter 1993), was gegen eine uniforme Botschaft spricht. Andererseits legt die überwiegend positive Darstellung insbesondere akademischer Berufsgruppen eine Metabotschaft wie „Akademische Berufe sind attraktiver“ nahe, welche wiederum dazu führen könnte, dass auch Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern studieren wollen. Nun zeigt die Studie von Gehrau (2014), dass Kultivierungseffekte auf Berufsebene kaum sichtbar werden: So haben nur Schönheits- und Modellsendungen Auswirkungen auf die Häufigkeitseinschätzungen von Models und Frisuren. Andere Serien hatten sogar Auswirkungen auf Berufe, die in diesem Genre gar keine Rolle spielen, zum Beispiel wirkte sich auch die Nutzung von Modellsendungen auf die Häufigkeitseinschätzungen zu Ärzt\*innen aus (Gehrau 2014: 429). Eine Untersuchung von angebotsspezifischen Kultivierungseffekten, beispielsweise Nutzung medizinischer Serien auf den Wunsch, Ärzt\*in zu werden, erscheint deshalb zu kleinteilig. Auf Ebene des Gesamtfernsehkonsums nach strukturellen Kultivierungseffekten zu suchen, wie in der klassischen Kultivierungsforschung üblich, wäre aber wiederum zu übergreifend, da diese Arbeit keine uniformen Bildungsbotschaften annimmt, die vom Fernsehen formatübergreifend vermittelt werden (siehe Kapitel 4.2.1).

Ein sinnvoller Mittelweg zwischen Gesamtfernsehnutzung und berufsspezifischem Serienkonsum ist die Betrachtung von bildungsrelevanten Serienformaten und deren potenzieller Wirkung auf die Bildungsentscheidung. So transportieren manchen Serien verstärkt inspirierende Berufsbilder und spannende Berufsumfelder und können damit besser als Vorbild für die Rezipienten fungieren als andere Serien. Nimmt man außerdem an, dass die Rezipienten von der Darstellung der Berufe auf Bildungswege schließen können, so ergibt sich eine Kategorie auf Mesoebene: Serien, die verstärkt akademische Berufsbilder zeigen, vermitteln den Rezipienten bestimmte Vor- und Einstellungen zu akademischen Berufen und beeinflussen damit auch deren Bildungsmotivation und -entscheidung zugunsten eines Studiums. Serien, die stärker nichtakademische Berufe oder keine Berufe einbeziehen, haben diese Wirkung nicht. Die Betrachtung von akademischen und nichtakademischen Serienbotschaften liegt damit auf einer Ebene zwischen der Gesamtfernsehnutzung und der berufsspezifischen Rezeption. Ziel ist es nicht, zu ermitteln, ob Vielseher von Ärzteserien Medizin studieren, sondern es soll auf Bildungsebene abstrahiert überprüft werden, ob Serien, in denen überwiegend akademische Berufe dargestellt werden, auf Rezipientenebene eher dazu führen, dass die Entscheidung für ein Studium gefällt wird. Deshalb sollen in dieser Arbeit, statt der Wirkung einzelner Berufsbilder auf die Entwicklung von

Berufswünschen, die Einflüsse akademischer und nichtakademischer Berufsdarstellungen auf die Studienmotivation und -entscheidung untersucht werden.

Zur Erhebung der bildungsrelevanten Serienbotschaften standen zwei Varianten zur Verfügung: Entweder konnte die Seriennutzung der jungen Erwachsenen offen abgefragt und im Anschluss daran codiert werden, welche bildungsrelevanten Botschaften diese Serien vermittelten. Alternativ erhalten die Befragten eine Vorauswahl an Serien, die vorab nach bestimmten bildungsbezogenen Kriterien analysiert wurde und zu der die Befragten daraufhin ihr Nutzungsverhalten angeben konnten. Von dieser Entscheidung ist das Untersuchungsdesign abhängig: Im Falle der offenen Nutzungsabfrage würde zuerst eine Befragung und anschließend eine Inhaltsanalyse der angegebenen Serien erfolgen. Bei einer Nutzungsabfrage durch vorausgewählte Serien müssten zunächst die Serien ausgewählt, dann codiert und anschließend in den Fragebogen integriert werden. Für eine offene Abfrage sprach, dass diese angegebenen Serien auch tatsächlich von den Befragten genutzt werden, wohingegen eine Vorauswahl das Risiko birgt, Serien abzufragen, die die Befragten gar nicht schauen. Für eine Vorauswahl sprach, dass die Serienauswahl nicht die aktuelle Nutzung der Befragten abbilden, sondern ihr Seriennutzungsverhalten vor der Bildungsentscheidung widerspiegeln sollte – dazu ausführlich in Kapitel 8.3 zur Stichprobenauswahl. Deshalb wurde sich für die Abfrage einer vorher festgelegten Auswahl von Serien entschieden, deren Laufzeit eine Langzeitwirkung auf die Bildungsmotivation und -entscheidung von jungen Erwachsenen ermöglicht (Bilandzic und Rössler 2004; Bandura 2000).

Auf dieser Grundlage wurde folgendes Untersuchungsdesign entwickelt: Zunächst wird in einer Vorstudie eine Auswahl an Serien getroffen, welche auf ihre bildungsrelevanten Botschaften hin analysiert werden. Dieses Verfahren wird in Kapitel 8 ausgeführt, in dem die Operationalisierung, Stichprobe, Durchführung und Ergebnisse der Inhaltsanalyse genauer vorgestellt werden. Anschließend werden in Kapitel 9 in der Hauptstudie junge Erwachsene zu ihrem Serienkonsum und ihrem Bildungshintergrund befragt und die Ergebnisse der Befragung ausführlich vorgestellt. In diesem Kapitel werden außerdem die in den Hypothesen entwickelten Annahmen bestätigt oder abgelehnt. Alle im Kontext des Untersuchungsdesigns entwickelten Erhebungsinstrumente wie Codebuch, Codebogen und Fragebogen finden sich im Anhang dieser Arbeit.



## 8 Vorstudie: Inhaltsanalyse der Fernsehserien

Ziel der hier vorliegenden Inhaltsanalyse ist es, die bildungsbezogenen Medienbotschaften von Serien zu analysieren und Indikatoren dafür zu entwickeln, wie diese Botschaften zur Bildung anregen können. Bislang haben vor allem Studien aus der Berufswahlforschung die direkte Medienwirkung auf Berufsvorstellungen untersucht. Hier konnten Forscher\*innen die Vorbildfunktion, die TV-Charaktere für die berufliche Orientierung von Jugendlichen haben, mehrfach nachweisen (Hoffner et al. 2008a; Hoffner et al. 2006; Hoffner und Buchanan 2005). Auch die Darstellung von Berufen im Fernsehen ist vielfach untersucht worden, wie in Kapitel 4.2.2 näher ausgeführt wurde. Dostal und Troll (2005) stellten fest, dass Berufe im Fernsehen meist als Begleiterscheinung der Handlung vorkommen, wohingegen Esch (2011) zeigen konnte, dass besonders im Krimigenre Berufe für die Handlung zentral sind. Vor allem Berufe wie Mediziner\*innen, Anwälte\*innen und Polizist\*innen sind im Fernsehen überrepräsentiert (Gehrau 2014; Signorielli 1993), in bestimmten Genres wie Daily Soaps auch künstlerische Tätigkeiten und Dienstleistungsberufe (Jahncke et al. 2020; Esch 2011). Berufe werden im Fernsehen überwiegend positiv dargestellt: So werden besonders Ärzt\*innen, Anwalt\*innen und Ermittler\*innen (Polizist\*innen aber auch beispielsweise Forensiker\*innen) als kompetent, erfolgreich und attraktiv beschrieben (Robson et al. 2014; Dirikx et al. 2012; Rossmann 2002). Auch lange in Filmen und Serien wenig präsente Berufsgruppen wie die der Wissenschaftler\*innen werden immer häufiger und positiver besetzt (Hornberger 2015; Keuneke et al. 2010). Bildungsrelevante Botschaften werden also vermittelt durch 1) die Berufe der Serienfiguren als Vorbilder, 2) die Häufigkeit, mit der bestimmte Berufe in Serien gezeigt werden und 3) die Darstellung der Berufe. Diese drei Faktoren sollen nun in der Inhaltsanalyse untersucht werden.

### 8.1 Methodisches Vorgehen

Wie in Kapitel 7 beschrieben, soll eine Vorauswahl an Serien auf bildungsrelevante Botschaften analysiert werden und anschließend in den Fragebogen der Hauptstudie Eingang finden, um das Seriennutzungsverhalten der jungen Erwachsenen zu untersuchen und mögliche Auswirkungen auf deren Bildungsentscheidung nachzuweisen. Für die Inhaltsanalyse braucht es also eine entsprechende Stichprobe von relevanten Serien, die untersucht werden sollen. Die Auswahl der Serien, die in die Inhaltsanalyse eingehen, wird in Kapitel 8.2. vorgestellt. Außerdem müssen Analysekriterien entwickelt werden, mit Hilfe derer die Serien in bildungsfördernde und bildungshemmende Kategorien eingeteilt werden können. Die Herleitung der Kategorien erfolgt im Rahmen der Entwicklung des Codebuchs, also dem Erhebungsinstrument einer Inhaltsanalyse, in dem die Analysekriterien genau festgelegt sind. Eine quantitative Inhaltsanalyse, wie sie hier vorgenommen werden soll, folgt dabei strengen Richtlinien „zur



systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen“ (Früh 2011). Das bedeutet, dass die Kategorien, anhand derer die Serien auf ihre Bildungsrelevanz hin analysiert werden, systematisch und nachvollziehbar hergeleitet und im Codebuch transparent gemacht werden, um sie für die weitere Forschung replizierbar zu machen. Dies soll in Kapitel 8.3 im Rahmen der Operationalisierung erfolgen. Mit Hilfe des Codebuchs wird anschließend die Inhaltsanalyse durchgeführt und auf Reliabilität überprüft (Kapitel 8.4). Die Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden in Kapitel 8.5 erörtert und ihre Implikationen für die Hauptstudie abschließend in Kapitel 8.6. diskutiert.

## 8.2 Stichprobe: Serienauswahl

Der erste Schritt bestand in der Auswahl der passenden Stichprobe für die Inhaltsanalyse – das heißt welche Serien codiert werden sollten, um eine Aussage über ihre berufliche Vorbildfunktion, die Häufigkeit der darin vorkommenden Berufe und deren Bewertung machen zu können. Ziel der Stichprobe war es, eine Vorauswahl an Serien zu treffen, die bildungsrelevante Botschaften vermitteln und die damit die Grundlage für die Entwicklung des Fragebogens der Hauptstudie bilden. Dabei wurde sich bewusst für eine Vorauswahl an Serien entschieden, die bereits vier Jahre vor Befragungszeitraum im Fernsehen gezeigt wurden und auch zu diesem Zeitpunkt bereits eine längere Laufzeit hatten. Denn wenn Medieninhalte über einen längeren Zeitraum mehrmals wiederholt werden, werden diese Inhalte leichter im Gedächtnis gespeichert, was als *Mere-Exposure-Effekt* bezeichnet wird (Bandura 2000). Somit können sich etwaige Kultivierungseffekte vermutlich besser ausprägen. Ein zweiter Grund für die Vorauswahl von älteren Serien war die Chronologie im Untersuchungsdesign: In der Hauptstudie sollen junge Erwachsene befragt werden, die ihre Bildungsentscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium bereits getroffen haben. Um den Einfluss der Seriennutzung auf die bereits getroffene Bildungsentscheidung untersuchen zu können, müssen also die Serien abgefragt werden, die die Befragten *vor* ihrer Entscheidung gesehen haben konnten. Damit lag es nahe, Serien auszuwählen, die bereits zu einem früheren Zeitpunkt genutzt wurden.

Sendungscode	Serientitel	Anteil der Seriennutzer in Prozent	Anzahl Episoden
1	The Big Bang Theory	24	279
2	Two and a Half Men	20	262
3	Game of Thrones	18	73
4	The Walking Dead	17	177
5	How I Met Your Mother	14	208
6	Die Simpsons	14	706
7	King of Queens	13	207
8	Navy CIS	12	415

Sendungscode	Serientitel	Anteil der Seriennutzer in Prozent	Anzahl Episoden
9	Grey's Anatomy - Die jungen Ärzte	11	381
10	Tatort	11	1132
11	Scrubs - Die Anfänger	11	182
12	Criminal Minds	11	324
13	Akte X - Die unheimlichen Fälle des FBI	10	218
14	Breaking Bad	10	63
15	Fear the Walking Dead	9	85
16	Gute Zeiten, schlechte Zeiten	9	7264
17	Navy CIS: L.A.	9	280
18	CSI: Miami	9	232
19	Dr. House	9	177
20	The Flash	9	169
21	Alarm für Cobra 11 - Die Autobahnpolizei	9	481
22	Bones - Die Knochenjägerin	9	246
23	Prison Break	8	90
24	CSI - Den Tätern auf der Spur	8	336
25	Supernatural	8	327
26	The Mentalist	8	151
27	Sherlock	8	13
28	Star Trek - Enterprise / Voyager / Deep Space 9	8	525
29	Sex and the City	8	94
30	Family Guy	8	431
31	CSI: NY	8	197
32	Castle	7	173
33	Law & Order	7	475
34	Rizzoli & Isles	7	105
35	American Horror Story	7	143
36	Arrow	7	170
37	Vampire Diaries	7	171
38	South Park	7	338
39	Desperate Housewives	7	180
40	Dexter	7	106
41	Full House	7	193
42	The Blacklist	7	170
43	Supergirl	7	126
44	Friends	6	239
45	Mike & Molly	6	128
46	Stargate - Atlantis / Universe	6	315
47	The 100	6	100
48	House of Cards	6	73
49	Marvel's Agents of S.H.I.E.L.D.	6	136
50	Malcolm mittendrin	6	151

Tab. 2: Ranking der beliebtesten Fernsehserien in Deutschland im Jahr 2016, Deutschland; 07.07.2016 bis 14.07.2016; 14–49 Jahre; 1.011 Personen, die mindestens einmal im Monat Serien schauen; Top-Two-Boxes „schaue regelmäßig“, „schaue jede Folge“ (Statista 2016)

Als Stichprobe für die Inhaltsanalyse wurden die 50 beliebtesten Fernsehserien in Deutschland aus dem Jahr 2016 ausgewählt (Statista 2016). Wie im Kapitel 4.2.1 aufgezeigt, werden in Deutschland Serien sowohl über lineares Fernsehen, also TV-Sender wie ProSieben und Sat.1, als auch verstärkt über Streaming-Dienste wie Netflix oder Amazon Prime geschaut. Bei der Auswahl der beliebtesten Serien wurde deshalb bewusst eine Rangliste ausgewählt, die sich nicht an Fernsehnutzungsquoten orientiert, sondern auf einer Befragung der Rezipienten basiert (Statista 2016). Diese Serienauswahl galt es nun zu kategorisieren, um so die bildungsrelevantesten Serien für den Fragebogen zu ermitteln.

### 8.3 Operationalisierung

Wie in Kapitel 4.2.1 definiert, wird unter Serie eine fiktionale Sendung verstanden, die aus mehreren aufeinanderfolgenden Episoden besteht, die ein gemeinsames Thema oder Konzept haben. Diese verschiedenen Episoden gilt es, entweder einzeln zu analysieren oder hierbei das übergreifende Konzept zu betrachten. Weckwerth (2016) empfiehlt für Inhaltsanalysen von Serien die Betrachtung von Personen- und Serienebene: „Zum einen gilt es, die Filmfiguren als ‚ganze‘ dem Publikum gegenüber tretende Personen sozial zu klassifizieren [...]. Zum anderen ist die Struktur der Serienwelt als Sozialraum abzubilden: ihr Aufbau, ihre Regeln und dominanten Schichtungsprinzipien, die die Praxis der Akteur/-innen rahmen und somit Handlungswege eröffnen oder verschließen, legitimieren oder sanktionieren“ (Weckwerth 2016: 4). In der vorliegenden Inhaltsanalyse soll das übergreifende Konzept der Serie unabhängig von den einzelnen Folgen sowohl auf Personen- als auch auf Serienebene betrachtet werden.

Im Wirkungsmodell soll der Einfluss von Serien auf Häufigkeitseinschätzungen von Berufen und auf Einstellungen gegenüber diesen Berufen sowie die Wirkung der Serien auf die Motivation und die Entscheidung für ein Studium untersucht werden. Es werden also eigentlich *Berufsvorstellungen* mit *Bildungswegen* verglichen, was methodisch herausfordernd ist. So kann es passieren, dass die Befragten Bildung und Beruf nicht miteinander in Beziehung setzen und bei der Untersuchung des Wirkungsmodells am Schluss „Äpfel mit Birnen“ verglichen werden. Zwar gibt die bisherige Forschung zur Wirkung von Berufsdarstellungen im Fernsehen erste Hinweise darauf, dass die Rezipienten den Transfer von Beruf auf Bildung leisten können (Hoffner et al. 2008a), dennoch braucht es ein verbindendes Element, das Berufe und Bildung vergleichbar macht. Deshalb mussten zunächst valide und nachvollziehbare berufs- und bildungsbezogene Kriterien entwickelt werden, anhand derer die einzelnen Serien codiert und in bildungsrelevante Kategorien eingeordnet werden konnten. Will man die soziale Ungleichheit in der Bildung und damit die Wirkung von akademischer Distanz auf die Bildungsentscheidung untersuchen, bietet sich auch für die Medienwirkung eine Unterscheidung in die Kategorien „akademisch“ und „nichtakademisch“ an. Das hat den Vorteil, dass sowohl Bildungswege als auch Berufe in diese beiden Kategorien ein-

geteilt und so untereinander vergleichbar gemacht werden können. Diese Kategorisierung der Serien wird im Folgenden genauer vorgestellt.

### 8.3.1 Kategorienbildung

Wie in Kapitel 4.2.2 dargelegt, wird das Thema Bildung fast ausschließlich über die Darstellung von Berufen sichtbar (Dostal und Troll 2005; Krüger 2005). Die Darstellung von Berufen erfolgt hauptsächlich auf Personenebene über die Seriencharaktere und hierbei insbesondere über die Hauptpersonen, deren berufliche Tätigkeit für die Handlung von Serien häufig zentral ist. So konnte Esch (2011) in ihrer Analyse von Spielfilmen und Serien im deutschen Fernsehprogramm zeigen, dass bei Hauptpersonen in 64 Prozent der Fälle der Beruf handlungsrelevant ist, bei Nebenfiguren nur zu 46,1 Prozent (Esch 2011). Für die Handlungsrelevanz überprüften die Forscherinnen zuerst, ob die Serienfigur einen Beruf ausübte und wenn ja, wie zentral dieser Beruf im Serienverlauf gezeigt wurde. In der Inhaltsanalyse muss also zunächst auf Personenebene überprüft werden, welche Figuren in der Serie vorkommen und wie viele davon als Hauptpersonen gelten, da laut Esch (2011) vor allem für Hauptpersonen Berufe handlungsrelevant sind. Anschließend gilt es zu analysieren, wie viele der Hauptpersonen einen Beruf haben und welchen Beruf sie ausüben. Hier ist es wichtig, sowohl den Beruf an sich als auch das damit verbundene Bildungsniveau zu analysieren.

Für die Kategorisierung der Berufe gibt es unterschiedlichste Quellen: Die umfassendste Auflistung von Berufen liefert die Beschäftigungsstatistik der Agentur für Arbeit, die seit 2010 gemeinsam mit dem Statistischen Bundesamt eine Klassifikation aller Berufe in Deutschland (KldB 2010) vorgenommen hat, welche sich an den International Standard Classification of Occupations (ISCO) 2008 orientiert (Bundesagentur für Arbeit 2020). Diese umfasst insgesamt knapp 2.000 Berufe, was für die vorliegende Arbeit deutlich zu komplex ist. Eine Auswahl der Berufsgruppen der KldB 2010 findet sich in der Liste der Berufe nach RIASEC. Die RIASEC-Klassifizierung ist Teil eines Berufswahlmodells aus der Arbeits- und Organisationspsychologie (Holland 1997). Hier sind in der deutschen Variante der RIASEC-Liste 618 Berufe aufgeführt, im amerikanischen Original sind 816 Berufe, die sich am amerikanischen Kategoriensystem O\*NET (Occupational Information Network) orientieren (Handel 2016). Die Ergänzung der Berufsauswahl um amerikanische Berufe ist hier deshalb sinnvoll, da die meisten der ausgewählten Serien US-Serien waren (siehe Tabelle 2) und dort zum Teil Berufsbilder transportiert werden, die es so in Deutschland nicht gibt. Anhand der RIASEC-Klassifizierung konnten die Berufe in die Kategorien „forschend“, „konventionell“, „kreativ“, „praktisch“, „sozial“ und „unternehmerisch“ eingeordnet werden.

Die RIASEC-Klassifizierung bietet damit auch eine Art Vorabklassifizierung des erforderlichen Bildungsgrads für die Berufe. Der erforderliche Bildungsgrad des Berufs wird, wie zuvor hergeleitet, über die Kategorien „akademisch“ und „nichtakademisch“ verdeutlicht. Auf Basis der RIASEC-Klassifizierung wurden forschende Berufe als aka-

demische Berufe definiert, praktische Berufe als nichtakademisch. Für die anderen RIASEC-Kategorien war die Einteilung nicht so eindeutig möglich, weshalb die Berufe anhand ihrer formalen Bildungsanforderungen in „akademisch“ und „nichtakademisch“ eingeteilt wurden. Das bedeutete, sobald ein Hochschulstudium formell für den Beruf notwendig war, galt er als akademisch, war hingegen eine Berufsausbildung nötig, galt der Beruf als nichtakademisch. Für den Fall, dass beide Ausbildungswege möglich waren, galt der formal niedrigere Abschluss, die Einordnung erfolgte also als „nichtakademisch“. Ein Beispiel dafür ist der Beruf des/der Journalist\*in: Dieses Berufsbild hat zwar ein hohes Prestige und geht häufig mit einem Studium einher, es bedarf jedoch keiner formal akademischen Bildung – und so wurde das Berufsbild als „nichtakademisch“ eingestuft. Die verbleibenden Kategorien „forschende“ und „praktische Berufe“ wurden anschließend noch einmal anhand der formalen Bildungsanforderung überprüft. So entstand eine Gesamtaufstellung aller Berufe, die potenziell in den Serien vorkommen konnten, und ihre Kategorisierung in akademische und nichtakademische Berufe (siehe auch „Liste aller Berufe nach RIASEC“ im Anhang).

Manche Serienfiguren üben im Verlauf der Serie mehr als einen Beruf aus, weshalb es möglich sein sollte, mehr als einen Beruf pro Hauptperson zu codieren. Mehrere Berufe im Serienverlauf deuten häufig auf eine berufliche Weiterentwicklung hin. So zeigt die berufliche Entwicklung eines TV-Charakters seine Leistungsfähigkeit, die sich Rezipienten zum Vorbild nehmen könnten. Alternativ kann es auch ein besonderes Talent sein, die die Serienfigur auszeichnet, wie beispielsweise *Sheldons* Hochbegabung in der *Big Bang Theory*, das zu eigener Bildungsleistung inspiriert. Denkt man an die bisherigen Forschungsergebnisse zur sozialen Ungleichheit in der Bildung, wie in Kapitel 2.1 dargestellt, so spielt neben der Darstellungen von Leistung (mittels beruflicher Entwicklung und Talent) vermutlich auch die akademische Distanz der Serienfigur für die Darstellung ihrer Bildungsbiografie eine Rolle: Stammt eine Serienfigur aus einem nichtakademischen Elternhaus und arbeitet sich durch Talent oder Leistungsfähigkeit nach oben, könnte das als Vorbild vor allem für Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern dienen. (Becker und Lauterbach 2016; Relikowski 2012; Maaz et al. 2006). Berufliche Entwicklung, Talent und Elternhaus der Serienfigur sind also weitere wichtige Analyse Kriterien auf Personenebene. Abschließend sollen auf Personenebene auch die Soziodemografie der Serienfiguren erhoben werden, das heißt das Geschlecht, das Alter und der formale Bildungsabschluss, der einen weiteren wichtigen Indikator für die Bildungsrelevanz der Serien darstellt.

Auf Serienebene muss laut Weckwerth (2016) die Serienwelt als Sozialraum abgebildet werden: Dafür soll das soziale Umfeld der Serienfigur und das Milieu, in dem die Serien spielt, betrachtet werden. Das berufliche Milieu spiegelt sich vor allem in der Umgebung, in der die Serie spielt: So hat eine Serie, deren Handlung hauptsächlich in einem Gerichtssaal oder in einem Krankenhaus abläuft, bereits hierüber viel stärkere Berufsrelevanz als eine Serie, die sich hauptsächlich in einer Wohnung, einem Café oder einer Bar abspielt, wie dies bei Sitcoms häufig der Fall ist (Cole und Dioso-Villa

2009). Das soziale Umfeld fließt über die Nebenfiguren ein, deren Berufe zwar weniger handlungsrelevant sind, die aber dennoch zur dargestellten Berufswelt beitragen können (Esch 2011), wie beispielsweise häufig die Pflegekräfte in Krankenhausserien (Jones 2003). Eine Mischung aus sozialem Umfeld und Milieu kann mithilfe der Gesprächsthemen der Serie abgebildet werden: Spielt die Serie zwar in einem Krankenhaus, die Gespräche der Serienfiguren drehen sich aber hauptsächlich um private Beziehungsfragen, so ist das Milieu der Serie nicht notwendigerweise berufsrelevant.

<b>Personenebene</b>
Anzahl Hauptpersonen (HP)
<b>Pro Hauptperson:</b>
Name
Beruf (Identifikationsnummer nach RIASEC)
Erforderlicher Bildungsgrad des Berufs (akademisch / nichtakademisch)
Sonstiges, falls kein Beruf sichtbar wird
Weiterer Beruf, falls vorhanden
Elternhaus
Berufliche Entwicklung
Talent
Soziodemografie (Geschlecht, Alter, Bildung)
<b>Serienebene</b>
Umgebung
Soziales Umfeld
Gesprächsthemen
<b>= Bildungsgrad der Serie / Berufliche Relevanz der Serie</b>

Tab. 3: Indikatoren für die Kategorisierung der Serien nach Bildungsgrad und beruflicher Relevanz

Aus den Indikatoren auf Personen- und Serienebene wird zum Schluss ein Index gerechnet, der die Einordnung des Bildungsgrads erlaubt. Dafür müssen die einzelnen Indikatoren, wenn möglich, in die Kategorien „akademisch“ und „nichtakademisch“ gebracht werden. Das entsprechende Verfahren wird im Codebuch genau festgehalten. Ergänzend zum Bildungsgrad der Serie sollte auf Basis der oben genannten Indikatoren auch die berufliche Relevanz der Serie ermittelt und somit die Frage beantwortet werden, ob in der Serie überhaupt genug Berufe vorkommen, um bildungsrelevante Vorbilder zu liefern. Dabei sollte ein Index gebildet werden, der eine Einschätzung ermöglichte, ob die Berufe der Hauptpersonen zentrales Element des Handlungsstrangs sind (zum Beispiel die Arbeit als Ärztin im Krankenhaus wie bei *Grey's Anatomy* oder die politische Karriere in *House of Cards*), ob der Beruf zwar sichtbar wird, aber nicht zentrales Thema der Serie ist (wie bei *How I met your mother*, bei der das soziale Miteinander der Freunde im Fokus steht) oder ob der Beruf gar nicht sichtbar wird beziehungsweise für die Serie keine Rolle spielt (wie beispielsweise bei *American*

*Horror Story*). Neben der Kategorisierung der Serie als „akademisch“ oder „nichtakademisch“ war ihre Einordnung in die Kategorien „beruflich sehr relevant“, „beruflich eher relevant“ und „beruflich nicht relevant“ von zentraler Bedeutung für die spätere Serienauswahl im Fragebogen.

### 8.3.2 Codebuch

Die Kategorien für die Inhaltsanalyse der ausgewählten Serien wurden als nächstes in einem Codebuch festgehalten. Dazu wurde ein Codebuch erstellt, das im Detail beschreibt, wie die ausgewählten Medienbotschaften zu codieren sind und den Codierer\*innen das Ausfüllen des Codebogens erläutert (Brosius et al. 2016). Der Codebogen wurde als Excel-Tabelle erstellt, in die die numerischen Werte für die einzelnen Kategorien der Codierung eingetragen werden konnten. Das Codebuch beginnt mit einer kurzen Darstellung des Analysegegenstandes und dem Forschungsinteresse der Arbeit sowie den entsprechenden Hypothesen. Im Anschluss werden die Untersuchungseinheit (Serie), die Analyseeinheiten (Personen- und Serienebene) sowie die Codiereinheit (Serienfigur) vorgestellt. Das ausführliche Codebuch findet sich im Anhang dieser Arbeit.

Als *Untersuchungseinheit* galt die gesamte Serie. Hier waren die verschiedenen Umfänge der 50 Serien zu berücksichtigen: Diese reichten von Serien mit wenigen Folgen (*Sherlock*, *Game of Thrones*, *Breaking Bad*) bis zu Serien mit über tausend Folgen (*Gute Zeiten*, *schlechte Zeiten*, *Tatort*) (siehe Tab. 2). Besonders bei lange bestehenden Serien wie *Gute Zeiten*, *schlechte Zeiten* wäre eine repräsentative Auswahl für die Codierung ganzer Folgen schwergefallen. Zudem war für die Klassifizierung in „akademisch“ und „nichtakademisch“ eine derartige Detailgenauigkeit auch nicht erforderlich. Deshalb wurden keine einzelnen Folgen, sondern die gesamte Serie über alle Staffeln hinweg codiert. Dafür wurde die Beschreibung der Serie, ihre Hauptpersonen sowie ihre andlung mithilfe von Onlinequellen wie IMDb<sup>5</sup> oder Wikipedia analysiert. Hier zeigte sich jedoch bald, dass die Kategorien, die ein etwas tieferes Wissen erforderten, wie beispielsweise zum sozialen Umfeld oder zu Gesprächsthemen der Serie, nicht gut über Wikipedia und praktisch gar nicht über IMDb zu beantworten waren. Deshalb wurde in der Hauptcodierung auf vorgegebene Quellen verzichtet und zu den entsprechenden Bereichen um offene und tiefergehende Onlinerecherche gebeten. An dieser Stelle haben sich insbesondere die zahlreichen Fandom-Wikis als umfangreiche und hilfreiche Quelle erwiesen. Hinsichtlich der Auswahl der Untersuchungseinheit bestand die Schwierigkeit darin, die unterschiedliche Ausgestaltung der Serien zu berücksichtigen: Die Serienauswahl umfasste klassisch aufeinander aufbauende Serienerzählungen, die chronologisch über mehrere Staffeln verlaufen, ebenso wie Anthologien, in denen jede

<sup>5</sup> Internet Movie Database: Internationale Datenbank zu Filmen, Fernsehserien, Videoproduktionen und Computerspielen sowie mitwirkende Personen <https://www.imdb.com/>.

Staffel eine in sich geschlossene Handlung erzählt (Beispiel *American Horror Story*) oder auch Serien, in denen einzelne Folgen in sich abgeschlossen und weitgehend unabhängig voneinander sind (Beispiel *Tatort*). Im Falle der letzten beiden Serienformate wurden dann zufällig einzelne Beispiele aus der Serie ausgewählt (für *American Horror Story* beispielweise Staffel 5 *Hotel* und für *Tatort* der *Dortmunder Tatort*) und stellvertretend für die gesamte Serie codiert. Dieses Vorgehen eignet sich aufgrund der Annahme aus der Seriendefinition nach Schanze und Pütz (2002) in Kapitel 4.2.1, dass Serien einem gemeinsamen Konzept unterliegen und deshalb auch unterschiedliche Staffeln oder Reihen innerhalb dieser Serie das Konzept widerspiegeln.

Die *Analyseeinheiten* sind auf Personen- und Serienebene zu finden, anhand derer eine Klassifikation einer Serie in akademisch und nichtakademisch erfolgt. Wie zuvor bereits erwähnt, umfasst das Codebuch insgesamt 13 Kategorien, von denen zehn auf Personenebene und drei auf Serienebene liegen. Diese werden im Codebuch um formale Kategorien ergänzt, wie die Quelle der Serieninformation oder der Titel der Serie. Die Entwicklung der Kategorien wurde in Kapitel 8.3.1 ausführlich vorgestellt.

Eine *Codiereinheit* ist ein Element der Untersuchungseinheit und bildet eine Zeile im Codebuch ab (Brosius et al. 2016). Die Serie sowohl wurde sowohl auf *Personen-* als auch auf *Serienebene* codiert, sodass es pro Serie verschiedene Hauptpersonen gibt, die getrennt voneinander codiert werden mussten. Jede Hauptperson stellt für die Kategorien auf Personenebene eine Codiereinheit dar, auf Serienebene wurde pro Serie nur einmal codiert.

## 8.4 Erhebung

Die Inhaltsanalyse der Serien fand vom 2. bis 12. März 2020 statt. Im Rahmen einer Probecodierung im Dezember 2019 wurde das Codebuch getestet und gemeinsam mit fünf Probecodierer\*innen kritisch hinterfragt und überarbeitet. Die Codierung der Serien erfolgte durch die Autorin.

Auf *Personenebene* wurden folgende Aspekte codiert: Beruf der jeweiligen Hauptperson, ihr Elternhaus, ihre berufliche Entwicklung und Karriere, ob es sich bei der Person um ein besonderes Einzeltalent handelt sowie deren Soziodemografie mit Geschlecht, Alter und formaler Bildung. Es wurden ausschließlich Hauptpersonen codiert. Da die Probecodierung ergab, dass die meisten Serien maximal acht Hauptpersonen haben, wurden acht Hauptpersonen als zu codierendes Maximum festgelegt. Auf die Codierung von Nebenpersonen, das heißt Personen, die nicht über eine ganze Staffel von Bedeutung waren oder eine klar unterstützende Rolle beziehungsweise keine eigene Storyline hatten, wurde verzichtet. Sie flossen über die Kategorie „Soziales Umfeld“ auf Serienebene in die Codierung mit ein. Als Hauptperson galten die Charaktere, die laut Wikipedia und IMDb als Hauptdarsteller\*in gelistet waren oder – falls dort nicht angegeben – in jeder Folge mitspielten beziehungsweise auf die sich andere Darsteller\*innen häufig beziehen. Eine Hauptperson musste nicht die ganze Serie über dabei



sein, sondern konnte auch im Laufe der Serie aussteigen, sollte aber zuvor eine signifikante Rolle gespielt haben<sup>6</sup>. Jede Hauptperson gilt dabei als eine Codiereinheit (auf Personenebene). Begonnen wurde die Codierung mit dem Beruf der Hauptperson.

Der Beruf wurde, wie bereits in Kapitel 8.3.1 beschrieben, anhand der RIASEC-Klassifizierung eingeordnet. Der Bildungsgrad des Berufs wurde über die Kategorien „akademisch“ und „nichtakademisch“ erfasst. Dieser war anhand der RIASEC-Klassifizierung bereits vorcodiert worden und konnte so direkt in eine der beiden Kategorien eingeordnet werden. Wenn kein Beruf sichtbar wird, sondern es sich bei den Hauptpersonen beispielsweise um Arbeitslose, Studierende, Schüler\*innen, Kinder, Rentner\*innen oder sonstiges handelt, wurden dies mit einer eigenen Nummer codiert beziehungsweise unter „Sonstiges“ offen eingetragen. Falls die Person in der Serie für einen signifikanten Zeitraum mehr als einen Beruf innehat, gab es die Möglichkeit, noch einen zweiten Beruf pro Hauptperson anzugeben.

Um die soziale Herkunft mitabzubilden, wurde als nächstes das Elternhaus der Hauptperson codiert (sofern bekannt). Bei der Codierung des Elternhauses war es oft nicht ersichtlich, ob die Eltern akademische oder nichtakademische Berufe hatten, häufig aber, ob die Charaktere aus einem reichen, armen oder sogar kriminellen Umfeld stammen. Deshalb wurde die Kategorie geändert und statt „akademisch“ und „nichtakademisch“ wurde „bildungsfern“ und „bildungsaffin“ codiert. So konnten auch Informationen verwertet werden, die nur auf eine soziale Tendenz des Elternhauses hindeuteten (zum Beispiel arm, Einwandererfamilie), ohne konkret vom Beruf der Eltern zu sprechen (Mutter war Ärztin).

Anschließend wurde die berufliche Entwicklung der Hauptperson im Verlauf der Serie codiert, um so den Leistungsaspekt abzubilden. Dabei konnte die Hauptperson sich beruflich verbessern, verschlechtern, stagnieren oder sich ambivalent entwickeln (verbessern und verschlechtern). In der Kategorie Einzeltalent wurde erfasst, ob die Person sich durch ein besonderes Talent oder eine Hochbegabung auszeichnet und aufgrund dieser besonderen Eigenschaft einen bestimmten Beruf ausübt, der häufig auch kein gängiges Berufsbild darstellt, beispielsweise „Consulting Detective“ in *Sherlock*. Als Talent galt dabei jemand, der in einem bestimmten Bereich sehr begabt ist, wie beispielsweise *Patrick Jane* in *The Mentalist*. Als hochbegabt galt jemand, der durch seine überdurchschnittliche Intelligenz in vielen verschiedenen Bereichen hervorstach (zum Beispiel *Sherlock Holmes* in *Sherlock*). Sowohl die berufliche Entwicklung als auch das Talent der Hauptperson bildete die informellen, aber während der Serie häufig sichtbaren Elemente von Beruf und Bildung ab. Die eigentliche, formale Bildung der Hauptperson wurde – wenn bekannt – abschließend im Rahmen der soziodemografischen Variablen codiert.

<sup>6</sup> Beispiele für Hauptpersonen sind in der *Big Bang Theory*: Sheldon, Leonard, Penny, Raj, Howard. Ebenso konnten im Verlauf einer Serie neue Hauptrollen dazu kommen, wie im Falle der *Big Bang Theory* Bernadette und Amy.

Da jedoch in einigen Fällen die Berufe der Seriencharaktere nicht notwendigerweise das dargestellte Milieu abbildeten, wurde zusätzlich noch anhand der Serienhandlung eine Einordnung in ein eher akademisches beziehungsweise nichtakademisches Milieu vorgenommen. So ist beispielsweise bei *Breaking Bad* die zentrale Hauptfigur Chemielehrer, jedoch dient dieser Beruf nur als Ausgangsvoraussetzung für die Zubereitung von Methamphetamin und eine daraus resultierende Karriere im Drogenmilieu. Hier wäre der zentrale Beruf also akademisch, das Serienmilieu und die Serie insgesamt nichtakademisch. Auf Serienebene wurde zunächst die Umgebung codiert, das heißt beispielsweise, ob die Serie hauptsächlich in einem Krankenhaus oder in einem Café stattfindet. Auch wurde das soziale Umfeld, das vor allem durch die Nebenpersonen der Serie geprägt wird, als Ganzes in akademisch oder nichtakademisch eingeordnet. Drittens wurden – sofern bekannt oder online nachvollziehbar – die Gesprächsthemen der Serienfiguren berücksichtigt.

Abschließend wurden anhand dieser Codierungen der Bildungsgrad und die berufliche Relevanz der Serie ausgewertet, was in Kapitel 8.5 im Rahmen der Auswertung der Ergebnisse näher ausgeführt wird. Zuvor ist die Reliabilität der Codierung zu überprüfen. Dieser Aspekt ist besonders bei Inhaltsanalysen wichtig, in denen nicht nur Fakten ausgewertet, sondern in denen auch Bewertungen vorgenommen werden – wie in diesem Fall beispielsweise die berufliche Entwicklung der Hauptpersonen. Hier muss sichergestellt werden, dass die Bewertung nachvollziehbar ist und im Falle einer zweiten Codierung die gleiche Bewertung erfolgen würde und die Codierung somit zuverlässig ist. (Brosius et al. 2016) Da die Codierung ausschließlich durch die Autorin erfolgte, muss dafür ein Intrareliabilitätstest durchgeführt werden. Dafür wurde ein Teil des Materials zu einem späteren Zeitpunkt erneut codiert und die Ergebnisse wurden miteinander verglichen.

Die Überprüfung der Güte der Codierung im Rahmen einer Inhaltsanalyse erfolgt mithilfe von Reliabilitätskoeffizienten. Diese geben Auskunft über die Zuverlässigkeit der Messung, also ob die Codierung der Inhalte objektiv nachvollziehbar erfolgt ist und ob im Falle einer erneuten Codierung derselben Inhalte die gleichen Ergebnisse erzielt würden. Im Falle von mehreren Codierer\*innen würde man deren Ergebnisse untereinander im Rahmen eines *Intercoderreliabilitätstest* vergleichen. Wurde die Codierung nur von einer Person durchgeführt, wie in diesem Fall, so wird ein Teil der Inhalte zu zwei verschiedenen Zeitpunkten erneut codiert und anschließend werden die Ergebnisse miteinander verglichen und die sogenannte *Intracoderreliabilität* getestet. (Brosius et al. 2016) In der vorliegenden Arbeit wurden im März 2020 die 50 ausgewählten Serien codiert und für die Überprüfung der Intracoderreliabilität erfolgte zwei Monate später vom 10. bis 15. Mai 2020 eine erneute Codierung einer Auswahl von 10 Serien. Für die Vergleichbarkeit waren pro Serie und Person eine Fallnummer vergeben worden, anhand derer die zu vergleichenden Codiereinheiten einander zugeordnet werden konnten. Die erste Codierung war außerdem mit dem Wert 1, die zweite Codierung mit dem Wert 2 gekennzeichnet. Die Ergebnisse dieser 10 Serien wurden anhand zweier

Reliabilitätskoeffizienten miteinander verglichen: Dem Reliabilitätskoeffizienten nach Holsti ( $r_H$ ) und Krippendorff's  $\alpha$  ( $r_\alpha$ ). Werden hier Werte besser als 0,80 erreicht, spricht man von hoher Reliabilität (Koch et al. 2019; Raupp und Vogelgesang 2009).

Variable	Beschreibung	Intracoderreliabilität	
		$r_H$	$r_\alpha$
<b>Personenebene</b>			
beruf_id	Identifikationsnummer Beruf	0,762	0,735
beruf	Einordnung Beruf	0,95	0,925
sonst	Sonstiges	0,988	0,976
eltern	Elternhaus	0,788	0,687
entwicklung	Entwicklung	0,775	0,705
weit_beruf_id	Identifikationsnummer weiterer Beruf	0,696	0,399
weit_beruf	Einordnung weiterer Beruf	0,684	0,362
talent	Einzeltalent	0,862	0,736
geschlecht	Geschlecht	1	1
alter	Alter	0,862	0,825
bildung	Bildung	0,85	0,806
<b>Serienebene</b>			
milieu_umgeb	Umgebung	1	1
milieu_umfeld	Soziales Umfeld	0,9	0,9
milieu_gespräch	Gesprächsthemen	1	1
serie_gesamt	Gesamtklassifizierung der Serie	1	1
beruf_relevanz	Berufliche Relevanz der Serie	1	1

Tab. 4: Übersicht der Reliabilitätskoeffizienten für die im Codebuch erfassten Variablen der Inhaltsanalyse

Die Werte beider Koeffizienten zeigen eine durchweg hohe bis sehr hohe Reliabilität, insbesondere für die Serienebene. Die perfekte Übereinstimmung zwischen den beiden Codierungen, die der Wert 1 für die Variablen Umgebung, Gesprächsthemen sowie der Gesamteinschätzung der Serie und der beruflichen Relevanz anzeigt, ist vermutlich der Tatsache geschuldet, dass für diese Kategorien relativ wenige Codieroptionen vergeben waren (Werte von 0 = nichtakademisch, 1 = akademisch, 9 = nicht codierbar). Auf Personenebene haben insbesondere die Kategorien zur Einordnung der Berufe sowie die Soziodemografie gut funktioniert. Auch die Codierung des Elternhauses sowie die der beruflichen Entwicklung der Serienperson ist mit  $r_H = 0,78$  und  $r_\alpha = 0,70$  noch in Ordnung. Nur die Codierung von weiteren Berufen hat nicht gut funktioniert, was vermutlich der geringen Anzahl an Fällen geschuldet ist. Insgesamt spricht die gute Intracoderreliabilität dafür, dass das hier verwendete Codebuch und der Codebogen eine stabile Codierung ermöglichen, die auch bei wiederholter Anwendung gleiche Messergebnisse ermöglicht (Koch et al. 2019).

## 8.5 Ergebnisse der Inhaltsanalyse

Zur Erläuterung der Auswertung der Ergebnisse wird zunächst die Stichprobe näher beschrieben, um danach auf die Häufigkeit einzugehen, mit der Berufe in den untersuchten Serien vorkamen. Anschließend wird anhand des beruflichen Entwicklungspotenzials und des Talents eine Bewertung vorgenommen, wie diese Berufe dargestellt werden. Abschließend wird das Vorbildpotenzial der Serie vor dem Hintergrund des Bildungsgrads und der beruflichen Relevanz analysiert.

Die Inhaltsanalyse fand auf Personen- und Serienebene statt – somit wurden sowohl die Serien als Ganzes als auch die Hauptpersonen pro Serie analysiert. Dementsprechend umfasste die Stichprobe 50 Untersuchungseinheiten (Serien), in denen zwischen vier bis acht Hauptpersonen vorkamen und die insgesamt 367 Codiereinheiten (Hauptpersonen) bildeten. Die Stichprobe besteht also aus 367 Fällen auf Personenebene und aus 50 Fällen auf Serienebene. Wikipedia und Fandom-Webseiten machten einen Großteil der Recherchequellen für die Codierung der Serien aus.

Insgesamt konnte 263 der 367 Hauptpersonen ein Beruf zugeordnet werden, also knapp 72 Prozent. Die übrigen 104 Personen hatten keinen Beruf oder waren Kinder, Schüler\*innen, Studierende oder Rentner\*innen. Bei knapp der Hälfte der Serienfiguren (56 Prozent) war das Elternhaus bekannt. 63 Prozent der Hauptpersonen kamen aus einem bildungsfernen und 37 Prozent aus einem bildungsaffinen<sup>7</sup> Elternhaus. Damit hat der überwiegende Teil der dargestellten Serienfiguren eine hohe akademische Distanz.

### 8.5.1 Häufigkeit der Berufe

Die Auswertung der Inhaltsanalyse zeigte, dass in den 50 Serien 66 Berufe dargestellt wurden, von denen 47 (72 Prozent) nichtakademisch und 19 (26 Prozent) akademisch sind. Vergleicht man diese Werte mit der Liste der Berufe nach RIASEC, in der nur 16 Prozent<sup>8</sup> der Berufe akademisch sind, zeigt sich aber, dass die Serienwelt deutlich akademischer ist als die Realität. Das könnte für eine klassische Kultivierungsanalyse interessant sein, also der Frage, ob akademische Berufe in Serien generell überrepräsentiert sind und damit die Gesamtseriennutzung zu einer verzerrten Vorstellung der Realität führen. Hinzu kommt, dass akademische Berufe häufiger gezeigt werden als die nichtakademischen Berufe, wie in Tab. 5 veranschaulicht.

<sup>7</sup> Zur Erklärung der Begriffe bildungsaffin und bildungsfern siehe Codebuch, Seite 8.

<sup>8</sup> Für die deutsche Fassung der RIASEC-Liste, in der englischen Variante sind es sogar nur 14 Prozent.

Häufigkeit	Beruf	Herkunft	Bildungsniveau
50	Polizist*in, Detectives, Kriminalagent*in (Detektiv*in)	DE/EN	nichtakademisch
48	Kommissar*innen, Criminal Investigators and Special Agents	DE/EN	akademisch
29	Arzt/Ärztin	DE	akademisch
13	Gerichtsmediziner*in, Rechtsmediziner*in, Forensiker*in	DE	akademisch
11	Anwalt/Anwältin	DE	akademisch
8	Ingenieur*innen	DE	akademisch
6	Kellner*in	DE	nichtakademisch
5	Künstler*in (Musiker*in, Schauspieler*in, Tänzer*in)	DE	nichtakademisch
5	Journalist*in, Berichtersteller*in, Korrespondent*in	DE	nichtakademisch
5	Pilot*innen	DE	nichtakademisch

Tab. 5: Häufigkeit der in den Serien gezeigten Berufen gemäß der Inhaltsanalyse (Kap. 5.2)

Der Beruf des Polizisten beziehungsweise der Polizistin belegt in dieser Auflistung den obersten Platz. Damit ist der am häufigsten gezeigte Beruf zwar ein nichtakademischer, aber die Plätze zwei bis fünf werden ausschließlich von akademischen Berufen besetzt. In den Top 10 kommen akademische Berufe mit 109 Fällen deutlich häufiger vor als nichtakademische Berufe, die insgesamt nur 71-mal vertreten sind. Damit sind 61 Prozent der am häufigsten dargestellten Berufe akademisch.

Die am häufigsten gezeigten Berufsbilder sind vor allem Ermittlungsberufe, also Polizist\*innen, Kommissar\*innen und Special Agents (in den US-amerikanischen Serien). Alle Berufe rund um die Verbrechensaufklärung wurden in zwei verschiedene Cluster aufgeteilt: Zum einen Ermittler\*innen im einfachen und mittleren Dienst, wie Streifenpolizist\*innen oder in US-Serien Detectives und Sheriffs, und zum anderen Ermittler\*innen im höheren und gehobenen Dienst, wie beispielweise Kriminalkommissar\*innen oder im Falle von US-Serien Special Agents. So konnte dem unterschiedlichen Ausbildungsgrad und Verdienst der beiden Gruppen Rechnung getragen werden. Medizinische Berufe wie Ärztin oder Arzt stellen die zweithäufigste Berufskategorie<sup>9</sup>, gefolgt von weiteren Berufen im Kontext der Verbrechensbekämpfung wie Gerichtsmediziner\*innen, Forensiker\*innen und Anwalt\*innen. Damit bestätigen sich auch in dieser Arbeit die Ergebnisse bisheriger Kultivierungsstudien zu Berufsdarstellungen im Fernsehen, wie in Kapitel 4.2.1 dargestellt: Berufe aus der Verbrechensbekämpfung wie Polizist\*innen oder Anwalt\*innen sind im Fernsehen stark überrepräsentiert, gefolgt von Ärzt\*innen (Jahncke et al. 2020; Gehrau 2014; Esch 2011; Krüger 2005; Signorielli und Kahlenberg 2001). Nach Verbrechensbekämpfung und Medizin differenzierten sich die analysierten Berufe immer mehr aus. Berufsbilder aus dem Wissenschafts- und Dienstleistungssektor sowie aus dem kreativen Bereich wie Ingenieur\*in, Kellner\*in, Künstler\*in, Journalist\*in oder Pilot\*in kamen noch in fünf bis acht Fällen vor, danach wurden die Berufe teilweise nur noch in einer der 50 Serien dargestellt.

<sup>9</sup> Krankenschwestern oder Pfleger kommen in den ausgewählten Serien kaum vor: Nur fünf Serienfiguren fallen in diesen Berufszweig, was vermutlich daran liegt, das Pflegekräfte in Serien selten als Hauptpersonen, sondern eher als Nebenfiguren auftreten (Rossmann 2002).

## 8.5.2 Darstellung der Berufe

Für alle Serienfiguren, die einen Beruf hatten, konnte auch eine berufliche Entwicklung ausgemacht werden. Dabei konnte sich mit 42 Prozent die Mehrheit der Hauptpersonen im Verlauf der Serie verbessern, 35 Prozent hatten keine berufliche Veränderung und nur 15 Prozent verschlechterten sich beziehungsweise hatten mit ambivalenten beruflichen Entwicklungen zu kämpfen (8 Prozent). Das heißt, dass in der Mehrheit der Serien Personen beteiligt sind, die beruflich aufsteigen. Diese Entwicklung erfolgt eher auf der Basis von Leistung und weniger aufgrund eines besonderen Talents oder einer Hochbegabung – denn diese kommen nur bei 28 Prozent aller Hauptpersonen vor (20 Prozent haben ein Talent und nur 8 Prozent eine Hochbegabung). Das deutet auf eine positive Darstellung von Beruf und Karriere hin, im Sinne von „Leistung lohnt sich“ und kann die Rezipienten entsprechend vielleicht zu eigenen beruflichen oder bildungsbezogenen Leistungen motivieren. Die tatsächliche Wahrnehmung der Berufe durch die Rezipienten soll im Rahmen der Befragung in der Hauptstudie ausführlicher erhoben und analysiert werden.

## 8.5.3 Bildungsgrad und berufliche Relevanz

Für die Serienauswahl im Fragebogen musste zunächst untersucht werden, ob die Serie überhaupt Vergleichspotential für das Thema Bildung bietet. Hierfür sollten die Berufe in ausreichendem Maße präsentiert werden, um die Rezipient\*innen in ihrer Bildungsmotivation und -entscheidung beeinflussen zu können. Dafür wurde aus den in der Inhaltsanalyse erhobenen Variablen ein Index gebildet, anhand dessen die berufliche Relevanz der Serie analysiert wurde – das heißt die Frage, in welchem Umfang Berufe eine Rolle für die Handlung der Serie spielten. Für die Berufsrelevanz wurde erfasst, ob in der Serie mindestens eine der Hauptpersonen einen Beruf ausübte, der nach RIASEC klassifiziert werden konnte. Die Anzahl der Berufe pro Serie wurden addiert sowie die Summe der Variablen zusammengefasst, die das Umfeld und Milieu der Serie beschreiben. Dafür waren alle Variablen zum Milieu neben akademisch und nichtakademisch auch in 1 = berufsrelevant und 0 = berufsirrelevant codiert worden. Die Berufszahl und die Summe der MilieuvARIABLEN wurden anschließend addiert, sodass eine Serie, die einen hohen Wert bei der Anzahl der gezeigten Berufe hatte und ein insgesamt berufsrelevantes Milieu aufwies, den Wert 2 erhielt. Eine 1 wurde für Serien mit vielen Berufen, aber ohne Relevanz im Milieu vergeben und der Wert 0 für eine Serie, die beruflich nicht relevant war.

Von den 50 codierten Serien sind zehn als „beruflich nicht relevant“ einzustufen und eignen sich deshalb nicht für die Auswahl im Fragebogen. Dabei handelt es sich meistens um Fantasy- oder Endzeitserien, in denen die Darsteller\*innen zwar irgendeinen beruflichen Hintergrund haben, dieser aber für die eigentliche Storyline keine oder kaum eine Rolle spielt (zum Beispiel *Game of Thrones*, *Supernatural*, *The Walking*

*Dead*). Sie werden für die weitere Analyse nicht weiter herangezogen. Die verbleibenden 40 Serien unterteilen sich in 16 Serien, bei denen der Beruf teilweise relevant und in 24 Serien, bei denen der Beruf sehr relevant ist.

Diese 40 Serien wurden in einem zweiten Schritt anhand ihres Bildungsgrads in akademische und nichtakademische Serien unterteilt. So wurden nur beruflich relevante Serien auch nach Bildungsgrad kategorisiert. Dafür wurde aus den in der Inhaltsanalyse erhobenen Variablen ein Index gebildet. Dieser umfasste auf Personenebene den Beruf der Hauptpersonen nach erforderlichem Bildungsgrad (falls die Person einen zweiten Beruf ausübte, wurde auch dieser mit eingerechnet), die akademische Distanz des Elternhauses sowie den formalen Bildungsgrad der Hauptpersonen. Auf Serienebene wurden die drei Variablen zu Umfeld und Milieu in akademisch und nichtakademisch unterteilt. Die Variablen beider Ebenen wurden aufsummiert und anschließend durch die Variablenanzahl geteilt, sodass sich pro Serie ein Wert von entweder 0 = nichtakademisch oder 1 = akademisch ergab. Die Analyse der Serien nach Bildungsgrad ergab 13 akademische und 24 nichtakademische Serien. Drei der Serien waren paritätisch mit akademischen und nichtakademischen Personen, Berufen und Handlungsorten besetzt, sodass keine klare Zuordnung vorgenommen werden konnte (*Akte X*, *Breaking Bad* und *Law & Order*).

Auffällig ist, dass nichtakademische Berufe zum überwiegenden Teil in Serien vorkommen, in denen der Beruf nicht oder kaum relevant für die Storyline ist: Unter den 24 nichtakademischen Serien ist der Beruf bei 15 Serien weniger relevant und nur bei neun relevant. Im Umkehrschluss ergibt sich, dass bei den Serien, in denen der Beruf sehr relevant ist und als zentrales Handlungselement gilt, über die Hälfte der dargestellten Berufe akademisch sind: Ärztinnen und Ärzte, wissenschaftliche Verbrechensaufklärung, naturwissenschaftliche Berufe oder Politiker\*innen. Spielt ein nichtakademischer Beruf eine zentrale Rolle für eine Serie, handelt es sich fast immer um nichtakademische Berufe im Bereich der Verbrechensaufklärung, vor allem Polizistinnen und Polizisten.

Bildungsgrad der Serie	1 akademisch		11 Stargate – Atlantis/Universe (6)	27 The Big Bang Theory (24) 28 Grey's Anatomy (11) 29 Scrubs – Die Anfänger (11) 30 Criminal Minds (11) 31 CSI: Miami (9) 32 Dr. House (9) 33 Bones (9) 34 CSI – Den Tätern auf der Spur (8) 35 Sherlock (8) 36 Star Trek (8) 37 CSI: NY (8) 38 House of Cards (6) 39 Akte X (10)
	0 nichtakademisch	1 Game of Thrones (18) 2 The Walking Dead (17) 3 Fear the Walking Dead (9) 4 The Flash (9) 5 Supernatural (8) 6 American Horror Story (7) 7 Arrow (7) 8 Vampire Diaries (7) 9 Supergirl (7) 10 The 100 (6)	12 Two and a Half Men (20) 13 How I Met Your Mother (14) 14 Die Simpsons (14) 15 King of Queens (13) 16 Gute Zeiten, schlechte Zeiten (9) 17 Prison Break (8) 18 Family Guy (8) 19 South Park (7) 20 Desperate Housewives (7) 21 Full House (7) 22 The Blacklist (7) 23 Friends (6) 24 Mike&Molly (6) 25 Marvel's Agents of S.H.I.E.L.D. (6) 26 Malcolm mittendrin (6)	40 Breaking Bad (10) 41 Law&Order (11) 42 Navy CIS (12) 43 Tatort (11) 44 Navy CIS: L.A. (9) 45 Alarm für Cobra 11 (9) 46 The Mentalist (8) 47 Sex and the City (8) 48 Castle (7) 49 Rizzoli&Isles (7) 50 Dexter (7)
		0	1	2
		nicht relevant	<b>Relevanz des Berufs für die Serie</b>	sehr relevant

Abb. 14: Matrix der codierten Serien nach Bildungsgrad und Berufsrelevanz. In Klammern: Zuschaueranteil in Prozent

## 8.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Von allen Hauptpersonen, die in den analysierten Serien vorkamen, hatten knapp 72 Prozent einen sichtbaren Beruf. Von diesen Berufen waren 26 Prozent akademisch. Im Vergleich zur realen Welt, in der akademische Berufe 16 Prozent ausmachen, ist das bereits eine deutliche Steigerung – akademische Berufe sind in Serien also generell überrepräsentiert. Erschwerend kommt hinzu, dass die Berufe, die in Serien am häufigsten zu sehen sind, zu 61 Prozent akademische Berufe sind. Damit sind akademische Berufe in Serien überrepräsentiert – sowohl im Vergleich zur Realität als auch bei den am häufigsten gezeigten Berufen. Die am häufigsten dargestellten Berufsbilder sind Ermittlungsberufe wie Polizist\*innen, Kommissar\*innen und Special Agents, gefolgt von Ärzt\*innen und Anwalt\*innen. Dieses Ergebnis geht konform mit den Befunden bisheriger Inhaltsanalysen zur Darstellung von Berufsbildern im Fernsehen (Gehrau 2014; Esch 2011; Dostal und Troll 2005). Diese Studien haben darüber hinaus auch eine Überrepräsentanz von Dienstleistungs- und Kreativberufen erfasst, welche sich in der



Auflistung auf den Plätzen sechs bis neun finden. Generell lässt sich sagen, dass, wenn ein akademischer Beruf gezeigt wird, er auch immer eine sehr zentrale Rolle für die Serie spielt. Nichtakademische Berufe sind häufig eher Hintergrundinformation für die Zuschauer, während sich die eigentliche Handlung beispielsweise mit den Freundschaften und Beziehungen der Serienpersonen beschäftigt. Ob akademische Berufe den Rezipienten entsprechend präsenter sind als nichtakademische Berufe und deswegen ein höherer Kultivierungseffekt entsteht, gilt es in der Hauptstudie herauszufinden.

Zur Abfrage der Berufe in der Hauptstudie sind für den Fragebogen nur die Serien verwendet worden, bei denen der Beruf sehr relevant für die Handlung ist, was bei 21 Serien der Fall ist. Dabei wurden die Seriendopplungen *CSI*, *CSI Miami*, *CSI NY* sowie *Navy CIS*, *Navy CIS L.A.* zu jeweils einer Serie zusammengefasst. So waren für den Fragebogen zunächst 18 Serien vorgesehen, von denen zehn akademisch und acht nichtakademisch waren. Um mindestens genauso viele nichtakademische wie akademische Serien für die Hauptstudie zu übernehmen, wurde die Liste noch um Serien mit mittlerer Berufsrelevanz, die einen zweistelligen Nutzeranteil haben, ergänzt. Somit sind zehn akademische Serien und zwölf nichtakademische Serien für die Befragung ausgewählt worden.

## 9 Hauptstudie: Onlinebefragung von Studierenden und Auszubildenden

Die Inhaltsanalyse hat erste Einblicke in die bildungsrelevanten Botschaften ermöglicht, die Serien vermitteln. Eine zentrale Erkenntnis der Analyse ist, dass akademische Berufe in Serien im Vergleich zur Realität überrepräsentiert sind und eine größere Rolle im Handlungsverlauf der Serie spielen als nichtakademische Berufe. Dabei gibt es Serien, die sich durch einen besonders hohen Grad an akademischen Inhalten wie Berufe, Arbeitsumfeld und soziales Milieu auszeichnen und deshalb als akademische Serien gelten können. Damit liegt die Vermutung nahe, dass sich insbesondere der Konsum von akademischen Serien auf die Vorstellungen von Häufigkeiten akademischer Berufe und auf die Einstellung zu akademischen Berufen auswirkt und damit schlussendlich auch auf die Bildungsmotivation und -entscheidung. Dieser Zusammenhang zwischen Seriennutzung und der Bildungsentscheidung junger Erwachsener wurde in Kapitel 5 theoretisch hergeleitet und in Kapitel 6 mit Hilfe der Hypothesenspezifizierung und soll nun im Rahmen der Hauptstudie überprüft werden. Das methodische Vorgehen zur Hauptstudie soll im folgenden Kapitel 9.1 genauer vorgestellt, die Zusammensetzung der Befragten in Kapitel 9.2. aufgezeigt und anschließend die Entwicklung des Fragebogens als Erhebungsinstrument in Kapitel 9.3 ausgeführt werden. In Kapitel 9.4 wird die Erhebung der Daten im Rahmen der Befragung erläutert. Kapitel 9.5. geht ausführlich auf die Ergebnisse ein: Hierfür wird in Kapitel 9.5.1 zunächst die Stichprobe anhand der deskriptiven Statistiken genauer beschrieben und anschließend in Kapitel 9.5.2 das gesamte Wirkungsmodell untersucht. Die Ergebnisse der Hauptstudie werden zum Schluss noch um weiterführende Analysen ergänzt, die in Kapitel 9.6 vorgestellt werden.

### 9.1 Methodisches Vorgehen

Die Frage, ob Fernsehserien einen Einfluss auf die Bildungsmotivation und -entscheidung junger Erwachsener haben, soll nachfolgend anhand einer Querschnittsanalyse mithilfe einer quantitativen Befragung beantwortet werden. Befragungen werden als Methode der Datenerhebung häufig in Studien zu Medienwirkungen eingesetzt, da sie sich besonders gut dafür eignen, gesellschaftlich relevante Aussagen über bestimmte Aspekte menschlichen Verhaltens zu treffen (Brosius et al. 2016). So werden mit der Methode der Befragung vor allem Erklärungen für Verhaltensweisen gesucht, wie zum Beispiel, warum sich Menschen für ein Studium oder für eine Ausbildung entscheiden.

Online-Befragungen bergen den Vorteil, dass sie auch mit wenig Mitteln gut durchzuführen sind, sich der zeitliche Aufwand dafür in Grenzen hält und sie trotzdem eine große Stichprobe ermöglichen (Brosius et al. 2016). Mittlerweile nutzen 94 Prozent der deutschsprachigen Bevölkerung ab 14 Jahren das Internet und können über Online-

Befragungen erreicht werden (Frees und Koch 2018). Hier gilt es allerdings zu beachten, dass eine große Stichprobe nicht unbedingt zu valideren Ergebnissen führt oder systematische Effekte, die in der Bevölkerung vorkommen, wie beispielsweise soziale Ungleichheit in der Bildung, besser abgebildet werden können. Doch insbesondere bei wenig erforschten Themenbereichen wie bildungsrelevante Medienwirkungen muss eine Befragung nicht repräsentativ sein, um gesellschaftlich relevante Aussagen machen zu können. Hier können Befragungen auch mit kleineren Stichproben erste richtungsweisende Ergebnisse liefern und damit Impulse für zukünftige Studien setzen. Die vorliegende Studie hat das Ziel, die Bildungsentscheidung junger Erwachsener zu untersuchen, sodass gezielt Personen erreicht werden müssen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Ausbildung oder einem Studium befinden. Diese gezielte Ansprache der relevanten Zielgruppe ist ebenfalls mithilfe von Online-Befragungen leichter möglich. Die Stichprobe und das Vorgehen sind in Kapitel 9.3 detaillierter ausgeführt.

Dennoch haben Befragungen auch viele Nachteile, die es bei der Auswertung zu beachten gilt. So lassen sich Ursache-Wirkungs-Beziehungen wie die Wirkung der Serien auf die Bildungsentscheidung im Grunde nur anhand von Experimentaldesigns oder wiederholten Befragungen über einen langen Zeitraum, sogenannten Längsschnittstudien, nachweisen (Rossmann und Brosius 2004). In der Kultivierungsforschung sind Experimentaldesigns durchaus üblich (Choi 2021; Rössler und Brosius 2001). In diesen bekommt nur ein Teil der Studienteilnehmenden beispielsweise gewalthaltige Fernsehsendungen zu sehen, um anschließend zu analysieren, ob deren Häufigkeitseinschätzungen, Einstellungen und gegebenenfalls auch das Verhalten sich von der Kontrollgruppe unterscheiden. Da Kultivierung von Langzeiteffekten ausgeht, das heißt Fernsehwirkungen, die sich erst über einen gewissen Zeitraum entwickeln, wird außerdem zu Längsschnittstudien geraten (Rossmann 2008). Dies gilt auch für die Prozessmodelle der Entscheidung, wie beispielsweise der Theory of Planned Behavior, wie in Kapitel 3.4.2 bereits ausgeführt wurde. Dabei werden die Teilnehmenden zu mindestens zwei unterschiedlichen Zeitpunkten befragt und hierüber mögliche Veränderungen zwischen den Untersuchungszeitpunkten erfasst, um daraus auf Effekte zu schließen (Wünsch et al. 2012; Beullens et al. 2011). Diese Langzeitwirkungen sind auch im Kontext von Bildungsentscheidungen gegeben, da diese sich, wie die Bildungsforschung zeigt, über Jahre hinweg entwickelt (Hoffner et al. 2008a; Tutt 1997).

Wie in Kapitel 4.2 bereits ausgeführt, zeigt die bisherige Kultivierungsforschung, dass nahezu jede Anwendung des Kultivierungsansatzes auf ein neues Themengebiet eine neue explorative Auswahl an Wirkungsmodalitäten und Drittvariablen erfordert. Da Kultivierung im Bildungskontext noch kaum erforscht ist, sollen deshalb zunächst auch für diesen Untersuchungsgegenstand die relevanten Prozesse ermittelt werden, also ob überhaupt Zusammenhänge zwischen der Seriennutzung und der Bildungsentscheidung erkennbar sind, bevor in weiteren Experimental- und Längsschnittstudien auf die detaillierteren Wirkungsweisen geblickt wird. So soll mit dieser Arbeit zunächst die Frage beantwortet werden, ob Kultivierungseffekte auf die Bildungsvorstellungen

vorliegen und wenn ja, ob es sich dabei eher um strukturelle oder individuelle Kultivierungseffekte handelt. Die hier untersuchten grundsätzlichen Zusammenhänge werden also zunächst im Rahmen einer Querschnittsanalyse beleuchtet, um die Grundlage für spätere weitere, methodisch aufwändigere Forschung zu legen.

## 9.2 Stichprobe: Auswahl der Befragten

Wie in Kapitel 3.6 hergeleitet, soll in dieser Arbeit die Wirkung von Serien auf die Bildungsentscheidung bei jungen Erwachsenen untersucht werden. Für dieses Alter der Befragten waren drei Gründe ausschlaggebend: Erstens ist das der Zeitpunkt, an dem der Einfluss der Eltern deutlich geringer ist als bei der Entscheidung zum Übertritt von der Grundschule auf eine weiterführende Schule und zu dem Medien eine immer größere Rolle spielen (Choi 2009). Zweitens kann diese Bildungsentscheidung im Vergleich zu den Bildungsentscheidungen im sekundären und quartären Bereich relativ frei getroffen werden – vorausgesetzt, die formalen Anforderungen sind erfüllt. Nur wer eine Hochschulzugangsberechtigung hat, kann sich frei zwischen Ausbildung und Studium entscheiden, weshalb bei der Erhebung darauf geachtet werden soll, dass alle Befragten das Fachabitur oder Abitur haben. Drittens zeigt sich im Übergang zwischen sekundärem und tertiärem Bereich die höchste soziale Ungleichheit: Nur 27 Prozent der Nichtakademikerkinder beginnen ein Studium, wohingegen es bei Akademikerkindern 79 Prozent sind (Kracke et al. 2018).

Die Auswahl der Befragten erfolgte bewusst und auf Basis der Annahme, dass insbesondere die Personen zuverlässig über ihre Bildungsentscheidung Auskunft geben können, die sie erst kürzlich getroffen haben: Studierende und Auszubildende im ersten Studien- beziehungsweise Ausbildungsjahr. Für die Befragung wurden nur volljährige Personen berücksichtigt.

Die Stichprobengröße wurde mittels a-priori-Poweranalyse geschätzt<sup>10</sup>. Aufgrund der Komplexität des Wirkungsmodells soll hier ein Pfadmodell Anwendung finden, das Zusammenhänge insbesondere zwischen vielen verschiedenen Variablen berechnen kann (Reinecke und Pöge 2010). Legt man das Berechnungsverfahren der Regression zugrunde (Cohen 2013), benötigt man laut Teststärke für eine zuverlässige Aussage eine Stichprobengröße von 110 Personen. Bezüglich der Effektstärke liegt für Regressionen ein Wert von  $r = 0,1$  zugrunde (in der Kultivierungsforschung wird üblicherweise ein schwacher Effekt angenommen). Das heißt also, dass die Hypothesen nur dann als wahr angenommen werden können, wenn die jeweiligen Effektstärken größer sind als  $r = 0,1$ , anderenfalls müssten die Hypothesen abgelehnt werden und die Nullhypothesen gelten (Koch et al. 2019). In beiden Fällen wurde das übliche Konfidenzintervall (Fehlerquote) von fünf Prozent und ein Konfidenzniveau von 95 Prozent angenommen

<sup>10</sup> Mit G\*Power: Computerprogramm zur Berechnung von Stichprobengrößen der Universität Düsseldorf <https://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower.html>.

## 9.3 Operationalisierung: Entwicklung des Fragebogens

Abgeleitet vom Wirkungsmodell wurden folgende theoretische Konstrukte aus Bildungs- und Medienwirkungsforschung im Fragebogen abgefragt: Als *unabhängige Variablen* gingen sowohl die akademische Distanz (*UV I*) als auch die Seriennutzung (*UV II*) in den Fragebogen ein, die auf die *abhängige Variable* Bildungsentscheidung (*AV*) wirken. Als vermittelnde *Mediator-Variablen* fungierten die Häufigkeitseinschätzungen (*M I*), Einstellungen (*M II*) sowie die Bildungsmotivation (*M III*), anhand derer Kultivierungseffekte erster, zweiter und dritter Ordnung überprüft werden sollten. Wie in Kapitel 9.1 bereits aufgezeigt, lassen sich in einer Querschnittsstudie zwar keine Kausalzusammenhänge nachweisen, aber aufgrund der theoretischen Herleitungen in den Kapiteln 5 und 6 können dennoch mögliche Wirkungsannahmen formuliert werden, sodass hier von unabhängigen und abhängigen Variablen gesprochen werden kann. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie die verschiedenen Variablen im Fragebogen erhoben wurden.

### 9.3.1 Akademische Distanz

Die erste unabhängige Variable, die *Akademische Distanz*, wurde mithilfe der drei folgenden Variablen abgefragt: Schulabschluss, Berufsabschluss (Ausbildung, Studium) und Beruf der Eltern. Daraus soll im Anschluss an die Erhebung ein Index zur akademischen Distanz gebildet werden, wie in der Forschung zur sozialen Ungleichheit in der Bildung üblich (Maaz et al. 2018; Middendorff et al. 2017; Schulenberg 1986). Der Schulabschluss der Eltern wurde vierstufig abgefragt (1 = Kein allgemeiner Schulabschluss, 2 = Haupt-/Volksschulabschluss, 3 = Realschulabschluss (Mittlere Reife), 4 = Abitur oder Fachhochschulreife), ebenso wie der höchste Berufsabschluss der Eltern<sup>11</sup> (1 = Promotion/PhD, 2 = abgeschlossenes Studium (Magister, Staatsexamen, Diplom), 3 = Meister/in, Fachwirt/in, Fachkaufmann/-frau, 4 = abgeschlossene Berufsausbildung/Lehre). Zur Berufstätigkeit der Eltern wurde zunächst erfasst, ob der Elternteil während der Kindheit überhaupt berufstätig war und anschließend wurde der Beruf der Eltern offen abgefragt und nachcodiert. Der Zweck der Variablen zur akademischen Distanz ist es, ein umfassendes Abbild der sozialen Herkunft der Befragten zu schaffen. Deshalb wurde neben den üblichen drei Aspekten Schulabschluss, Berufsabschluss und Beruf der Eltern zusätzlich auch die Bildungsentscheidung etwaiger Geschwister erhoben, die ebenfalls als Vorbild einen Einfluss auf die Bildungsentscheidung der Befragten haben kann.

<sup>11</sup> Mit Berufsabschluss ist hier nicht nur eine berufliche Ausbildung gemeint, sondern auch akademische Abschlüsse, die der Berufsergreifung vorausgehen.

### 9.3.2 Seriennutzung

Für die zweite unabhängige Variable *Seriennutzung* wurde zunächst die generelle Fernsehnutzungsdauer erhoben: Die Befragten sollten dabei schätzen, wie viele Stunden und Minuten pro Tag sie in etwa fernsahen, inklusive des Konsums von nichtlinearen Videoangeboten über Streamingdienste wie Netflix, Amazon Prime, iTunes oder YouTube. Ziel war es, die Gesamtdauer in Relation zur Genrenutzung setzen zu können: Für den Fall, dass auf Serienebene keine Kultivierung stattfand, könnte dennoch die Gesamtfernsehnutzung einen Kultivierungseffekt auf die Bildungsmotivation und -entscheidung haben (Hawkins und Pingree 1980a). Auch wird empfohlen, genrespezifische Kultivierung immer in den Kontext der Gesamtfernsehnutzung zu setzen, um feststellen zu können, ob das Genre mehr erklärt als die generelle Fernsehnutzung (Meltzer 2019). Danach folgt die Erfassung des Serienkonsums im Kontext einer Abfrage verschiedener Genres. Die Befragten sollten auf einer fünfstufigen Skala einschätzen, wie häufig sie unter anderem Spielfilme, Dokumentationen oder Sportsendungen anschauen. Alle Teilnehmer, die hier angaben, Serien manchmal oder häufiger zu konsumieren, wurden zur eigentlichen unabhängigen Variable, der detaillierten Seriennutzung, weitergeleitet. Hier wurde die Betrachtung der in der Vorstudie ausgewählten akademischen und nichtakademischen Serien abgefragt: Die Befragten konnten auf einer Skala von 1 „habe ich nie gesehen“ bis 5 „kenne ich jede Folge“ angeben, wie gut sie Serien wie beispielsweise *Big Bang Theory*, *How I met your Mother* oder *Grey's Anatomy* kennen. Nachdem sich zur Überprüfung von Kultivierung bewusst für eine vorgegebene Serienauswahl entschieden worden war (siehe Kapitel 5.2), sollte im Fragebogen dennoch die Möglichkeit gegeben werden, die eigene Lieblingsserie und gegebenenfalls auch einen Lieblingscharakter anzugeben. Hierüber konnte kontrolliert werden, ob die Vorauswahl den tatsächlichen Geschmack der Befragten traf. Auch war es so möglich zu ermitteln, ob die Gesamtseriennutzung einen höheren Kultivierungseffekt erzeugt oder ob die fokussierte Auswahl einer Lieblingsserie eher zur Kultivierung führt, da sich der Rezipient oder die Rezipientin mit der Serie und ihren Figuren (und deren Bildung und Berufen) stärker identifiziert. Auf die Frage, ob genrespezifische Kultivierung eher durch individuelle Nutzung oder, im Rahmen struktureller Kultivierung, durch uniforme Botschaften wirksam wird, wurde bereits in Kapitel 4.2.1 dieser Arbeit eingegangen.

### 9.3.3 Bildungsmotivation und -entscheidung

*Bildungsmotivation* wird in dieser Arbeit als kognitiver Prozess verstanden, der der Entscheidung für einen formalen Bildungsweg vorausgeht und bei dem die entscheidende Person Nutzen und Risiko gegeneinander abwägt (siehe dazu ausführlich Kapitel 2.2). Gemäß der Wert-Erwartungstheorie wird die Bildungsmotivation hier deshalb anhand Essers Grundmodell der Bildungsentscheidung operationalisiert. Sie errechnet sich aus dem Bildungsnutzen (U) plus der Wahrscheinlichkeit für einen Statusverlust (c) mal des Betrags des Statusverlusts (SV): Das ergibt die Berechnungsformel  $U + (cSV)$

(Esser 1999). Laut Esser wird die Bildungsmotivation anschließend den Bildungskosten (C) und der Erfolgswahrscheinlichkeit (p) gegenübergestellt und führt, wenn sie diese einschränkenden Faktoren überwiegt, zu einer Entscheidung für weiterführende Bildung. Im Fragebogen kann die Bildungsentscheidung direkt abgefragt werden, da die Befragten diese Entscheidung zum Zeitpunkt der Befragung bereits getroffen haben, sodass die Berechnungsformel von Esser hier nicht erforderlich ist – sie kann jedoch als Überprüfung der Entscheidung dienen. Deshalb werden alle Variablen von Essers Grundmodell zur Bildungsentscheidung erhoben. Dabei orientiert sich die Autorin an der erprobten Operationalisierung aus bisherigen Studien zur sozialer Ungleichheit in der Bildung, die Essers Modell zugrunde gelegt haben (Becker und Hecken 2007; Maaz 2006). Bildungsmotivation wurde im Fragebogen mit folgenden Items abgefragt:

<b>Variablen des Grundmodells der Bildungsentscheidung (Esser 1999)</b>	<b>Operationalisierung im Fragebogen (nach Becker &amp; Hecken 2007)</b>	<b>Codierung</b>
Bildungsnutzen (U)	(1) Wie schätzen Sie die Berufsaussichten für Akademiker allgemein ein? (1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut)	1 = niedrig, 5 = hoch
Statusverlusts (SV)	(2) Wie schätzen Sie ganz allgemein die Berufsaussichten für Absolventen beruflicher Ausbildungswege ohne Studium ein? (1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut)	1 = hoch, 5 = gering Item wird gedreht
Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts (c)	(3) Glauben Sie man hat bei einer Berufsausbildung in Verbindung mit beruflicher Weiterbildung die gleichen beruflichen Aufstiegschancen wie mit einem Studienabschluss? (1 = auf keinen Fall, 5 = voll und ganz)	1 = hoch, 5 = gering Item wird gedreht
Kosten (C)	(4) Haben bzw. hatten die finanziellen Kosten (Semestergebühren, Lebenshaltungskosten, Verdienstaussfall etc.) eines Studiums Einfluss auf Ihre Entscheidung für oder gegen ein Studium? (1 = geringen Einfluss, 5 = sehr großen Einfluss)	1 = gering, 5 = hoch
Erfolgswahrscheinlichkeit (p)	(5) Gebildet als Index aus den Items zum akademischen Selbstkonzept: Ich halte meine Begabung für das Studium/ die Ausbildung für ... (1 = niedrig, 5 = hoch) Neues zu lernen im Studium/ in der Ausbildung fällt mir ... (1 = schwer, 5 = leicht) Meiner Meinung nach bin ich ... (1 = nicht intelligent, 5 = sehr intelligent) Meine studiums-/ausbildungsbezogenen Fähigkeiten sind ... (1 = niedrig, 5 = hoch) Aufgaben im Rahmen des Studiums / der Ausbildung fallen mir ... (1 = schwer, 5 = leicht)	1 = niedrig, 5 = hoch

Tab. 6: Items zur Berechnung von Bildungsmotivation und -entscheidung (Becker und Hecken 2007; Maaz 2006)

Die *Bildungsentscheidung* wurde zunächst über den aktuellen Bildungsweg erfasst: Hier konnten die Teilnehmer\*innen angeben, welchen Bildungsweg sie nach ihrer Schullaufbahn eingeschlagen haben. Neben den zwei zentralen Ausprägungen 1 = Studium, 2 = Berufsausbildung waren zusätzlich noch die Varianten 3 = erst Ausbildung, dann Studium und 4 = duales Studium sowie 5 = sonstiges Bestandteil der Erhebung. Dabei handelt es sich um Varianten des zweiten Bildungswegs, die vor allem Nicht-



akademikerkinder nutzen (Middendorff et al. 2017). Obwohl beide Varianten Ausbildung und Studium enthalten, sollen sie später dem Ausbildungspfad zugerechnet werden. Anschließend wurde noch die Fachrichtung offen abgefragt. Neben dem aktuellen Bildungsweg wurde auch der geplante Bildungsabschluss erfasst (1 = abgeschlossene Berufsausbildung, 2 = Meister/in, Fachwirt/in, Fachkaufmann/-frau, 3 = Bachelor, 4 = Master/Magister/Diplom/Staatsexamen, 5 = Promotion/PhD). Dieser ist zwar durch den aktuellen Bildungsweg bereits determiniert, kann aber zusätzliche Informationen liefern, beispielsweise das Vorhaben, nach der Ausbildung einen Bachelorabschluss zu machen. Auch liegt dies noch in der Zukunft und ist deshalb besser für das Wirkungsmodell geeignet, das die Bildungsentscheidung am Schluss des Prozesses vorsieht. Ebenfalls aus Gründen der Prozessreihenfolge wurde neben der Bildung auch der Berufswunsch („Haben Sie einen Berufswunsch bzw. einen Traumjob vor Augen?“) erhoben. Damit sollte überprüft werden, ob die Befragten die Transferleistung von Berufsdarstellungen in Serien über die Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen zu Berufen zur Bildungsmotivation und -entscheidung treffen können und somit der Vergleich von Berufsdarstellungen und Bildungsentscheidungen überhaupt zulässig ist.

### 9.3.4 Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen

Als weitere Mediatoren im Prozess der Bildungsentscheidung werden Kultivierung erster und zweiter Ordnung erfasst, das heißt die Häufigkeitseinschätzungen und die Einstellungen. Bezüglich der Häufigkeitseinschätzungen sollten die Befragten angeben, wie häufig ihrer Ansicht nach bestimmte Berufe in der Bevölkerung vorkommen. Die Vermutung ist, dass Befragte, die Serien konsumieren, in denen vornehmlich akademische Berufe vorkommen, die Zahl der in akademischen Berufen tätigen Personen in der Bevölkerung höher einschätzen als Personen, die eher nichtakademische Serien anschauen. Zweitens wurde vermutet, dass je höher die Befragten den Anteil akademischer Berufe in der Bevölkerung annehmen, desto positiver ihre Einstellungen gegenüber diesen Berufen (siehe Hypothesen 2a und 2b in Kapitel 6.2) sind.

Für die Häufigkeitseinschätzungen und die Einstellungen wurden die Berufe ausgewählt, die laut Inhaltsanalyse am häufigsten in den Serien vorkamen (Kapitel 8.5.1). In diesem Zusammenhang wurden passende Skalen für die Einschätzung von Häufigkeiten und die Abfrage von Einstellungen entwickelt. Manche Kultivierungsstudien erlaubten bei der Häufigkeitseinschätzung zwei Auswahlmöglichkeiten: Die Rezipienten konnten entweder 10 Prozent ankreuzen, was in etwa dem Anteil, der im Fernsehen dargestellt wird, entspricht, oder 1 Prozent ankreuzen, was in etwa der Verteilung in der Realität entsprach (Bilandzic 2002; Bonfadelli 1983; Gerbner und Gross 1976). Andere Studien fragten die Häufigkeitseinschätzung offen ab, die Rezipienten konnten also selbst einen Prozentwert angeben (Hawkins et al. 1987; Perse 1986; Carveth und Alexander 1985; Buerkel-Rothfuss und Mayes 1981). Beide Vorgehensweisen haben ihre Vor- und Nachteile: So wird durch die dichotome Antwortmöglichkeit der ersten Variante eine künstliche Extremisierung erzeugt und in der zweiten Variante haben die Befrag-



ten überhaupt keinen Anhaltspunkt, an dem sie sich orientieren können. Auch sind diese Überschätzungen wenig aussagekräftig: Vielleicht schätzen Befragten, die hohe Prozentwerte angeben, Situationen generell höher ein. Deshalb ist eine vorgegebene, aber etwas ausdifferenziertere Auswahlmöglichkeit ein sinnvoller Mittelweg (Gehrau 2014). Für die Abfrage der *Häufigkeitseinschätzungen* wurden die Befragten gebeten, anhand von sieben vorgegebenen Wertebereichen zu schätzen, wie viele von tausend Berufstätigen in Deutschland ihrer Meinung nach in den jeweiligen Berufen arbeiten. Diese Wertebereiche waren so gewählt, dass sie jeweils die größte und die kleinste Berufsgruppe beinhalteten und den Befragten außerdem die Möglichkeit boten, die Berufe zu unter- beziehungsweise zu überschätzen (ebd.). Analog wurde auch in dieser Arbeit für die ausgewählten Berufe die Häufigkeiten ermittelt, mit denen diese Berufe in der Bevölkerung vorkommen (Statistisches Bundesamt 2018). Diese Daten basieren auf den Zahlen des Statistischen Bundesamtes und umfassen knapp 42 Millionen Erwerbstätige, inklusive Angestellte, Beamte und Selbstständige. Ingenieur\*innen stellen mit 23 von 1000 Erwerbstätigen die häufigste Berufsgruppe, wohingegen Gerichtsmediziner\*innen mit 0,2 von 1000 Erwerbstätigen die kleinste Berufsgruppe sind. Auf dieser Grundlage entstanden fünf Kategorien (weniger als 0,1; 0,1 bis 1; 2 bis 10; 11 bis 50; mehr als 50), anhand derer die Befragten die Häufigkeiten einschätzen sollten. Um die Beantwortung dieser doch sehr umfangreichen Frage für die Teilnehmenden im Fragebogen etwas einfacher zu gestalten, wurden zwei Kategorien weniger als bei Gehrau gewählt. Die Befragten konnten dabei sowohl die Gerichtsmediziner\*innen mit der Kategorie „weniger als 0,1“ unterschätzen als auch die Ingenieur\*innen in der Kategorie „mehr als 50“ überschätzen. Außerdem wurden analog zu Gehrau (2014) in der Fragestellung zwei Referenzpunkte zur Orientierung für die Befragten angegeben: Die richtige Antwort für den Beruf der Verkäuferin/des Verkäufers liegt bei 41 von 1000 Personen, während sich unter 1000 Personen ein/e Richter\*in findet.

Beruf	Weniger als 0,1	0,1 bis 1	2 bis 10	11 bis 50	mehr als 50	tatsächliche Häufigkeiten	von 1000
Polizist/in			x			241.000	6,0
Kommissar/in		x				23.000	0,5
Arzt/Ärztin				x		445.000	11,0
Kellner/in, Barkeeper/in				x		549.000	13,0
Anwalt/Anwältin			x			156.000	4,0
Gerichtsmediziner/in		x				7.000	0,2
Ingenieur/in				x		943.500	23,0
Musiker/in, Schauspieler/in, Tänzer/in			x			104.000	3,0
Journalist/in			x			131.000	3,1
Pilot/in		x				14.000	0,3

Tab. 7: Kategorien der Kultivierung erster Ordnung: Häufigkeitseinschätzung der Berufe. Basis sind 41,9 Mio. Erwerbstätige in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2018)

Zur Erfassung der *Einstellungen* zu den Berufen wurden berufsbezogene Vorstellungen abgefragt. Diese umfassten zunächst die Attribute „Gutes Gehalt“, „Viel Einfluss“ sowie „Hohes Ansehen“ und „Bewunderung Anderer“ (Gehrau 2014), die sich an Macht- und Statusmotiven beziehungsweise Umwelthanforderungen und Bindungsmotiven orientierten (McClelland 1987a). Zusätzlich wurden die Berufsvorstellungen noch um weitere zentrale Motive aus der Motivationspsychologie ergänzt: das Leistungsmotiv („Etwas bewirken können“, „Hohe Kompetenz“) sowie das Motiv der Selbstwirksamkeit („Große Verantwortung“ und „Entscheidungsfreiheit“) (Deci und Ryan 1993; Deci et al. 1991). Diese acht Attribute wurden für alle zehn Berufe erhoben: So konnten die Probanden angeben, welche Aspekte ihrer Einschätzung nach auf die jeweiligen Berufe zutreffen, also ob sie beispielsweise Polizist\*innen mit großer Verantwortung und hoher Kompetenz assoziieren. Außerdem waren sie zuvor danach gefragt worden, wie wichtig ihnen die acht ausgewählten Aspekte für den (späteren) Job seien. So können bei der Auswertung sowohl Unterschiede in den Einstellungen gegenüber den abgefragten Berufen ermittelt als auch analysiert werden, ob diese Einstellungen den Probanden für ihren eigenen Beruf wichtig sind.

Der Fragebogen endete mit einer kurzen Abfrage der *Soziodemografie*: Hier wurde das Geschlecht der Befragten (1 = weiblich, 2 = männlich, 3 = divers) erhoben sowie das Alter offen abgefragt.

Der Fragebogen operationalisiert die unabhängigen Variablen *Akademische Distanz* und *Seriennutzung*, die Mediator-Variablen *Bildungsmotivation* sowie die *Kultivierung erster und zweiter Ordnung* und die abhängige Variable *Bildungsentscheidung*. Zusammenfassend ist die Operationalisierung aller zentralen Phänomene, die im Fragebogen abgefragt werden, in einer Übersicht dargestellt (siehe Tabelle 8):

<b>I Bildungsforschung</b>	<b>II Medienwirkungsforschung</b>
<b>UV I: Akademische Distanz (Kracke et al. 2018; Isserstedt et al. 2010; Schulenberg 1986)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schulabschluss der Eltern</li> <li>• Berufsabschluss der Eltern</li> <li>• berufliche Tätigkeit der Eltern</li> <li>• (- Bildungsentscheidung Geschwister)</li> </ul>	<b>UV II: Seriennutzung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nutzungsdauer pro Tag (Stunden / Minuten)</li> <li>• Genrenutzung</li> <li>• Seriennutzung</li> <li>• Lieblingsserien / Lieblingscharaktere (Hoffner und Buchanan 2005)</li> </ul>
<b>M III: Bildungsmotivation (Becker &amp; Hecken 2007; Esser 1999)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsnutzen (U)</li> <li>• Statusverlust (SV)</li> <li>• Risiko eines Statusverlusts (c)</li> <li>• Bildungskosten (C)</li> <li>• Erfolgswahrscheinlichkeit (p)(= akademisches Selbstkonzept)</li> </ul>	<b>M I+II: Kultivierung (Gehrau 2014 &amp; 2016)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Häufigkeitseinschätzung, mit denen bestimmte Berufe in der Bevölkerung vorkommen</li> <li>• Einstellungen zu diesen Berufen</li> </ul>
<b>AV Bildungsentscheidung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• bereits eingeschlagener Bildungsweg (Studium / Ausbildung)</li> <li>• geplanter höchster Bildungsabschluss</li> <li>• Berufswunsch</li> </ul>	
<b>Soziodemografie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlecht</li> <li>• Alter</li> <li>• Herkunft (Bundesland)</li> </ul>	

Tab. 8: Übersicht der im Fragebogen erhobenen theoretischen Konstrukte, eigene Darstellung

## 9.4 Erhebung

Der Fragebogen wurde als Onlinefragebogen über *SoSci Survey* erstellt und umfasste die drei Hauptkategorien „Bildung und Berufswunsch“, „Akademische Distanz“ sowie „Mediennutzung“. Die Soziodemografie mit Geschlecht, Alter und Herkunft der Teilnehmenden wurde am Ende des Fragebogens abgefragt. Die Bearbeitungszeit betrug im Durchschnitt 12,9 Minuten ( $SD = 4,4$  Minuten).

Nach der Erstellung des Fragebogens wurde ebenfalls über *SoSci Survey* ein Online-Pretest durchgeführt. Zwischen dem 10. und 14. April 2020 füllten insgesamt 16 Pretester\*innen den Fragebogen aus. Neben Hinweisen auf Fehler im Layout wurden hierbei vor allem alternative Formulierungsvorschläge gemacht und Verständnisfragen gestellt. Damit konnte der Fragebogen noch einmal verbessert werden, bevor er am 16. April 2020 in den Review für das *SoSci Panel* gegeben wurde. Das *SoSci Panel* ist ein nicht-repräsentativer Convenience-Pool aus knapp 81.000 Personen, die sich bereit erklärt haben, an wissenschaftlichen Studien teilzunehmen (Leiner 2017). Um mit diesem Panel eine Befragung durchführen zu können, musste der Fragebogen vorher von drei Reviewern gegengeprüft werden<sup>12</sup>. Die Reviewer waren sich einig, dass der Fragebogen noch Kürzungsbedarf hatte, weshalb beispielsweise die ursprünglich sehr detaillierte Abfrage des familiären Hintergrunds der Befragten auf eine Frage gekürzt wurde. Des Weiteren merkten die Reviewer an, dass die Dramaturgie des Fragebogens verbessert werden könnte: So begann der Einstieg in den Fragebogen mit Fragen zum eigenen Bildungshintergrund und zum Elternhaus, was eher trocken schien und teilweise auch sensible Fragen beinhaltete, wie beispielsweise die Erwartungshaltung der Eltern. Hier folgte die Autorin dem Rat der Reviewer, die anspruchsvolleren Fragen hintenanzustellen und den Fragebogen stattdessen mit den Fragen zur Seriennutzung zu beginnen, um so das Interesse der Teilnehmenden zu wecken. Weitere Anmerkungen betrafen vor allem technisch anmutende Frageformulierungen, die aber meist aus validierten Skalen stammten und deshalb nicht ohne eine weitere Prüfung der Validität geändert werden konnten. Ein wichtiger Hinweis war schlussendlich auch, die Auswahl der passenden Teilnehmenden bereits zu Beginn des Fragebogens sicherzustellen: So wurde direkt nach der Begrüßung zu Anfang die Frage ergänzt, ob sich die Person aktuell in einem Studium oder einer Ausbildung befand. War das der Fall, konnten die Personen an der Befragung teilnehmen, gaben sie „weder noch“ an, wurden sie direkt zum Ende des Fragebogens weitergeleitet und mit einem kurzen Dank verabschiedet. Nach der inhaltlichen Prüfung durch den Review und einer finalen technischen Prüfung durch die Autorin wurde der Fragebogen vom 7. bis 31. Mai 2020 an die ausgewählte Stichprobe verschickt. Da im ersten Befragungszeitraum fast ausschließlich Studierende an dem Fragebogen teilgenommen hatten, wurde in einem zweiten Befragungszeitraum vom 25. August bis 15. September 2020 versucht, gezielt Auszubildende zu erreichen.

12 Weiterführende Informationen zum SoSci-Panel unter <https://www.soscipanel.de/researchers.php>.

## 9.5 Ergebnisse der Befragung

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse der Studie vorgestellt und die in Kapitel 6 entwickelten Hypothesen anhand des in Kapitel 5 entwickelten Theoriemodells überprüft werden. Zunächst wird auf Grundlage deskriptiver Statistiken die Stichprobe genauer beschrieben und die zentralen Variablen des Wirkungsmodells werden einzeln vorgestellt. Im Anschluss wird das Wirkungsmodell insgesamt analysiert und die damit verbundenen Hypothesen werden ausgewertet und interpretiert. Abschließend werden die zentralen Ergebnisse noch einmal zusammengefasst, bevor sie im abschließenden Kapitel 10 kritisch diskutiert werden.

### 9.5.1 Beschreibung der Stichprobe

In den beiden Befragungszeiträumen vom 7. bis 31. Mai 2020 und vom 25. August bis 15. September 2020 nahmen insgesamt 473 Personen an der Studie teil. Insgesamt wurde der Fragebogen 1349-mal geöffnet, von 561 Personen begonnen und von 473 Personen abgeschlossen. Das ergibt eine Rücklaufquote von 35 Prozent. Im ersten Befragungszeitraum nahmen über das *SoSci Panel* vornehmlich Studierende teil, während im zweiten Befragungszeitraum über Social-Media-Kanäle gezielt Auszubildende rekrutiert wurden. So gaben im ersten Befragungszeitraum 86 Prozent an, sich im Studium zu befinden und nur acht Prozent in Ausbildung (fünf Prozent antworteten hier „weder noch“). Das lag vermutlich an der Zusammensetzung des gewählten Befragungspanels, dem zu 47 Prozent Personen mit abgeschlossenem Studium und zu 36 Prozent Personen mit Hochschulzugangsberechtigung angehören – nur 16 Prozent haben einen niedrigeren Abschluss (Leiner 2017). Die Nachrekrutierung erfolgte zum einen über Facebook-Gruppen von Auszubildenden, wie beispielsweise „Azubis in der Pflege“ und zum anderen über Facebook-Werbearzeigen, die sich an Auszubildende richtete. Die Stichprobe bestand am Schluss zu 65,3 Prozent (309 Personen) aus Studierenden und zu 34,7 Prozent (164 Personen) aus Auszubildenden, was in etwa der Verteilung der Abschlüsse in der Bevölkerung entspricht (Statistisches Bundesamt 2020; Maaz et al. 2018). Von den 473 Befragten gaben 440 an, sich aktuell im Studium oder in Ausbildung zu befinden und damit die Kriterien zur Studienteilnahme zu erfüllen. 33 Personen teilten mit, dass weder das eine noch das andere für sie zutrifft. Diese wurden direkt ans Ende des Fragebogens weitergeleitet und mit einem kurzen Dank verabschiedet, da sie nicht zur ausgewählten Zielgruppe gehörten. Damit besteht die Stichprobe aus 440 gültigen Fällen, die sowohl den Fragebogen vollständig beantwortet haben als auch aktuell studieren oder eine Ausbildung machen. Von den 440 Befragten sind 62 Prozent weiblich und 37 Prozent männlich (1 Prozent gibt an, divers zu sein) und im Durchschnitt 22 Jahre alt ( $SD = 4,7$  Jahre). Die jüngste befragte Person war 16 Jahre, die älteste 54 Jahre alt.

### 9.5.1.1 Bildungsentscheidung

Die für die Auswertung zentrale Variable ist die Bildungsentscheidung der Befragten – also ihr Entschluss für eine Ausbildung oder ein Studium. Da nur Personen mit Hochschulzugangsberechtigung eine freie Wahl zwischen Ausbildung und Studium haben, war zunächst der Schulabschluss der Befragten von Interesse. Denn wie bereits in Kapitel 9.3 beschrieben, kann der Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang von Schule zur tertiären Bildung nur dann untersucht werden, wenn alle formal die gleiche Ausgangsvoraussetzung haben, um ihre Bildungsentscheidung treffen zu können. Mit 89 Prozent geben fast alle Befragten an, Abitur oder Fachhochschulreife zu haben, nur acht Prozent haben einen Realschulabschluss und 0,7 Prozent einen Hauptschulabschluss. In den weiteren Berechnungen wurden nur die Personen mit Abitur oder Fachhochschulreife berücksichtigt.

Für die Zuordnung der zentralen abhängigen Variablen, der Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium, wurden die Befragten nach ihrem aktuellen Bildungsweg gefragt („Welchen Bildungsweg haben Sie nach Ihrer Schullaufbahn eingeschlagen?“ 1 = Studium, 2 = Berufsausbildung/ Lehre, 3 = erst Ausbildung, dann Studium, 4 = duales Studium, 5 = sonstiges). Um die Entscheidung für einen akademischen oder nicht-akademischen Bildungsweg auswerten zu können, wurde die Bildungsentscheidung anschließend dichotomisiert und in eine neue Variable umcodiert (0 = Ausbildung, 1 = Studium). Im Ergebnis gaben rund 72 Prozent der Befragten an, zu studieren, 28 Prozent machten eine Form der Ausbildung<sup>13</sup>. Das entspricht der realen Verteilung von Studierenden und Auszubildenden in der Bevölkerung: In Deutschland befanden sich 2018/19 insgesamt 4,2 Millionen Personen in tertiärer Bildung, davon haben 2,9 Millionen beziehungsweise 69 Prozent studiert (Statistisches Bundesamt 2020) und 1,3 Millionen oder 31 Prozent waren in Ausbildung (Maaz et al. 2018). Somit ist die Stichprobe trotz ihrer Ungleichverteilung in der Bildungsentscheidung repräsentativ für die Bevölkerung.

Zum Zeitpunkt der Befragung war die Entscheidung für eine Ausbildung oder ein Studium von den Teilnehmenden bereits getroffen worden. Diese Chronologie birgt die Gefahr, dass die Befragten in ihren Antworten zwar die vergangene Bildungsentscheidung, aber ihre aktuelle Seriennutzung angeben und so eine Beeinflussung der Bildungsentscheidung durch die Serien nicht mehr stattfinden kann. Somit wurde durch die Abfrage früher gelaufener Serien versucht, dieses Problem abzumildern, wie in Kapitel 8.2 beschrieben. Deshalb wurden zusätzlich zu der bereits erfolgten Bildungsentscheidung als abhängige Variable der *geplante* Bildungsabschluss ebenso wie der zukünftige Berufswunsch als Alternativvariablen abgefragt. Für den geplanten Bildungsabschluss gibt mit 49 Prozent knapp die Hälfte der Befragten an, einen Master-,

<sup>13</sup> Zu Gruppe der Auszubildenden zählten alle, die gerade eine Form von Ausbildung absolvierten oder diese bereits abgeschlossen haben. Dazu gehörte auch ein Duales Studium (Studium und Ausbildung laufen parallel) oder wenn eine Person erst eine Ausbildung gemacht und anschließend studiert hat.

Magister- oder Diplomabschluss oder ein Staatsexamen anzustreben. Der zweithäufigste gewünschte Abschluss ist die Promotion mit 18 Prozent und an dritter Stelle folgt mit knapp 16 Prozent der Bachelorabschluss. Damit streben 83 Prozent der Befragten einen akademischen Abschluss an, nur 12 Prozent haben eine abgeschlossene Berufsausbildung (9,3 Prozent) oder einen Meister- oder Fachwirtsabschluss (2,7 Prozent) zum Ziel. 5 Prozent tendieren zu einer sonstigen Form des Abschlusses, zum Beispiel Techniker\*in.

Im Gegensatz zu den Abschlüssen sind die Berufe, die die Befragten planen zu ergreifen, nicht unbedingt akademisch: Zwei Drittel der Befragten haben sich bereits für einen Beruf entschieden oder sind noch unentschlossen, tendieren aber zu einem bestimmten Beruf. Diese Befragten geben nur zu 47 beziehungsweise 49 Prozent an, einen akademischen Beruf ergreifen zu wollen. Damit arbeitet zwar die überwältigende Mehrheit der Befragten auf einen akademischen Abschluss hin, aber nicht notwendigerweise auf einen Beruf, der einen akademischen Abschluss erfordert. In der Auswertung könnte als Alternative für die in der Vergangenheit liegende Bildungsentscheidung insbesondere auch der Berufswunsch als abhängige Variable überprüft werden.

### 9.5.1.2 Akademische Distanz

Wie in Kapitel 2.1.1 dargestellt, ist die akademische Distanz die zentrale Einflussvariable, wenn es um die soziale Ungleichheit bei der Bildungsentscheidung geht und dient zur Einschätzung des Einflusses, den das Elternhaus spielt. Dafür wurden der schulische und berufsqualifizierende Bildungshintergrund sowie der Beruf der Eltern abgefragt und abschließend zu einer zentralen Variable „Akademische Distanz“ zusammengefasst.

Um die Befragten auf die Fragen zum familiären Umfeld vorzubereiten, mussten sie zunächst angeben, in welchem familiären Umfeld sie aufgewachsen sind. Die überwiegende Mehrheit verbrachte diese Zeit bei beiden Elternteilen (70 Prozent), 14 Prozent nur bei der Mutter und ein Prozent ausschließlich beim Vater. Nur eine Person gab ab, in anderen familiären Umständen aufgewachsen zu sein (Verwandte, staatliche Einrichtung etc.). Alle Werte wurde sowohl für Vater und Mutter als auch im Falle von Alleinerziehenden für das hauptsächlich betreuende Elternteil erhoben. So konnte der Einfluss der Bildungshintergrund für alle Formen von Familie ausgewertet werden.

(in Prozent)	Vater	Mutter	Alleinerziehende
<b>Schulabschluss</b>			
(Fach)Abitur	53,2	53,8	50,6
Realschulabschluss	23,4	33,2	28,2
Hauptschulabschluss	20,2	12,1	16,5
Kein Schulabschluss	3,2	0,9	4,7
<b>Beruflicher Abschluss</b>			
Promotion / PhD	7,0	2,2	5,0
Studium	36,7	33,6	27,5

(in Prozent)		Vater	Mutter	Alleinerziehende
Beruflicher Fachabschluss*		14,8	8,8	8,8
Berufsausbildung		41,5	55,3	58,8
<b>Beruf</b>	M	1,71	1,76	1,88
akademisch/nichtakademisch	SD	0,45	0,42	0,33

\*Meister/in, Fachwirt/in, Fachkaufmann/-frau

Tab. 9: Unterschiede von Bildung und Beruf bei den verschiedenen Elternteilen. Grau hinterlegte Werte unterscheiden sich signifikant voneinander. Die Variablen sind wie folgt codiert: Schulabschluss von 1 = Abitur oder Fachhochschulreife bis 4 = kein Schulabschluss; beruflicher Abschluss von 1 = Promotion bis 4 = abgeschlossene Berufsausbildung; Beruf 1 = akademisch, 2 = nichtakademisch. N = 434

Über 50 Prozent der Eltern der Befragten haben Abitur oder Fachabitur, sowohl in der Gruppe der Väter als auch in der Gruppe der Mütter und Alleinerziehenden. Das deutet zunächst auf eine eher akademisch orientierte Stichprobe hin, da über die Hälfte der Eltern potenziell über eine Studienberechtigung verfügten. Sieht man sich aber deren nachfolgenden Bildungsweg an, so zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Eltern der Befragten für eine Berufsausbildung und damit für einen nichtakademischen Bildungsweg entschieden hat. Zwar haben auch circa 30 Prozent der Eltern ein Studium absolviert, aber der Hauptteil der Befragten kommen aus einem Elternhaus, in dem zumindest ein Elternteil sich für eine nichtakademische Ausbildung entschieden hat. Diese Bildungsentscheidung wirkt sich dann naturgemäß auch auf den ausgeübten Beruf aus: Die meisten Elternteile hatten einen nichtakademischen Beruf, wobei insbesondere Alleinerziehende häufig in nichtakademischen Berufen arbeiteten (zum Beispiel als Krankenschwester, Erzieherin oder Buchhalterin<sup>14</sup>). Die häufigsten genannten Berufe der Väter sind Ingenieur, Lehrer und Elektriker, Mütter waren vor allem Lehrerin, Büro- oder Einzelhandelskauffrau oder in der Pflege tätig.

Wie in Kapitel 9.2.1 beschrieben, berechnet sich die akademische Distanz aus den Variablen Schulabschluss (Werte 1 = „Abitur oder Fachhochschulreife“ bis 4 = „kein Schulabschluss“), beruflicher Abschluss (Werte von 1 = „Promotion“ bis 4 = „abgeschlossene Berufsausbildung“)<sup>15</sup> und Beruf der Eltern. Der Beruf wurde offen abgefragt, da eine vorstrukturierte Abfrage kein umfassendes Abbild aller Berufsgruppen erlaubte. Anschließend wurden die angegebenen Berufe der Eltern gemäß der Einordnung der RIASEC-Liste (im Anhang) in 1 = akademischer Beruf und 2 = nichtakademischer Beruf nachcodiert.

Für die Berechnung der akademischen Distanz des Gesamthaushalts wurden die drei Variablen zunächst standardisiert, also auf Werte zwischen 0 bis 1 gebracht, um die unterschiedlichen Ausprägungen von Schul- und beruflichem Abschluss mit Werten

<sup>14</sup> Da der überwiegende Teil der Alleinerziehenden aus Frauen bestand, wurde hier bewusst die weibliche Berufsbezeichnung gewählt.

<sup>15</sup> Die Werte wurden so gewählt, dass ein niedriger Wert für niedrige akademische Distanz und ein hoher Wert für hohe akademische Distanz steht.



zwischen 1 und 4 beziehungsweise des Berufs mit Werten zwischen 1 und 2 anzugleichen. Anschließend wurden die drei standardisierten Variablen addiert und durch 3 geteilt, so dass sich Werte zwischen 0 und 1 ergaben, wobei die 0 für geringe akademische Distanz und 1 für hohe akademische Distanz steht.

		Vater	Mutter	Alleinerziehende	Gesamt
Akademische Distanz	MW	0,66	0,67	0,72	0,67
	SD	0,21	0,19	0,17	0,17

Tab. 10: Akademischen Distanz der verschiedenen Elternteile sowie des Elternhauses insgesamt, 0 = geringe akademische Distanz und 1 = hohe akademische Distanz. N = 349

Insgesamt zeigt die Stichprobe eine Tendenz Richtung nichtakademisches Elternhaus ( $M = 0,67$ ,  $SD = 0,17$ ). Wie in den oben genannten Einzelvariablen ist auch hier ersichtlich, dass Väter die niedrigste akademische Distanz und Alleinerziehende die höchste akademische Distanz aufweisen. Hier ist ein erster interessanter Befund, dass trotz tendenziell nichtakademischer Elternhäuser der überwiegende Teil der Befragten einen akademischen Bildungsweg gewählt hat.

### 9.5.1.3 Bildungsmotivation

Bildungsmotivation setzt sich nach Esser (1999) aus der Summe des angenommenen Nutzens der Bildung und der Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts zusammen. Mit anderen Worten: Je höher der angenommene Bildungsnutzen ( $U$ ) und je höher die Wahrscheinlichkeit ( $c$ ) eines Statusverlusts ( $SV$ ), desto höher die Bildungsmotivation. Sie wird entsprechend mit folgender Formel berechnet:  $U + cSV$ . Ist sie größer als das Investitionsrisiko ( $C/p$ ), erfolgt eine Entscheidung für den höheren Bildungsweg. Wie in Kapitel 9.3.3 ausführlich beschrieben, wurde die Operationalisierung dieser Variablen anhand von bestehenden und validierten Skalen durchgeführt (Becker und Hecken 2007; Maaz 2006).

Den Bildungsnutzen ( $U$ ) schätzten die Befragten aus akademischem Elternhaus ( $M = 3,94$ ,  $SD = 0,69$ ) ähnlich hoch ein wie Befragte aus nichtakademischem Elternhaus ( $M = 3,90$ ,  $SD = 0,78$ ) – damit bestätigt sich die Annahme von Esser, dass es beim Bildungsnutzen keine Unterschiede zwischen den sozialen Herkunftsgruppen gibt (Esser 1999). Befragte aus akademischem Elternhaus befürchteten häufiger einen Statusverlust<sup>16</sup> ( $M = 2,35$ ,  $SD = 0,88$ ) als Befragte aus nichtakademischem Elternhaus ( $M = 2,11$ ,

16 Für die Berechnungen zur Einschätzung des Statusverlusts sowie der Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts mussten die Items 2 („Wie schätzen Sie ganz allgemein die Berufsaussichten für Absolventen beruflicher Ausbildungswege ohne Studium ein?“ (1 = sehr schlecht, 5 = sehr gut)) und 3 („Glauben Sie man hat bei einer Berufsausbildung in Verbindung mit beruflicher Weiterbildung die gleichen beruflichen Aufstiegschancen wie mit einem Studienabschluss?“ (1 = auf keinen Fall, 5 = voll und ganz)) zunächst gedreht werden: Schätzen die Befragten die Berufsaussichten für Personen mit Ausbildung als schlecht ein (Item 2) und gaben hier entsprechend einen niedrigen Wert an, so hieß das im Umkehrschluss, dass sie einen hohen Statusverlust befürchteten. Gleiches gilt für die Einschätzung, wie wahrscheinlich ein solcher Statusverlust sein könnte: Glaubten die Befragten „auf keinen Fall“, dass eine Ausbildung in Verbindung mit Weiterbildung die gleichen Aufstiegs-



$SD = 0,80$ ). Dieser Unterschied ist signifikant ( $t(95) = 2,13, p < 0,05$ ), auch wenn der wahrgenommene Statusverlust insgesamt als eher gering eingeschätzt wird. Die Wahrscheinlichkeit, dass es zu einem solchen Statusverlust kommt, schätzen beide Gruppen gleich ein (akademisches Elternhaus  $M = 2,51, SD = 1,08$ ; nichtakademisches Elternhaus  $M = 2,62, SD = 1,03$ ). Einen weiteren hochsignifikanten Unterschied ( $t(127) = -4,00, p < 0,001$ ) gibt es wiederum bei den Kosten für ein Hochschulstudium: Hier geben Personen aus nichtakademischem Elternhaus eher an, dass die finanziellen Kosten Einfluss auf ihre Entscheidung für oder gegen ein Studium hatten ( $M = 2,30, SD = 1,43$ ) als Personen aus akademischem Elternhaus ( $M = 1,68, SD = 1,09$ ). Die Mittelwerte zeigen jedoch, dass die Kosten<sup>17</sup> laut der Befragten insgesamt nur einen geringen Einfluss auf ihre Bildungsentscheidung hatten. Bezüglich der Erfolgswahrscheinlichkeit<sup>18</sup> gab es keinen Unterschied zwischen Personen aus akademischem und Personen aus nichtakademischem Elternhaus: Beide Gruppen schätzen ihre Erfolgswahrscheinlichkeit ähnlich hoch ein (akademisches Elternhaus  $M = 3,75, SD = 0,68$ ; nichtakademisches Elternhaus  $M = 3,82, SD = 0,67$ ).

Insgesamt zeigt diese erste Auswertung, dass es nur hinsichtlich Statusverlust und Kosten einen signifikanten Unterschied zwischen den Befragten mit akademischem und Befragten mit nichtakademischem Hintergrund gibt. Dabei wurden der Statusverlust und der Einfluss der Kostenauf die Bildungsentscheidung von allen Befragten als eher gering eingestuft. Das entspricht den Ansichten der doch eher hochgebildeten Stichprobe, für die die Frage nach der Finanzierung des Studiums vermutlich eine weniger große Rolle spielt. Auch lässt diese Generation angesichts von Vollbeschäftigung und sicheren Arbeitsplätzen ein großes Vertrauen in den Arbeitsmarkt und ihre Karrierechancen erkennen, die sie unabhängig vom gewählten Bildungsweg als sehr positiv sieht.

Die Bildungsmotivation wurde anschließend als Index berechnet: Der Bildungsnutzen ( $U$ ) wurde mit dem Produkt aus Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts ( $c$ ) und der Erwartung eines Statusverlusts ( $SV$ ) addiert:  $U + cSV$  (Esser 1999). Da es sich bei Essers Formel  $U + cSV$  um einen formativen Index handelt, müssen die dabei verwendeten Variablen nicht miteinander korrelieren (Blanz 2021): Ein Index wird als Zusammenfassung mehrerer Einzelindikatoren zu einer neuen Variablen nach festgelegten Vorschriften verstanden (Latcheva und Davidov 2014). Bildungsnutzen misst einen völlig anderen Aspekt von Bildungsmotivation als Statusverlust – vielmehr geben

chancen bietet wie ein Studienabschluss (Item 3), so hielten sie einen Statusverlust für sehr wahrscheinlich. Die Variablen Statusverlust ( $SV$ ) und Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts ( $c$ ) wurden also neu berechnet und fließen in ihrer „gedrehten“ Version in die Berechnung der Bildungsmotivation ein.

17 Mit Kosten sind hier konkret die finanziellen Kosten eines Studiums wie Semestergebühren, Lebenshaltungskosten oder auch der Verdienstausfall im Vergleich zu einer Ausbildung gemeint (Item 4: „Haben bzw. hatten die finanziellen Kosten (Semestergebühren, Lebenshaltungskosten, Verdienstausfall etc.) eines Studiums Einfluss auf Ihre Entscheidung für oder gegen ein Studium?“ (1 = geringen Einfluss, 5 = sehr großen Einfluss)).

18 Die angenommene Erfolgswahrscheinlichkeit ( $p$ ) war im Fragebogen über kein eigenes Item abgefragt worden, sondern wurde über das akademische Selbstkonzept miterhoben. Das akademische Selbstkonzept wurde mittels fünf Items erhoben, die sich alle auf die Performanz im Studium oder der Ausbildung beziehen.

diese Faktoren zwei gegenläufige Elemente des Konstrukts Bildungsmotivation wieder. Deshalb können sie in Essers Formel miteinander verrechnet werden, ohne dass sie miteinander korrelieren müssen.

Zur Berechnung der Bildungsmotivation als Kombination aus Nutzen und Statusverlust werden die verschiedenen Items analog zu den bisherigen Studien zu dem Thema standardisiert und auf ein Wertenniveau von 0 bis 1 gebracht (Maaz et al. 2018; Becker und Hecken 2007; Maaz 2006). Die so berechnete Variable Bildungsmotivation konnte Werte zwischen 0 und 2 annehmen: Lagen sowohl der Bildungsnutzen als auch der erwartete Statusverlust sehr hoch, ergab sich ein maximaler Wert von  $1+(1x1) = 2$ . Findet sich weder ein Bildungsnutzen noch ein erwarteter Statusverlust, so ist der Wert  $0+(0x0) = 0$  und sollte eigentlich keine Auswirkung auf die Bildungsentscheidung haben. Waren der erwartete Bildungsnutzen gering und der wahrscheinliche Statusverlust hoch oder umgekehrt, errechnete sich ein Wert von  $0+(1x1) = 1$ . Ist der erwartete Statusverlust hoch, aber unwahrscheinlich, so ergibt sich ebenfalls ein Wert von  $1+(0x1) = 1$ . An dieser Stelle ist der Sinn des Produkts erkennbar: Der erwartete Statusverlust zählt umso mehr, als je wahrscheinlicher er erachtet wird. Der erwartete Statusverlust (SV) und die Wahrscheinlichkeit eines Statusverlusts (c) korrelieren moderat positiv miteinander  $r = ,214$ ,  $p < 0,01$ , das heißt, wenn ein Statusverlust erwartet wird, wird er in den meisten Fällen auch als wahrscheinlich erachtet – aber eben nicht in jedem Fall. Dementsprechend entspricht ein Wert um die 2 einer hohen Bildungsmotivation, ein Wert um die 1 einer moderaten Bildungsmotivation und ein Wert, der gegen 0 geht, einer niedrigen Bildungsmotivation. In der Stichprobe findet sich für die standardisierte Bildungsmotivation nahezu eine Normalverteilung ( $M = 1,01$ ,  $SD = 0,22$ ). Entsprechend gilt das auch für die Verteilung der dichotomisierten Werte mit 70 % moderater Bildungsmotivation, 22% niedriger und 8% hoher Bildungsmotivation. Welche zentrale Rolle die Bildungsmotivation im Gesamtprozess der Bildungsentscheidung spielt, wurde bereits in Kapitel 3 genauer beleuchtet.

#### 9.5.1.4 Seriennutzung

Die Auswertung der Mediennutzung beginnt mit der Fernsehdauer: Diese schloss explizit den Konsums des klassischen linearen Fernsehens als auch nichtlineare Angebote wie Streamingdienste, Mediatheken und YouTube mit ein<sup>19</sup>. Hier geben die Befragten an, im Durchschnitt täglich zweieinhalb Stunden Videoangebote zu nutzen<sup>20</sup>. Mit im Schnitt 157 Minuten Nutzungszeit liegt die Betrachtung von Bewegtbildangeboten in dieser Stichprobe unter dem bundesweiten Durchschnitt der 14- bis 29-jährigen, die mit 195 Minuten oder 3,25 Stunden knapp eine Stunde mehr Bewegtbildangebote konsumiert (Breunig et al. 2020). Dies liegt möglicherweise an dem hohen Anteil der

<sup>19</sup> Im Fragebogen wurde dies wie folgt formuliert: „Wie lange nutzen Sie an einem durchschnittlichen Wochentag Videoangebote (inkl. Fernsehen und Streamingdienste wie Netflix, Amazon Prime, iTunes, YouTube)?“.

<sup>20</sup> Fünf Personen haben angegeben, 18, 19, 20, 30 bzw. 35 Stunden täglich fernzusehen. Diese Werte sind nicht plausibel und wurden deshalb gelöscht.

höher Gebildeten bei dieser Befragung, die im Schnitt weniger fernsehen als der Rest der Bevölkerung (Feierabend et al. 2020, Kuchenbuch 2003).

Anschließend wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefragt, welche Sendungen sie bevorzugt nutzen. Sie konnten dabei aus neun Sendungsgattungen wählen: Serien/Sitcoms, Casting-Shows, Reality-Dokus/Doku-Soaps, Spielfilme, Quiz-/Game-Shows, Dokumentationen/Reportagen, Nachrichtensendungen, Sportsendungen und Polit-Talks. Am häufigsten sahen die Befragten Serien und Sitcoms sowie Spielfilme, auf Platz drei und vier folgten Dokumentationen/Reportagen und Nachrichtensendungen. Eher selten sahen sich die Befragten Quiz- und Game-Shows, Polit-Talks und Reality-Dokus an. Das Schlusslicht in der Nutzung bildeten Sportsendungen und Casting-Shows (vgl. Tab. 11).

<b>Gattungsnutzung</b>			
	<b>N</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
Serien / Sitcoms	490	3,64	1,237
Spielfilme	490	3,32	1,064
Dokumentationen / Reportagen	488	3,00	1,200
Nachrichtensendungen	484	2,92	1,225
Quiz-/Game-Shows	486	1,98	1,118
Polit-Talks	487	1,85	,984
Reality-Dokus / Doku-Soaps	490	1,81	1,061
Sportsendungen	488	1,61	1,055
Casting-Shows	489	1,59	,825

Tab. 11: Nutzungshäufigkeit nach Gattung: „Wie häufig sehen Sie folgende Sendungen im Fernsehen oder bei Streamingdiensten (z.B. Netflix, Amazon Prime, iTunes, YouTube)?“ 1 = nie, 5 = sehr häufig

Diese Ergebnisse gehen konform mit der JIM-Studie 2020, die den Medienumgang von Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren untersucht: Jugendliche sehen insbesondere gerne Comics/Zeichentrick/Animes wie beispielsweise die *Simpsons*, Reality-Dokus/Doku-Soaps wie *Berlin – Tag & Nacht*, Krimiserien wie *Navy CIS* und Sitcoms wie die *Big Bang Theory*, wohingegen Nachrichten und Wissensmagazine eher weniger genutzt werden (Feierabend et al. 2020). Die Tatsache, dass Nachrichtensendungen in dieser Stichprobe etwas häufiger vorkommen, ist vermutlich dem etwas höheren Alter der Befragten geschuldet, die als Studierende und Auszubildende im Schnitt 22 Jahre alt waren. Da es bei dieser Befragung vor allem um die Nutzerinnen und -nutzer von Serien ging, ist an dieser Stelle der Anteil des Serienkonsums relevant.

### **Muster in der Seriennutzung**

Die Seriennutzung wurde anschließend noch genauer abgefragt, indem die Befragten zu den 22 Serien aus der Inhaltsanalyse angeben sollten, wie gut sie diese kennen. Dafür konnten die Befragten auf einer Skala auswählen von „1 = habe ich nie gesehen“ bis „5 = kenne ich jede Folge“. Bei den Ergebnissen steht *How I Met Your Mother* an erster

Stelle, gefolgt von *The Big Bang Theory*, womit zwei Sitcoms das Ranking der beliebtesten Serien anführen. An dritter Stelle ist mit *Sherlock* eine Kriminalserie aufgeführt (vgl. Tab. 13). Serien aus dem medizinischen Kontext wie *Scrubs*, *Grey's Anatomy* oder *Dr. House* sind eher im Mittelfeld zu finden.

Um festzustellen, ob es systematische Nutzungsmuster in diesen 22 Serien gab, also bestimmte Zuschauer bestimmte Serien präferierten und damit vielleicht auf Meta-botschaften dieser Serienarten geschlossen werden kann, wurde eine Faktorenanalyse berechnet. Eine Faktorenanalyse erlaubt es, unterschiedliche systematische Ausprägungen im Nutzungsverhalten von Zuschauern zu erkennen, indem sie vergleicht, ob Personen, die bestimmte Serien schauen, auch ähnlich andere Serien bevorzugen.

Serien	Faktorenanalyse		Kommunalitäten
	I	II	
Navy CIS / L.A.	0,81		0,66
CSI / Miami / NY	0,74		0,55
Criminal Minds	0,74		0,55
Bones	0,73		0,55
Castle	0,68		0,46
The Mentalist	0,67		0,45
Rizzoli & Isles	0,58		0,34
Dr. House	0,55		0,33
Grey's Anatomy	0,44		0,19
Two and a Half Men		0,81	0,68
How I Met Your Mother		0,77	0,60
Scrubs		0,72	0,55
The Big Bang Theory		0,71	0,52
King of Queens		0,63	0,40
Die Simpsons		0,57	0,34
<b>Eigenwerte</b>	<b>4,13</b>	<b>3,04</b>	<b>7,17</b>

Tab. 12: Nutzungsmuster in der Seriennutzung: Basis: n = 440 Befragte, erklärte Gesamtvarianz: 48 Prozent Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Werte nach Varimax-Rotation mit Kaisernormalisierung. Manche der 22 abgefragten Serien entfielen, da sie keiner Kategorie zugeordnet werden konnten

Die Faktorenanalyse ergab, wie in Tabelle 12 sichtbar, zwei Nutzungscluster, nämlich zum einen Personen, die eher Kriminalserien wie *Navy CIS* oder Arztserien *Dr. House* sahen und Personen, die eher Sitcoms wie *Two and a Half Men* bevorzugten. Da das erste Cluster sowohl Krimi- als auch Arztserien umfasst, lässt sich hier weniger auf die Bevorzugung eines bestimmten Seriengenres schließen, sondern eher auf ein Interesse am Narrativ „Fälle lösen“. Dieses Narrativ wird sowohl in Kriminal- als auch in Arztserien wie beispielsweise *Dr. House* bedient. Das zweite Nutzungscluster umfasst ebenfalls keine bestimmten (beruflichen) Themen, sondern die gesamte Gattung der Sitcoms und zeugt hier also ebenfalls von einer übergreifenden Erzählstruktur, die die

Zuschauer schätzen. Es finden sich keine sichtbaren Metabotschaften in beiden Kategorien, allenfalls könnte die erste Kategorie eher auf akademische Inhalte hinweisen, in denen der Beruf für die Serie sehr relevant ist, wohingegen in der zweiten Kategorie der Beruf eher keine Rolle für den Serienplot spielt. Damit zeigt die Faktorenanalyse kein Nutzungsmuster, das auf Nutzungspräferenzen von ausschließlich akademischen beziehungsweise nichtakademischen Serien schließen lässt. Um die Forschungsfrage dennoch beantworten zu können, wurde im Folgenden die Vorcodierung der Serien in akademisch und nichtakademisch verwendet.

<b>Nutzungsintensität pro Serie</b>			
	<b>Ausprägung</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>SD</b>
How I Met Your Mother	nichtakademisch	3,32	1,508
The Big Bang Theory	akademisch	3,19	1,405
Sherlock	akademisch	2,82	1,724
Scrubs - Die Anfänger	akademisch	2,72	1,547
Die Simpsons	nichtakademisch	2,71	1,229
Two and a Half Men	nichtakademisch	2,59	1,295
Grey's Anatomy - Die jungen Ärzte	akademisch	2,32	1,526
Dr. House	akademisch	2,08	1,290
Navy CIS / Navy CIS L.A.	nichtakademisch	2,07	1,245
The Mentalist	nichtakademisch	2,01	1,307
Tatort	nichtakademisch	1,99	1,086
Criminal Minds	akademisch	1,95	1,303
Bones	akademisch	1,88	1,270
CSI / CSI: Miami / CSI: NY	akademisch	1,83	1,069
Castle	nichtakademisch	1,76	1,194
House of Cards	akademisch	1,74	1,279
Alarm für Cobra 11	nichtakademisch	1,68	,991
King of Queens	nichtakademisch	1,66	1,134
Star Trek	akademisch	1,64	1,109
Sex and the City	nichtakademisch	1,62	1,102
Dexter	nichtakademisch	1,57	1,186
Rizzoli & Isles	nichtakademisch	1,33	,807

Tab. 13: Ranking der Nutzungsintensität der abgefragten Serien: „Wie gut kennen Sie die folgenden Serien? Von 1 = habe ich nie gesehen, 5 = kenne ich jede Folge. N = 387

Die Tabelle 13 zeigt, dass die zehn beliebtesten Serien zu gleichen Teilen akademisch und nichtakademisch sind – das bedeutet, dass akademische und nichtakademische Serien gleichermaßen häufig geschaut werden.

### **Anteil akademischer Serien an der Gesamtnutzung**

Ziel dieser Arbeit war es, Kultivierungseffekte der *individuellen* Seriennutzung auf die Befragten zu ermitteln. Um den Anteil der akademischen Serien an der Gesamtserien-

nutzung der einzelnen Person nachvollziehen zu können, wurde eine neue Variable zur anteiligen Seriennutzung kreiert. Hierfür wurden zunächst die Werte aller in der Inhaltsanalyse als akademisch definierten Serien erfasst. Die akademischen Serien sind: *The Big Bang Theory*, *Sherlock*, *Scrubs*, *Grey's Anatomy*, *Dr. House*, *Criminal Minds*, *Bones*, *CSI*, *House of Cards* und *Star Trek*. Für jede Serie, die ein Proband zumindest manchmal gesehen hat (Wert größer 2), wurde ein Punkt vergeben. Somit konnten maximal 10 Punkte erreicht werden. Anschließend wurde diese Summe durch die Anzahl aller Serien, die die Person insgesamt kennt, geteilt. Sah eine Person insgesamt 10 der 22 Serien zumindest manchmal und waren davon 8 akademisch, so konsumierte die Person überwiegend akademische Serien. Hierüber konnte eine Variable generiert werden, die den Anteil der akademischen Seriennutzung an der individuellen Gesamtseriennutzung für jede Person mit einem Wert zwischen 0 und 1 erfasste.

Der Mehrwert einer solchen Variable, die statt der Gesamtnutzung und damit der Nutzungsintensität nur den Anteil misst, liegt darin, dass sie die herkunftsbedingten Mediennutzungseffekte herausrechnet. Personen aus nichtakademischem Elternhaus schauen generell mehr fern als Personen aus akademischem Elternhaus (Feierabend et al. 2020, Kuchenbuch 2003) und haben einen damit eine grundsätzlich höhere Nutzungshäufigkeit – der soziale Hintergrund fließt also zusätzlich in den Medieneffekt mit ein. Damit würde die eine unabhängige Variable, nämlich akademische Distanz, die zweite unabhängige Variable Seriennutzung indirekt beeinflussen und es wäre kein reiner Medieneffekt messbar. Deshalb wurde sich hier statt für die Nutzungshäufigkeit für den Anteil akademischer Serien an der individuellen Seriennutzung als zu untersuchende Variable entschieden.

#### 9.5.1.5 Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen

Die Häufigkeitseinschätzungen wurden, wie in Kapitel 9.3.4 beschrieben, anhand von fünf Kategorien erhoben, aus denen die Befragten auswählen und ihre Einschätzung für die jeweiligen Berufe vornehmen konnten („Was schätzen Sie, wie viele von tausend Berufstätigen sind aktuell im jeweiligen Beruf tätig?“ Weniger als 0,1; 0,1 bis 1; 2 bis 10; 11 bis 50; mehr als 50). Die Kategorien waren so gewählt, dass die Befragten die Berufe auch jeweils über- und unterschätzen konnten. Als Referenzwert wurde aus Informationen des Statistischen Bundesamtes die tatsächlichen Häufigkeiten ermittelt, mit denen die Berufe in der Bevölkerung vertreten sind. Um feststellen zu können, ob die Befragten die Berufshäufigkeiten über- oder unterschätzen, wurden zwei Vergleichswerte gebildet: Zum einen die Kategorie, die am häufigsten von den Befragten geschätzt wurde, sowie zum anderen der Mittelwert aus dieser Kategorie, der als geschätzte Häufigkeit mit den tatsächlichen Häufigkeiten verglichen werden konnte. Lagen die Schätzungen in zwei Kategorien ähnlich hoch, wurde der Mittelwert aus beiden Kategorien für die geschätzte Häufigkeit herangezogen. Damit folgt die Arbeit dem Vorgehen von Gehrau (2014), der in seiner Studie zu Kultivierungseffekten auf die Berufsvorstellungen Jugendlicher die Häufigkeitseinschätzungen anhand von sieben Kategorien und den entsprechenden geschätzten Mittelwerten erhoben hatte (Gehrau 2014).

Beruf	Weniger als 0,1	0,1 bis 1	2 bis 10	11 bis 50	mehr als 50	geschätzte Häufigkeiten	tatsächliche Häufigkeiten
Polizist*in			x			12,0	6,0
Kommissar*in		x				0,45	0,5
Arzt/Ärztin			x	(x)		4,0	11,0
Kellner*in				x		19,5	13,0
Anwalt/Anwältin			x			2,2	4,0
Forensiker*in	x	(x)				< 0,1	0,2
Ingenieur*in			x	(x)		12,0	23,0
Künstler*in			x			4,0	3,0
Journalist*in			x			4,0	3,1
Pilot*in		x				0,25	0,3

Tab. 14: Vergleich von geschätzten und tatsächlichen Häufigkeitsvorstellungen. Korrekte Kategorien Häufigkeiten geschätzt auf 1000 Personen in der Bevölkerung, tatsächliche Häufigkeiten basieren auf Informationen des (Statistisches Bundesamt 2018)

Der Vergleich der Schätzwerte der Befragten mit den tatsächlichen Häufigkeiten zeigt, dass die Befragten den Anteil der verschiedenen Berufe in der Bevölkerung sehr exakt einschätzen. Im Fall einer Abweichung von der Realität wird die Häufigkeit der Berufe eher unterschätzt, wie beispielsweise bei Ärzt\*innen, Forensiker\*innen und Ingenieur\*innen, deren Anteile in der Bevölkerung die Befragten in allen Fällen unterschätzen.

Beruf	Weniger als 0,1	0,1 bis 1	2 bis 10	11 bis 50	mehr als 50	geschätzte Häufigkeiten	tatsächliche Häufigkeiten
pro 1000 Berufstätige							
Polizist*in	0,9	14,8	45,2	33,4	5,0	12,0	6,0
Kommissar*in	25,9	43,0	26,4	3,0	0,7	0,45	0,5
Arzt/Ärztin	3,4	24,1	45,9	20,9	4,8	4,0	11,0
Kellner*in	0,5	1,8	12,0	50,9	33,9	19,5	13,0
Anwalt/Anwältin	4,5	29,1	47,3	16,4	1,8	2,2	4,0
Forensiker*in	45,2	39,5	11,8	1,4	0,9	< 0,1	0,2
Ingenieur*in	2,5	13,2	39,8	34,8	8,4	12,0	23,0
Künstler*in	9,8	25,5	40,0	18,4	5,0	4,0	3,0
Journalist*in	3,6	22,0	44,8	25,5	3,2	4,0	3,1
Pilot*in	36,4	45,0	14,1	3,0	0,7	0,25	0,3

Tab. 15: Vergleich von geschätzten und tatsächlichen Häufigkeitsvorstellungen in Prozent. Häufigkeiten geschätzt auf 1000 Berufstätige in der Bevölkerung, tatsächliche Häufigkeiten basieren auf Informationen des (Statistisches Bundesamt 2018)

Eine mögliche Erklärung dafür, dass keine systematischen Überschätzungen von Berufen erkannt werden können, ist die Wahl der Kategorien: Im Gegensatz zu Gehrau (2014) wurden hier keine sieben verschiedenen Kategorien angeboten (weniger als 1, 1–10, 11–20, 21–30, 31–40, 41–50, über 50), sondern nur fünf Kategorien, die aber

einen ähnlichen Umfang an Schätzwerten abdeckten. Gehrau fragte die Häufigkeitseinschätzungen also differenzierter ab, so dass die Befragten die Antwort auch leichter über- beziehungsweise unterschätzen konnten. Wie in Kapitel 9.3.4 erläutert, geschah dies aus Rücksicht auf die Befragten, hat aber nun den Nachteil, dass dadurch vielleicht differenziertere Ergebnisse verloren gegangen sind.

In das Wirkungsmodell gehen die Häufigkeitseinschätzungen als zwei getrennte Variablen ein, zum einen hinsichtlich der akademische Berufe und zum anderen der nichtakademischen Berufe. Berechnet wurden diese Variablen aus dem Durchschnitt der Häufigkeitseinschätzungen für alle akademischen Berufe (Kommissar\*innen, Ärzt\*innen, Anwalt\*innen, Forensiker\*innen, Ingenieur\*innen) und für alle nichtakademischen Berufe (Polizist\*innen, Kellern\*innen, Künstler\*innen, Journalist\*innen, Pilot\*innen). Dabei wurde festgestellt, dass die Befragten die Häufigkeit nichtakademischer Berufe höher einschätzten ( $M = 3,03$ ,  $SD = 0,57$ ) als die von akademischen Berufen ( $M = 2,58$ ,  $SD = 0,64$ ). Bereits hier zeigt sich nicht der erwartete Effekt, da laut Inhaltsanalyse akademische Berufe in Serien häufiger vorkommen als nichtakademische Berufe (siehe Tab. 5 in Kapitel 8.5.1) und deshalb die Häufigkeitseinschätzungen eigentlich umgekehrt hätte ausfallen müssten. Inwiefern die Seriennutzung dieses Ergebnis beeinflusst hat, zeigt sich in Kapitel 9.5.3.

Im Anschluss wurden die Einstellungen der Befragten zu den verschiedenen Berufen erfasst. Die Einstellungen wurden, wie in Kapitel 9.3.4 dargelegt, über acht verschiedene Attribute ermittelt, die sich an verschiedenen Berufsmotiven orientierten (McClelland 1987b; Deci und Ryan 1993). Dazu gehörten wie bei Gehrau (2014) „Gutes Gehalt“, „Viel Einfluss“ sowie „Hohes Ansehen“ und „Bewunderung Anderer“ sowie die zusätzlichen Attribute „Etwas bewirken können“, „Hohe Kompetenz“, „Große Verantwortung“ und „Entscheidungsfreiheit“. Die Probanden konnten für jeden Beruf die Attribute ankreuzen, die ihrer Ansicht nach auf den Beruf zutreffen.

Beruf	Ansehen	Gehalt	Einfluss	Bewunderung	Wirksamkeit	Kompetenz	Verantwortung	Freiheit	Gesamt
Arzt/Ärztin	88	86	32	79	82	88	95	28	72
Anwalt/Anwältin	63	93	52	42	55	75	67	31	60
Kommissar*in	57	62	39	48	55	67	85	26	55
Pilot*in	69	89	14	71	9	78	92	9	54
Ingenieur*n	39	84	15	33	34	77	39	44	46
Forensiker*in	29	62	17	22	31	86	68	15	41
Journalist*in	12	9	59	14	69	28	52	67	39
Polizist*n	38	26	26	33	54	29	84	6	37
Künstler*n	25	13	13	82	30	28	3	75	34
Kellner*in	2	3	1	10	9	12	7	24	9

Tab. 16: Zustimmungswerte zu beruflichen Attributen in Prozent. Abfrage pro Attribut: 0 = stimme nicht zu, 1 = stimme zu. Gesamtwert: Durchschnittsprozentwert aller Attribute. N = 439



Die laut Ranking geachtetste Berufsgruppe ist die der Ärzt\*innen, gefolgt von Anwält\*innen und Kommissar\*innen. Fast gleichauf liegen Pilot\*innen, gefolgt von Ingenieur\*innen, Forensiker\*innen und Journalist\*innen. Polizist\*innen, Künstler\*innen und Kellner\*innen belegen im Ranking die letzten Plätze. Ärzt\*innen haben bei allen Attributen durchgehend hohe Zustimmungswerte, insbesondere in Bezug auf Verantwortung, Kompetenz und Ansehen, werden jedoch als wenig einflussreich und mit wenigen Entscheidungsfreiheiten wahrgenommen. Der in der Kultivierungsforschung ebenfalls gut untersuchte Anwaltsberuf findet sich hier an zweiter Stelle. Anwält\*innen wird vor allem hohes Gehalt zugeschrieben wird – dies ist mit 93 Prozent Zustimmung der höchste Wert in allen Kategorien. Anwält\*innen wird außerdem hohe Kompetenz und Verantwortung, ebenso wie hohes Ansehen bescheinigt. Polizist\*innen, obwohl im Gesamtansehen eher im unteren Bereich, wird große Verantwortung zugeschrieben. Die wissenschaftlichen Berufe wie Forensiker\*innen und Ingenieur\*innen liegen im Mittelfeld, ihnen wird vor allen Dingen hohe Kompetenz zugesprochen. Da hier Einstellungen zu verschiedenen Berufen abgefragt wurden, ist eine übergreifende Auswertung und ein direkter Vergleich der Berufe möglich. Bisherige Studien haben vor allen Dingen einzelne Berufsbilder betrachtet und dabei festgestellt, dass Ärzt\*innen (Rossmann 2002), Anwält\*innen (Robson et al. 2014), Wissenschaftler\*innen (Hornberger 2015) und Polizist\*innen (Choi et al. 2020) von den Rezipienten als attraktiv und kompetent eingeschätzt werden. Das trifft auch in dieser Studie für Ärzt\*innen und Anwält\*innen zu, für Wissenschaftler\*innen nur bezüglich Kompetenz und für Polizist\*innen nur sehr eingeschränkt.

Die Auswertung nach Attributen zeigt außerdem, dass Ingenieur\*innen ebenso wie Anwält\*innen in erster Linie ein hohes Gehalt attestiert wird. Die Berufe mit hohen Werten bei Gehalt, wie Anwält\*innen, Ärzt\*innen, Ingenieur\*innen und Pilot\*innen, sollten hohen Vorbildcharakter haben. Hoffner und Kolleg\*innen (2008) konnten feststellen, dass sich Zuschauer vor allem in Bezug auf extrinsische Werte wie Gehalt mit TV-Charakteren identifizierten (Hoffner et al. 2008a). In diesem Zusammenhang ist besonders für Personen aus nichtakademischem Elternhaus ein hohes Gehalt wichtiger als für Personen aus akademischem Elternhaus ( $r = .114$ ,  $p < 0,5$ ). Andere wichtige Berufsmotive der jungen Erwachsenen waren vorrangig selbstwirksamkeitsrelevante Berufsmotive wie „eigene Kompetenz einbringen“, gefolgt von „eigene Entscheidungen treffen können“ und „etwas bewirken können“.

		Ansehen	Gehalt	Einfluss	Bewunderung	Wirksamkeit	Kompetenz	Verantwortung	Freiheit
Alle	MW	2,49	3,62	2,80	2,61	4,05	4,39	3,86	4,08
Befragten	SD	1,13	0,97	1,08	1,09	1,05	0,73	1,05	0,94

Tab. 17: Die wichtigsten Motive für die Wahl des zukünftigen Berufs für junge Erwachsene zwischen 18 und 24 Jahren. Abfrage auf einer Skala von 1 = gar nicht wichtig bis 5 = sehr wichtig, N = 439

Die Frage, inwiefern die oben genannten Einstellungen zu den Berufen eine Rolle im Kultivierungsprozess spielen und einen Einfluss auf die Bildungsmotivation haben, soll in Kapitel 9.5.3 beantwortet werden. Für die Überprüfung im Wirkungsmodell wurden die Berufseinstellungen deshalb ebenso wie die Häufigkeitseinschätzungen in Einstellungen zu akademischen Berufen und Einstellungen zu nichtakademischen Berufen unterteilt und als zwei unterschiedliche Variablen in das Wirkungsmodell aufgenommen. Der Vergleich der Mittelwerte beider Variablen zeigt, dass die Befragten akademischen Berufen gegenüber etwas positiver ( $M = 0,55$ ,  $SD = 0,17$ ) eingestellt waren als gegenüber nichtakademischen Berufen ( $M = 0,34$ ,  $SD = 0,11$ ).

In der klassischen Kultivierungsforschung bilden Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen die Grundlage für die Überprüfung von Kultivierungseffekten erster und zweiter Ordnung. Da die Inhaltsanalyse, wie in Kapitel 8.6 beschrieben, ergeben hat, dass akademische Berufe in Serien überrepräsentiert sind, gilt es zu überprüfen, ob nicht nur der Konsum akademischer Serien, sondern auch die Gesamtseriennutzung zu Kultivierungseffekten führt und somit strukturelle Kultivierung vorliegt. Dabei wird überprüft, ob Vielseher\*innen Häufigkeiten akademischer Berufe systematisch überschätzen und andere Einstellungen zu akademischen Berufen haben als Wenigseher (Gerbner et al. 2002). Das soll im folgenden Kapitel 9.5.2 geschehen.

## 9.5.2 Strukturelle Kultivierungseffekte

Die Unterscheidung in Viel- und Wenigseher ist für die klassische Kultivierung üblich (Gerbner und Gross 1976). Hier gilt es, einen Trennwert zu definieren, der Viel- und Wenigseher voneinander unterscheidet. Alternativ wird hierfür oft die Fernsehnutzungsdauer als Gesamtvariable für die Korrelation herangezogen.

Die Seriennutzung wurde in der vorliegenden Stichprobe anhand einer fünfstufigen Likertskala erhoben, wobei der Wert von 1 für „habe ich nie gesehen“ und ein Wert von 5 für „kenne jede Folge“ stand. Die durchschnittliche Nutzungsintensität lag bei einem Mittelwert von 3,63 ( $SD = 1,24$ ). Das heißt, dass alle Personen, die Werte von 1–3 angegeben haben, als Wenigseher definiert werden und alle mit Werten von 4 und 5 als Vielseher gelten können.

Beruf	Häufigkeitseinschätzungen	Einstellungen
Polizist/in	.110*	.052
Kommissar/in	.092	-.015
Arzt/Ärztin	.001	-.073
Kellner/in	.041	-.032
Anwalt/Anwältin	.033	-.025
Forensiker/in	.017	-.051
Ingenieur/in	.001	-.037
Künstler/in	-.086	-.084
Journalist/in	-.015	-.036
Pilot/in	.062	-.015

Tab. 18: Häufigkeitsvorstellungen und Einstellungen von Viel- und Wenigsehern im Vergleich, wobei 0 = Wenigseher, 1 = Vielseher. N = 436

Der Vergleich von Viel- und Wenigsehern ergibt keine Unterschiede – das heißt, dass Viel- und Wenigseher das Vorkommen von Berufen ähnlich häufig einschätzen und auch ähnliche Einstellungen zu den einzelnen Berufen haben. Einzig der Anteil von Polizist\*innen wird von Vielsehern signifikant höher eingeschätzt als von Wenigsehern ( $r = .110$ ,  $p < 0,05$ ). Das stimmt überein mit den Erkenntnissen aus der Inhaltsanalyse in Kapitel 8.5.1, dass Polizist\*in die am häufigsten gezeigte Berufsgruppe in Serien war. Dies wird auch von den bisherigen Kultivierungsstudien und deren Ergebnissen zur Häufigkeitseinschätzung von Berufen gestützt: Befragte überschätzten besonders den Anteil der Berufe in der Strafverfolgung signifikant (Perse 1986; Carveth und Alexander 1985; Buerkel-Rothfuss und Mayes 1981; Gerbner und Gross 1976).

Auch Gehrau (2014) konnte keine übergreifenden Kultivierungseffekte erster Ordnung nachweisen, weshalb die Unterschiede in der Operationalisierung der Häufigkeitseinschätzungen hier keine Rolle spielen dürften. Eine andere Erklärung lautet, dass die Befragten Häufigkeiten tatsächlich gut einschätzen können und Kultivierungseffekte erster Ordnung nicht stattfinden. Neuere Studien konnten keinen Fernseheinfluss auf die Häufigkeitseinschätzungen feststellen, wobei die Befragten das Vorkommen von Berufen generell überschätzten (Gehrau 2014; Rossmann 2002).

Gleiches gilt für die Einstellungen zu den Berufen: Vielseher hatten keine systematisch positiveren Einstellungen zu akademischen Berufen gegenüber Wenigsehern, obwohl bisherige Kultivierungsstudien nahe legen, dass akademische Berufe im Fernsehen überwiegend positiv dargestellt werden. Es kann also keine strukturelle Kultivierung durch die übergreifende Seriennutzung auf die Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen der Befragten nachgewiesen werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass, wie in Kapitel 6 in den Hypothesen vermutet, die individuelle Seriennutzung der Befragten einen Kultivierungseffekt erzeugt. Dies soll im folgenden Kapitel näher analysiert werden.

### 9.5.3 Wirkungsmodell: Auswertung der Hypothesen

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht das Gesamtmodell zum Medieneinfluss auf die Bildungsmotivation und -entscheidung, welches in den Kapiteln 2 bis 4 ausführlich hergeleitet und in Kapitel 5 vorgestellt wurde. Es vereint soziologische Elemente wie die akademische Distanz und ihre Wirkung auf die Bildungsentscheidung mit psychologischen Elementen wie Vor- und Einstellungen. Die Bildungsmotivation verbindet den bildungswissenschaftlichen mit dem kommunikationswissenschaftlichen Teil des Modells. Wie diese Modellteile aufeinander wirken könnten, wurde in Kapitel 6 hergeleitet.

Die Auswertung des Wirkungsmodells wird in der Reihenfolge der Hypothesen erfolgen: Beginnend mit dem bildungswissenschaftlichen Teil des Modells wird der Einfluss der akademischen Distanz auf die Bildungsentscheidung (H1a) und anschließend auf die Bildungsmotivation betrachtet (H1b), gefolgt von (H1c) der Wirkung der Bildungsmotivation auf die Bildungsentscheidung. Im Anschluss folgt der kommuni-

kationswissenschaftliche Kultivierungsteil mit (H2) der Wirkung der Seriennutzung auf die entsprechenden Häufigkeitseinschätzungen und der (H3a) direkten und (H3b) indirekten Wirkung auf die Einstellungen zu den Berufen sowie (H4) deren Einfluss auf die Bildungsmotivation und -entscheidung.

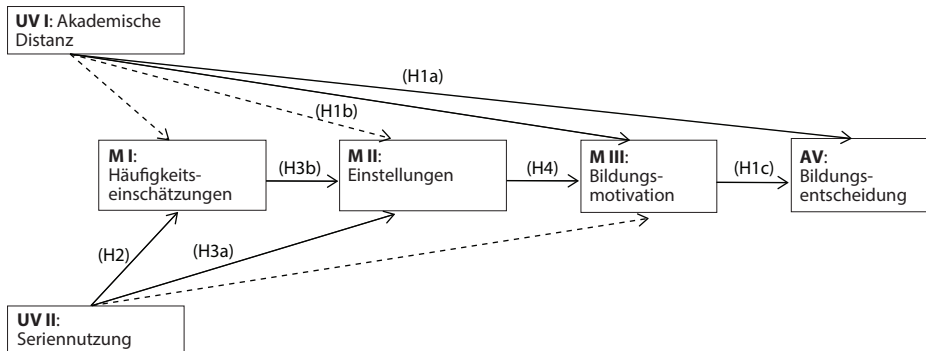


Abb. 15: Reihenfolge der vorgestellten Wirkungspfade im Gesamtmodell der Medienwirkungen auf die Bildungsmotivation und -entscheidung. Durchgezogene Pfeile zeigen die vermuteten Wirkungen laut Hypothesen an, gestrichelte Pfeile mögliche Wirkungen, die zusätzlich überprüft werden

### 9.5.3.1 Methodisches Vorgehen

Um die Wirkung der akademischen Distanz und der Mediennutzung auf die Bildungsmotivation und -entscheidung berechnen zu können, wurde ein Pfadmodell gerechnet. Ob und wie stark eine unabhängige Variable X auf eine abhängige Variable Y wirkt, wird üblicherweise mithilfe einer *Regressionsanalyse* ermittelt. Wirken mehrere unabhängige Variablen ( $X_1, X_2, \dots$ ) auf mehrere abhängige Variablen ( $Y_1, Y_2, \dots$ ), wird eine *multiple Regressionsanalyse* vorgenommen. Wenn mehrere Regressionsmodelle miteinander verbunden werden und so ein komplexerer Wirkungspfad modelliert wird, spricht man von einer *Pfadanalyse*. Diese erlaubt es, Zusammenhänge mehrere unabhängiger und abhängiger manifester Variablen gleichzeitig zu überprüfen. (Reinecke und Pöge 2010) Grundsätzlich werden in Pfadmodellen metrische Variablen verwendet, es können jedoch auch ordinale oder nominale Variablen berücksichtigt werden. Somit können auch hier die Bildungsmotivation und -entscheidung als nominal-dichotome Variablen in das Modell eingehen.

Bei der Interpretation von Pfadmodellen ist wichtig zu wissen, dass es sich bei der Modellschätzung um ungerichtete Korrelationen zwischen den einzelnen Variablen handelt, die keine Wirkungsrichtung vorgeben. Der Wirkungszusammenhang muss also vorab theoriegeleitet erfolgen und anhand konkreter Hypothesen formuliert werden. (Reinecke und Pöge 2010) Damit sind Pfadmodelle nicht explorativ, sondern sollten nur zur Überprüfung eines vorher festgelegten Wirkungszusammenhangs verwendet werden. Ebenso muss beachtet werden, dass Pfadmodelle lineare Zusammenhänge zwischen den Variablen annehmen. Wenn also eine Variable erst schwach, dann stark, dann wieder schwach wirkt,

kann sie im Pfadmodell nicht verwendet werden. Latente Variablen wie die Bildungsmotivation, die sich aus mehreren Indikatoren zusammensetzen (U + cSV), wurden vorab berechnet und gehen als manifester Index in das Pfadmodell ein. Neben Kausalität und Linearität gilt es bei Pfadmodellen außerdem, die Standardisierung der Variablen bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. (Reinecke und Pöge 2010)

Ein Pfadmodell eignet sich für diese Arbeit als Methode, da es sich bei dem hier zu überprüfenden Wirkungsmodell zur Bildungsmotivation um ein Modell handelt, das die Wirkung zweier unabhängiger Variablen (Akademische Distanz und Mediennutzung) über den komplexen Wirkungspfad der Kultivierung (Häufigkeitseinschätzungen wirken auf Einstellungen und diese auf Motivation) auf die Bildungsentscheidung untersucht. Dabei sind neben manifesten Variablen wie der Seriennutzung, den Häufigkeitseinschätzungen, Einstellungen oder der Bildungsentscheidung auch latente Variablen wie die akademische Distanz und Bildungsmotivation miteinzubeziehen. Der Zusammenhang und die Wirkungsrichtung der einzelnen Variablen wurde auf Basis bildungs- und kommunikationswissenschaftlicher Forschung theoretisch hergeleitet und in den zuvor genannten Hypothesen ausformuliert.

Für die Berechnung des Pfadmodells wurde das Open Source Statistikprogramm R verwendet, der verwendete Code findet sich im Anhang dieser Arbeit. Es wurde eine Variante modelliert, in der die ordinalen und dichotomen Variablen, nämlich Motivation (o/1/2) und Bildungsentscheidung (o/1), mithilfe polychorischer und polyserieller Korrelationen berechnet wurde<sup>21</sup>. Um die Güte des Pfadmodells zu überprüfen und somit die Messgenauigkeit des Modells hinsichtlich der tatsächlichen Wirkungszusammenhänge zu ermitteln, werden sowohl Mess- als auch Strukturebene überprüft. Bei der Betrachtung der Modellgüte ergeben sich folgende Werte: Das Modell hat einen hochsignifikanten Chi<sup>2</sup> Wert (Chi<sup>2</sup>: 11.458, *df*= 2, *p* = 0.003), was auf eine geringe Güte hinweist. Der RMSEA-Wert beträgt 0.126, was ebenfalls keine ausreichende Modelgüte indiziert. Der CFI jedoch, der die Modellkomplexität berücksichtigt, bescheinigt dem Modell mit einem Wert von 0.926 eine akzeptable Passung. Das Modell wird deshalb als ausreichend passend erachtet und die Berechnung ergab folgende Wirkungszusammenhänge:

21 Zur tiefergehenden Informationen zur polychorischen Korrelation siehe auch: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/polychorische-korrelati> bzw. direkte Verwendung in R: <https://cran.r-project.org/web/packages/polychor/polychor.pdf>.

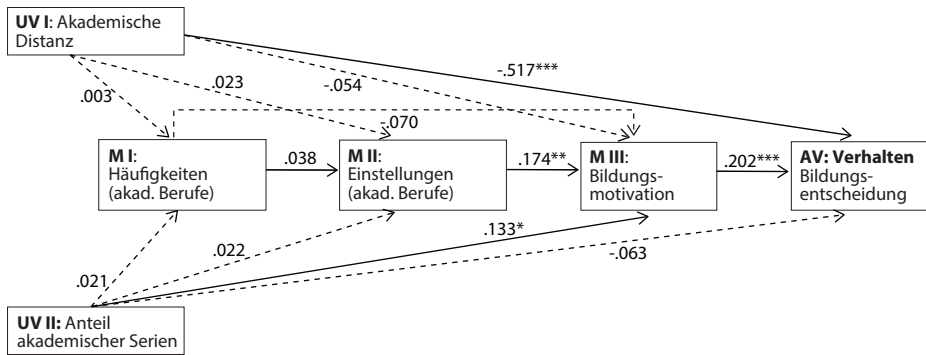


Abb. 16: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, akademischer Seriennutzung und Bildungsentscheidung. Alle Pfadkoeffizienten, die mit (\*) markiert sind, sind auf einem Niveau von  $p=0,05$  oder mehr signifikant. Die Variablen sind wie folgt codiert: Akademische Distanz: 0 = niedrig = akademischer Hintergrund, 1 = hoch = nicht-akademischer Hintergrund; Anteil akad. Serien an Gesamtnutzung: 0 = keine akad. Serie, 1 = nur akad. Serien; Häufigkeitseinschätzungen: 1 = niedrig, 5 = hoch; Einstellungen: 0 = negativ, 1 = positiv; Motivation (U+cSD): 0 = niedrig, 1 = moderat, 2 = hoch; Bildungsentscheidung: 0 = Ausbildung, 1 = Studium;  $N=302$

### 9.5.3.2 Wirkung der akademischen Distanz auf die Bildungsentscheidung

Zu Beginn wurde ein Einfluss der akademischen Distanz auf die Bildungsentscheidung vermutet (H1a). Mit dieser Annahme konform geht das Ergebnis, dass zwischen akademischer Distanz und der Bildungsentscheidung ein höchst signifikanter negativer Zusammenhang besteht ( $\beta = -.517, p < 0,001$ ). Das bedeutet: Je geringer die akademische Distanz, desto eher entscheiden sich die Befragten für ein Studium. Dies entspricht dem erwarteten Zusammenhang in der Hypothese H1a. Umgekehrt bedeutet das entsprechend: Je höher die akademische Distanz, desto eher entscheiden sich die Befragten für eine Ausbildung. Akademische Distanz und damit das Elternhaus erklärt in diesem Modell also rund 25 % der Bildungsentscheidung. Damit handelt es sich hier um einen nach den Richtlinien von Cohen (2013) starken Zusammenhang. Wie bereits im Kontext des Strukturgleichungsmodells diskutiert, weist die Korrelation nur generell auf einen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen hin und nicht auf eine Wirkungsrichtung. Allerdings scheint eine Interpretation des Zusammenhangs in die andere Richtung im Sinne von „die Bildungsentscheidung wirkt auf die soziale Herkunft“ nicht sinnvoll und steht auch der theoretischen Herleitung entgegen. Die Hypothese H1a kann also bestätigt werden: *Je geringer die akademische Distanz, desto eher entscheiden sich junge Erwachsene für ein Studium*. Damit reiht sich diese Arbeit in die bisherigen Erkenntnisse der Bildungsforschung ein und bestätigt einen viel nachgewiesenen Zusammenhang erneut (Blossfeld et al. 2019; Becker und Lauterbach 2016; Bukodi und Goldthorpe 2013; Maaz et al. 2006).

### 9.5.3.3 Rolle der Bildungsmotivation

Es kann nicht bestätigt werden, dass die Bildungsmotivation – ebenso wie die Bildungsentscheidung – auch von der sozialen Herkunft beeinflusst wird. ( $\beta = -.054, p = 0,330$ ).

Das ist vermutlich auf die kaum vorhandenen Unterschiede in den zur Errechnung der Bildungsmotivation verwendeten Variablen zurückzuführen: Der von Esser gefundene/ beschriebene Unterschied im Statusverlust und dessen Wahrscheinlichkeit konnte in dieser Studie nicht bestätigt werden (vgl. Kapitel 9.5.1.3). Somit unterscheiden sich zwei der drei Berechnungsvariablen für Bildungsmotivation nicht aufgrund der sozialen Herkunft und lassen so auch keinen Zusammenhang zwischen akademischer Distanz und Bildungsmotivation im Gesamtmodell zu. Nichtakademikerkinder sind also genauso motiviert, was ihre Bildung angeht, wie Akademikerkinder. Die Hypothese 1b „*Je geringer die akademische Distanz, desto höher die Bildungsmotivation*“ muss also abgelehnt werden.

Allerdings zeigt sich der erwartete Zusammenhang zwischen Bildungsmotivation und Bildungsentscheidung: Je höher die Bildungsmotivation ist, desto eher entscheidet sich die Person für ein Studium ( $\beta = .208, p < 0,001$ ). Dieses Ergebnis geht konform mit den Ergebnissen der bisherigen Bildungsforschung, die wiederholt einen direkten Zusammenhang zwischen der Bildungsmotivation und der Bildungsentscheidung nachweisen konnte (Esser 1999; Becker und Hecken 2007; Blossfeld et al. 2019; Reimer und Schindler 2010). Damit kann auch die Hypothese 1c angenommen werden: *Je höher die Bildungsmotivation, desto eher entscheiden sich junge Erwachsene für ein Studium.*

Diese Ergebnisse entsprechen zum größten Teil den aus der Theorie hergeleiteten Erwartungen und führen zu einer Annahme der Hypothesen 1a und 1c (akademische Distanz wirkt auf die Bildungsentscheidung und Motivation wirkt auf die Bildungsentscheidung), jedoch nicht zur Annahme der Hypothese 1b, da auch in diesem Modell die akademische Distanz nicht auf die Bildungsmotivation direkt wirkt. Damit kann die H1 „*Ein akademisches Elternhaus führt zu einer erhöhten Bildungsmotivation und damit eher zur Entscheidung für ein Studium*“ nur eingeschränkt angenommen werden.

#### 9.5.3.4 Wirkung der Seriennutzung auf die Bildungsentscheidung

Betrachtet man den kommunikationswissenschaftlichen Teil des Modells, in dem die Medienwirkungen auf die Bildungsentscheidung modelliert wurden, findet sich der in den Hypothesen 2 bis 4 erwartete Wirkungspfad von Seriennutzung, Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen auf die Bildungsmotivation nur eingeschränkt wieder: So zeigt sich, dass ein überwiegender Konsum akademischer Serien nicht zu einer Überschätzung des Anteils der akademischen Berufe in der Bevölkerung führt ( $\beta = .021, p = 0,718$ ). Es findet also keine Kultivierung erster Ordnung statt. Dies deutete sich bereits in Kapitel 9.5.2 an: Mit Ausnahme von Polizist\*innen schätzten Vielseher die Häufigkeit akademischer und nichtakademischer Berufe nicht höher ein als die Wenigseher. Damit muss die Hypothese 2: *Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto höher schätzen sie die Häufigkeit, mit der akademische Berufe in der Bevölkerung vorkommen* abgelehnt werden.

Gleiches gilt auch für Kultivierung zweiter Ordnung: Wie häufig die Befragten das Vorkommen akademischer Berufe einschätzen, hatte keine Auswirkung auf ihre Ein-



stellung gegenüber akademischen Berufen. Ebenso wenig hatte die Seriennutzung eine direkte Auswirkung auf die Einstellung zu akademischen Berufen ( $\beta = .022, p = 0,698$ ). Das überrascht insofern, als dass die Analyse der beruflichen Einstellungen in Kapitel 9.5.1.5 ergab, dass die Befragten akademischen Berufen gegenüber etwas positiver ( $M = 0,55, SD = 0,17$ ) eingestellt waren als nichtakademischen Berufen ( $M = 0,34, SD = 0,11$ ). Dies scheint jedoch nicht durch die Mediennutzung geprägt zu sein – interessanterweise aber auch nicht mit der sozialen Herkunft in Zusammenhang zu stehen ( $\beta = .023, p = 0,684$ ). Damit handelt es sich bei den Ansichten zur Bewertung von Berufen um ein eigenständiges Konstrukt, das von keiner der hier relevanten Einflussfaktoren geprägt wird. Die Hypothesen 3a: *Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto positiver sind ihre Einstellungen zu akademischen Berufen* und 3b: *Je höher die Befragten den Anteil akademischer Berufe in der Bevölkerung einschätzen, desto positiver sind ihre Einstellungen gegenüber diesen Berufen* müssen entsprechend abgelehnt werden.

Es zeigt sich jedoch ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen und der Bildungsmotivation: Je positiver jemand zu akademischen Berufen einstellt ist, desto höher ist seine oder ihre Bildungsmotivation ( $\beta = .174, p < 0,01$ ). Damit kann die Hypothese 4 angenommen werden: *Je positiver die Einstellung gegenüber akademischen Berufen, desto höher ist die Bildungsmotivation*. Eine direkte Wirkung der Häufigkeitseinschätzung auf die Bildungsmotivation wurde im Rahmen des Modells mitgetestet, war aber nicht theoretisch begründet und erzielte auch kein signifikantes Ergebnis.

Die signifikanten Effekte im Pfadmodell sind mit  $\beta = 0.1$  bis  $\beta = 0.2$  alle eher gering, was aber den üblichen Effektstärken in der Kultivierungsforschung entspricht (Morgan und Shanahan 2010).

Spannend ist der *direkte Wirkungszusammenhang* zwischen der Seriennutzung und der Bildungsmotivation: Je mehr akademische Serien die Befragten nutzten, desto höher war ihre Bildungsmotivation, das heißt die Absicht, ein Studium statt einer Ausbildung zu beginnen ( $\beta = .133, p < 0,05$ ). Die Bildungsmotivation wird sowohl von den Berufseinstellungen als auch von der Seriennutzung beeinflusst und wirkt sich ihrerseits signifikant auf die Bildungsentscheidung aus. Damit bildet die Bildungsmotivation den in Kapitel 5.2 postulierten Link zwischen dem psychologischen und dem soziologischen Modellteil. Es besteht also ein Wirkungspfad zwischen Seriennutzung und Bildungsmotivation, aber nicht, wie erwartet, über die Einstellungen vermittelt, sondern als direkter Zusammenhang – als Kultivierung dritter Ordnung. An dieser Stelle lässt sich ein direkter Medieneffekt erkennen, der gleichberechtigt als Determinante neben den Einstellungen steht (ähnlich der sozialen Norm oder der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle aus der Theory of Planned Behavior). Generell zeigt sich aber nicht der in der Kultivierungstheorie postulierte und in den Hypothesen angenommene Wirkungsprozess von Seriennutzung auf Häufigkeiten, Einstellungen, Bildungsmotivation und schlussendlich Bildungsentscheidung. Die erwarteten Kultivierungseffekte sind nicht eingetreten – dafür aber direkte Medienwirkungen sichtbar geworden.



### 9.5.3.5 Vergleich des Einflusses von Elternhaus und Medien

Diese Arbeit vergleicht zwei Einflussfaktoren auf die Bildungsmotivation und -entscheidung miteinander: Den Einfluss des Elternhauses und den Einfluss der Medien. Die Auswertung des Gesamtmodells zeigt einen deutlichen direkten Einfluss des Elternhauses auf die Bildungsentscheidung, die Medien nehmen einen direkten Einfluss auf die Bildungsmotivation. Das Gesamtmodell beinhaltet auf Grund der Kultivierungstheorie deutlich mehr Variablen, um die ursprünglich angenommenen indirekten Wirkungspfade abbilden zu können. Deshalb wurde zunächst auch ein Pfadmodell gerechnet. Nun weisen die Werte von akademischer Distanz und Seriennutzung aber auf direkte Wirkungspfade hin, die mit einer einfachen hierarchischen Regression abgebildet und so besser miteinander verglichen werden können. Im ersten Schritt wird dabei der alleinige Einfluss des Elternhauses mit Hilfe der akademischen Distanz berechnet und in einem zweiten Schritt wird der zusätzliche Einfluss berechnet, den die Medien über die Seriennutzung haben (zusätzlich erklärte Varianz). Somit lässt sich vergleichen, welche der beiden unabhängigen Variablen mehr Einfluss auf die Bildungsmotivation und -entscheidung haben.

	Bildungsmotivation	Bildungsentscheidung
1. Schritt		
Akademische Distanz ( $\beta$ )	-.039	-.338**
erklärte Varianz (R <sup>2</sup> )	.001	.12**
2. Schritt		
Anteil akad. Serien an Gesamtnutzung ( $\beta$ )	.112*	-.025
zusätzlich erklärte Varianz (R <sup>2</sup> -Ch)	.013	.00
erklärte Gesamtvarianz (R <sup>2</sup> )	.014	.12**

Tab. 19: Vergleich des Einflusses von Elternhaus und Mediennutzung. Hierarchische Regression, Basis n = 304

Das Elternhaus erklärt in der Regressionsanalyse 12 Prozent der Bildungsentscheidung, was die erklärte Varianz im ersten Berechnungsschritt zeigt. Im zweiten Schritt wird der Medieneinfluss ergänzt, zeigt jedoch keinerlei Wirkung auf die Bildungsentscheidung – das heißt, durch die Nutzung akademischer Serien verbessert sich die erklärte Varianz nicht. Somit bleibt die erklärte Gesamtvarianz bei 12 Prozent. Das heißt, nur das Elternhaus nimmt hier Einfluss auf die Bildungsentscheidung, die Medien nicht.

Umgekehrt zeigt sich der Einfluss der beiden unabhängigen Variablen auf die Bildungsmotivation: Hier hat das Elternhaus mit 0,1 Prozent praktisch keine Auswirkung, wohingegen die Nutzung akademischer Serien mit 1,3 Prozent die Gesamtwirkung von 1,4 Prozent nahezu allein bestimmt. Auch hier gilt, wie im Pfadmodell, zu berücksichtigen, dass die Medien nur knapp ein Prozent der Bildungsmotivation erklären. Da die Mediennutzung hier ausschließlich über die Seriennutzung operationalisiert wurde, aber viel mehr mögliche Wirkungsformate umfasst, ist das dennoch beachtlich, was auch die Effektstärken in anderen Kultivierungsstudien belegen (Morgan und Shanahan 2010).

### 9.5.4 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Blickt man noch einmal unter Einbezug der Hypothesen auf die vorliegenden Ergebnisse, so zeigt sich folgendes Bild: Die Hypothesen 1a und 1c zur Wirkung des Elternhauses auf die Bildungsentscheidung können angenommen werden: Die akademische Distanz und damit das Elternhaus wirken direkt auf die Bildungsentscheidung, ebenso wie die Bildungsmotivation direkt auf die Bildungsentscheidung wirkt. Die akademische Distanz hat wiederum keine Auswirkung auf die Bildungsmotivation, weshalb die Hypothese 1b abgelehnt wird.

*Hypothese 1a: Je geringer die akademische Distanz, desto eher entscheiden sich junge Erwachsene für ein Studium. (angenommen)*

*Hypothese 1b: Je geringer die akademische Distanz, desto höher die Bildungsmotivation. (abgelehnt)*

*Hypothese 1c: Je höher die Bildungsmotivation, desto eher entscheiden sich junge Erwachsene für ein Studium. (angenommen)*

Die Verifizierung der H1a bestätigt einen häufig nachgewiesenen Zusammenhang zwischen Elternhaus und Bildungsentscheidung (Blossfeld et al. 2019; Maaz et al. 2018).

Der Zusammenhang zwischen Bildungsmotivation und Bildungsentscheidung in H1c konnte ebenfalls bestätigt werden. Zwar hat Esser (1999) diesen Zusammenhang im Detail hergeleitet und auch in eine Formel gegossen (siehe Kapitel 3.3), aber in vielen Studien zum Entscheidungsprozess, beispielsweise im Kontext der Theory of Planned Behavior, hat sich der Zusammenhang zwischen Intention und Verhalten keineswegs als gegeben erwiesen (Rossmann 2011). So kann eine Person zwar die Intention haben, zu studieren, was aber noch nicht sicherstellt, dass sie dieses Studium auch tatsächlich antritt. Das scheint zumindest für die hier vorliegende Stichprobe aber doch der Fall zu sein: Je höher die Bildungsmotivation, desto eher entscheiden sich die jungen Erwachsenen für ein Studium. Dabei sind Nichtakademikerkinder nicht weniger motiviert als Akademikerkinder: Zwischen akademischer Distanz und Bildungsmotivation besteht kein Zusammenhang. Dass es trotzdem sozial bedingte Unterschiede in der Bildungsentscheidung gibt, deutet auf das Postulat von Esser hin, der sagt, dass vor allem Kosten und die angenommene Erfolgswahrscheinlichkeit entscheidend dafür sind, ob aus Bildungsmotivation auch die entsprechende Bildungsentscheidung resultiert. Wie in Kapitel 9.5.1.3 in den deskriptiven Statistiken aufgezeigt, unterscheiden sich Akademikerkinder und Nichtakademikerkinder in Bezug auf die angenommene Erfolgswahrscheinlichkeit kaum. Hinsichtlich der Kosten jedoch weisen die beiden Gruppen signifikante Differenzen auf, welche vermutlich die entscheidende Einflussgröße darstellen. Auch diese Erkenntnis geht konform mit bisherigen Aussagen der Bildungsforschung.

Dass kein Zusammenhang zwischen der akademischen Distanz und der Bildungsmotivation, wie in H1b angenommen, festgestellt wurde, ist zunächst überraschend, lässt sich auf den zweiten Blick durchaus erklären: So bedarf es für jemanden aus nichtakademischem Elternhaus, der eine Ausbildung erfolgreich abschließen will, eine

genauso hohe Bildungsmotivation wie für jemanden aus akademischem Elternhaus, der sein Studium erfolgreich beenden möchte.

Die Wirkung der Serien auf die Bildungsentscheidung zeigt sich nicht über Kultivierungseffekte, sondern als direkte Wirkung auf die Bildungsmotivation. Die Hypothesen 2 sowie 3a und 3b zu Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen müssen abgelehnt werden. Aus den Hypothesen zur Medienwirkung kann einzig die Hypothese 4 bestätigt werden: Positive Einstellungen zu akademischen Berufen wirken verstärkend auf die Bildungsmotivation. Allerdings trifft dies nicht nur, wie angenommen, auf positive Einstellungen zu akademischen Berufen zu, sondern auch für positive Einstellungen zu nichtakademischen Berufen.

*Hypothese 2: Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto höher schätzen sie die Häufigkeit, mit der akademische Berufe in der Bevölkerung vorkommen. (abgelehnt)*

Dieses Ergebnis geht konform mit der vergleichbaren Studie von Gehrau (2014) zur Serienwirkung auf die Berufswahl Jugendlicher: Zwar wurden hier alle Berufe durchgehend überschätzt, aber die Forscher konnte dabei keine Unterschiede zwischen Viel- und Wenigsehern und damit keine Kultivierung erster Ordnung feststellen (Gehrau 2014). In der hier vorliegenden Studie überschätzten die Befragten die Berufe nicht generell (siehe Kapitel 9.5.1.5). Einzig für Polizist\*innen konnte ein Kultivierungseffekt erster Ordnung erfasst werden. Vielseher\*innen überschätzen die Häufigkeit, mit der Polizist\*innen in der Bevölkerung vorkommen (siehe Kapitel 9.5.2). Diese Erkenntnisse sowie das Ergebnis der Pfadanalyse deuten darauf hin, dass Häufigkeitseinschätzungen im Kontext der Berufswahl und als Determinante für Bildungsmotivation und -entscheidung keine Rolle spielen. Wenn, dann kommen sie auf Ebene einzelner Berufe vor. Ob dies einen Einfluss auf die Berufswahl und Bildungsentscheidung hat, soll in weiterführenden Analysen in Kapitel 9.6 betrachtet werden. Dieses Ergebnis erscheint nachvollziehbar, da beispielsweise Ärzt\*innen zwar verstärkt in Serien vorkommen und den Rezipienten das Berufsbild deswegen präsenter ist, aber nicht davon auszugehen ist, dass junge Erwachsene dann eher Ärzt\*innen werden wollen, wenn der Arztberuf ihrer Meinung nach auch in der Realität häufiger vorkommt. Im Gegenteil: Ist der Beruf aufgrund seiner Häufigkeit sehr umkämpft, sind junge Menschen vielleicht sogar eher davon abgeschreckt. Kultivierte Häufigkeitsvorstellungen über die Realität spielen für die Berufswahl und Bildungsmotivation also keine Rolle.

*Hypothese 3a: Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto positiver sind ihre Einstellungen zu akademischen Berufen. (abgelehnt)*

*Hypothese 3b: Je höher die Befragten den Anteil akademischer Berufe in der Bevölkerung einschätzen, desto positiver sind ihre Einstellungen gegenüber diesen Berufen. (abgelehnt)*

Kultivierung zweiter Ordnung beschreibt den Einfluss der Seriennutzung auf die Einstellungen – dieser kann sowohl direkt als auch indirekt über die Häufigkeitsvorstellungen stattfinden (Potter 1991b). Weder für den direkten noch für den indirekten Pfad

lassen sich Zusammenhänge nachweisen: Somit erfolgt keine Serienwirkung auf berufsbezogene Einstellungen. Das deutete sich bereits in der Einzelanalyse der strukturellen Kultivierungseffekte in Kapitel 9.5.2 an: Hier hatten Vielseher\*innen gegenüber keinem Berufsfeld positivere oder negativere Einstellungen als Wenigseher\*innen. Die Einstellungen sind nicht beeinflusst durch Mediennutzung und ebenfalls nicht durch das Elternhaus: Weder im akademischen noch im nichtakademischen Kontext zeigt sich ein Einfluss der akademischen Distanz auf die Einstellungen. Das widerspricht den Ergebnissen von Kohn (1981): Er konnte belegen, dass je nach sozialer Herkunft unterschiedliche berufliche Wertemodelle gelten: So schätzen Personen aus höheren sozialen Schichten bei der Arbeit hohe Autonomie und die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung, wohingegen Personen aus niedrigeren sozialen Schichten ein hierarchisches, autoritäres Umfeld bevorzugen, in dem jeder seine klaren Aufgaben hat (Kohn 1981). Im Rahmen der Inhaltsanalyse in Kapitel 8.5.2 wurde festgestellt, dass die Teilnehmenden ein durchaus differenziertes Bild zu den abgefragten Berufsbildern hatten: So schrieben die Befragten beispielsweise Künstler\*innen wenig positive Attribute zu, attestierten diesem Beruf jedoch viel Entscheidungsfreiheit und Bewunderung durch andere. Damit würden eher Kinder aus akademischem Hause einen künstlerischen Beruf wählen als Kinder aus nichtakademischem Elternhaus – und zwar nicht nur aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten, sondern auch aufgrund ihrer Werte. Die Vorstellungen davon, was ein gutes Arbeitsumfeld ausmacht, und die damit verbundenen Einstellungen gegenüber akademischen und nichtakademischen Berufen sollten also nach sozialer Herkunft variieren. Warum sie dies hier nicht tun, liegt möglicherweise an der Stichprobe von ausschließlich Abiturienten, die ihrerseits vielleicht bereits homogenere berufliche Wertvorstellungen entwickelt haben als beispielsweise Personen aus nichtakademischem Elternhaus, die die Hauptschule besucht haben. Die beruflichen Einstellungen beeinflussen jedoch die Bildungsmotivation, wie in Hypothese 4 gezeigt werden konnte:

*Hypothese 4: Je positiver die Einstellung gegenüber (akademischen) Berufen, desto höher ist die Bildungsmotivation. (modifiziert)*

Der Zusammenhang zwischen Einstellungen und Bildungsmotivation ist für akademische und das nichtakademische Seriennutzung positiv. Das heißt, dass positive Berufseinstellungen vermutlich zu höherer Bildungsmotivation führen. Dieses Ergebnis ist überzeugend, da ein positives Bild vom Berufsleben sicher eher dazu führt, dass jemand in der Schule und in der Ausbildung beziehungsweise im Studium die erforderliche Leistungsbereitschaft zeigt. Dabei gilt wieder zu beachten, dass hier erneut kein Kausalschluss getroffen werden kann – genauso gut könnte es sein, dass sich hohe Bildungsmotivation positiv auf die Einstellungen zu Berufen auswirkt. Das erscheint jedoch aufgrund der theoretischen Modelle wie der Theory of Planned Behavior, auf deren Basis viele Studien den Einfluss von Einstellungen auf die Motivation nachweisen konnten, eher unwahrscheinlich (Cheng et al. 2016; Yang et al. 2015; Segrin und Nabi 2002; Ajzen 1991). In diesem Zusammenhang könnte es sich als spannend erweisen,

weitere Einflussvariablen der Theory of Planned Behavior zu integrieren und beispielsweise die Wirkung der subjektiven Norm oder der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle auf die Bildungsmotivation zu untersuchen und dabei gegebenenfalls auch einen Medieneinfluss auf diese Variablen zu betrachten. Das soll im Hinblick auf Potenzial für zukünftige Forschung in Kapitel 10 noch etwas ausführlicher andiskutiert werden

*Zusätzlicher Effekt: Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto höher ist ihre Bildungsmotivation. Je häufiger die Befragten nichtakademische Serien nutzen, desto geringer ist ihre Bildungsmotivation.*

Die hier vorliegenden Ergebnisse zeigen einen direkten Effekt von der Seriennutzung auf die Bildungsmotivation, der jedoch nicht über Kultivierung auf akademischer und nichtakademischer Ebene nachgewiesen werden kann. Es stellt sich also die Frage, wie die Medienwirkung auf die Bildungsmotivation stattdessen entsteht. Eine mögliche Alternative neben dem kognitiv geprägten Kultivierungsprozess ist ein sozial-kognitiv geprägter, individueller Ansatz, der die Vorbildfunktion der Medien noch stärker in den Blick nimmt (Bandura 1976). Diesen Weg gehen Studien, die auf der Grundlage von Berufswahltheorien mit medialen Vorbildern gearbeitet haben (Gehrau 2014; Hoffner et al. 2008b; Levine und Hoffner 2006b). Konkret hieße das entweder, dass bestimmte *Seriengenres* berufliche Vorbilder liefern, die zur konkreten Nachahmung inspirieren, im Sinne von: Man schaut viele Arztserien und möchte selbst Ärztin werden. Auf die Bedeutung einzelner *Seriengenres* für die Entwicklung von Berufsvorstellungen deutet auch das Ergebnis zur Kultivierung erster Ordnung in Kapitel 9.5.2 hin: Nur für Polizist\*innen konnten Kultivierungseffekte gefunden werden, welche sich wiederum auf die Einstellungen zu Polizist\*innen und den konkreten Berufswunsch auswirken könnten. Deshalb soll in der weiterführenden Analyse das Modell berufsspezifisch betrachtet werden. Eine andere Möglichkeit lautet, dass man sich verstärkt an ausgewählten medialen Vorbildern orientiert und deshalb insbesondere die Lieblingsserie oder der Lieblingscharakter die Bildungsentscheidung beeinflusst. Um diese alternative Erklärung für den direkten Wirkungspfad der Seriennutzung auf die Bildungsmotivation und -entscheidung überprüfen zu können, wird nach der folgenden Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 9.6 noch eine weiterführende Analyse vorgenommen, in der dieser sozial-kognitiver Ansatz kurz beleuchtet wird.

## 9.6 Weiterführende Analysen

### 9.6.1 Berufsbezogene Kultivierungseffekte

Dass kein Kultivierungseffekt sichtbar wird, liegt möglicherweise daran, dass statt der akademischen beziehungsweise nichtakademischen Seriennutzung das Berufsbild, das in der Serie transportiert wird, von entscheidenderer Bedeutung für die Bildungsmotivation und -entscheidung ist. Bisherige Studien zur Wirkung der Medien wurden eher mit der

Berufswahl als abhängiger Variable durchgeführt (Hoffner et al. 2008b; Levine und Hoffner 2006b) und in der einzig vergleichbaren Kultivierungsstudie zu diesem Thema hatten sich die Autoren ebenfalls für die Berufswahl als abhängige Variable entschieden (Gehrau et al. 2016; Gehrau 2014). Aus diesem Grund soll nun eine zusätzliche Analyse erfolgen, in der die Bildungsentscheidung durch den Berufswunsch ersetzt und der Einfluss der Serien nicht mehr auf der Ebene akademisch vs. nichtakademische Inhalte, sondern im Hinblick auf transportierte Berufsbilder und berufliche Kategorien betrachtet wird.

Dafür wurden sowohl die ausgewählten *Serien*, die im Fragebogen abgefragt worden waren, als auch die abgefragten *Berufswünsche* der Teilnehmenden in vier Berufskategorien eingeordnet: Verbrechensaufklärung (crime), Medizin (medical), (Natur-)Wissenschaft (science) und künstlerisch-kreative Berufe (art). Die Kultivierungsvariablen *Häufigkeitseinschätzungen* und *Einstellungen* gegenüber bestimmten Berufen wurden ebenfalls diesen Kategorien zugeordnet.

Die 22 Serien wurden diesen vier Kategorien auf Basis der in der Serie gezeigten Berufsbilder zugeordnet – und dabei ausschließlich die Berufe der Hauptpersonen berücksichtigt. Kamen in einer Serie Hauptpersonen mit Berufen aus unterschiedlichen Kategorien vor, so wurde die Serie in beiden Kategorien aufgenommen. So fielen beispielsweise die Serien *Sherlock* und *Rizzoli & Isles*, die beide sowohl eine\*n Ermittler\*in als auch eine Ärztin als Hauptperson haben, in die Kategorien „crime“ und „medical“. Für die Serienkategorie „crime“ wurden die Serien *Criminal Minds*, *CSI*, *Bones*, *Sherlock*, *Navy CIS*, *Tatort*, *Alarm für Cobra 11*, *The Mentalist*, *Sherlock*, *Castle*, *Rizzoli & Isles* und *Dexter* berücksichtigt. Diese war mit 12 Serien die mit Abstand größte Kategorie. In die Kategorie „medical“ gingen die Serien *Grey's Anatomy*, *Scrubs*, *Dr. House* sowie aus oben erwähnten Gründen *Sherlock* und *Rizzoli & Isles* ein. Die Serien *Big Bang Theory*, *Criminal Minds*, *CSI*, *Bones*, *Sherlock* und *StarTrek* bildeten die Kategorie „science“, da sie alle (Natur-)Wissenschaftler\*innen als Hauptpersonen haben. Die Kategorie „art“ vereint das große Feld der Kreativberufe, in das sowohl klassische Künstler\*innen wie Musiker\*innen als auch Medienschaffende wie beispielsweise Journalisten\*innen fallen. Hierunter wurden deshalb die Serien *Sex and the City* (Journalistin), *Big Bang Theory* (Schauspielerin), *How I Met Your Mother* (Architekt) und *Two and a Half Men* (Musiker) zusammengefasst. Die verbleibende Kategorie „Sonstiges“ umfasste IT-Berufe, administrative Berufe und die sogenannten „blue collar“ Berufe wie Facharbeiter\*innen und Handwerker\*innen. Diese machen zwar einen großen Anteil aller Berufstätigen aus, sind im Fernsehen normalerweise eher unterrepräsentiert (Gehrau 2014; Esch 2011; Hoffner et al. 2008a), finden sich auch hier nur in wenigen Serien und werden deshalb nicht einzeln ausgewertet. In den Berufskategorien wurde die Seriennutzung ähnlich wie im ursprünglichen Wirkungsmodell zunächst in Dummy-Variablen (ob die Serie geschaut wurde oder nicht) erfasst, anschließend für die jeweilige Kategorie aufsummiert und ins Verhältnis zur persönlichen Gesamtnutzung gesetzt. Sah jemand beispielsweise fünf Serien mindestens manchmal, von denen vier medizinische Serien sind, galt er als Intensivnutzer medizinischer Serien.

So erhielt man die Variable „Seriennutzung medical“, die darüber Auskunft gab, wie viele Serien jemand schaute und wie viele davon medizinische Berufe transportierten. Die kategoriale anteilige Seriennutzung wurde für alle vier Berufskategorien berechnet.

Wie in Kapitel 8.1 beschrieben, war der zukünftige Berufswunsch im Fragebogen offen abgefragt worden. Die Befragten konnten auf die Frage „Haben Sie einen Berufswunsch bzw. einen Traumjob vor Augen?“ angeben, ob sie sich bereits für einen Beruf entschieden haben, und wenn ja für welchen, oder dass sie noch unentschieden sind, aber zu einem bestimmten Beruf neigen, oder dass sie noch unentschieden sind. Die offenen Antworten aus den ersten beiden Antwortmöglichkeiten wurden anschließend anhand der Berufskategorien nach RIASEC codiert. Diese codierten Berufe wurden nachfolgend den oben genannten vier beruflichen Hauptkategorien *crime*, *medical*, *science* und *art* zugeordnet. Daraus wurde eine Variable erstellt, die jeden der offen geäußerten Berufswünsche der Befragten in die vier Berufskategorien einteilte. Anschließend wurde pro Kategorie der Berufswunsch als Dummy-Variable erstellt, also eine Variable für 1 = „ich möchte einen medizinischen Beruf ergreifen“ und 0 = „ich möchte keinen medizinischen Beruf ergreifen“.

Kategorien	Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
crime	5	1,7	1,7
medical	83	28,8	30,6
science	101	35,1	65,6
art	33	11,5	77,1
Sonstiges	66	22,9	100,0
Gesamt	288	100,0	

Tab. 20: Übersicht über die Häufigkeiten der beruflichen Kategorien

Vergleicht man die Berufe aus den Serien mit den tatsächlichen Berufswünschen der Befragten, so zeigt sich ein deutliches Ungleichgewicht für die Kategorie „crime“. So sind Kriminalberufe in 12 der 22 abgefragten Serien zu sehen und mit 12 verschiedenen Ausprägungen dieser Berufe auch sehr divers repräsentiert (Polizist\*innen, Special Agents, Privatdetektiv\*innen, Forensiker\*innen, etc.). Dagegen geben nur fünf der 285 Befragten an, in dieser Berufskategorie arbeiten zu wollen. Diese Gruppengröße reicht nicht aus für eine Berechnung im Pfadmodell (Fuchs 2011; Reinecke und Pöge 2010). Deshalb sollen im Folgenden für die Überprüfung des Kultivierungspfades im Kontext der Berufswahl nur die Kategorien „medical“, „science“ und „art“ ausgewertet werden.

	medical	science	art
Personen mit diesem Berufswunsch (N)	83	101	33
In Serien dargestellte Berufe dieser Kategorie	9	13	10
Anzahl Serien, in denen die Berufskategorie vorkommt	5	8	4
Abfrage dieser Berufskategorie in den Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen	2	1	2

Tab. 21: Übersicht über die Variablen Berufswunsch, Seriennutzung sowie Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen pro Berufskategorie



Bei der Darstellung des Wirkungsmodells für die Kategorien „medical“, „science“ und „art“ ergeben sich folgende Zusammenhänge:

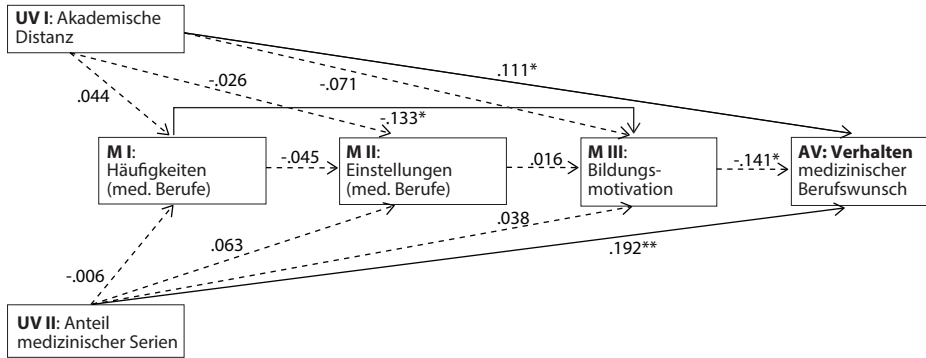


Abb. 17: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, Nutzung medizinischer Serien und medizinischem Berufswunsch. Alle Pfadkoeffizienten, die mit (\*) markiert sind, sind auf einem Niveau von  $p=0,05$  oder mehr signifikant. Die Variablen sind wie folgt codiert: Akademische Distanz: 0 = niedrig = akademischer Hintergrund, 1 = hoch = nichtakademischer Hintergrund; Anteil medizinischer Serien an Gesamtnutzung: 0 = keine medizinische Serie, 1 = nur medizinische Serien; Häufigkeitseinschätzungen: 1 = niedrig, 5 = hoch; Einstellungen: 0 = negativ, 1 = positiv; Motivation (U+cSD): 0 = niedrig, 1 = moderat, 2 = hoch; medizinischer Berufswunsch: 0 = Berufswunsch nicht vorhanden, 1 = Berufswunsch vorhanden; N = 83

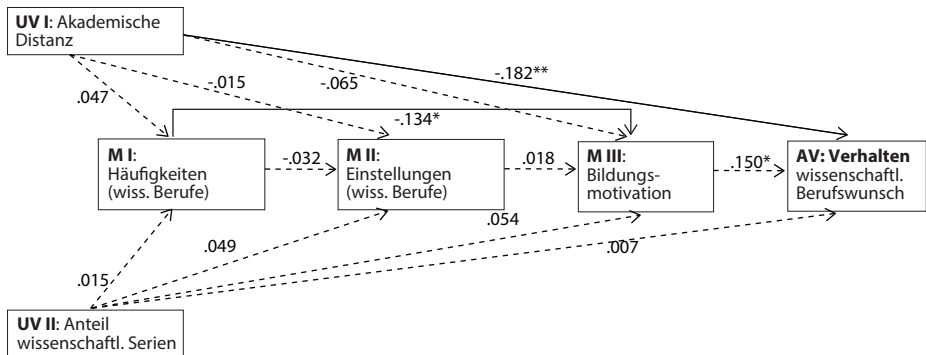


Abb. 18: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, Nutzung wissenschaftlicher Serien und wissenschaftlichem Berufswunsch. Alle Pfadkoeffizienten, die mit (\*) markiert sind, sind auf einem Niveau von  $p=0,05$  oder mehr signifikant. Die Variablen sind wie folgt codiert: Akademische Distanz: 0 = niedrig = akademischer Hintergrund, 1 = hoch = nichtakademischer Hintergrund; Anteil wissenschaftlicher Serien an Gesamtnutzung: 0 = keine wissenschaftliche Serie, 1 = nur wissenschaftliche Serien; Häufigkeitseinschätzungen: 1 = niedrig, 5 = hoch; Einstellungen: 0 = negativ, 1 = positiv; Motivation (U+cSD): 0 = niedrig, 1 = moderat, 2 = hoch; wissenschaftlicher Berufswunsch: 0 = Berufswunsch nicht vorhanden, 1 = Berufswunsch vorhanden; N = 101



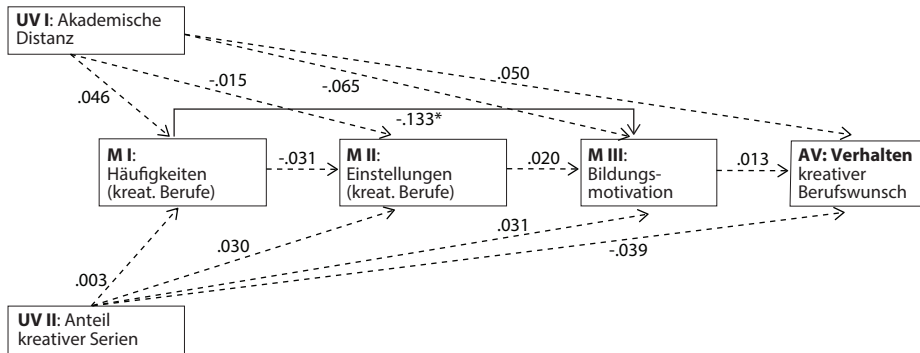


Abb. 19: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, Nutzung kreativer Serien und kreativem Berufswunsch. Alle Pfadkoeffizienten, die mit (\*) markiert sind, sind auf einem Niveau von  $p=0,05$  oder mehr signifikant. Die Variablen sind wie folgt codiert: Akademische Distanz: 0 = niedrig = akademischer Hintergrund, 1 = hoch = nicht-akademischer Hintergrund; Anteil kreativer Serien an Gesamtnutzung: 0 = keine kreative Serie, 1 = nur kreative Serien; Häufigkeitseinschätzungen: 1 = niedrig, 5 = hoch; Einstellungen: 0 = negativ, 1 = positiv; Motivation (U+cSD): 0 = niedrig, 1 = moderat, 2 = hoch; kreativer Berufswunsch: 0 = Berufswunsch nicht vorhanden, 1 = Berufswunsch vorhanden;  $N=33$

Aus allen drei Modellen lassen sich keine nachvollziehbaren Effekte berufsspezifischer Seriennutzung auf den Berufswunsch ableiten, nur bei medizinischen Serien und Berufen gibt es einen signifikanten direkten Effekt der Seriennutzung auf die Berufswahl ( $\beta = .192$ ,  $p < 0,01$ ). Das kann bedeuten, dass Personen, die gerne medizinische Serien schauen, auch eher einen medizinischen Beruf ergreifen wollen. Genauso ist aber auch ein umgekehrter Einfluss möglich: Personen mit medizinischem Berufswunsch schauen mehr medizinische Serien (Gehrau et al. 2016). Eine berufsspezifische Kultivierung kann also nicht nachgewiesen werden.

## 9.6.2 Individuelle Kultivierungseffekte: Wirkung der Lieblingsserie

Dass im Wirkungsmodell der erwartete Kultivierungseffekt ausgeblieben ist, kann auch an der Operationalisierung der Seriennutzung liegen. Die Vermutung war, dass Serien über einen längeren Zeitraum erst ihre Wirkung entfalten und sich Kultivierung über den Mere-Exposure-Effekt, also einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den Serieninhalten, einstellt. Deshalb wurde die Seriennutzung mithilfe einer Vorauswahl abgefragt. Wie in Kapitel 8.1 erläutert, stammten die vorausgewählten Serien aus den Top 50 der beliebtesten Serien 2016, also vier Jahre vor den Befragungszeitpunkt, um so ihre Langzeitwirkung entfalten zu können. Nun kann es aber sein, dass der Konsum dieser Serien zu lange zurückliegt und die Informationen deshalb zum Zeitpunkt der Befragung im Frühjahr/Sommer 2020 von den Befragten nicht mehr abgerufen werden konnte. Auch ist es möglich, dass die Vorauswahl nicht den Sehgewohnheiten der Befragten vor fünf Jahren entsprach oder dass die Befragten ganz andere Serien präferieren. Die Auswertung der Nutzungsintensität der abgefragten Serien deutet in diese

Richtung: Von insgesamt 22 Serien erreichten nur knapp die Hälfte Zustimmungswerte mehr als 2, das heißt, die Befragten gaben an, die Serie zumindest manchmal gesehen zu haben (vgl. Tabelle zur Nutzungsintensität der abgefragten Serien, Kap. 9.5.1.4). Auch gibt es Hinweise aus der Kultivierungsforschung, dass weniger die Menge der Serien eine Rolle spielt, als vielmehr die intensive Nutzung bestimmter Serien (Choi et al. 2020; Hornberger 2015; Robson et al. 2014; Rossmann 2002). Deshalb wurden die Befragten im Fragebogen auch nach ihrer Liebingsserie und ihrem Lieblingscharakter gefragt, um eben diese Präferenz zu überprüfen. Hierbei sollten explizit auch Serien angegeben werden, die nicht in der Vorauswahl vorkamen. Die Auswertung der offenen Abfrage nach der Liebingsserie zeigte, dass alle vorausgewählten Serien zumindest einmal als Liebingsserie aufgeführt wurden, weshalb die oben genannte Auswahl zumindest annähernd das reale Nutzungsverhalten der Befragten widerspiegelt. Auch war erkennbar, dass diese Serien durchaus häufiger als Liebingsserie genannt werden, wie zum Beispiel *Grey's Anatomy*, *How I Met Your Mother* und *Big Bang Theory*. Zusätzlich wurde noch eine Vielzahl an aktuelleren Serien genannt, von denen die Serien *Haus des Geldes*, *Dark* und *Brooklyn Nine Nine* besonders häufig erwähnt wurden. Lieblingscharaktere waren meistens die entsprechenden Hauptfiguren der Liebingsserie. Liebingsserie und Lieblingscharakter wurden gemäß des Codebogens aus der Inhaltsanalyse nachcodiert und in die Kategorien akademisch und nichtakademisch unterteilt (zum genauen Vorgehen siehe Kapitel 8.3.1). Somit konnte überprüft werden, ob die „Lieblingsserie“ mehr Einfluss auf die Bildungsmotivation und -entscheidung hat als die Gesamtnutzungspräferenz für akademische oder nichtakademische Serien.

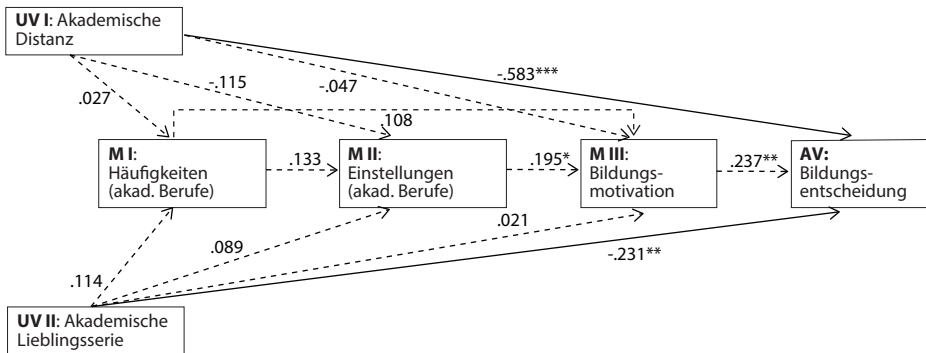


Abb. 20: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, Liebingsserie und Bildungsentscheidung. Alle Pfadkoeffizienten, die mit (\*) markiert sind, sind auf einem Niveau von  $p=0,05$  oder mehr signifikant. Die Variablen sind wie folgt codiert: Akademische Distanz: 0 = niedrig = akademischer Hintergrund, 1 = hoch = nichtakademischer Hintergrund; Liebingsserie: 0 = nichtakad. Serie, 1 = akad. Serie; Häufigkeitseinschätzungen: 1 = niedrig, 5 = hoch; Einstellungen: 0 = negativ, 1 = positiv; Motivation (U+cSD): 0 = niedrig, 1 = moderat, 2 = hoch; Bildungsentscheidung: 0 = Ausbildung, 1 = Studium; N = 101

Die Ergebnisse belegen, dass sich zumindest ein Kultivierungseffekt andeutet, wenn statt der Anzahl der akademischen oder nichtakademischen Serien nur die Liebingsse-

rie in das Modell einfließt: Wenn die Lieblingsserie akademisch ist, schätzen die Befragten die Häufigkeit, mit der akademische Berufe in der Bevölkerung vorkommen, höher ein ( $\beta = .114, p = 0,248$ ) und haben eine positivere Einstellung gegenüber akademischen Berufen ( $\beta = .133, p = 0,175$ ). Beide Ergebnisse sind jedoch nicht signifikant, was auch auf die geringere Stichprobengröße ( $N = 101$ ) zurückzuführen sein kann, da nur ein Teil der Befragten überhaupt eine Lieblingsserie angegeben hat. Je positiver die Einstellungen gegenüber akademischen Berufen, desto höher war die Bildungsmotivation und je höher die Bildungsmotivation, desto eher entschieden sich die Befragten für ein Studium. Diese beiden Ergebnisse sind signifikant und entsprechen den Ergebnissen des Grundmodells – genau wie die Tatsache, dass nach wie vor die akademische Distanz mit über 25 % einen Großteil der Bildungsentscheidung erklärt. Was sich hier im Unterschied zum Grundmodell nicht belegen lässt, ist der direkte Einfluss der Lieblingsserie auf die Bildungsmotivation. Stattdessen findet sich ein signifikanter direkter Einfluss des Konsums der Lieblingsserie auf die Bildungsentscheidung ( $\beta = -.231, p = 0,002$ ), welcher allerdings nicht in die erwartete Richtung ausfällt: Personen, deren Lieblingsserie akademisch ist, entscheiden sich eher für eine Ausbildung und nicht für ein Studium.

Ist also die Lieblingsserie und damit die individuelle Nutzung entscheidender für die Bildungsmotivation und -entscheidung als die strukturelle Nutzung von akademischen oder nichtakademischen Serien? Die Ergebnisse deuten in die Richtung, auch wenn keine stringent signifikanten Kultivierungseffekte gefunden werden können. Statt der klassischen Kultivierung über viele verschiedene Serien deutet sich also ein anderer, individueller Weg des Medieneinflusses auf die Bildungsmotivation und -entscheidung an: Die persönliche Identifikation über die Lieblingsserie. Das entspricht der Vermutung von Hoffner (2006), die die Wirkung von TV-Charaktere auf berufliche Vorstellungen anhand von Wishful Identification operationalisiert hat. Sie konnte nachweisen, dass sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche sich eher mit erfolgreichen, hochgebildeten TV-Charakteren identifizieren und dass Befragte, deren Lieblings-TV-Charakter einen akademischen Beruf innehatte, ebenfalls eher ein Studium anstrebten (Hoffner et al. 2006). Auch wenn die Ergebnisse nicht signifikant sind, deutet sich an dieser Stelle doch eher ein individueller und weniger ein struktureller Kultivierungseffekt an – und damit der Einfluss von Rollenvorbildern, ganz im Sinne von Banduras Lernen am Modell und der lerntheoretischen Perspektive der Motivationsforschung (vgl. Kap. 3.2).

## 10 Zusammenfassung und Fazit

Diese Arbeit wollte die Frage beantworten, welche Rolle die Medien – und hier insbesondere die Nutzung von Fernsehserien – bei der Bildungsentscheidung junger Erwachsener spielen. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass Fernsehen Vorbilder und Orientierung liefern können und unsere Vorstellungen von Realität und unsere Einstellungen zu bestimmten Themen prägen – auch für Bildungsvorstellungen. Insbesondere die Tatsache, dass es nach wie vor signifikante Unterschiede in der Bildungsbeteiligung verschiedener sozialer Schichten gibt und Kinder aus akademischen Elternhäusern fast dreimal so häufig studieren wie Kinder aus nichtakademischen Familien (Kracke et al. 2018), wirft die Frage auf, ob Fernsehen hier nicht eine ausgleichende Funktion zur sozialen Herkunft einnehmen könnte. So können Kinder aus nichtakademischem Elternhaus durch fiktionale TV-Charaktere zusätzliche Rollenvorbilder und Informationen über Berufsbilder erhalten, zu denen sie sonst keinen Zugang hätten. Das Fernsehen würde damit einen Identifikationsrahmen auf Mikroebene schaffen, der – wenn er systematisch wirkt – strukturelle Ungleichheiten in der Bildung auf gesellschaftlicher Makroebene beeinflussen könnte.

Der Zusammenhang zwischen Mediennutzung und Bildungsentscheidung wurde bislang so noch nicht betrachtet. Obwohl die Motivationspsychologie hier verschiedene Vorlagen liefert, wie beispielsweise das Grundmodell der Bildungsentscheidung nach Esser (1999) oder die Theory of Planned Behavior (Ajzen 1991), wurden Medien bisher allenfalls als Hintergrundfaktoren berücksichtigt. Umgekehrt wird in kommunikationswissenschaftlichen Studien zur Medienwirkung nie der Fokus auf die Bildungsentscheidung gelegt: Zwar gab es insbesondere in der Forschung zur Berufswahl Jugendlicher bereits viele Studien, die Mediencharaktere als Rollenvorbilder für die spätere Berufsentscheidung identifiziert haben (Hoffner et al. 2008a; Levine und Hoffner 2006b) oder die sich sogar konkret die Wirkung von Seriennutzung auf die Berufswahl angeschaut haben (Gehrau 2014), dabei aber ausschließlich den Beruf und nicht die Bildungsweg angeschaut haben. Mit dieser Arbeit sollte diese Lücke geschlossen und erstmalig die Verknüpfung von Mediennutzung und Bildungsentscheidung geschaffen werden.

Ebenfalls neu in dieser Arbeit ist die Ergänzung des Kultivierungsprozesses um einen weiteren entscheidenden Schritt im Entscheidungsprozess: der Motivation als Link zwischen Einstellung und Verhalten. Bereits Nabi und Sullivan (2001) ergänzten den Kultivierungsprozess um Verhalten als Kultivierung dritter Ordnung. Einen weiteren entscheidenden Schritt, besonders in der Bildungsentscheidung, bildet die Motivation, die zentral dazu beiträgt, ob eine bestimmte Bildungsentscheidung auch tatsächlich getroffen und umgesetzt wird. Somit lag es für das Modell in der hier vorliegenden Arbeit nahe, Motivation und dann das anschließende Verhalten (die Bildungsentscheidung) als gemeinsamen Prozessschritt und Kultivierung dritter Ord-

nung in das Wirkungsmodell zu integrieren. Die Passgenauigkeit des Modells sowie der Zusammenhang zwischen Seriennutzung und Bildungsentscheidung wurde in der Studie überprüft und soll hier noch einmal in den zentralen Ergebnissen zusammengefasst werden.

## 10.1 Zentrale Ergebnisse

Die Inhaltsanalyse konnte in Kapitel 8.5 zeigen, dass akademische Berufe in Serien überrepräsentiert sind: 28 Prozent der gezeigten Berufe waren akademisch, wohingegen in der Realität akademische Berufe nur 16 Prozent aller Berufe ausmachen. Sowohl der prozentuale Anteil an akademischen Berufen ist im Fernsehen überrepräsentiert als auch deren Sichtbarkeit: Die Berufe, die in Serien am häufigsten zu sehen sind, sind zu 61 Prozent akademische Berufe. Die häufigsten Berufsbilder sind dabei Polizist\*innen, Kommissar\*innen und Special Agents, gefolgt von Ärzt\*innen, Forensiker\*innen und Anwalt\*innen. Wenn ein akademischer Beruf gezeigt wird, dann spielt er auch immer eine sehr zentrale Rolle für die Serie, wohingegen nichtakademische Berufe häufig eher als Hintergrundinformation für die Zuschauer dienen. Diese Überrepräsentanz von akademischen Berufen hat jedoch keine Auswirkungen auf die Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen, wie in der Hauptstudie gezeigt werden konnte: Weder konnten hier strukturelle Kultivierungseffekte zwischen Viel- und Wenigsehern gefunden werden (Kapitel 9.5.2), noch zwischen Nutzer\*innen vornehmlich akademischer Serien und ihrer Einschätzung, wie häufig akademische Berufe in der Bevölkerung vorkommen (Kapitel 9.5.3).

Im angenommenen Wirkungsmodell konnten zwar keine Kultivierungseffekte erster und zweiter Ordnung gefunden werden, es zeigt sich jedoch ein schwacher Zusammenhang zwischen Seriennutzung und Bildungsmotivation – und damit indirekt auch mit der Bildungsentscheidung: Personen, die überwiegend akademische Serien sehen, haben auch eine höhere Bildungsmotivation ( $\beta = .133, p < 0,05$ ) als Personen, die eher nichtakademische Serien nutzen ( $\beta = -.127, p < 0,05$ ). Damit ist ein Kultivierungseffekt dritter Ordnung gegeben. Betrachtet man statt der Gesamtseriennutzung nur die Lieblingsserie der Befragten (Kapitel 9.6.2), so zeigen sich Kultivierungseffekte erster und zweiter Ordnung: Ist die Lieblingsserie der Befragten akademisch, überschätzen sie, wie häufig akademische Berufe in der Bevölkerung vorkommen. Überschätzen sie die Häufigkeit akademischer Berufe, haben sie auch eine positivere Einstellung gegenüber akademischen Berufen und schlussendlich eine höhere Bildungsmotivation. Diese Kultivierungseffekte sind mit Werten von  $\beta = 0,1$  nur schwach ausgeprägt und nicht signifikant – die Werte deuten jedoch darauf hin, dass die in den Hypothesen vermutete Wirkungsweise von Serien auf die Bildungsmotivation über den Weg der Kultivierung erfolgt. Dies müsste allerdings in weiteren Studien mit Fokus auf die Lieblingsserie und größeren Stichproben erst überprüft werden.

## 10.2 Limitationen

Eine Studie kann nie vollumfassend hieb und stichfest sein. Meist müssen Kompromisse gemacht werden, um beispielsweise die Verständlichkeit und den Umfang des Fragebogens für die Befragten sicherstellen zu können oder weil es zeitliche oder finanzielle Limitationen gibt, die dazu führen, dass das Forschungsdesign nicht so umgesetzt werden konnte, wie geplant. Diese Kompromisse können dazu führen, dass die Ergebnisse der Studie nicht so eindeutig sind, wie erhofft und die es erforderlich machen, weitere Studien zu dem Untersuchungsgegenstand durchzuführen. Auch diese Arbeit war Kompromissen unterworfen, die im Folgenden systematisch analysiert und anhand derer Verbesserungsmöglichkeiten für etwaige Folgestudien aufgezeigt werden sollen. Da es sich bei der hier vorliegenden Arbeit um eine Kultivierungsstudie handelt, soll die Analyse anhand der für Kultivierungsstudien üblichen Kritikpunkte wie den Kausalschluss, die Operationalisierung und die mangelnde Kontrolle von Drittvariablen erfolgen (Rossmann 2008).

### **Kausalschluss**

Ein zentrales Problem vieler Kultivierungsstudien die Frage nach Ursache und Wirkung. Um einen Kultivierungseffekt nachweisen zu können, muss entweder die Ursache der Wirkung zeitlich klar vorausgehen (beispielsweise die soziale Herkunft der Bildungsentscheidung) oder die Untersuchungsanlage muss so erfolgen, dass Wirkungen über einen längeren Zeitraum untersucht werden und somit eine Wirkungsrichtung nachgewiesen werden kann (sogenannte Längsschnittstudien). Im Falle der Fernsehnutzung und Bildungsmotivation kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Fernsehnutzung zuerst da war – ebenso gut ist es möglich, dass hochmotivierte junge Erwachsene lieber akademische Serien schauen. Auch ist die Auswahl der Befragten problematisch: Hier wurden junge Erwachsene befragt, die ihre Bildungsentscheidung bereits getroffen hatten, nämlich Studierende und Auszubildende. Diese wurden zwar zu Serien befragt, die bereits seit mehreren Jahren gelaufen sind, ob sie jedoch über ihre damalige Seriennutzung zum Zeitpunkt vor ihrer Bildungsentscheidung oder über ihr aktuelles Nutzungsverhalten Auskunft gegeben haben, bleibt unklar. Besser wäre gewesen, die Jugendlichen über mehrere Jahre zwischen Schulabschluss und Ausbildungswahl zu begleiten und so die Entwicklung ihres Nutzungsverhaltens sowie ihrer Entscheidungsfindung besser nachvollziehen zu können und auch auf die Richtung des Zusammenhangs zwischen Seriennutzung und Bildungsentscheidung schließen zu können. Längsschnittanalysen mit Schülerinnen und Schülern sind jedoch für Einzelpersonen im Rahmen einer Dissertation sehr schwer umzusetzen, weshalb sich hier für eine Querschnittsanalyse entschieden wurde. Da die Daten somit aber nur zu einem einzigen Zeitpunkt erhoben wurden, ist das Problem des Kausalschlusses für diese Arbeit nicht aufzulösen. Allenfalls kann über bestehende Studien zu ähnlichen Themen auf die wahrscheinlichere Wirkungsrichtung geschlossen werden. Die Ergebnisse

von Gehrau (2016) deuten darauf hin, dass beides zutrifft: Die Fernsehnutzung beeinflusst die Berufsinteressen und umgekehrt. Deshalb kann auch hier davon ausgegangen werden, dass es zumindest eine anteilige Wirkung des Fernsehens auf die Bildungsmotivation gibt. Dabei ist auch darauf hinzuweisen, dass die Querschnittsmethode für explorative Untersuchungen durchaus ihre Berechtigung hat, um mögliche Zusammenhänge überhaupt erst zu identifizieren. Da es sich bei dieser Arbeit um eine Kultivierungsstudie handelt, die erstmals auf den Bildungskontext angewendet wurde, war eine Querschnittsuntersuchung zunächst angemessen. In zukünftigen Studien wäre es aber wichtig, den Zusammenhang zwischen Seriennutzung und Bildungsmotivation über einen längeren Zeitraum zu erforschen, um so zuverlässig auf die Wirkungsrichtung schließen zu können.

### **Operationalisierung**

Insbesondere die Operationalisierung der Häufigkeitseinschätzungen und der Einstellungen ist bei einer Kultivierungsstudie von entscheidender Bedeutung und kann zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen führen. So haben frühere Kultivierungsstudien zum Teil ganz davon abgesehen, Vorgaben für die Häufigkeitseinschätzungen zu machen, sondern diese offen abgefragt, wohingegen anderen Studien nur Über- oder Unterschätzungen zugelassen haben (Morgan und Shanahan 2010, Rossmann 2008). Hier wurde sich nach dem Vorbild von Gehraus Studie zum Einfluss von Seriennutzung auf die Berufswahl (2014) für eine sehr detaillierte Abfrage der Häufigkeitseinschätzungen entschieden. Die Befragten konnten anhand von fünf Optionen einschätzen, wie häufig die abgefragten Berufe in der Bevölkerung vorkommen. Durch diese genaue Vorgabe war es allerdings schwer, die Häufigkeiten wirklich zu über- beziehungsweise zu unterschätzen. Insbesondere die logarithmische Aufteilung von 0,1 bis zu über 100 von 1.000 Personen bot vielleicht zu große Spannweiten an Schätzungen an. Andererseits hätte eine völlig offene Abfrage von prozentualen Häufigkeitseinschätzungen die Befragten sicher überfordert und für wenig Vergleichbarkeit der Ergebnisse gesorgt. Insofern war die Verwendung der bereits erprobten Operationalisierung durch Gehrau hier das sinnvoll erscheinende Vorgehen, das aber für die Befragten kognitiv und zeitlich sehr aufwändig war und zu einer hohen Abbruchrate geführt hat. Sieht man sich die Bearbeitung des Fragebogens und insbesondere die Ausstiegsseiten der Abbrecher\*innen an, so bestätigt sich dies: Die meisten Fragebogenabbrecher\*innen gibt es auf Seite 11, auf der die Häufigkeitseinschätzungen zu den Berufen abgefragt wurden.

Auch bei der Reihenfolge der Variablenabfrage gibt es mögliches Verbesserungspotenzial: So empfehlen Kultivierungsforscher\*innen, die Fernsehnutzung erst *nach* den Kultivierungsindikatoren Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen zu erheben, da anderenfalls die Befragten vielleicht auf den Zusammenhang zum Fernsehen aufmerksam gemacht werden und nicht mehr unvoreingenommen antworten (Meltzer 2019). Besonders die Abfrage der Häufigkeitseinschätzungen (Kultivierung erster Ordnung) ist davon betroffen, da sie sehr bewusst kognitiv erfolgt, weil sich die Befragten



meistens erst zum Zeitpunkt der Abfrage dem Einfluss der verzerrten Fernsehrealität ausgesetzt sehen (Shrum 2004). Der Grund für die mangelnden Kultivierungseffekte in dieser Studie könnte also auch in der Tatsache liegen, dass im Fragebogen gleich zu Anfang Genrenutzung und die Seriennutzung inklusive Lieblingsserie und -charakter sowie anschließend die Fernsehnutzung abfragt wurden, bevor die Fragen zu den Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen gestellt wurden. Das geschah aus der Überlegung heraus, dass die Fragen zu den Lieblingsserien insbesondere für die hier befragte Zielgruppe junger Erwachsener einen motivierenden Einstieg in den Fragebogen darstellt und die Befragten so eher bereit sind, den kompletten Fragebogen auszufüllen.

### **Mangelnde Kontrolle von Drittvariablen**

Bereits Gerbner kontrollierte in seinen Kultivierungsstudien soziodemografische Variablen wie Geschlecht, Alter und nicht zuletzt Bildung als mögliche Drittvariablen, die den Kultivierungsprozess beeinflussen. Dabei zeigte sich, dass im Kontext von Gewaltein-schätzungen Frauen, ältere Personen und niedrig Gebildete mehr von Fernseh-inhalten beeinflusst werden. (Gerbner und Gross 1976) Besonders der mögliche Einfluss des Bildungsgrades auf die Kultivierung stellt für die vorliegende Studie ein Problem dar, da Bildung hier nicht die beeinflussende (unabhängige) sondern die beeinflusste (abhängige) Variable darstellt. Hier kommt wieder die Kausalrichtung ins Spiel: Um auszuschließen, dass der Bildungsgrad der Befragten nicht ihre Seriennutzung beeinflusst, müsste Bildung als intervenierende Variable eigentlich kontrolliert werden. Da es aber genau die Variable ist, die untersucht werden soll, lässt sich Bildung schwerlich aus dem Modell ausschließen. Hier müsste in zukünftigen Untersuchungsdesigns überlegt werden, wie sich diesem Problem angenähert werden könnte.

Neben soziodemografischen Drittvariablen gibt es in der Kultivierungsforschung unzählige weitere Drittvariablen, die es für den Prozess der Kultivierung zu kontrollieren gilt: Seien es der Need for Cognition, also die Bereitschaft einer Person, sich kognitiv anzustrengen (Cacioppo und Petty 1982), der Need to Evaluate als das Bedürfnis von Menschen zu werten (Jarvis und Petty 1996) oder auch die persönlichen Erfahrungen, mit denen ein Rezipient auf die Fernsehbotschaften reagiert (Schnauber und Meltzer 2015). Rossmann identifiziert in ihrem Kultivierungsmodell parasoziale Beziehungen, Identifikation, Involvement und den wahrgenommenen Realitätsgrad als entscheidende Drittvariablen, die die Informationsverarbeitung im Kultivierungsprozess beeinflussen (Rossmann 2008). In dieser Studie wurden Wishful Identification und die Soziale Vergleichsbereitschaft als mögliche relevante Drittvariablen für den Bildungsentscheidungsprozess miterhoben, da sie in der bisherigen Forschung zu Medieneinfluss auf Berufsentscheidungen eine signifikante Rolle gespielt haben (Steinke et al. 2012; Hoffner et al. 2006; Hoffner und Buchanan 2005). Als potenzielle intervenierende Variablen auf den Zusammenhang zwischen akademischer Distanz und Bildungsentscheidung wurden akademisches Selbstkonzept (als messbares Konstrukt primärer Effekte) und die Unterstützung des Umfelds (als Messindikator für sekundäre Effekte) erhoben.



Angesichts der Komplexität des Wirkungsmodells und der hier vorliegenden Stichprobe konnten die Drittvariablen jedoch nicht ausgewertet werden. Für zukünftige Studien im Kontext von Kultivierungseffekten auf die Bildungsentscheidung wäre es jedoch spannend, Wishful Identification und die Soziale Vergleichsbereitschaft zu berücksichtigen.

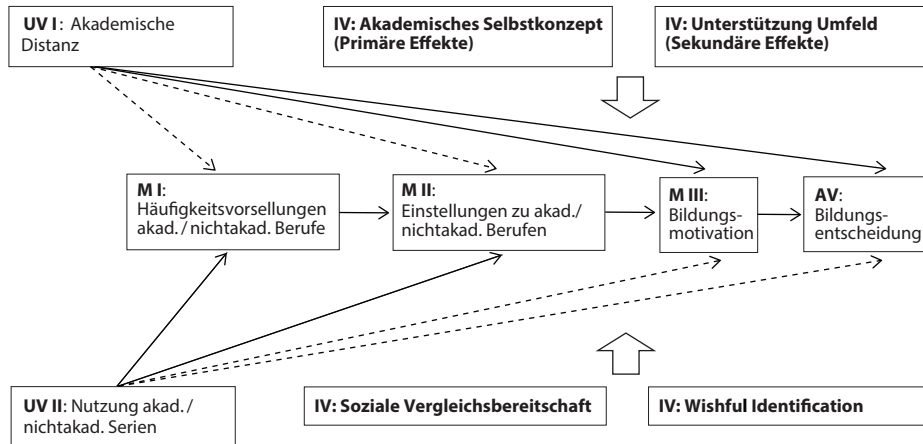


Abb. 21: Möglicher Einfluss von Drittvariablen auf das Wirkungsmodell. Eigene Darstellung

## 10.3 Ausblick und weitere Forschungsimpulse

Soziale Ungleichheit in der Bildung wurde bisher hauptsächlich anhand primärer und sekundärer Effekte untersucht. Medien wurde im Prozess der Bildungsentscheidung bisher allenfalls als Hintergrundfaktor berücksichtigt. Diese Arbeit konnte den Einfluss des Fernsehens auf die Bildungsmotivation zeigen und berücksichtigte damit Medien erstmal als direkte Einflussgröße auf den Prozess der Bildungsentscheidung. Um diese Erkenntnisse zu stützen, wären zukünftig umfangreiche Längsschnittanalysen sinnvoll, die die Befragten über einen längeren Zeitraum bei ihrer Bildungsentscheidung begleitet und bereits zu Schulzeiten das Mediennutzungsverhalten sowie Bildungs- und Berufspläne abfragt und miteinander in Verbindung setzt. Möglich wäre dies beispielsweise mithilfe des Nationalen Bildungspanels (National Educational Panel Study, NEPS) des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe, das seit 2009 den Bildungsweg verschiedener Alterskohorten erhebt und dessen Daten Längsschnittanalysen mühelos zulassen. Leider fehlen in den bisherigen Erhebungen die entsprechenden Daten zum Mediennutzungsverhalten, weshalb hier zunächst eine entsprechende Ergänzung der Fragebögen notwendig wäre. Basierend auf den Erkenntnissen der vorliegenden Studie sowie den hier zitierten Studien der Berufswahlforschung könnte das jedoch eine interessante Fragestellung für die Bildungsforschung sein.

Unter kommunikationswissenschaftlichen Gesichtspunkten wäre es zunächst interessant, festzustellen, warum sich bei der Lieblingsserie Kultivierungseffekte erster und

zweiter Ordnung eingestellt haben und bei der Gesamtseriennutzung nicht. Vielleicht ist die Lieblingsserie deshalb ausschlaggebender, weil sie die eigenen Bildungsvorstellungen mehr prägt als die generelle Seriennutzung – weil die Rezipienten sie häufiger und aufmerksamer schauen und jede Folge kennen oder weil sich die Befragten stärker mit den Personen aus der Serie identifizieren. Vielleicht können subtilere Themen wie Bildungswege auch erst nach intensiver Nutzung wahrgenommen werden, weil man die Entwicklung der Charaktere über einen langen Zeitraum beobachten konnte. Diesen Fragen lohnt es sich, in weiteren Studien zum Thema Fernsehnutzung und Bildungsentscheidungen nachzugehen.

Des Weiteren ergänzt diese Arbeit den bisherigen Kultivierungsprozess um den Faktor Motivation und integriert damit weitere Erkenntnisse aus der Motivationspsychologie und der Rational-Choice-Theorien in einen zentralen Ansatz der Kommunikationswissenschaft. Der direkte Zusammenhang zwischen Seriennutzung und Bildungsmotivation (Kultivierungseffekt dritter Ordnung) zeigt, wie wichtig die Betrachtung von Kultivierungseffekten im gesamten Verhaltensprozess ist – auch wenn hier noch zu überprüfen gilt, ob sich dieser Zusammenhang in weiteren Studien replizieren lässt. Fernsehbotschaften können motivierend wirken und damit eine ganz neue Art von Kultivierungseffekten aufzeigen, die noch in ganz anderen Themenfeldern außer Bildung zum Tragen kommen können. Hier gilt es allerdings zu beachten, dass die motivatorische Wirkung der Fernsehbotschaften nicht nur auf individueller Ebene des jeweiligen Rezipienten verbleibt, sondern systematische Auswirkungen auf große gesellschaftliche Gruppen hat – andernfalls kann nicht von „Kultivierung“ gesprochen werden, bei der es sich per Definitionem um Veränderung sozialer Muster handelt (Gerbner und Gross 1976). Diese Arbeit hat versucht, die Brücke zu schlagen zwischen individueller Fernsehnutzung und der Auswirkung auf gesellschaftliche Phänomene wie die soziale Ungleichheit in der Bildung.

## 10.4 Fazit

Die Arbeit konnte zeigen, dass es zwischen der Nutzung von akademischen Fernsehserien und Bildungsmotivation einen Zusammenhang gibt: Sieht jemand Serien, in denen viele akademische Berufe vorkommen so ist er oder sie motivierter, selbst ein Studium zu ergreifen. Somit lässt sich die ursprüngliche Forschungsfrage wie folgt beantworten: Fernsehnutzung spielt insofern eine Rolle bei der Bildungsentscheidung junger Erwachsener, als dass sie auf deren Bildungsmotivation wirkt und somit die Bildungsentscheidung entscheidend beeinflusst.

Der Zusammenhang zwischen der individuellen Seriennutzung der Befragten und deren Bildungsmotivation ließ sich nicht über den erwarteten Kultivierungspfad abbilden – zeigt mit dem Zusammenhang zwischen Seriennutzung und Bildungsmotivation jedoch einen neuen Schritt im Kultivierungsprozess auf. Eine Wirkung der Serien auf die Bildungsmotivation findet also nicht wie vermutet über die Vor- und Einstellungen

zu den angestrebten Berufen, sondern direkt statt. Mithilfe dieser Erkenntnisse über die individuelle Mediennutzung und deren Auswirkung auf die Bildungsentscheidung hat die Arbeit auf Mikroebene erste empirische Indikatoren gewonnen. Wie einleitend beschrieben, soll in einem zweiten Schritt auf Makroebene betrachtet werden, ob die soziale Bildungsungleichheit gegebenenfalls durch Kultivierungsprozesse ausgeglichen werden kann.

Die Frage, ob das Fernsehen an dieser Stelle zu einem Ausgleich der sozialen Ungleichheiten in der Bildung beitragen kann, kann mit nein beantwortet werden. Durch den direkten Vergleich von Elternhaus und Seriennutzung, den das hier entwickelte Wirkungsmodell ermöglicht, zeigt sich, dass das Elternhaus bis zu 25 Prozent der Bildungsentscheidung erklärt, wohingegen die Seriennutzung keine direkte Auswirkung auf die Bildungsentscheidung hat. Nur indirekt über die Bildungsmotivation ist ein Zusammenhang mit dem Fernsehen beobachtbar und auch hier erklärt die Seriennutzung weniger als 1 Prozent der Bildungsmotivation. Im Vergleich zum großen Konstrukt der sozialen Herkunft spielt das Fernsehen für die Bildungsentscheidung also kaum eine Rolle. Nichtsdestotrotz ist es spannend, die ebenfalls sozial stark beeinflusste Mediennutzung als ein Element in dem komplexen Zusammenwirken verschiedener sozialer Einflussfaktoren auf die Bildungsentscheidung zu berücksichtigen und der Konkretisierung des schwer zu operationalisierenden Konstrukts soziale Herkunft ein wenig näher zu kommen.

Medien sind also ein kleiner, aber interessanter Faktor im Prozess der Bildungsentscheidung, der diesen unabhängig von sozialer Herkunft und Elternhaus beeinflusst. Medien und insbesondere das Fernsehen können in Einzelfällen für Inspiration sorgen und bewirken, dass sich Personen aus ihrem sozialen Bildungsumfeld hinausbewegen. Medien haben aber keinesfalls eine strukturell ausgleichende Wirkung auf das Bildungssystem. Phänomene wie höhere Einschreibezahlen in einzelne Studiengänge wie Jura, Medizin oder Forensik mögen vielleicht durch Serien wie *Ally McBeal*, *Greys Anatomy* oder *CSI* begünstigt werden, führen jedoch nicht zum Ausgleich sozialer Ungleichheit, sondern lediglich zu einem „Mehr vom Gleichen“: Sie inspirieren Akademiker- und Nichtakademikerkinder gleichermaßen und die Akademikerkinder profitieren hier von ihrem sozialen Startvorteil und stellen daher den Großteil der Studierenden.

Die Arbeit hat nicht angenommen, dass Fernsehen soziale Strukturen überschreiben oder sogar ersetzen kann. Aber sie hat diese Aktivität als potenziellen ausgleichenden Faktor zu der Summe möglicher Ausgleichsfaktoren hinzufügen können, mithilfe derer die soziale Ungleichheit in der Bildung beeinflusst werden kann.

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Soziale Selektion in der Bildung.....	6
Abb. 2: Erster Teil des Wirkungsmodells: Zusammenhang zwischen Akademischer Distanz, Bildungsmotivation und Bildungsentscheidung .....	14
Abb. 3: Einordnung der Theorien und Konzepte der Bildungsmotivation und -entscheidung in die zwei zentralen Forschungstraditionen für diese Arbeit.....	16
Abb. 4: Prozessschritte des Lernens am Modell in der sozial-kognitiven Lerntheorie.....	19
Abb. 5: Das Grundmodell der Wert-Erwartungstheorie .....	24
Abb. 6: Grundmodell der Bildungsentscheidung gemäß der Wert-Erwartungstheorie.....	26
Abb. 7: Einfluss der Bildungsmotivation auf die Bildungsentscheidung nach Esser (1999)....	28
Abb. 8: Modell der Theory of Reasoned Action (TRA) nach Ajzen & Fishbein (1980).....	30
Abb. 9: Modell der Theory of Planned Behavior (TPB) nach Ajzen (1985) .....	32
Abb. 10: Weiterentwicklung eines Prozessmodells der Bildungsentscheidung .....	33
Abb. 11: Prozessmodell zur Kultivierung erster, zweiter und dritter Ordnung .....	45
Abb. 12: Weiterentwicklung eines Prozessmodells der Bildungsentscheidung: Integration von Motivation in den Kultivierungsprozess.....	60
Abb. 13: Gesamtmodell der sozialen und medialen Wirkungen auf die Bildungsentscheidung .....	65
Abb. 14: Matrix der codierten Serien nach Bildungsgrad und Berufsrelevanz .....	91
Abb. 15: Reihenfolge der vorgestellten Wirkungspfade im Gesamtmodell der Medienwirkungen auf die Bildungsmotivation und -entscheidung .....	119
Abb. 16: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, akademischer Seriennutzung und Bildungsentscheidung.....	121
Abb. 17: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, Nutzung medizinischer Serien und medizinischem Berufswunsch.....	131
Abb. 18: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, Nutzung wissenschaftlicher Serien und wissenschaftlichem Berufswunsch.....	131
Abb. 19: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, Nutzung kreativer Serien und kreativem Berufswunsch.....	132
Abb. 20: Pfadmodell (R) zum Zusammenhang zwischen akademischer Distanz, Lieblingsserie und Bildungsentscheidung.....	133
Abb. 21: Möglicher Einfluss von Drittvariablen auf das Wirkungsmodell.....	140



# Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Bewertungsunterschiede bei der Bildungsentscheidung verschiedener Bevölkerungsschichten .....	27
Tab. 2:	Ranking der beliebtesten Fernsehserien in Deutschland im Jahr 2016 .....	77
Tab. 3:	Indikatoren für die Kategorisierung der Serien nach Bildungsgrad und beruflicher Relevanz.....	81
Tab. 4:	Übersicht der Reliabilitätskoeffizienten für die im Codebuch erfassten Variablen der Inhaltsanalyse.....	86
Tab. 5:	Häufigkeit der in den Serien gezeigten Berufen gemäß der Inhaltsanalyse.....	88
Tab. 6:	Items zur Berechnung von Bildungsmotivation und -entscheidung.....	98
Tab. 7:	Kategorien der Kultivierung erster Ordnung: Häufigkeitseinschätzung der Berufe...	100
Tab. 8:	Übersicht der im Fragebogen erhobenen theoretischen Konstrukte.....	101
Tab. 9:	Unterschiede von Bildung und Beruf bei den verschiedenen Elternteilen .....	106
Tab. 10:	Akademischen Distanz der verschiedenen Elternteile sowie des Elternhauses insgesamt .....	107
Tab. 11:	Nutzungshäufigkeit nach Gattung .....	110
Tab. 12:	Nutzungsmuster in der Seriennutzung.....	111
Tab. 13:	Ranking der Nutzungsintensität der abgefragten Serien .....	112
Tab. 14:	Vergleich von geschätzten und tatsächlichen Häufigkeitsvorstellungen .....	114
Tab. 15:	Vergleich von geschätzten und tatsächlichen Häufigkeitsvorstellungen in Prozent.....	114
Tab. 16:	Zustimmungswerte zu beruflichen Attributen in Prozent.....	115
Tab. 17:	Die wichtigsten Motive für die Wahl des zukünftigen Berufs für junge Erwachsene zwischen 18 und 24 Jahren.....	116
Tab. 18:	Häufigkeitsvorstellungen und Einstellungen von Viel- und Wenigsehern im Vergleich.....	117
Tab. 19:	Vergleich des Einflusses von Elternhaus und Mediennutzung.....	124
Tab. 20:	Übersicht über die Häufigkeiten der beruflichen Kategorien.....	130
Tab. 21:	Übersicht über die Variablen Berufswunsch, Seriennutzung sowie Häufigkeitseinschätzungen und Einstellungen pro Berufskategorie.....	130



# Literaturverzeichnis

- Achtziger, Anja; Gollwitzer, Peter M. (2010): Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: *Motivation und Handeln*: Springer, Berlin, Heidelberg, S. 309–335. Online verfügbar unter [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-12693-2\\_12](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-12693-2_12).
- Ajzen, Icek (1991): The theory of planned behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50 (2), S. 179–211. DOI: 10.1016/0749-5978(91)90020-T.
- Ajzen, Icek; Fishbein, Martin (1980): *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Pbk. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Ajzen, Icek; Madden, Thomas J. (1986): Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 22 (5), S. 453–474. DOI: 10.1016/0022-1031(86)90045-4.
- Arnold, Marlen; Zawacki-Richter, Olaf; Haubenreich, Jutta; Röbbken, Heinke; Götter, Roman (Hg.) (2017): *Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich*. Waxmann Verlag. Münster, New York: Waxmann.
- Atkin, Charles K.; Greenberg, Bradley S.; McDermott, Steven (1983): Television and Race Role Socialization. In: *Journalism Quarterly* 60 (3), S. 407–414. DOI: 10.1177/107769908306000303.
- Bae, Hyuhn-Suhck; Kang, Seok (2008): The influence of viewing an entertainment-education program on cornea donation intention: a test of the theory of planned behavior. In: *Health communication* 23 (1), S. 87–95. DOI: 10.1080/10410230701808038.
- Bandura, Albert (Hg.) (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, Albert (1986): *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (Prentice-Hall series in social learning theory).
- Bandura, Albert (2000): Die Sozial-Kognitive Theorie der Massenkommunikation. In: Angela Schorr (Hg.): *Publikums- und Wirkungsforschung. Ein Reader*. 1. Aufl. Wiesbaden: Westdt. Verl., S. 153–180.
- Bandura, Albert (2010): *Self-efficacy. The exercise of control*. 11. print. New York NY: Freeman.
- Becker, Birgit; Reimer, David (Hg.) (2010): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1>.
- Becker, Rolf (Hg.) (2007a): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: vs Verl. für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf (Hg.) (2007b): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 2., Aufl. Wiesbaden: vs, Verl. für Sozialwiss.



- Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2007): Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. In: *Zeitschrift für Soziologie* 36 (2), S. 100–117.
- Becker, Rolf; Hecken, Anna Etta (2009): Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. In: *Acta Sociologica* 52 (1), S. 25–45.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer vs. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4438954>.
- Bertram, Hans (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikrosoziologischen Analyse von Chancenungleichheit. Teilw. zugl.: Heidelberg, Univ., Diss., 1979 u.d.T.: Bertram, Hans: Sozialstruktur und individuelle Entwicklung. Darmstadt: Luchterhand (Soziologische Texte, N.F., 121).
- Beullens, Kathleen; Roe, Keith; van den Bulck, Jan (2011): The impact of Adolescents' News and Action Movie Viewing on Risky Driving Behavior: A Longitudinal Study. In: *Human Communication Research* 37, S. 488–508. DOI: 10.1111/j.1468-2958.2011.01412.x.
- Bilandzic, Helena (2002): Genrespezifische Kultivierung durch Krimirezeption. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie* 14 (2), S. 60–68. DOI: 10.1026//1617-6383.14.2.60.
- Bilandzic, Helena (2002): Genrespezifische Kultivierung durch Krimirezeption. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie* 14 (2), S. 60–68. DOI: 10.1026//1617-6383.14.2.60.
- Bilandzic, Helena (2002): Genrespezifische Kultivierung durch Krimirezeption. In: *Zeitschrift für Medienpsychologie* 14 (2), S. 60–68. DOI: 10.1026//1617-6383.14.2.60.
- Bilandzic, Helena; Rössler, Patrick (2004): Life according to television. Implications of genre-specific cultivation effects: The Gratification/Cultivation model. In: *Communications* 29 (3). DOI: 10.1515/comm.2004.020.
- Blanz, Mathias (2021): Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Blau, Peter Michael; Duncan, Otis Dudley; Tyree, Andrea (1967): The American occupational structure. New York, NY: Wiley.
- Blossfeld, Hans-Peter; Blossfeld, Pia Nicoletta; Blossfeld, Gwendolin Josephine (2019): Soziale Ungleichheiten und Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf: Die Perspektive der Bildungssoziologie. In: *JERO* (1). Online verfügbar unter <https://content-select.com/de/portal/media/view/5e2b137c-16dc-473f-a587-75d5bodd2d03>.
- Bonfadelli, Heinz (1981): Die Sozialisationsperspektive in der Massenkommunikationsforschung. Neue Ansätze, Methoden und Resultate zur Stellung der Massenmedien im Leben der Kinder und Jugendlichen. Univ., Diss.--Zürich, 1979. Berlin: Spiess (Beiträge zur Medientheorie und Kommunikationsforschung, 20).

- Bonfadelli, Heinz (1983): Der Einfluss des Fernsehens auf die Konstruktion der sozialen Realität: Befunde aus der Schweiz zur Kultivierungshypothese. In: *Rundfunk und Fernsehen* 31 (3-4), S. 415-430.
- Böttcher, Wolfgang (1985): Ungleichheit im Bildungswesen Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung. Bochum: Ulrich Schallwig Verlag.
- Boudon, Raymond (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society. New York, NY: Wiley (Wiley series in urban research).
- Bourdieu, Pierre (1986): The Forms of Capital. In: John G. Richardson (Hg.): Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood Press, S. 241-258.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9, S. 275-305.
- Breen, Richard; Goldthorpe, John H. (2013): Explaining educational differentials. In: Social stratification : class, race, and gender in sociological perspective. Boulder, Colo.: Westview Press, S. 524-535.
- Breitenberger, Ingrid; Haubenreich, Jutta; Tu, Clara (2017): Strategische Marktanalyse in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine systematische Analyse von Weiterbildungsangeboten im MINT-Bereich in fünf Schritten. In: Marlen Arnold, Olaf Zawacki-Richter, Jutta Haubenreich, Heinke Rübken und Roman Götter (Hg.): Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsprogrammen im MINT-Bereich. Münster, New York: Waxmann, S. 17-32.
- Breunig, Christian; Handel, Marlene; Kessler, Bernhard (2020): Massenkommunikation 1964-2020: Mediennutzung im Langzeitvergleich. In: *Media Perspektiven* 7-8, S. 410-432.
- Brosius, Hans-Bernd (1995): Alltagsrationalität in der Nachrichtenrezeption. Ein Modell zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Nachrichteninhalten. Wiesbaden, s.l.: vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brosius, Hans-Bernd; Haas, Alexander; Koschel, Friederike (2016): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. 7., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer vs (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19996-2>.
- Brown, Duane (1990b): Summary, Comparison & Critique of the Major Theories. In: Duane Brown (Hg.): Career choice and development. Applying contemporary theories to practice. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass (The Jossey-Bass social and behavioral science series), S. 338-363.
- Brown, Duane (Hg.) (1990a): Career choice and development. Applying contemporary theories to practice. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass (The Jossey-Bass social and behavioral science series). Online verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/enhancements/fy0706/89o28868-d.html>.

- Brown, Steven D.; Lent, Robert W.; Telander, Kyle; Tramayne, Selena (2011): Social cognitive career theory, conscientiousness, and work performance: A meta-analytic path analysis. In: *Journal of Vocational Behavior* 79 (1), S. 81–90. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.11.009.
- Buerkel-Rothfuss, Nancy L.; Mayes, Sandra (1981): Soap Opera Viewing: The Cultivation Effect. In: *Journal of Communication* 31 (3), S. 108–115. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1981.tb00433.x.
- Bukodi, E.; Goldthorpe, J. H. (2013): Decomposing ‚Social Origins‘: The Effects of Parents' Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. In: *European Sociological Review* 29 (5), S. 1024–1039. DOI: 10.1093/esr/jcs079.
- Bundesagentur für Arbeit (2020): Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Beschäftigte nach Berufen (KldB 2010) (Quartalszahlen). Nürnberg. Online verfügbar unter <http://statistik.arbeitsagentur.de/Navigation/Statistik/Statistik-nach-Themen/Statistik-nach-Themen-Nav.html>, zuletzt geprüft am 14.04.2021.
- Burzan, Nicole (2004): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften (Hagener Studientexte zur Soziologie).
- Cacioppo, John T.; Petty, Richard E. (1982): The need for cognition. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 42 (1), S. 116–131.
- Carveth, Rodney; Alexander, Alison (1985): Soap opera viewing motivations and the cultivation process. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 29 (3), S. 259–273. DOI: 10.1080/08838158509386584.
- Cheng, John W.; Mitomo, Hitoshi; Otsuka, Tokio; Jeon, Stefan Y. (2016): Cultivation effects of mass and social media on perceptions and behavioural intentions in post-disaster recovery – The case of the 2011 Great East Japan Earthquake. In: *Telematics and Informatics* 33 (3), S. 753–772. DOI: 10.1016/j.tele.2015.12.001.
- Choi, Frauke (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Zugl.: Mainz, Univ., Diss., 2007. 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verl. für Sozialwiss (Schule und Gesellschaft, 44). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91470-1>.
- Choi, Jaeyong (2021): Asymmetry in media effects on perceptions of police: an analysis using a within-subjects design experiment. In: *Police Practice and Research* 22 (1), S. 557–573. DOI: 10.1080/15614263.2020.1749624.
- Choi, Jaeyong; Yim, Haneul; Hicks, Randolph D. (2020): Direct and indirect effects of crime-related media consumption on public confidence in the police. In: *International Journal of Police Science & Management* 22 (1), S. 38–49. DOI: 10.1177/1461355719880572.
- Chory-Assad, Rebecca M.; Tamborini, Ron (2001): Television Doctors: An Analysis of Physicians in Fictional and Non-Fictional Television Programs. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 45 (3), S. 499–521. DOI: 10.1207/s15506878jobem4503\_8.
- Christiansen, J. B. (1979): Television role models and adolescent occupational goals. In: *Human Communication Research* 4, S. 335–337.

- Cohen, Jacob (2013): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*: Academic Press.
- Cohen, Jonathan (2001): Defining Identification: A Theoretical Look at the Identification of Audiences With Media Characters. In: *Mass Communication and Society* 4 (3), S. 245–264. DOI: 10.1207/S15327825MCS0403\_01.
- Cole, Simon A. (2015): A surfeit of science: The „CSI effect“ and the media appropriation of the public understanding of science. In: *Public understanding of science (Bristol, England)* 24 (2), S. 130–146. DOI: 10.1177/0963662513481294.
- Cole, Simon A.; Dioso-Villa, Rachel (2009): Investigating the CSI effect: Media and litigation crisis in criminal law. In: *Stanford Law Review* 61 (6), S. 1335–1373. Online verfügbar unter [https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get\\_pdf.cgi?handle=hein.journals/stflr61\\$ion=42](https://heinonline.org/hol-cgi-bin/get_pdf.cgi?handle=hein.journals/stflr61$ion=42).
- Daniel, Philip T. K. (1982): The use of television on the development of career awareness for an ethnically diverse elementary school population *Journal of Career Education*, S. 185–191.
- Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 2. 39. Jg. (2), S. 223–238.
- Deci, Edward L.; Vallerand, Robert J.; Pelletier, Luc G.; Ryan, Richard M. (1991): Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. In: *Educational Psychologist* (Vol.26 (3–4)), S. 325–346.
- Dirikx, Astrid; van den Bulck, Jan; Parmentier, Stephan (2012): The Police as Societal Moral Agents: „Procedural Justice“ and the Analysis of Police Fiction. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 56 (1), S. 38–54. DOI: 10.1080/08838151.2011.651187.
- Ditton, Hartmut (2019): Mechanismen der Selektion und Exklusion im Schulsystem. In: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden, Germany: Springer VS (Handbuch), S. 157–181.
- Dostal, Werner; Troll, Lothar (Hg.) (2005): *Die Berufswelt im Fernsehen*. Nürnberg: Inst. für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 292).
- Dudo, Anthony; Brossard, Dominique; Shanahan, James; Scheufele, Dietram A.; Morgan, Michael; Signorielli, Nancy (2011): Science on Television in the 21st Century. In: *Communication Research* 38 (6), S. 754–777. DOI: 10.1177/0093650210384988.
- Eberhard, Verena; Scholz, Selina; Ulrich, Joachim Gerd (2009): Image als Berufswahlkriterium. Bedeutung für Berufe mit Nachwuchsmangel. Hg. v. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Berufe - Entwicklungen und Perspektiven).
- Erikson, Robert; Jonsson, Jan O. (Hg.) (1996): *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder, Colo.: Westview Press (Social inequality series).
- Esch, Marion (Hg.) (2011): *MINT und Chancengleichheit in fiktionalen Fernsehformaten*. Deutschland. Bonn, Berlin: BMBF (Aufstieg durch Bildung).

- Esser, Hartmut (1999): *Situationslogik und Handeln*. Frankfurt/Main: Campus-Verl. (Soziologie, spezielle Grundlagen / Hartmut Esser ; 1).
- Eyal, Keren; Raz, Yarden; Levi, Michaela (2014): Messages About Sex on Israeli Television: Comparing Local and Foreign Programming. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 58 (1), S. 42–58. DOI: 10.1080/08838151.2013.875021.
- Feierabend, Sabine; Rathgeb, Thomas; Kheredmand, Hediye; Glöckler, Stephan (2020): JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Fishbein, Martin; Cappella, Joseph N. (2006): The Role of Theory in Developing Effective Health Communications. In: *J Communication* 56 (s1), S1-S17. DOI: 10.1111/j.1460-2466.2006.00280.x.
- Francis, Becky; Archer, Louise; Moote, Julie; DeWitt, Jen; MacLeod, Emily; Yeomans, Lucy (2017): The Construction of Physics as a Quintessentially Masculine Subject: Young People's Perceptions of Gender Issues in Access to Physics. In: *Sex Roles* 76 (3), S. 156–174. DOI: 10.1007/s11199-016-0669-z.
- Frees, Beate; Koch, Wolfgang (2018): ARD/ZDF-Onlinestudie 2018: Zuwachs bei medialer Internetnutzung und Kommunikation. Ergebnisse aus der Studienreihe „Medien und ihr Publikum“ (MiP). Korrigierte Fassung vom 29.01.2019. In: *Media Perspektiven* 9, S. 389–413. Online verfügbar unter <https://www.ard-werbung.de/media-perspektiven/fachzeitschrift/2018/artikel/ardzdf-onlinestudie-2018-zuwachs-bei-medialer-internetnutzung-und-kommunikation/>, zuletzt geprüft am 11.05.2021.
- Freytag, Annette (2005): Auf den Spuren der Spurensucher: Forensische Wissenschaft auf Erfolgskurs. In: *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien* 9, 2005 (34), S. 68–71. Online verfügbar unter <https://fsf.de/publikationen/medienarchiv/beitrag/heft/auf-den-spuren-der-spurensucher-forensische-wissenschaft-auf-erfolgskurs/>, zuletzt geprüft am 26.04.2021.
- Früh, Werner (2011): *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 7., überarb. Aufl. Konstanz: UVK-Verl.-Ges (UTB, 2501). Online verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838535951>.
- Fuchs, Andreas (2011): *Methodische Aspekte linearer Strukturgleichungsmodelle. Ein Vergleich von kovarianz- und varianzbasierten Kausalanalyseverfahren*. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Lehrstuhl für BWL und Marketing (Research Papers on Marketing StrategyUR – [https://www.econstor.eu/handle/10419/44940\\_2/2011](https://www.econstor.eu/handle/10419/44940_2/2011)).
- Gehrau, Volker (2001): *Fernsehgenres und Fernsehgattungen. Ansätze und Daten zur Rezeption, Klassifikation und Bezeichnung von Fernsehprogrammen*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2000. München: R. Fischer (Angewandte Medienforschung, 18).
- Gehrau, Volker (2014): Kultivierung von Berufsvorstellungen durch Fernsehen bei Jugendlichen. In: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 62 (3), S. 417–438.

- Gehrau, Volker; Brüggemann, Tim; Handrup, Jutta (2016): Media and Occupational Aspirations: The Effect of Television on Career Aspirations of Adolescents. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 60 (3), S. 465–483.
- Geißler, Rainer (2014): Bildungsexpansion und Wandel der Bildungschancen. Veränderungen im Zusammenhang von Bildungssystem und Sozialstruktur. In: Rainer Geißler und Thomas Meyer (Hg.): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 333–372. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19151-5_13).
- Geißler, Rainer; Meyer, Thomas (Hg.) (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7., grundlegend überarb. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerbner, G.; Gross, L.; Morgan, M.; Signorielli, N. (1981a): Health and medicine on television. In: *The New England journal of medicine* 305 (15), S. 901–904. DOI: 10.1056/NEJM19810083051530.
- Gerbner, George (1959): Education and the challenge of mass culture. In: *AV Communication Review* 7, S. 264–278.
- Gerbner, George (1966): Education About Education by Mass Media. In: *The Educational Forum* 31, S. 7–15.
- Gerbner, George; Gross, Larry (1976): Living With Television: The Violence Profile. In: *Journal of Communication* 26 (2), S. 173–199.
- Gerbner, George; Gross, Larry; Morgan, Michael; Signorielli, Nancy; Shanahan, James (2002): Growing up with Television: Cultivation Processes. In: Jennings Bryant und Dolf Zillmann (Hg.): *Media effects. Advances in theory and research*. 2. ed. Mahwah, NJ: Erlbaum (LEA's communication series), S. 43–67.
- Gerbner, George; Gross, Larry; Morgan, Michael; Signorielli, Nancy (1981b): Scientists on the TV screen. In: *Society* May/June, S. 41–44.
- Gerbner, George; Gross, Larry; Morgan, Michael; Signorielli, Nancy (1986): Living with television: The dynamics of the cultivation process. In: Jennings Bryant und Dolf Zillmann (Hg.): *Perspectives on media effects*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 17–44.
- Gerbner, George; Gross, Larry; Morgan, Michael; Signorielli, Nancy; Shanahan, James (2002): Growing up with Television: Cultivation Processes. In: Jennings Bryant und Dolf Zillmann (Hg.): *Media effects. Advances in theory and research*. 2. ed. Mahwah, NJ: Erlbaum (LEA's communication series), S. 43–67.
- Gerbner, George; Morgan, Michael (Hg.) (2002): *Against the mainstream. The selected works of George Gerbner*. New York: Lang (Media & culture, 1).
- Gladwell, Malcolm; Neubauer, Jürgen (2014): *Überflieger. Warum manche Menschen erfolgreich sind - und andere nicht*. 5. Aufl. München: Piper (Piper, 5819).
- Gollwitzer, Peter M. (1996): The Volitional Benefits of Planning. Online verfügbar unter <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/10222>.



- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. In: *Journal of Counseling Psychology Monograph* 28 (6), S. 545–579.
- Green, M. C.; Brock, T. C. (2000): The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 79 (5), S. 701–721. DOI: 10.1037//0022-3514.79.5.701.
- Haller, Achibald O. (1968): On the concept of aspiration. In: *Rural Sociology* 33 (4), S. 484–487.
- Handel, Michael J. (2016): The O\*NET content model: strengths and limitations. In: *J Labour Market Res* 49 (2), S. 157–176. DOI: 10.1007/s12651-016-0199-8.
- Hauck, Bernhard; Diefenbach, Heike (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern und Familien ausländischer Herkunft. Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In: Folker Schmitt (Hg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 289–307.
- Hawkins, R.; Pingree, S. (1990): Divergent Psychological Processes in Constructing Social Reality from Mass Media Content. In: Nancy Signorielli und Michael Morgan (Hg.): *Cultivation analysis. New directions in media effects research*. 1. print. Newbury Park, Calif.: Sage (Sage focus editions, 108), S. 35–50.
- Hawkins, Robert P.; Pingree, Suzanne (1980b): Some Processes in the Cultivation Effect. In: *Communication Research* 7 (2), S. 193–226. DOI: 10.1177/009365028000700203.
- Hawkins, Robert P.; Pingree, Suzanne (1981a): Uniform Messages and Habitual Viewing: Unnecessary Assumptions in Social Reality Effects. In: *Human Communication Research* 7 (4), S. 291–301. DOI: 10.1111/j.1468-2958.1981.tb00576.x.
- Hawkins, Robert P.; Pingree, Suzanne (1981b): Using television to construct social reality. In: *Journal of Broadcasting* 25 (4), S. 347–364. DOI: 10.1080/08838158109386459.
- Hawkins, Robert P.; Pingree, Suzanne (1982): Television's Influence on Social Reality. In: David Pearl, Lorraine Bouthilet und J. B. Lazar (Hg.): *Television and behavior. Ten years of scientific progress and implications for the eighties*. 2. Aufl. Rockville, MD: National Institute of Mental Health. Online verfügbar unter <https://play.google.com/books/reader?id=JxZ1F3UW5EIC&hl=en&pg=GBS.PA224>.
- Hawkins, Robert P.; Pingree, Suzanne; ADLER, ILYA (1987): Searching for Cognitive Processes in the Cultivation Effect Adult and Adolescent Samples in the United States and Australia. In: *Human Communication Research* 13 (4), S. 553–557. DOI: 10.1111/j.1468-2958.1987.tb00118.x.
- Hawkins, Robert P.; Pingree, Suzanne (1980): Some Processes in the Cultivation Effect. In: *undefined*. Online verfügbar unter <https://www.semanticscholar.org/paper/Some-Processes-in-the-Cultivation-Effect-Hawkins-Pingree/f6ae40bc2b626db9db6e29fd74e84b8879814020>.

- Heckhausen, Heinz (1974): Leistung und Chancengleichheit. Göttingen: Verl. für Psychologie, Hogrefe (Motivationsforschung, 2).
- Heckhausen, Heinz; Gollwitzer, Peter M. (1987): Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. In: *Motiv Emot* 11 (2), S. 101–120. DOI: 10.1007/BF00992338.
- Heckhausen, Jutta; Heckhausen, Heinz (2010): Motivation und Handeln. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg (Springer-Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-12693-2>.
- Henz, Ursula (1996): Intergenerationale Mobilität. methodische und empirische Untersuchungen: Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Studien und Berichte / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung).
- Hetsroni, Amir (2008): Overrepresented Topics, Underrepresented Topics, and the Cultivation Effect. In: *Communication Research Reports* 25 (3), S. 200–210. DOI: 10.1080/08824090802237642.
- Hoffner, Cynthia A.; Cohen, Elizabeth L. (2012): Responses to Obsessive Compulsive Disorder on Monk Among Series Fans: Parasocial Relations, Presumed Media Influence, and Behavioral Outcomes. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 56 (4), S. 650–668. DOI: 10.1080/08838151.2012.732136.
- Hoffner, Cynthia A.; Levine, Kenneth J.; Sullivan, Quintin E.; Crowell, Dennis; Berndt, Patricia (2006): TV Characters at Work: Television's Role in the Occupational Aspirations of Economically Disadvantaged Youths. In: *Journal of Career Development* 33 (1), S. 3–18. DOI: 10.1177/0894845305282768.
- Hoffner, Cynthia A.; Levine, Kenneth J.; Toohey, Raiza A. (2008): Socialization to Work in Late Adolescence: The Role of Television and Family. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 52 (2), S. 282–302. DOI: 10.1080/08838150801992086.
- Hoffner, Cynthia A.; Levine, Kenneth J.; Toohey, Raiza A. (2008a): Socialization to Work in Late Adolescence: The Role of Television and Family. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 52 (2), S. 282–302.
- Hoffner, Cynthia A.; Levine, Kenneth J.; Toohey, Raiza A. (2008b): Socialization to Work in Late Adolescence: The Role of Television and Family. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 52 (2), S. 282–302. DOI: 10.1080/08838150801992086.
- Hoffner, Cynthia; Buchanan, Martha (2005): Young Adults' Wishful Identification With Television Characters: The Role of Perceived Similarity and Character Attributes. In: *Media Psychology* 7 (4), S. 325–351. DOI: 10.1207/S1532785XMEP0704\_2.
- Holland, John L. (1997): Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments. 3. ed. Lutz, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- Hornberger, Barbara (2015): Verhandlungen über Nerds und Normalität in The Big Bang Theory. In: Julius Othmer und Andreas Weich (Hg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung ; [Tagung „Verflechtungen. Medien – Bildung – Dispositive“, die vom 31.1. bis 2.2.2013 im



- Haus der Wissenschaft in Braunschweig stattfand. Wiesbaden: Springer vs (Medienbildung und Gesellschaft, 30), S. 221–241. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07186-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07186-8_14).
- Hung-Bin Sheu; Robert W. Lent; Steven D. Brown; Matthew J. Miller; Ryan D. Duffy (2010): Testing the choice model of social cognitive career theory across Holland themes: A meta-analytic path analysis. In: *Journal of Vocational Behavior* 76 (2), S. 252–264. DOI: 10.1016/j.jvb.2009.10.015.
- Huston, Aletha C.; Wright, John C.; Fitch, Marguerite; Wroblewski, Roberta; Piemyat, Suwatchara (1997): Effects of documentary and fictional television formats on children's acquisition of schemata for unfamiliar occupations. In: *Journal of Applied Developmental Psychology* 18 (4), S. 563–586. DOI: 10.1016/S0193-3973(97)90029-0.
- Intravia, Jonathan; Wolff, Kevin T.; Piquero, Alex R. (2018): Investigating the Effects of Media Consumption on Attitudes Toward Police Legitimacy. In: *Deviant Behavior* 39 (8), S. 963–980. DOI: 10.1080/01639625.2017.1343038.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch die HIS Hochschul-Informationen-System ; ausgewählte Ergebnisse. Deutschland. Bonn (Wissenschaft Ideen zünden!).
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Weber, Steffen; Schnitzer, Klaus; Wolter, André (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch die HIS Hochschul-Informationen-System; ausgewählte Ergebnisse. In: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland: ... Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System*.
- Jahncke, Heike; Berding, Florian; Porath, Jane; Steib, Christian (2020): Berufsdarstellungen in Vorabendserien zwischen 1990 und 2018 als Informationsquellen über Berufe. In: Eveline Wittman, Dietmar Frommberger und Ulrike Weyland (Hg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2020*. Opladen: Verlag Barbara Budrich (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 131–150.
- Jarvis, W. Blair G.; Petty, Richard E. (1996): The Need to Evaluate. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (1), S. 172–194. DOI: 10.1037/0022-3514.70.1.172.
- Jones, Elka (2003): Reality vs. fantasy in occupational portrayals on the small screen. In: *Occupational Outlook Quarterly*, S. 3–11.
- Keuneke, S.; Graß, H.; Ritz-Timme, S. (2010): „CSI-Effekt“ in der deutschen Rechtsmedizin. Einflüsse des Fernsehens auf die berufliche Orientierung Jugendlicher. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.
- King, Michelle M.; Multon, Karen D. (1996): The effects of television role models on the career aspirations of African American junior high school students. In: *J Career Dev* 23 (2), S. 111–125. DOI: 10.1007/BF02359291.

- Koch, Thomas; Peter, Christina; Müller, Philipp (2019): Das Experiment in der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Grundlagen, Durchführung und Auswertung experimenteller Forschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-19754-4>.
- Kohn, Melvin L. (1981): Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kracke, Nancy; Middendorff, Elke; Buck, Daniel (2018): Beteiligung an Hochschulbildung, Chancen(un)gleichheit in Deutschland.
- Krapp, Andreas (1993): Die Psychologie der Lernmotivation. Perspektiven der Forschung und Probleme ihrer pädagogischen Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 2. 39. Jg. (2), S. 187–206.
- Kristen, Cornelia (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere).
- Krüger, Udo Michael (2005): Berufe im Fernsehen: Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Werner Dostal und Lothar Troll (Hg.): Die Berufswelt im Fernsehen. Nürnberg: Inst. für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 292).
- Krumboltz, John D. (2008): The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154. DOI: 10.1177/1069072708328861.
- Kuchenbuch, Katharina (2003): Fernsehnutzung von Kindern aus verschiedenen Herkunftsmilieus. Eine Analyse anhand des Sinus-Milieu-Modells. In: *Media Perspektiven* (1), S. 2–11.
- Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan; Ebert, Thomas; Schehl, Julia (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Lehrbuch). Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19890-3>.
- Kupferschmitt, Thomas (2015): Bewegtbildnutzung nimmt weiter zu – Habitualisierung bei 14- bis 29-Jährigen. Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2015. In: *Media Perspektiven* (9), S. 383–391.
- Kutscher, Nadia (2010): Digitale Ungleichheit: Soziale Unterschiede in der Medienutzung. In: Georg Cleppien und Ulrike Lerche (Hg.): Soziale Arbeit und Medien. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 153–163. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92376-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92376-5_10).
- Latcheva, Rossalina; Davidov, Eldad (2014): Skalen und Indizes. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 745–756. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0\\_55](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_55).
- Lawton, Denis; Shavit, Y.; Blossfeld, H. P. (1993): Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries. Boulder, Colo.: Westview Press (Social inequality series).

- Leiner, Dominik J. (2017): Our research's breadth lives on convenience samples A case study of the online respondent pool "SoSci Panel". In: *SCM Studies in Communication and Media* 5 (4), S. 367–396. DOI: 10.5771/2192-4007-2016-4-367.
- Lent, Robert W.; Brown, Steven D.; Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: *Journal of Vocational Behavior* 45, S. 79–122.
- Levine, Kenneth J.; Hoffner, Cynthia A. (2006): Adolescents' Conceptions of Work: What Is Learned From Different Sources During Anticipatory Socialization? In: *Journal of Adolescent Research* 21, S. 647–669.
- Levine, Kenneth J.; Hoffner, Cynthia A. (2006a): Adolescents' Conceptions of Work: What Is Learned from Different Sources during Anticipatory Socialization? In: *Journal of Adolescent Research* 21, S. 647–669.
- Levine, Kenneth J.; Hoffner, Cynthia A. (2006b): Adolescents' Conceptions of Work: What Is Learned From Different Sources During Anticipatory Socialization? In: *Journal of Adolescent Research* 21, S. 647–669.
- Lewin, Kurt; Dembo, T.; Festinger, Leon; Sears, P. S. (1944): Level of aspiration. In: J. McHunt (Hg.): *Personality and the behavior disorders*. New York: Ronald (1), S. 333–378. Online verfügbar unter <https://psycnet.apa.org/record/1944-19900-020>.
- Ley, Barbara L.; Jankowski, Natalie; Brewer, Paul R. (2012): Investigating CSI: portrayals of DNA testing on a forensic crime show and their potential effects. In: *Public understanding of science (Bristol, England)* 21 (1), S. 51–67. DOI: 10.1177/0963662510367571.
- Li, Rashel; Orthia, Lindy A. (2016): Communicating the Nature of Science Through The Big Bang Theory: Evidence from a Focus Group Study. In: *International Journal of Science Education, Part B* 6 (2), S. 115–136. DOI: 10.1080/21548455.2015.1020906.
- Maaz, Kai (2006): *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2005. 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Maaz, Kai; Artelt, Cordula; Buchholz, Sandra; Kühne, Stefan; Leerhoff, Holger; Rauschenbach, Thomas et al. (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Hg. v. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld.
- Maaz, Kai; Baethge, Martin; Brugger, Pia; Füssel, Hans-Peter; Hetmeier, Heinz-Werner; Rauschenbach, Thomas et al. (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikato-rengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Hg. v. Autoren-gruppe Bildungsberichterstattung. Deutsches Institut für Pädagogische Forschung.
- Maaz, Kai; Baethge, Martin; Rauschenbach, Thomas; Rockmann, Ulrike; Roßbach, Hans-Günther; Seeber, Susan et al. (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikato-rengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. 1. Auflage. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld. Online verfügbar unter <http://www.bildungsbericht.de>.

- Maaz, Kai; Hausen, Cornelia; McElvany, Nele; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: *Z Erziehungswiss* 9 (3), S. 299–327. DOI: 10.1007/s11618-006-0053-9.
- Maeder, Evelyn M.; Corbett, Richard (2015): Beyond Frequency: Perceived Realism and the CSI Effect. In: *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice* 57 (1), S. 83–114. Online verfügbar unter <https://muse.jhu.edu/article/565459/pdf>.
- Mafaalani, Aladin el (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. 1. Auflage.
- Martin, Deborah (2015): Women in science : are portrayals on primetime television negative, and what are effects of exposure to such content? University of Missouri--Columbia. Online verfügbar unter <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/handle/10355/46570>.
- McClelland, David C. (1987): Biological aspects of human motivation. In: Frank Halisch (Hg.): *Motivation, intention, and volition*. Berlin u.a.: Springer-Verl, S. 11–19.
- McIntosh, Heather (2014): Representations of Female Scientists in The Big Bang Theory. In: *Journal of Popular Film and Television* 42 (4), S. 195–204. DOI: 10.1080/01956051.2014.896779.
- McLaughlin, J. (1975): The doctor shows. In: *J Communication* 25 (3), S. 182–184. DOI: 10.1111/j.1460-2466.1975.tb00623.x.
- Meltzer, Christine E. (2019): *Kultivierungsforschung*. 1. Auflage (Konzepte. Ansätze der Medien- und Kommunikationswissenschaft).
- Michel, Lutz P.; Pelka, Bastian (2004): Die Darstellung von Berufen im Fernsehen und ihre Auswirkungen auf die Berufswahl: Ergebnisse einer Pilotstudie. Kurzfassung. *ibv* 24, S. 65–69.
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Becker, Karsten; Bornkessel, Philipp; Poskowsky, Jonas (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Online verfügbar unter [https://www.researchgate.net/publication/318563394\\_Die\\_wirtschaftliche\\_und\\_soziale\\_Lage\\_der\\_Studierenden\\_in\\_Deutschland\\_2016\\_21\\_Sozialerhebung\\_des\\_Deutschen\\_Studentenwerks\\_durchgefuehrt\\_vom\\_Deutschen\\_Zentrum\\_fur\\_Hochschul-\\_und\\_Wissenschaftsforschung](https://www.researchgate.net/publication/318563394_Die_wirtschaftliche_und_soziale_Lage_der_Studierenden_in_Deutschland_2016_21_Sozialerhebung_des_Deutschen_Studentenwerks_durchgefuehrt_vom_Deutschen_Zentrum_fur_Hochschul-_und_Wissenschaftsforschung).
- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS - Institut für Hochschulforschung. Bonn: German Centre for Higher Education Research and Science Studies (DZHW).
- Mitchell, Lynda K.; Krumboltz, John D. (1990): Social Learning Approach to Career Decision Making: Krumboltz's Theory. In: Duane Brown (Hg.): *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass (The Jossey-Bass social and behavioral science series), S. 145–196.

- Morgan, Michael; Shanahan, James (1997): Two Decades of Cultivation Research: An Appraisal and Meta-Analysis. In: *Annals of the International Communication Association* 20 (1), S. 1–45. DOI: 10.1080/23808985.1997.11678937.
- Morgan, Michael; Shanahan, James (2010): The State of Cultivation. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54 (2), S. 337–355. DOI: 10.1080/08838151003735018.
- Müller, Walter; Haun, Dietmar (1994a): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46, S. 1–42.
- Müller, Walter; Haun, Dietmar (1994b): Bildungsungleichheit im sozialen Wandel. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Bd. 46, S. 1–42.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard (2007): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In: *Bildung als Privileg : Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: vs, Verl. für Sozialwiss, S. 303–342.
- Nabi, Robin L.; Sullivan, John Lawrence (2001): Does television viewing relate to engagement in protective action against crime? A cultivation analysis from a theory of reasoned action perspective. In: *Communication Research*, Bd. 28, S. 802–825.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. 1. Aufl. s.l.: edition Körber-Stiftung. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4343664>.
- Perse, Elizabeth M. (1986): Soap opera viewing patterns of college students and cultivation. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 30 (2), S. 175–193. DOI: 10.1080/08838158609386618.
- Peter, Christina (2016): *Fernsehen als Zerrspiegel. Relevanz und Bedingungen sozialer Vergleichsprozesse im Rahmen der Fernsehnutzung*. 1. Aufl. 2016. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Pfau, Michael; Mullen, Lawrence J.; Deidrich, Tracy; Garrow, Kirsten (1995b): Television Viewing and Public Perceptions of Attorneys. In: *Human Communication Research* 21 (3), S. 307–330.
- Pfau, Michael; Mullen, Lawrence J.; Garrow, Kirsten (1995a): The influence of television viewing on public perceptions of physicians. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 39 (4), S. 441–458. DOI: 10.1080/08838159509364318.
- Potter (1990): Television exposure measures and the cultivation hypothesis of Broadcasting and Electronic Media Adolescents perceptions of the primary values of television programming. In: *Journal Journalism Quarterly* 34, S. 313.
- Potter (1993): Cultivation theory and research : A conceptual critique Human Communication. In: *Research* 19, S. 564.
- Potter, W. James (1991): The Relationships Between First- and Second-Order Measures of Cultivation. In: *Human Communication Research* 18, S. 92–113.
- Potter, W. James (1991a): Examining Cultivation From a Psychological Perspective. In: *Communication Research* 18 (1), S. 77–102.

- Potter, W. James (1991b): The Relationships Between First- and Second-Order Measures of Cultivation. In: *Human Communication Research* 18, S. 92–113.
- Qualtrics (2020): Berechnung von Online Stichproben. Online verfügbar unter <https://www.qualtrics.com/de/erlebnismangement/marktforschung/online-stichproben/>, zuletzt geprüft am 16.04.2020.
- Quick, Brian L. (2009): The Effects of Viewing Grey's Anatomy on Perceptions of Doctors and Patient Satisfaction. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 53 (1), S. 38–55. DOI: 10.1080/08838150802643563.
- Ratschinski, Günter (2018): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. 1. Auflage. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Raupp, Juliana; Vogelgesang, Jens (2009): Medienresonanzanalyse. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 6. Auflage. Berlin: Suhrkamp.
- Reimer, David; Schindler, Steffen (2010): Soziale Ungleichheit und differenzierte Ausbildungsentscheidungen beim Übergang zur Hochschule. In: Birgit Becker und David Reimer (Hg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie, S. 251–283.
- Reinecke, Jost; Pöge, Andreas (2010): Strukturgleichungsmodelle. In: Christof Wolf und Henning Best (Hg.): Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden, S. 775–804.
- Relikowski, Ilona (2012): Primäre und sekundäre Effekte am Übertritt in die Sekundarstufe I. Zur Rolle von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Wiesbaden: Springer. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00340-1>.
- Robson, Peter; Osborn, Guy; Greenfield, Steve (2014): The Impact of Film and Television on Perceptions of Law and Justice: Towards a Realisable Methodology. In: Anne Wagner und Richard K. Sherwin (Hg.): Law, Culture and Visual Studies. Dordrecht: Springer, S. 1011–1028. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-90-481-9322-6\\_46](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9322-6_46).
- Rössler, Patrick; Brosius, Hans-Bernd (2001): Do talk shows cultivate adolescents' views of the world? A prolonged-exposure experiment. In: *Journal of Communication* 51 (1), S. 143–163. DOI: 10.1111/j.1460-2466.2001.tb02876.x.
- Rossmann, Constanze (2002): Die heile Welt des Fernsehens. Eine Studie zur Kultivierung durch Krankenhausserien. München: Fischer (Angewandte Medienforschung, Bd. 22).
- Rossmann, Constanze (2008): Fiktion Wirklichkeit. Ein Modell der Informationsverarbeitung im Kultivierungsprozess. 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90845-8>.



- Rossmann, Constanze (2011): *Theory of reasoned action - theory of planned behavior*. 1. Aufl. Baden-Baden: Nomos (Konzepte, 4).
- Rossmann, Constanze; Brosius, Hans-Bernd (2004): The problem of causality in cultivation research. In: *Communications* 29 (3), S. 379–397. DOI: 10.1515/comm.2004.024.
- Rubin, Alan M.; Perse, Elizabeth M.; Taylor, Donald S. (1988): A Methodological Examination of Cultivation. In: *Communication Research* 15 (2), S. 107–134.
- Salzmann, Victoria S.; Dunwoody, Philip T. (2005): Prime-Time Lies: Do portrayals of lawyers influence how people think about the legal profession. In: *SMU Lay Review* 58 (2), S. 412–462.
- Schanze, Helmut; Pütz, Susanne (2002): *Metzler Lexikon Medientheorie und Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. s.l.: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=669260>.
- Schemer, Christian (2006): Soziale Vergleiche als Nutzungsmotiv? Überlegungen zur Nutzung von Unterhaltungsangeboten auf der Grundlage der Theorie sozialer Vergleichsprozesse. In: Werner Wirth, Holger Schramm und Volker Gehrau (Hg.): *Unterhaltung durch Medien. Theorie und Messung*. Köln: Halem (Unterhaltungsforschung, 1), S. 80–101.
- Schemer, Christian; Matthes, Jörg; Wirth, Werner (2007): Werbewirkung ohne Erinnerungseffekte? In: *Zeitschrift für Medienpsychologie* 19 (1), S. 2–13. DOI: 10.1026/1617-6383.19.1.2.
- Schmitt, Lars (2010): *Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium*. Zugl.: Marburg, Univ., Diss, 2009. 1. Aufl. Wiesbaden: vs Verl. für Sozialwiss. Online verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=751283>.
- Schnauber, Anna; Meltzer, Christine E. (2015): The impact of personal experience in cultivation. In: *Studies in Communication and Media* 4 (1), S. 7–27. DOI: 10.5771/2192-4007-2015-1-7.
- Schoon, Ingrid; Parsons, Samantha (2002): Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. In: *Journal of Vocational Behavior* 60 (2), S. 262–288. DOI: 10.1006/jvbe.2001.1867.
- Schulenberg, Wolfgang (Hg.) (1986): *Beruf und Studium. Studienerfahrungen u. Studienerfolg von Berufstätigen ohne Reifezeugnis*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Bad Honnef: Bock (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, 23).
- Segrin, Chris; Nabi, Robin L. (2002): Does television viewing cultivate unrealistic expectations about marriage? In: *JOURNAL OF COMMUNICATION* 52 (2), S. 247–263. DOI: 10.1093/joc/52.2.247.
- Sewell, William H.; Haller, Archibald O.; Ohlendorf, George W. (1970): The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. In: *American Sociological Review* 35 (6), S. 1014–1027. DOI: 10.2307/2093379.

- Sewell, William H.; Haller, Archibald O.; Portes, Alejandro (1969): The Educational and Early Occupational Attainment Process. In: *American Sociological Review* 34 (1), S. 82–92. DOI: 10.2307/2092789.
- Shavit, Yossi; Blossfeld, Hans-Peter (1993): Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries. Boulder, Colo.: Westview Press (Social inequality series).
- Shavit, Yossi; Muller, Walter (1998): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations: Oxford University Press, 2001 Evans Road, Cary, NC 27513 (\$135). Online verfügbar unter <https://eric.ed.gov/?id=ed419142>.
- Shrum, L. J. (2004): The cognitive processes underlying cultivation effects are a function of whether the judgments are on-line or memory-based. In: *Communications* 29 (3). DOI: 10.1515/comm.2004.021.
- Signorielli, Nancy (1993): Television and Adolescents' Perceptions about Work. In: *Youth & Society* 24, S. 314–341.
- Signorielli, Nancy; Kahlenberg, Susan (2001): Television's World of Work in the Nineties. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 45 (1), S. 4–22. DOI: 10.1207/s15506878jobem4501\_2.
- Solga, Heike; Becker, Rolf (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Rolf Becker und Heike Solga (Hg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte, 52), S. 7–43. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_1).
- Statista (2016): Ranking der beliebtesten Fernsehserien in Deutschland im Jahr 2016. Repräsentative Statista-Befragung zum Thema Fernsehserien 2016. Online verfügbar unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/581038/umfrage/ranking-der-beliebtesten-fernsehserien-in-deutschland/>, zuletzt geprüft am 13.04.2021.
- Statistisches Bundesamt (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Erwerbsbeteiligung der Bevölkerung: Ergebnisse des Mikrozensus zum Arbeitsmarkt.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2020): Bildung und Kultur. Vorläufige Schnellmeldungsergebnisse Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen, Wintersemester 2019/2020. Online verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/schnellmeldung-ws-vorl-5213103208004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/schnellmeldung-ws-vorl-5213103208004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 17.04.2020.
- Steinke, Jocelyn; Applegate, Brooks; Lapinski, Maria; Ryan, Lisa; Long, Marilee (2012): Gender Differences in Adolescents' Wishful Identification With Scientist Characters on Television. In: *Science Communication* 34 (2), S. 163–199. DOI: 10.1177/1075547011410250.
- Theunert, Helga (Hg.) (2010): Medien, Bildung, soziale Ungleichheit. Differenzen und Ressourcen im Mediengebrauch Jugendlicher ; [das Buch basiert auf der Tagung „Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit“, die am 13.11.2009 vom JFF – Institut für



- Medienpädagogik in Forschung und Praxis in München veranstaltet wurde. Tagung Medien, Bildung, Soziale Ungleichheit; JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis; Tagung „Medien. Bildung. Soziale Ungleichheit“; Interdisziplinäre Tagung. JFF-Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. München: Kopaed (Reihe Medienpädagogik, 17).
- Tillmann, Frank; Schaub, Günther; Lex, Tilly; Kuhnke, Ralf; Gaupp, Nora (2014): Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Deutschland. Bonn (Reihe Berufsbildungsforschung). Online verfügbar unter [https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung\\_Band\\_17.pdf](https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_17.pdf).
- Trebbels, Marina (2015): The concept of educational aspirations. In: Marina Trebbels (Hg.): The transition at the end of compulsory full-time education. Educational and future career aspirations of native and migrant students. Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2014. Wiesbaden: Springer vs, S. 37–45. Online verfügbar unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-06241-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06241-5_3).
- Tutt, Lars (1997): Der Studienentscheidungsprozeß: Informationsquellen, Informationswünsche und Auswahlkriterien bei der Hochschulwahl. Duisburg: UD, Fachbereich Wirtschaftswiss (Universität <Duisburg, 1980 -> / Fachbereich Wirtschaftswissenschaft: Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Universität Duisburg, Gesamthochschule, 243).
- Van den Bulck, J.; Beullens, K. (2007): The Relationship between Docu Soap Exposure and Adolescents' Career Aspirations. In: *European Journal of Communication* 22 (3), S. 355–366. DOI: 10.1177/0267323107079686.
- Vom Orde, Heike (2017): Lust auf MINT dank CSI und *The Big Bang Theory*? Eine Übersicht zu ausgewählten Forschungsergebnissen. In: *TelevIZion* 30 (2), S. 52–54. Online verfügbar unter <http://www.izi-datenbank.de/details/40783>, zuletzt geprüft am 03.05.2021.
- Vorderer, Peter; Schmitz, Holger (Hg.) (1996): Fernsehen als „Beziehungskiste“. Parasoziale Beziehungen und Interaktionen mit TV-Personen. Workshop-Tagung. Institut für Journalistik und Kommunikationsforschung. Opladen: Westdt. Verl.
- Vu, Hong Tien; Lee, Tien-Tsung (2013): Soap Operas as a Matchmaker. In: *Journalism & Mass Communication Quarterly* 90 (2), S. 308–330. DOI: 10.1177/1077699013482912.
- Weckwerth, Jan (2016): „Aluminum and Ash“. Repräsentationen und Laufbahnen sozialer Milieus in *True Detective*. In: Stephan Lessenich (Hg.): Geschlossene Gesellschaften. Verhandlungen des 38. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Bamberg.
- Weitekamp, Margaret A. (2017): The image of scientists in *The Big Bang Theory*. In: *Physics Today* 70 (1), S. 40–48. DOI: 10.1063/PT.3.3427.
- Wilson, Barbara J.; Drogos, Kristin L. (2009): Children and adolescents: Distinctive audience of media content. In: Robin Nabi (Hg.): *The SAGE handbook of media processes and effects*. Los Angeles, London: Sage, S. 469–485.
- Wright, John C.; Huston, Aletha C.; Truglio, Rosemarie; Fitch, Marguerite; Smith, Elizabeth; Piemyat, Suwatchara (1995): Occupational Portrayals on Television: Children's

- Role Schemata, Career Aspirations, and Perceptions of Reality. In: *Child Development* 66 (6), S. 1706–1718. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00960.x.
- Wünsch, Carsten; Nitsch, Cordula; Eilders, Christiane (2012): Politische Kultivierung am Vorabend. Ein prolonged-exposure-Experiment zur Wirkung der Fernsehserie „Lindenstraße“. In: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft* 60 (2), S. 176–196. DOI: 10.5771/1615-634X-2012-2-176.
- Yang, Fang; Salmon, Charles T.; Pang, Joyce S.; Cheng, Wendy J. Y. (2015): Media exposure and smoking intention in adolescents: a moderated mediation analysis from a cultivation perspective. In: *Journal of health psychology* 20 (2), S. 188–197. DOI: 10.1177/1359105313501533.
- Zimmermann, Thomas (2018): Die Bedeutung signifikanter Anderer für eine Erklärung sozial differenzierter Bildungsaspirationen. In: *Z Erziehungswiss* 21 (2), S. 339–360. DOI: 10.1007/s11618-017-0781-z.



# Anhang



LUDWIG-  
MAXIMILIANS-  
UNIVERSITÄT  
MÜNCHEN

INSTITUT FÜR KOMMUNIKATIONSWISSENSCHAFT  
UND MEDIENFORSCHUNG

Jutta Haubenreich  
Heßstraße 47  
80798 München

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

herzlich Willkommen und vielen Dank für das Mitwirken an dieser Studie! Diese Befragung wird im Rahmen einer Doktorarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt.

Besonders interessiert ich mich dabei, welche Fernsehserien Sie schauen, welche berufliche Interessen Sie haben und Ihr Familienhintergrund. Es gibt hierbei keine "falschen" oder "richtigen" Antworten, Sie werden nicht getestet.

Bitte beachten Sie: **Sie können nur teilnehmen, wenn Sie aktuell Berufsschüler\*in oder Student\*in sind.**

Die Beantwortung des Fragebogens dauert etwa 25 Minuten. Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig. Die Daten werden anonym erfasst und nur für Forschungszwecke ausgewertet.

Bei Rückfragen können Sie sich gerne an mich wenden.

Mit freundlichen Grüßen  
Jutta Haubenreich

E-Mail: [jutta.haubenreich@gmail.com](mailto:jutta.haubenreich@gmail.com)









Anwalt/Anwältin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerichtsmediziner/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingenieur/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiker/in, Schauspieler/in, Tänzer/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Journalist/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pilot/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 11. Welche Aspekte treffen Ihrer Einschätzung nach auf die jeweiligen Berufe zu?

Eine Mehrfachauswahl ist möglich. Wenn Ihrer Meinung nach keiner der genannten Aspekte zutrifft, kreuzen Sie einfach gar nichts an.

	Hohes Ansehen	Gutes Gehalt	Viel Einfluss	Bewunderung	Bewirkt etwas	Hohe Kompetenz	Große Verantwortung	Viel Entscheidungsfreiheit
Polizist/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommissar/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arzt/Ärztin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kellner/in, Barkeeper/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anwalt/Anwältin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerichtsmediziner/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingenieur/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musiker/in, Schauspieler/in, Tänzer/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Journalist/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pilot/in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 12. Bisher haben Sie Fragen zu Serien und zu Ihren Berufsvorstellungen beantwortet – vielen Dank dafür. Nun möchte ich Ihnen ein paar Fragen zu Ihrem Bildungshintergrund stellen.

#### Welchen Schulabschluss haben Sie gemacht?

Falls keine der Antworten auf Sie zutrifft, geben Sie bitte Ihren Abschluss unter „Sonstiges“ an.

- Kein allgemeiner Schulabschluss
- Hauptschul-/Volksschulabschluss (Quali)
- Realschulabschluss (Mittlere Reife)
- Abitur oder Fachhochschulreife
- Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_



Neues zu lernen in der Ausbildung fiel mir...

schwer         leicht

Meine ausbildungsbezogenen Fähigkeiten waren...

niedrig         hoch

Aufgaben im Rahmen der Ausbildung fielen mir...

schwer         leicht

**17. [Ausbildung oder Studium] Denken Sie bitte an Ihr aktuelles Studium/ Ihre aktuelle Ausbildung. Wie würden Sie sich einordnen?**



Ich halte meine Begabung für das Studium/die Ausbildung für...

niedrig         hoch

Neues zu lernen im Studium/in der Ausbildung fällt mir...

schwer         leicht

Meiner Meinung nach bin ich...

nicht intelligent         sehr intelligent

Meine studien-/ausbildungsbezogenen Fähigkeiten sind...

niedrig         hoch

Aufgaben im Rahmen des Studiums/der Ausbildung fallen mir...

schwer         leicht

**18. Bitte nennen Sie Ihren höchsten geplanten Bildungsabschluss.**

Falls keine der Antworten auf Sie zutrifft, geben Sie bitte Ihren Abschluss unter „Sonstiges“ an.

Abgeschlossene Berufsausbildung, duale Berufsausbildung, Berufsfachschule

Meister/in, Fachwirt/in, Fachkaufmann/-frau

Bachelor

Master / Magister / Diplom / Staatsexamen

Promotion / PhD

Sonstiges, und zwar \_\_\_\_\_

**19. Sie haben es gleich geschafft! Nun geht es noch abschließend um Ihre Familie.****Wo sind Sie größtenteils aufgewachsen?**

Unter Eltern verstehe ich auch Stiefeltern, Adoptiveltern und Pflegeeltern sowie sonstige Personen, die Sie aufgezogen haben.

Bei beiden Eltern	<input type="radio"/>
Bei meiner Mutter	<input type="radio"/>
Bei meinem Vater	<input type="radio"/>
Sonstiges (Verwandte, staatliche Einrichtung etc.)	<input type="radio"/>
Keine Angabe	<input type="radio"/>

**20. Welchen Schulabschluss haben Ihre Eltern?**

	Vater	Mutter
Kein allgemeiner Schulabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haupt-/Volksschulabschluss	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realschulabschluss (Mittlere Reife)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abitur oder Fachhochschulreife	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**21. Und was ist der höchste berufliche Abschluss Ihrer Eltern?**

	Vater	Mutter
Berufsausbildung / Lehre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meister/in, Fachwirt/in, Fachkaufmann/-frau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Studium (Magister, Diplom)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promotion / PhD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**22. Waren Ihr Vater / Ihre Mutter während Ihrer Kindheit erwerbstätig?**

	Vater	Mutter
Nein, er war überwiegend Hausmann / sie war überwiegend Hausfrau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ja, aber nur zeitweise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ja, er / sie war überwiegend erwerbstätig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**23. Welchen Beruf hatten Ihr Vater / Ihre Mutter während Ihrer Kindheit?**


Falls beide oder einer von beiden mehrere Berufe hatten, können Sie mehrere Berufe angeben.

Mein Vater war... \_\_\_\_\_

Meine Mutter war... \_\_\_\_\_



**27. Vielen Dank, Sie haben es gleich geschafft. Nun geht es noch einmal um Sie persönlich.  
Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?**



	Stimme überhaupt nicht zu		Stimme voll und ganz zu			Kann ich nicht sagen
Ich achte immer sehr stark darauf, wie ich Dinge im Vergleich zu anderen mache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich vergleiche häufig meine sozialen Fähigkeiten und meine Beliebtheit mit denen anderer Personen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin nicht der Typ Mensch, der sich oft mit anderen vergleicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich versuche häufig herauszufinden, was andere denken, die mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind wie ich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich möchte immer gerne wissen, wie sich andere in einer ähnlichen Situation verhalten würden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich über etwas mehr erfahren möchte, versuche ich herauszufinden, was andere darüber denken oder wissen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Nun noch zwei abschließende Fragen zu Ihrer Person:**

**28. Sie sind...**

- Weiblich
- Männlich
- Divers

**29. Wie alt sind Sie?**

\_\_\_ Jahre

**30. Aus welchem Bundesland kommen Sie?**

\_\_\_\_\_ [Dropdown: Bitte auswählen]

**Landing Page für Personen, die nicht für die Teilnahme geeignet waren:**

Vielen Dank für Ihr Interesse an dieser Studie.

Die Studie richtet sich ausschließlich an Personen, die gerade studieren oder in Ausbildung sind. Deshalb können wir Sie leider nicht berücksichtigen.

Ich möchte mich dennoch für Ihre Teilnahmebereitschaft bedanken. Weitere Informationen zur Studie finden Sie auf der folgenden Seite.

**Vielen Dank für Ihre Teilnahme!**

Die Studie ist Teil meiner Dissertation im Fach Kommunikationswissenschaft und wird voraussichtlich 2021 als Buch veröffentlicht. Wenn Sie an den Ergebnissen der Studie interessiert sind, schreiben Sie mir gerne eine E-Mail an [Jutta.Haubenreich@ifkw.lmu.de](mailto:Jutta.Haubenreich@ifkw.lmu.de).

Ich möchte mich herzlich für Ihre Mithilfe bedanken!



# Codebuch

## „Der Einfluss von Fernsehen auf Bildungsmotivation und -entscheidung“

Jutta Haubenreich  
Stand Februar 2020



# Einführung und Anlage der Untersuchung

## I Gegenstand der Analyse

Soziale Ungleichheit bei Studienanfängern blieb trotz Bildungsexpansion und politischen Initiativen bis heute bestehen. So studieren nach wie vor signifikant mehr Kinder aus Akademikerfamilien als Kinder ohne akademisches Elternhaus (Kracke et al. 2018).

Die Ursache könnte in dem Mangel anpassenden Vorbildern liegen, die den Kindern zur Verfügung steht. Hier stellt sich die Frage, ob fiktionale Vorbilder aus Medien und dabei insbesondere aus Serien als Ausgleich fungieren können und die Studienmotivation von Nicht-Akademikerkindern erhöhen können.

## II Forschungsinteresse

Die zentrale Forschungsfrage lautet dementsprechend: „*Welche Rolle spielt Fernsehnutzung bei der Bildungsentscheidung junger Erwachsener?*“

Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, Medienwirkungen auf den Prozess, der dem Lernvorgang vorgeschaltet ist, zu untersuchen – die Phase der Motivation und Entscheidung. Hier wurde die Wirkung von Medien bislang, wenn überhaupt, nur als ein Hintergrundfaktor berücksichtigt.

Diese Untersuchung soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen. Folgende Hypothesen sollen dabei überprüft werden:

### **Einfluss der akademischen Distanz auf die Bildungsmotivation und -entscheidung**

*Hypothese 1a: Je geringer die akademische Distanz, desto eher entscheiden sich junge Erwachsene für ein Studium.*

*Hypothese 1b: Je geringer die akademische Distanz, desto höher die Bildungsmotivation.*

*Hypothese 1c: Je höher die Bildungsmotivation, desto eher entscheiden sich junge Erwachsene für ein Studium.*

### **Einfluss der Seriennutzung auf die Bildungsmotivation und -entscheidung**

*Hypothese 2: Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto höher schätzen sie die Häufigkeit, mit der akademische Berufe in der Bevölkerung vorkommen.*

*Hypothese 3a: Je häufiger die Befragten akademische Serien nutzen, desto positiver sind ihre Einstellungen zu akademischen Berufen.*

*Hypothese 3b: Je höher die Befragten den Anteil akademischer Berufe in der Bevölkerung einschätzen, desto positiver sind ihre Einstellungen gegenüber diesen Berufen.*

*Hypothese 4: Je positiver die Einstellung gegenüber akademischen Berufen, desto höher ist die Bildungsmotivation.*

### III Untersuchungseinheit

Um den Einfluss von akademischen bzw. nichtakademischen Serienformaten auf die Studienmotivation überprüfen zu können, müssen zunächst ausgewählte Serienformate in diese beiden Kategorien einsortiert werden. Dies erfolgt anhand verschiedener Kategorien, den Analyseeinheiten, die am Schluss eine Unterscheidung in akademisch / nichtakademisch erlauben.

Eine Untersuchungseinheit stellt dabei eine Serie dar. Codiert werden sollen die 50 beliebtesten Fernsehserien in Deutschland (laut Statista 2016). Grund für die Auswahl des Jahres 2016 ist, die Langzeitwirkung der Serien so besser abbilden zu können.

Um die Serienformate, die teilweise seit über 10 Jahren laufen, in ihrer Ganzheitlichkeit codieren zu können, sollen nicht einzelne Folgen herausgegriffen und codiert werden, sondern das Gesamtkonzept der Serie für die Codierung herangezogen werden. Dieses Gesamtkonzept findet sich in der Beschreibung der Serie über IMDb<sup>1</sup> oder über Wikipedia oder andere Onlinequellen wie beispielsweise Fandom-Wikis zu den jeweiligen Serien. Reichen diese Quellen nicht aus, können in einer weiterführenden Internetrecherche noch andere Quellen herangezogen werden.

### IV Analyseeinheit

Analyseeinheiten sind Kategorien, anhand derer die Serie codiert wird. Diese Kategorien unterteilen sich in Serien- und Personenebene.

Auf Personenebene finden sich folgende Kategorien:

- Name der Hauptpersonen
- Berufe der Hauptpersonen und Einordnung nach RIASEC
- Erforderlicher Bildungsgrad des Berufs
- Sonstiges, falls kein Beruf sichtbar wird
- Weiterer Beruf, falls vorhanden
- Elternhaus / soziale Herkunft der Hauptpersonen
- Berufliche Entwicklung / Karriere
- Talent
- Soziodemografie: Geschlecht, Alter, Bildung der Hauptpersonen

Auf Serienebene finden sich folgende Kategorien:

- dargestelltes Milieu der Serie mittels Umgebung, soziales Umfeld und Gesprächsthemen
- Gesamtklassifizierung der Serie in akademisch / nichtakademisch
- Relevanz des Berufs für den Serienplot

<sup>1</sup> IMDb - Internet Movie Database ist eine Datenbank zu Filmen, Fernsehserien, Videoproduktionen und Computerspielen sowie über Personen, die daran mitgewirkt haben. Betrieben wird die Datenbank von Amazon.com.

Hinzu kommen formale Kategorien wie die Quelle der Information, die Version der Codierung oder allgemeine Informationen zur Serie. Eine Übersicht aller Kategorien findet sich unter Punkt VIII.

## V Codiereinheit

Da nicht nur die Serienebene, sondern auch die Personenebene einer Serie codiert werden soll, gelten pro Serie die entsprechenden Hauptpersonen als eine Codiereinheit. Milieu, Gesamtklassifizierung und berufliche Relevanz werden pro Serie nur einmal codiert (siehe Codebogen).

## VI Untersuchungszeitraum

Da es sich um eine Inhaltsanalyse von Textbeiträgen auf Basis von Internetrecherchen handelt, muss kein abgegrenzter Untersuchungszeitraum, in dem die laufenden Serien codiert werden, festgelegt werden.

Der Zeitraum der Probecodierung durch fünf verschiedene Codierer\*innen umfasste November-Dezember 2019, die eigentliche Codierung erfolgte vom 2. bis 12. März 2020.

## VII Auswahlverfahren

Für die Codierung wurden die 50 beliebtesten Fernsehserien in Deutschland ausgewählt (Statista 2016) und auf Basis dieser Auswahl erfolgte die Internetrecherche zu den einzelnen Serien.

## VIII Übersicht der Kategorien

	Spalte	Name	Ausprägungen	
<b>Formale Kategorien</b>				
1.	A	quelle	Quelle	1–5
2.	B	codier_neu	Codierer/in	1 (2 = Zweitcodierung für die Intracoderreliabilität)
3.	C	serie	Serie	1–50
4.	D	serieperson	Serie + Hauptperson	11–508
5.	E	serientitel	Serientitel	offen
<b>Personenebene</b>				
6.		Hauptperson		
6.1	F	haupt	Anzahl Hauptpersonen	1–8
6.2	G	name_hp	Name Hauptperson	offen
6.3		Hauptberuf		
6.31	H	beruf_id	Identifikationsnummer des Berufs nach RIASEC	618 (de), 999 = kein Beruf ersichtlich, Beruf nicht codierbar
			US-Identifikationsnummer nach RIASEC [nur bei Bedarf, wenn es keine deutsche Entsprechung gibt]	816 (en), 999 = kein Beruf ersichtlich, Beruf nicht codierbar

		Spalte	Name	Ausprägungen
<b>Formale Kategorien</b>				
6.32	I	beruf	Einordnung Beruf	0 = nichtakademisch 1 = akademisch 9 = nicht codierbar
6.33	J	sonst	Sonstiges (numerisch)	1 = Arbeitslose 2 = Studierende 3 = Doktoranden 4 = Schüler / Kinder 5 = Rentner 6 = Sonstiges 9 = wenn zuvor ein Beruf codiert wurde
6.34	K	sonst_open	Sonstiges (deskriptiv)	Offen, wenn unter 6.23 Sonstiges codiert wurde
6.4	L	eltern	Elternhaus	0 = bildungsfern 1 = bildungsaffin 9 = nicht codierbar
6.5	M	entwicklung	Entwicklung/Karriere	1 = verschlechtert 2 = stagniert 3 = verbessert 4 = ambivalent 9 = nicht codierbar
6.6	Weiterer Beruf			
6.61	N	weit_beruf_id	Identifikationsnummer weiterer Beruf nach RIASEC	618 (de), 999 = kein Beruf ersichtlich, Beruf nicht codierbar
			US-Identifikationsnummer nach RIASEC [nur bei Bedarf, wenn es keine deutsche Entsprechung gibt]	816 (en), 999 = kein Beruf ersichtlich, Beruf nicht codierbar
6.62	O	weit_beruf	Einordnung weiterer Beruf	0 = nichtakademisch 1 = akademisch 9 = nicht codierbar
6.7	P	talent	Einzeltalent (HP 1)	0 = nichts davon 1 = Talent 2 = Hochbegabung 9 = nicht codierbar
6.8	Soziodemografie			
6.81	Q	geschlecht	Geschlecht	1 = männlich 2 = weiblich 3 = divers 9 = nicht codierbar
6.82	R	alter	Alter	0 = Kind bis 14 1 = 15–19 2 = 20–29 3 = 30–39 4 = 40–49 5 = 50–59 6 = 60–69 7 = 70–79 8 = 80–89 9 = nicht codierbar
6.83	S	bildung	Bildung	0 = keine akademische Bildung 1 = akademische Bildung 11 = Bachelor 12 = Master 13 = Dokortitel 9 = nicht codierbar

		Spalte	Name	Ausprägungen
<b>Serienebene</b>				
7	Milieu			
7.1	T	milieu_umgeb	Umgebung	0 = nichtakademisch 1 = akademisch 9 = nicht codierbar
7.2	U	milieu_umfeld	Soziales Umfeld	0 = nichtakademisch 1 = akademisch 9 = nicht codierbar
7.3	V	milieu_gespräch	Gesprächsthemen	0 = nichtakademisch 1 = akademisch 9 = nicht codierbar
8.	W	serie_gesamt	Gesamtklassifizierung	0 = nichtakademisch 1 = akademisch 9 = nicht codierbar
9.	X	beruf_relevanz	Berufsrelevanz	0 = Beruf nicht relevant für Serie 1 = eher relevant 2 = sehr relevant 9 = nicht codierbar

Tab. 1: Übersicht der codierten Variablen im Codebogen. Fehlende Werte wurden mit 99 codiert

## 1 Beitrags-Quelle

Hier wird angegeben, aus welcher Quelle die Informationen zur Serie und ihrer Hauptfiguren stammen. Mögliche Optionen sind: 1=Wikipedia, 2=IMDb, 3=Fandom\*, 4=Serienwiki\*, 5=Sonstiges.

\*Bei der Suche nach weiterführenden Informationen zur Serie helfen Fan-Seiten oft weiter. Diese Fan-Seiten findet man am besten, indem man eine der Hauptrollen googelt.

## 2 Codierer\*innen

Die Codierung wird durch die Autorin vorgenommen. Um die Reliabilität sicherzustellen, werden 10 der ausgewählten Serien zu einem späteren Zeitpunkt erneut codiert und mit der ursprünglichen Codierung verglichen (Intrareliabilität).

## 3 Serie

Hier wird die Nummerierung der Serie vorgenommen. Dafür dient der Sendungscode der Serie aus Spalte 1 in Tabelle 1.

## 4 Serie und Hauptperson

Um die Codiereinheit eindeutig identifizierbar zu machen, wird eine zweite Nummerierung vorgenommen, in der die Sendungsnummer Serie und die jeweilige Nummer der Hauptperson kombiniert wird (z.B. wird die Serie Nr. 50 und die Hauptperson Nr. 8 zur Gesamtnummer 508 zusammengefasst).

## 5 Serientitel

In dieser Kategorie wird der Serientitel aus der Stichprobenliste eingetragen. Die Serienauswahl umfasst die folgenden Titel aus Tabelle 1.

Sendungscode	Serientitel	Anteil der Seriennutzer in %
1	The Big Bang Theory	24
2	Two and a Half Men	20
3	Game of Thrones	18
4	The Walking Dead	17
5	How I Met Your Mother	14
6	Die Simpsons	14
7	King of Queens	13
8	Navy CIS	12
9	Grey's Anatomy - Die jungen Ärzte	11
10	Tatort	11
11	Scrubs - Die Anfänger	11
12	Criminal Minds	11
13	Akte X - Die unheimlichen Fälle des FBI	10
14	Breaking Bad	10
15	Fear the Walking Dead	9
16	Gute Zeiten, schlechte Zeiten	9
17	Navy CIS: L.A.	9
18	CSI: Miami	9
19	Dr. House	9
20	The Flash	9
21	Alarm für Cobra 11 - Die Autobahnpolizei	9
22	Bones - Die Knochenjägerin	9
23	Prison Break	8
24	CSI - Den Tätern auf der Spur	8
25	Supernatural	8
26	The Mentalist	8
27	Sherlock	8
28	Star Trek - Enterprise / Voyager / Deep Space 9	8
29	Sex and the City	8
30	Family Guy	8
31	CSI: NY	8
32	Castle	7
33	Law & Order	7
34	Rizzoli & Isles	7
35	American Horror Story	7
36	Arrow	7
37	Vampire Diaries	7
38	South Park	7
39	Desperate Housewives	7
40	Dexter	7
41	Full House	7
42	The Blacklist	7
43	Supergirl	7

Sendungscode	Serientitel	Anteil der Seriennutzer in %
44	Friends	6
45	Mike & Molly	6
46	Stargate - Atlantis / Universe	6
47	The 100	6
48	House of Cards	6
49	Marvel's Agents of S.H.I.E.L.D.	6
50	Malcolm mittendrin	6

Tab. 1: Übersicht aller zu codierenden Serien (Statista 2016)

## 6 Hauptperson

### 6.1 Anzahl Hauptperson(en) der Serie

Hier wird die Anzahl der Hauptperson(en) der Serie codiert. Maximal werden acht Hauptpersonen angegeben.

Als Hauptperson gilt, wer laut Wikipedia/IMDb als Hauptdarsteller\*in gelistet ist oder – falls dort nicht angegeben - in jeder Folge mitspielt bzw. sich andere Darsteller häufig auf ihn/sie beziehen.

Eine Hauptperson muss nicht die ganze Serie über dabei sein, sondern kann auch im Laufe der Serie aussteigen, sollte aber zuvor eine signifikante Rolle gespielt haben. Beispiele für Hauptpersonen sind bei der *Big Bang Theory*: Sheldon, Leonard, Penny, Raj, Howard.

Ebenso können im Verlauf einer Serie neue Hauptrollen dazu kommen: in der *Big Bang Theory* beispielsweise Amy und Bernadette. Diese werden dann ebenfalls als Hauptpersonen geführt und entsprechend codiert.

Wenn es im Verlauf der Serie viele wechselnde Hauptfiguren gab und ein Team immer wieder wechselnd neu besetzt wurde, dann werden auch die vergangenen Hauptfiguren codiert, sofern sie mehr in mehr als zehn Episoden erschienen sind (z.B. bei *Alarm für Cobra 11*).

Personen, die weniger als eine Staffel von Bedeutung waren oder eine klar unterstützende Rolle haben (keine eigene Storyline), gelten als Nebenpersonen und werden nicht codiert (Beispielsweise Stuart bei *Big Bang Theory*).

Wenn es sich um eine Serie handelt, in der die verschiedenen Folgen bzw. Staffeln verschiedene Handlungsstränge und damit auch verschiedene Hauptpersonen beinhalten (z.B. *American Horror Story*, *Tatort*), wird per Zufall eine Folge/Staffel ausgewählt und die dann codiert (im Falle von *American Horror Story* wurde beispielsweise zufällig Staffel 5 Hotel ausgewählt). Damit wird davon ausgegangen, dass auch wenn die einzelnen Folgen/Staffeln unterschiedliche Personen und Erzählstränge haben, doch eine gemeinsame Storyline verkörpern und als exemplarisch für die Gesamtserie gelten können.

### 6.2 Beschreibung der Hauptperson(en) der Serie

Anschließend werden die 1–8 Hauptpersonen jeweils nach den folgenden Merkmalen eingeordnet: Beruf, Elternhaus, Entwicklung/Karriere, Einzeltalent und Soziodemografie.

HINWEIS: Wenn sich die Personen im Verlauf der Serie weiterentwickeln bzw. verschiedene Berufe innehat, beispielsweise anfangs eine Kellnerin sind und im Verlauf dann Pharmavertreterin wird, oder sowohl Kellnerin als auch Schauspielerin ist (wie bei Penny in der *Big Bang Theory*), wird unter 6.2 zunächst der Hauptberuf bzw. der Beruf, den die Person zu Anfang der Serie hatte codiert und unter 6.5 dann der weitere Beruf. Sollte es mehr als einen weiteren Beruf geben, wird derjenige Beruf ausgewählt, der in der Mehrheit der Folgen eine Rolle spielt. Mehr als zwei Berufe werden nicht codiert.

### 6.3 Hauptberuf

Der Beruf der jeweiligen Hauptperson wird anhand der RIASEC-Skala (Holland 1977) codiert. Sie ist ein Modell aus der Arbeits- und Organisationspsychologie, das eine Übersicht aller erlernbaren Berufe (618 Berufe im deutschen Modell, 816 im amerikanischen Original) bietet. Diese finden sich in der vorbereiteten Excel-Liste „Holland\_Liste aller Berufe nach RIASEC\_DE\_EN“, die mit dem Codebuch und dem Codebogen zur Verfügung gestellt wird.

HINWEIS: Bei amerikanischen Serien werden, wenn möglich, die deutschen Berufe zugrunde gelegt (z.B. Polizist), wenn es keine deutsche Berufentsprechung gibt (z.B. Profiler, CIA-Agent), wird die englische RIASEC-Skala verwendet.

Wenn es sich um eine Science-Fiction-Serie handelt, in welcher Berufe nur in einem fiktionalen Kontext ausgeübt werden (z.B. Weltraumpilotin und 3G Mechanikerin in *The 100*), werden die Berufe dennoch als stellvertretend und inspirierend für „echte“ Berufe gewertet und entsprechend codiert (Pilot\*in, Fluggerätmechaniker\*in).

#### 6.31 Identifikationsnummer Beruf

Die Skala weißt jedem Beruf eine Identifikationsnummer zu (Beispiel Physiker= 81). Für den Beruf der Hauptperson wird zunächst die entsprechende Nummer aus der RIASEC-Skala vergeben (siehe mitgelieferte Excel-Liste).

Ist der Beruf nicht in RIASEC aufgeführt, wird eine 999 für nicht codierbar vergeben. Der Beruf kann dann unter „Sonstiges“ mit 6 und anschließend in der offenen Kategorie beschrieben werden.

#### 6.32 Einordnung Beruf

Zweitens wird der Beruf der Hauptperson parallel zur RIASEC-Skala in akademisch / nicht akademisch unterteilt. Dazu wird die Vorcodierung verwendet, die sich ebenfalls in der Excel-Liste findet. Laut RIASEC-Skala unterteilen sich die 618 bzw. 816 Berufe in die sechs Interessens-Kategorien „forschend“, „konventionell“, „kreativ“, „praktisch“, „sozial“ und „unternehmerisch“. Basierend darauf wurden die Berufe in akademisch/nichtakademisch bereits vorcodiert, je nachdem, ob es sich um eine formal akademische oder nicht akademische Ausbildung handelte. Wenn beide Ausbildungswege möglich waren, wurde „nichtakademisch“ codiert (siehe Excel Liste im Anhang).



Im Codebuch wird anhand der RIASEC-Skala nun folgendes codiert:

- 0 = nichtakademisch
- 1 = akademisch
- 9 = nicht codierbar

Wenn der Beruf zwar nicht in RIASEC aufgeführt wurde, aber dennoch einschätzbar ist, ob es sich um einen akademischen oder nichtakademischen Beruf handelt, wird hier trotzdem der passende Wert vergeben.

### 6.33 Sonstiges

Wenn kein Beruf sichtbar wird, sondern es sich bei den Hauptpersonen beispielsweise um Arbeitslose, Studierende, Schüler, Kinder, Rentner oder sonstiges handelt, werden diese codiert bzw. unter „Sonstiges offen eingetragen.

- 1 = Arbeitslose
- 2 = Studierende / Doktoranden
- 3 = Schüler
- 4 = Kinder unter sieben Jahren
- 5 = Rentner\*innen
- 6 = Sonstiges
- 9 = Wenn zuvor ein Beruf codiert wurde, wird hier eine 9 eingetragen.

### 6.34 Sonstiges (deskriptiv)

Wenn unter 6.33 eine 6 codiert wurde, dann folgt eine offene Beschreibung dessen, was unter Sonstiges zu verstehen ist.

## 6.4 Elternhaus

Hier soll die akademische Distanz des Elternhauses codiert werden, aus dem die Hauptdarstellerin/der Hauptdarsteller kommt (sofern bekannt). Also beispielsweise bei *Big Bang Theory* wäre Sheldon aus einem nichtakademischen Elternhaus, Leonard aus einem akademischen.

Da es aber oft nicht ersichtlich ist, ob die Eltern akademischen oder nichtakademische Berufe hatten, häufig aber die Charaktere aus einem reichen, armen oder sogar kriminellen Umfeld kommen, wird hier in bildungsfernes und bildungsaffines Milieu codiert, da diese Begriffe mehr umfassen als die Bildung (und auch Schicht/Geld/Umfeld beinhalten).

- 0 = bildungsfern
- 1 = bildungsaffin
- 9 = nicht bekannt / codierbar

## 6.5 Entwicklung / Karriere

In dieser Kategorie werden sowohl die berufliche Entwicklung als auch weitere Berufe, die die Hauptperson im Verlauf der Serie innehat, codiert.

Eine 1 wird codiert, wenn sich die Hauptperson beruflich verschlechtert, 2 wenn sich in Sachen Karriere nichts tut oder die Person beruflich stagniert und eine 3, wenn er/sie Karriere macht oder sich sichtbar verbessert, wie beispielsweise eine Weiterbildung macht. Ein Beispiel

für eine positive berufliche Entwicklung ist Penny aus der *Big Bang Theory*, die sich von der Kellnerin/Schauspielerinnen zur Pharmavertreterin weiterentwickelt. Eine 3 wird ebenfalls codiert, wenn sich die Person zwar formal nicht beruflich verbessert (also einen höher dotierten Job einnimmt), aber sich dennoch durch einen beruflichen/bildungsbezogenen Ehrgeiz auszeichnet, beispielsweise Carrie in *King of Queens*. Handelt es sich um ein berufliches Auf- und Ab, wird 4 = ambivalent codiert. Dabei ist es gleichgültig, ob sich eine Person erst verbessert und dann verschlechtert oder umgekehrt. Überwiegt erkennbar die Verbesser- oder Verschlechterung, wird entsprechend eine 1 oder eine 3 vergeben.

Werden verschiedene Tätigkeiten ausgeübt, die keinen klassischen Berufsbildern gemäß RIASEC zugeordnet werden können, liegt es im Ermessen der Codierer\*innen, die berufliche Entwicklung zu bewerten. So wird beispielsweise Patrick Jane in *The Mentalist* vom Hellseher zum Berater/CBI-Ermittler, was man durchaus als positive berufliche Entwicklung bewerten kann.

Wenn keine berufliche Entwicklung sichtbar wird, wird eine 9 codiert.

- 1 = verschlechtert
- 2 = stagniert
- 3 = verbessert
- 4 = ambivalent
- 9 = nicht bekannt / codierbar

## 6.6 Weiterer Beruf

Hier wird, falls vorhanden, ein weiterer Beruf codiert, falls die Person im Verlauf der Serie verschiedene Berufe ausübt, z.B. neben Kellnerin auch Schauspielerin ist und zum Schluss Pharmavertreterin wird, wie Penny in der *Big Bang Theory*.

### 6.61 Identifikationsnummer Beruf

Wie unter 6.31 wird erst die Identifikationsnummer vergeben, z.B.

- 81 = Physiker

### 6.62 Einordnung Beruf

Anschließend wird dann die Einordnung vorgenommen:

- 0 = nichtakademisch
- 1 = akademisch
- 9 = nicht codierbar

Wenn kein weiterer Beruf vorliegt, wird die 999 codiert.

## 6.7 Einzeltalent

In dieser Kategorie wird codiert, ob die Hauptdarstellerin/der Hauptdarsteller sich durch ein besonderes Talent/eine Hochbegabung auszeichnet und auf Grund dieser besonderen Eigenschaft einen bestimmten Beruf ausübt (der häufig auch kein gängiges Berufsbild darstellt, beispielsweise „Consulting Detektiv“ in *Sherlock*).

Als Talent gilt jemand, der in einem bestimmten Bereich sehr begabt ist, ohne dass es sich um formale Bildung –wie bei Hochbegabung häufig der Fall – handelt, wie beispielsweise Patrick Jane in *The Mentalist*.

Als hochbegabt gilt jemand, der auf Grund seiner überdurchschnittlichen Intelligenz in vielen verschiedenen Bereichen glänzt. Hochbegabung zeigt sich meist mit einer formalen Bildung (Sheldon in der *Big Bang Theory*).

0 = nichts davon

1 = Talent (z.B. The Mentalist, Dr. House, Otis aus Sex Education)

2 = Hochbegabung (z.B. Sheldon in Big Bang Theory, Sherlock)

9 = nicht codierbar

## 6.8 Soziodemografie

Hier wird die Soziodemografie der jeweiligen Hauptperson im Einzelnen codiert.

### 6.81 Geschlecht

Das Geschlecht wird mit männlich, weiblich und divers angegeben. Wenn es nicht ersichtlich ist, welches Geschlecht eine Person hat, wird -9 codiert.

1 = männlich

2 = weiblich

3 = divers

9 = nicht codierbar

### 6.82 Alter

Alter wird in folgenden Kategorien codiert:

0 = Kind bis 14

6 = 60–69

1 = 15–19

7 = 70–79

2 = 20–29

8 = 80–89

3 = 30–39

9 = nicht codierbar

4 = 40–49

99 = fehlender Wert

5 = 50–59

Wenn die Schätzung bzw. das Alter während des Serienverlaufs zwischen zwei oder mehr Werten lag, wurde die Kategorie herangezogen, in der mehr Jahre lagen (z.B. 18–25 = 2, 27–42 = 3). Wenn gleich viele Werte in zwei Kategorien lagen, wurde die „jüngere“ Kategorie vergeben (25–35 = 2)

### 6.83 Formale Bildung

Hier wird die formale Bildung, also ein anerkannter Abschluss codiert. Dabei wird der akademische Abschluss so genau wie möglich codiert: Wenn bekannt ist, welcher Studienabschluss erreicht wurde, wird der Subcode vergeben (11–13), wenn nur klar ist, dass ein Studium vorliegt, wird die 1 vergeben.

0 = keine akademische Bildung (= kein allgemeiner Schulabschluss, Hauptschul- oder Volksschulabschluss, Realschulabschluss (Mittlere Reife)/High School)

1 = akademische Bildung

11 = Bachelor

12 = Master

13 = Dokortitel

9 = nicht codierbar

## 7 Milieu

Hier wird codiert, ob sich die gesamte Serie eher im akademischen oder eher im nichtakademischen Milieu bewegt.

### 7.1 Umgebung

Dabei zählt zunächst die Umgebung, in der die Serie spielt (z.B. in einem Krankenhaus wie bei Scrubs = eher akademisch, oder in einem Café = nicht akademisch). Hier soll nicht gesagt werden, dass in einem Café nicht auch akademische Personen sitzen oder Gespräche stattfinden, aber der Zuschauer sieht in diesem Fall keine Arbeitsumgebung. Auch können in einem Krankenhaus Schwestern und Pfleger als nichtakademische Personen auftreten, aber die Umgebung suggeriert Medizin und damit einen primär akademischen Kontext (das Gleiche gilt z.B. für Gerichtssäle). Die akademische Nähe der sichtbaren Personen wird wiederum im nächsten Punkt unter 7.2. bzw. unter 6. Codiert.

0 = nichtakademisch

1 = akademisch

9 = nicht codierbar

### 7.2 Soziales Umfeld

Zweitens fließt das soziale Umfeld ein, das vor allem durch die Nebenpersonen geprägt wird (z.B. Breaking Bad, in der die Hauptperson akademisch ist (Lehrer), das soziale Umfeld aber durch Kriminelle / Drogenhändler geprägt und damit eher nicht akademisch ist). Hier soll vor allem das erweiterte soziale Umfeld betrachtet werden, da etwaige weitere Hauptpersonen ja bereits unter 6. codiert wurden.

0 = nichtakademisch

1 = akademisch

9 = nicht codierbar

### 7.3 Gesprächsthemen

Drittens werden neben der Umgebung und dem sozialen Umfeld auch die Gesprächsthemen der Hauptpersonen berücksichtigt, die in der Serie behandelt werden: Handelt es sich eher um Gespräche die sich rund um Beziehungen und das soziale Miteinander drehen (= nicht-

akademisch) oder werden in den Gesprächen auch beispielsweise Forschung, Medizin oder juristische Fragestellungen diskutiert (= akademisch)?

0 = nichtakademisch

1 = akademisch

9 = nicht codierbar

Diese Frage ist nur zu beantworten, wenn der Codiererin/dem Codierer die Serie bekannt ist bzw. mehrere Folgen gesehen wurden. Da dieser Codierung ausschließlich schriftliche Quellen wie Wikipedia oder IMDb zugrunde liegen, muss 7.3 nur beantwortet werden, wenn die Serie den Codierern bekannt ist – ansonsten kann die -9 vergeben werden.

## 8 Gesamtklassifizierung der Serie

Diese Kategorie dient als Gesamteinordnung der Serie. Hier soll der persönliche Eindruck des Codierers/der Codiererin eingefangen werden. Die Codiererin/der Codierer entscheiden auf Basis der bisher codierten Indikatoren und ihrer persönlichen Einschätzung nach, ob sich die Serie eher im akademischen oder im nichtakademischen Bereich bewegt.

0 = nichtakademisch

1 = akademisch

9 = nicht codierbar

## 9 Relevanz des Berufs für die Serie

In dieser Kategorie wird codiert, inwiefern das Thema Beruf überhaupt eine Rolle für die Serie spielt. Dabei wird eingeschätzt, ob die Berufe der Hauptpersonen zentrales Element des Handlungsstrangs sind (z.B. die Arbeit als Ärztin im Krankenhaus wie bei *Grey's Anatomy* oder die politische Karriere in *House of Cards*), ob der Beruf zwar sichtbar wird, aber nicht zentrales Thema der Serie ist (wie bei *How I met your mother*, wo das soziale Miteinander der Freunde im Fokus steht) oder ob der Beruf gar nicht sichtbar wird bzw. für die Serie keine Rolle spielt (wie beispielsweise bei *American Horror Story*).

0 = nicht relevant

1 = eher relevant

2 = sehr relevant

9 = nicht codierbar

## Liste aller Berufe nach RIASEC nach Holland (deutsch)

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
1	Arzt/Ärztin	forschend	akademisch
2	Statistiker/in	forschend	akademisch
3	Ingenieur/in	forschend	akademisch
4	Arzt/Ärztin, Mediziner/in	forschend	akademisch
5	Klimaforscher/in, Klimatologe/Klimatologin	forschend	akademisch
6	Anästhesist/in, ATA (Anästhesietechnische/r Assistent/in)	forschend	akademisch
7	Anthropologe/Anthropologin	forschend	akademisch
8	Archäologe/Archäologin, Archäometer/Archäometerin	forschend	akademisch
9	Astronom/in, Astrophysiker/in	forschend	akademisch
10	Weltraumphysiker/in	forschend	akademisch
11	Assistent/in Audiologie, Assistent/in Audiometrie	forschend	nicht-akademisch
12	Biochemiker/in	forschend	akademisch
13	Bioinformatiker/in	forschend	akademisch
14	Biologe/Biologin	forschend	akademisch
15	Biomedizintechniker/in	forschend	nicht-akademisch
16	Biostatistiker/in	forschend	akademisch
17	Bioverfahrenstechniker/in	forschend	akademisch
18	Chemietechniker/in	forschend	nicht-akademisch
19	Chemiker/in	forschend	akademisch
20	Programmierer/in	forschend	nicht-akademisch
21	Diätassistent/in	forschend	nicht-akademisch
22	Elektroingenieur/in	forschend	akademisch
23	Elektroniker/in	forschend	nicht-akademisch
24	Ingenieur/in Energieanwendung	forschend	akademisch
25	Epidemiologe/Epidemiologin	forschend	akademisch
26	Ernährungswissenschaftler/in	forschend	akademisch
27	Naturheilkundler/in, Naturheilpraktiker/in, Homöopath/in	forschend	nicht-akademisch
28	Facharzt/-ärztin – Physikalische/Rehabilitative Medizin	forschend	akademisch
29	Anästhesieschwester/-pfleger	forschend	nicht-akademisch
30	Fachkrankenschwester/-pfleger	forschend	nicht-akademisch
31	Facharzt/-ärztin	forschend	akademisch
32	Arbeitsmediziner/in	forschend	akademisch
33	Forensiker/in	forschend	nicht-akademisch
34	Podologe/Podologin	forschend	nicht-akademisch
35	Geburtshelfer/in, Geburtsvorbereiter/in, Hebamme	forschend	nicht-akademisch
36	Gynäkologe/Gynäkologin	forschend	akademisch
37	Genetiker/in, Genforscher/in, Humangenetiker/in	forschend	akademisch
38	Geograf/in	forschend	akademisch
39	Geowissenschaftler/in	forschend	akademisch
40	Hausarzt/-ärztin	forschend	akademisch
41	Dermatologe/Dermatologin	forschend	akademisch
42	Historiker/in, Geschichtswissenschaftler/in	forschend	akademisch
43	Hydrologe/Hydrologin	forschend	akademisch
44	Industrial Engineer, Industrieingenieur/in	forschend	akademisch
45	Informationswissenschaftler/in	forschend	akademisch
46	IT-Systemanalytiker/in	forschend	nicht-akademisch
47	Erdölingenieur/in	forschend	akademisch
48	Ingenieur/in – Arbeitssicherheit	forschend	akademisch
49	Hardware-Entwickler/in	forschend	nicht-akademisch
50	Software Engineer, Software-Ingenieur/in	forschend	akademisch
51	Ingenieur/in – Maschinenbau	forschend	akademisch
52	Ingenieur/in – Mechatronik	forschend	akademisch
53	Ingenieur/in – Robotik, Autonome Systeme	forschend	akademisch
54	Internist/in	forschend	akademisch
55	Kieferorthopäde/-orthopädin	forschend	akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
56	Kinderarzt/-ärztin	forschend	akademisch
57	Klinische/r Psychologe/Psychologin, Krankenhauspsychologe/-psychologin	forschend	akademisch
58	Logistik-Ingenieur/in	forschend	akademisch
59	Luft- und Raumfahrtingenieur/in, Raumfahrtingenieur/in, Luftfahrtingenieur/in	forschend	akademisch
60	Market Research Analyst, Market Analyst	forschend	nicht-akademisch
61	Marketing Researcher, Marketingspezialist/in	forschend	nicht-akademisch
62	Ingenieur/in – Materialwissenschaften	forschend	akademisch
63	Mathematiker/in	forschend	akademisch
64	Ultraschallprüfer/in	forschend	nicht-akademisch
65	Medizinisch-technische/r Laborassistent/in	forschend	nicht-akademisch
66	Medizinisch-technische/r Assistent/in – Nuklearmedizin	forschend	nicht-akademisch
67	Mikrobiologe/-biologin	forschend	akademisch
68	Molekularbiologe/-biologin, Zellbiologe/ -biologin	forschend	akademisch
69	Netzwerkadministrator/in, Systemadministrator/in	forschend	nicht-akademisch
70	Netzwerktechniker/in	forschend	nicht-akademisch
71	Neurologe/Neurologin	forschend	akademisch
72	Neuropsychologe/-psychologin	forschend	akademisch
73	Nukleartechniker/in	forschend	nicht-akademisch
74	Nuklearmediziner/in	forschend	akademisch
75	Ökonom/in, Wirtschaftswissenschaftler/in	forschend	akademisch
76	Organisationspsychologe/-psychologin	forschend	akademisch
77	Orthoptist/in	forschend	nicht-akademisch
78	Pathologe/Pathologin	forschend	akademisch
79	Botaniker/in	forschend	akademisch
80	Pharmazeut/in	forschend	akademisch
81	Physiker/in	forschend	akademisch
82	Politikwissenschaftler/in	forschend	akademisch
83	Orthopädist/in – Prothetik , Orthopädietechnik-Mechaniker/in	forschend	nicht-akademisch
84	Psychiater/in	forschend	akademisch
85	Radiologe/Radiologin	forschend	akademisch
86	Schiffbaukonstrukteur/in	forschend	nicht-akademisch
87	Schiffsingenieur/in	forschend	akademisch
88	Schulpsychologe/-psychologin	forschend	akademisch
89	Soziologe/Soziologin	forschend	akademisch
90	Sportmediziner/in	forschend	akademisch
91	Stadtplaner/in, Regionalplaner/in	forschend	akademisch
92	Systemarchitekt/in, Systementwickler/in, Systemingenieur/in	forschend	nicht-akademisch
93	Geo-Informationssystem-Entwickler/in	forschend	nicht-akademisch
94	Technomathematiker/in	forschend	akademisch
95	Tierarzt/Tierärztin, Veterinär/in, Veterinärmediziner/in	forschend	akademisch
96	Umweltschutzingenieur/in	forschend	akademisch
97	Umweltökonom/in	forschend	akademisch
98	Umweltschutztechniker/in	forschend	akademisch
99	Umweltwissenschaftler/in, Umweltökologe/-ökologin	forschend	akademisch
100	Unternehmensberater/in, Organisationsberater/in, Managementberater/in	forschend	akademisch
101	Gerichtsmediziner/in, Rechtsmediziner/in	forschend	akademisch
102	Urologe/Urologin	forschend	akademisch
103	Brandschutzbeauftragte/r, Sachverständige/r Brandschutz	forschend	nicht-akademisch
104	Vermessungsingenieur/in	forschend	akademisch
105	Wasserversorgungs- und Abwasserbehandlungstechniker/in, Abwassertechniker/in	forschend	nicht-akademisch
106	Werkstoffingenieur/in	forschend	akademisch
107	Wirtschaftsingenieur/in	forschend	akademisch
108	Zahnarzt/-ärztin, Zahnmediziner/in, Dentalmediziner/in	forschend	akademisch
109	Zoologe/Zoologin	forschend	akademisch
110	Zytogenetiker/in	forschend	akademisch
111	Techn. Assistent/in – Zytologie, Assistent/in – Zytologie	forschend	nicht-akademisch

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
112	Arzthelfer/in	konventionell	nicht-akademisch
113	Kantinenangestellte/r, Kantinenhilfe, Kantinenkoch/-köchin, Kantinenverkäufer/in	konventionell	nicht-akademisch
114	Clinical Data Manager/in	konventionell	nicht-akademisch
115	Compliance-Manager/in	konventionell	nicht-akademisch
116	Regulatory-Affairs-Manager/in	konventionell	nicht-akademisch
117	Lizenzmanager/in	konventionell	nicht-akademisch
118	Personalmanager/in	konventionell	nicht-akademisch
119	Empfangsassistent/in (Hotel), Front Office Clerk	konventionell	nicht-akademisch
120	Rezeptionist/in (Hotel)	konventionell	nicht-akademisch
121	Sachbearbeiter/in	konventionell	nicht-akademisch
122	Versicherungssachbearbeiter/in	konventionell	nicht-akademisch
123	Apothekenhelfer/in	konventionell	nicht-akademisch
124	Garderobier/e	konventionell	nicht-akademisch
125	Kassierer/in	konventionell	nicht-akademisch
126	Bedienungskraft, Servicefachkraft	konventionell	nicht-akademisch
127	Einzelhandelskaufmann/-frau – Rundfunk, Fernsehen, Video	konventionell	nicht-akademisch
128	Verleiher/in	konventionell	nicht-akademisch
129	Wechsler/in (Geld), Wechseldiskontist/in, Wechseldisponent/in	konventionell	nicht-akademisch
130	Postangestellte/r	konventionell	nicht-akademisch
131	Zählerableser/in (Strom, Gas, Wasser)	konventionell	nicht-akademisch
132	Kartentechniker/in	konventionell	nicht-akademisch
133	Kriminaltechniker/in	konventionell	nicht-akademisch
134	Technische/r Zeichner/in	konventionell	nicht-akademisch
135	Verwaltungsfachangestellte/r (ist auch für Akten zuständig = Aktenverwalter/in)	konventionell	nicht-akademisch
136	Beschaffungsmanager/in, Beschaffungsdisponent/in	konventionell	nicht-akademisch
137	Archivar/in, Archivbeamter/-beamtin	konventionell	nicht-akademisch
138	Personalfachkraft, Assistent/in Personalwesen	konventionell	nicht-akademisch
139	Bankmitarbeiter/in, Bankkassierer/in	konventionell	nicht-akademisch
140	Bibliothekar/in, Bibliotheksassistent/in	konventionell	nicht-akademisch
141	Bonitätsanalyst/in, Bonitätsreferent/in	konventionell	nicht-akademisch
142	Brandschauer/in	konventionell	nicht-akademisch
143	Buchhalter/in	konventionell	nicht-akademisch
144	Bürofachkraft	konventionell	nicht-akademisch
145	Chefsekretär/in	konventionell	nicht-akademisch
146	Controller/in	konventionell	akademisch
147	Darlehenssachbearbeiter/in, Kreditsachbearbeiter/in	konventionell	nicht-akademisch
148	Datenbankadministrator/in	konventionell	nicht-akademisch
149	Datentypist/in	konventionell	nicht-akademisch
150	Zollagent/in, Zollfahnder/in	konventionell	nicht-akademisch
151	Fotobildtechnik, Printer/in	konventionell	nicht-akademisch
152	Arbeitsmedizinische/r Assistent/in	konventionell	nicht-akademisch
153	Preisauszeichner/in	konventionell	nicht-akademisch
154	Versandarbeiter/in, Versandkontrolleur/in	konventionell	nicht-akademisch
155	Immobilienanalyst/in, Immobiliensachverständige/r	konventionell	nicht-akademisch
156	Medizinische/r Dokumentar/in	konventionell	nicht-akademisch
157	Dokumentar/in, Dokumentationsfachkraft	konventionell	nicht-akademisch
158	Rechnungsprüfer/in, Rechnungsrevisor/in, Revisor/in	konventionell	nicht-akademisch
159	Dispatcher/in, Fahrdienstleiter/in	konventionell	nicht-akademisch
160	Finanzanalytiker/in, Financial Analyst/in	konventionell	nicht-akademisch
161	Finanzcontroller/in, Finanzdirektor/in	konventionell	nicht-akademisch
162	Speditionskaufmann/-frau, Verkehrskaufmann/-frau	konventionell	nicht-akademisch
163	Justizangestellte/r	konventionell	nicht-akademisch
164	Protokollführer/in	konventionell	nicht-akademisch
165	Handelsvertreter/in	konventionell	nicht-akademisch
166	IT-Sicherheitsberater/in, IT-Sicherheitstechniker/in	konventionell	nicht-akademisch
167	Interviewer/in	konventionell	nicht-akademisch



Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
168	Kostenplaner/in	konventionell	nicht-akademisch
169	Kaufmann/-frau Logistik, Logistikkaufmann/-frau	konventionell	nicht-akademisch
170	Sammelbesteller/in (Versandhandel), Sammelstellenleiter/in (Verkauf)	konventionell	nicht-akademisch
171	Umweltbeauftragte/r, Umweltgutachter/in, Umweltschutzbeauftragte/r	konventionell	nicht-akademisch
172	Korrekturleser/in, Copyeditor/in	konventionell	nicht-akademisch
173	Korrespondent/in	konventionell	nicht-akademisch
174	Makler/in	konventionell	nicht-akademisch
175	Medizinische/r Dokumentar/in	konventionell	nicht-akademisch
176	Computeroperator/in, Computerfachmann/-frau	konventionell	nicht-akademisch
177	Produktionskoordinator/in, Produktionsplaner/in	konventionell	nicht-akademisch
178	Pharmazeutisch-technische/r Assistent/in (PTA)	konventionell	nicht-akademisch
179	Qualitätskontrolleur/in, Qualitätsinspekteur/in, Qualitätsprüfer/in	konventionell	nicht-akademisch
180	Rechtsanwaltsgehilfe/-gehilfin	konventionell	nicht-akademisch
181	Rechtsanwaltssekretär/in	konventionell	nicht-akademisch
182	Rechtsreferent/in (Kammern, Verbände)	konventionell	nicht-akademisch
183	Regalauffüller/in	konventionell	nicht-akademisch
184	Risk-Manager/in	konventionell	nicht-akademisch
185	Schadensachbearbeiter/in (Versicherung), Schadensachverständige/r, Versicherungsdetektiv	konventionell	nicht-akademisch
186	Schätzer/in	konventionell	nicht-akademisch
187	Sekretär/in, Verwaltungsassistent/in	konventionell	nicht-akademisch
188	Steuerberater/in	konventionell	nicht-akademisch
189	Steuerbeamte(r/in), Steuerprüfer/in, Finanzbeamte(r/in)	konventionell	nicht-akademisch
190	Telefonist/in	konventionell	nicht-akademisch
191	Schreibkraft, Textverarbeiter/in	konventionell	nicht-akademisch
192	Underwriter (Versicherung)	konventionell	nicht-akademisch
193	Versicherungsmathematiker/in	konventionell	nicht-akademisch
194	Netzadministrator/in (EDV)	konventionell	nicht-akademisch
195	Zahnarzthelfer/in, Zahnmedizinische/r Assistent/in	konventionell	nicht-akademisch
196	Architekt/in (Innenarchitekt/in, Landschaftsarchitekt/in)	kreativ	nicht-akademisch
197	Florist/in	kreativ	nicht-akademisch
198	Privatkoch/-köchin	kreativ	nicht-akademisch
199	Modell	kreativ	nicht-akademisch
200	Bühnenbildner/in	kreativ	nicht-akademisch
201	Choreograf	kreativ	nicht-akademisch
202	Fotograf/in	kreativ	nicht-akademisch
203	Designer (Grafik, Games, Multimedia, Mode)	kreativ	nicht-akademisch
204	Kosmetiker/in	kreativ	nicht-akademisch
205	Industriedesigner/in	kreativ	nicht-akademisch
206	Komponist/in	kreativ	nicht-akademisch
207	Maskenbildner/in	kreativ	nicht-akademisch
208	Künstler/in (Musiker/in, Schauspieler/in, Tänzer/in)	kreativ	nicht-akademisch
209	Kunsthandwerker/in	kreativ	nicht-akademisch
210	Redakteur/in	kreativ	nicht-akademisch
211	Bauzeichner/in	kreativ	nicht-akademisch
212	Korrespondent/in, Berichterstatter/in, Journalist/in	kreativ	nicht-akademisch
213	Desktop-Publisher/in	kreativ	nicht-akademisch
214	Übersetzer/in	kreativ	nicht-akademisch
215	Rundfunksprecher/in	kreativ	nicht-akademisch
216	Moderator/in	kreativ	nicht-akademisch
217	Technische/r Redakteur/in, Technical Writer/in	kreativ	nicht-akademisch
218	Web-Gestalter/in, Mediadesigner/in (Web-Design)	kreativ	nicht-akademisch
219	Agrartechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
220	Pilot/in, Co-Pilot/in	praktisch	nicht-akademisch
221	Flugingenieur/in	praktisch	akademisch
222	Anästhesietechnische/r Assistent/in, Assistent/in Anästhesietechnik	praktisch	nicht-akademisch
223	Schienenbauer/in	praktisch	nicht-akademisch

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
224	Medizintechniker/in, Assistent/in Medizintechnik	praktisch	nicht-akademisch
225	Mechatroniker/in, Mechatronikassistent/in	praktisch	nicht-akademisch
226	Audio- und Video-Techniker/in	praktisch	nicht-akademisch
227	Aufzugbauer/in, Aufzugmonteur/in, Aufzugtechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
228	Servicefachkraft, Mitarbeiter/in im Gastgewerbe	praktisch	nicht-akademisch
229	Bohrfacharbeiter/in, Bohrarbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
230	Wartungs- und Instandhaltungstechniker/in, Wartungsmonteur/in	praktisch	nicht-akademisch
231	Straßenerhaltungsfachmann/-frau	praktisch	nicht-akademisch
232	Autoglaser/in	praktisch	nicht-akademisch
233	Avioniker/in	praktisch	nicht-akademisch
234	Bäcker/in, Bäcker- und Konditormeister/in	praktisch	nicht-akademisch
235	Bahnpolizist/in	praktisch	nicht-akademisch
236	Baukontrolleur/in, Bauaufseher/in	praktisch	nicht-akademisch
237	Bauarbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
238	Bautechniker/in,	praktisch	nicht-akademisch
239	Lademaschinenfahrer/in	praktisch	nicht-akademisch
240	Belader/in	praktisch	nicht-akademisch
241	Taucher/in	praktisch	nicht-akademisch
242	Betriebstechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
243	Sortierer/in	praktisch	nicht-akademisch
244	Biotechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
245	Blechbearbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
246	Bodenleger/in	praktisch	nicht-akademisch
247	Buchbinder/in	praktisch	nicht-akademisch
248	Büromaschinentechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
249	Busfahrer/in, Schulbusfahrer/in	praktisch	nicht-akademisch
250	Chirurgisch-Technische/r Assistent/in	praktisch	nicht-akademisch
251	Dachdecker/in,	praktisch	nicht-akademisch
252	Stromhändler/in, Strom- und Gashändler/in	praktisch	nicht-akademisch
253	Edelsteinfachmann/-frau	praktisch	nicht-akademisch
254	Handwerksmeister/in Diamantschleifen, Diamantbearbeiter/in, Edelsteinfasser/in	praktisch	nicht-akademisch
255	Thanatopraktiker/in	praktisch	nicht-akademisch
256	Stahlbauer/in, Stahlarbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
257	Stahlbaukonstrukteur/in, Eisenkonstruktionstechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
258	Weichensteller/in	praktisch	nicht-akademisch
259	Elektriker/in	praktisch	nicht-akademisch
260	Elektroinstallateur/in, Elektroinstallationstechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
261	Reparaturelektriker/in, Reparaturoelektroniker/in	praktisch	nicht-akademisch
262	Kraftwerkelektriker/in, Kraftwerkstechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
263	Elektromechaniker/in, Elektronikmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
264	Elektroniker/in	praktisch	nicht-akademisch
265	Kraftfahrzeugelektriker/in, Kraftfahrzeugelektroniker/in	praktisch	nicht-akademisch
266	Elektrotechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
267	Elektrotechnische/r Assistent/in	praktisch	nicht-akademisch
268	Fachagrarwirt/in Naturschutz, Fachkraft Landschaftspflege und Naturschutz	praktisch	nicht-akademisch
269	Baumfäller/in, Holzfäller/in	praktisch	nicht-akademisch
270	Lebensmittelfachkraft	praktisch	nicht-akademisch
271	Kantinenfachkraft	praktisch	nicht-akademisch
272	Aufbereitungsmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
273	Pumpenarbeiter/in, Pumpenmaschinist/in	praktisch	nicht-akademisch
274	Rammer/in, Rammmaschinenführer/in	praktisch	nicht-akademisch
275	Reifenreparateur/in, Reifenservicefachmann/-frau, Reifenservicetechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
276	Koch/Köchin	praktisch	nicht-akademisch
277	Wartungsarbeiter/in, Wartungs- und Instandhaltungstechniker/in,	praktisch	nicht-akademisch
278	Garten- und Landschaftsbauer/in, Gartenbauer/in, Gartenbautechniker/in, Gartenbaufachkraft	praktisch	nicht-akademisch
279	Gärtner/in	praktisch	nicht-akademisch

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
280	Musterschneider/in (Bekleidungsindustrie)	praktisch	nicht-akademisch
281	Vertriebsfachmann/-frau, Vertriebsbeauftragte/r, Vertriebsmitarbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
282	Zweiradmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
283	Gebäude- und Fahrzeugreinigung – Meister	praktisch	nicht-akademisch
284	Fertigungsingenieur/in, Fertigungskonstrukteur/in	praktisch	nicht-akademisch
285	Fertigungstechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
286	Alarmanlagentechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
287	Betriebsfeuerwehrmann/-frau, Feuerwehrmann/-frau	praktisch	nicht-akademisch
288	Servicetechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
289	Filmvorführer/in	praktisch	nicht-akademisch
290	Fingernagelkosmetiker/in, Nagel-Kosmetiker/in	praktisch	nicht-akademisch
291	Fischer/in, Fischermeister/in	praktisch	nicht-akademisch
292	Zerlegemeister/in (Fleischwirtschaft)	praktisch	nicht-akademisch
293	Metzger/in, Metzgereifacharbeiter/in, Aufhauer/in (Fleischer/in)	praktisch	nicht-akademisch
294	Fliesen- und Mosaikleger/in, Fliesenleger/in, Marmorverleger/in	praktisch	nicht-akademisch
295	Fließbandarbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
296	Flugzeugwart/in, Flugzeugtechniker/in, Flugzeugwartungsmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
297	Former/in, Formgießer/in	praktisch	nicht-akademisch
298	Förster/in, Forstarbeiter/in, Forstmeister/in, Forstwart/in	praktisch	nicht-akademisch
299	Frachtenprüfer/in, Frachtkontrolleur/in, Ladungskontrolleur/in	praktisch	nicht-akademisch
300	Fräser/in	praktisch	nicht-akademisch
301	Friseur/in, Friseurmeister/in	praktisch	nicht-akademisch
302	Funker/in, Funkmeister/in	praktisch	nicht-akademisch
303	Funktechniker/in, Funktechnikmeister/in	praktisch	nicht-akademisch
304	Vollstreckungsbeamte(r/in), Gerichtsvollzieher/in, Inkassobeauftragte/r	praktisch	nicht-akademisch
305	Instandhaltungsmechaniker/in, Wartungs- und Instandhaltungstechniker/in, Wartungsarbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
306	Gipser/in (Stuckateur/in)	praktisch	nicht-akademisch
307	Glaser/in (allgemein)	praktisch	nicht-akademisch
308	Glasbläser/in, Glasdesigner/in, Glasformer/in	praktisch	nicht-akademisch
309	Hausmeister/in, Gebäudereiniger/in, Reinigungsfachkraft	praktisch	nicht-akademisch
310	Heizanlagenwärter/in, Heizungs-, Lüftungs- und Klimatechniker/in, Heizungsinstallateur/in, Heizungsmonteur/in	praktisch	nicht-akademisch
311	Pack- und Produktionshilfe, Produktionshelfer/in	praktisch	nicht-akademisch
312	Kardiotechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
313	Befrachter/in, Frachtassistent/in, Frachtabfertiger/in	praktisch	nicht-akademisch
314	Bautechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
315	Industrie-Isolierer/in	praktisch	nicht-akademisch
316	Musikinstrumentenrestaurator/in, Instrumentenfacharbeiter/in, Mechaniker/in – Musikinstrumente	praktisch	nicht-akademisch
317	Isolierer/in, Isolierfacharbeiter/in, Isoliermonteur/in	praktisch	nicht-akademisch
318	Jäger/in, Jagdmeister/in	praktisch	nicht-akademisch
319	Justizvollzugsbeamte(r/in)	praktisch	nicht-akademisch
320	Juwelier/in, Gold- und Silberschmied/in und Juwelier/in	praktisch	nicht-akademisch
321	Kältemaschinentechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
322	Kameramann/-frau, Kameraoperateur/in	praktisch	nicht-akademisch
323	Fregattenkapitän, Hafenkapitän/in, Kapitän/in, Nautische/r Schiffssoffizier/in, Schiffskapitän/in (allgemein)	praktisch	nicht-akademisch
324	Kartograf/in, Kartographiefacharbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
325	Kernkraftwerkanlagenwärter/in, Kerntechniker/in, Atomtechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
326	Heizkesselbauer/in, Kessel- und Behälterbauer/in	praktisch	nicht-akademisch
327	Kfz-Mechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
328	Kfz-Meister/in	praktisch	nicht-akademisch
329	Klempner- u. Installateurmeister/in, Klempner/in	praktisch	nicht-akademisch
330	Fischereiaufseher/in, Jagdaufseher/in	praktisch	nicht-akademisch
331	Kranfahrer/in, Kranführer/in, Krankarrenfahrer/in	praktisch	nicht-akademisch
332	Krankenwagenfahrer/in	praktisch	nicht-akademisch

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
333	Kurierdienstfahrer/in, Kurierfahrer/in	praktisch	nicht-akademisch
334	Laborant/in	praktisch	nicht-akademisch
335	Augenoptiktechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
336	Landarbeiter/in, Pflücker/in, Fütterer/Fütterin	praktisch	nicht-akademisch
337	Lebensmitteltechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
338	Verlagslektor/in, Deutschlektor/in (Germanist/in)	praktisch	nicht-akademisch
339	Traktorfahrer/in, Traktorfürer/in, Landmaschinenführer/in,	praktisch	nicht-akademisch
340	Lastkraftwagenfahrer/in, Lastkraftwagenführer/in, Lastwagensattler/in	praktisch	nicht-akademisch
341	Lokomotivführer/in, Eisenbahnschaffner/in	praktisch	nicht-akademisch
342	Löter/in	praktisch	nicht-akademisch
343	Luftsicherheitskontrollleur/in, Luftsicherheitskontrollkraft, Luftsicherheitsbeauftragte/r	praktisch	nicht-akademisch
344	Holzmaschinenarbeiter/in, Holzmaschinenbediener/in, Holzmaschinenführer/in	praktisch	nicht-akademisch
345	Maler/in	praktisch	nicht-akademisch
346	Fahrzeuglackierer/in	praktisch	nicht-akademisch
347	Tapezierer/in und Dekorateur/in	praktisch	nicht-akademisch
348	Maler/in und Lackierer/in – Bau- und Korrosionsschutz, Maler/in und Lackierer/in – Gestaltung und Instandhaltung	praktisch	nicht-akademisch
349	Maschinenarbeiter/in	praktisch	nicht-akademisch
350	Maschinenbautechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
351	Maschinist/in	praktisch	nicht-akademisch
352	Maurer/in, Maurermeister/in	praktisch	nicht-akademisch
353	Kfz-Servicetechniker/in, Kraftfahrzeugmechatroniker/in, Landmaschinenmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
354	Automationsmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
355	Industriemeister/in – Techn. Wagenbehandlung – Eisenbahn, Kraftfahrzeugmechaniker/in – Nutzkraftwageninstandhaltung	praktisch	nicht-akademisch
356	Autoelektromechaniker/in, Elektrofahrzeugmechaniker/in, Kraftfahrzeug-Elektromechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
357	Elektroapparatemechaniker/in, Elektrogerätemechaniker/in, Elektromaschinenmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
358	Elektroniktechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
359	Industrieanlagenmechaniker/in, Industriemechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
360	Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
361	Kraftfahrzeugmotorenmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
362	Medizinisch-technische/r Assistent/in, MTA	praktisch	nicht-akademisch
363	Metallgießermeister/in	praktisch	nicht-akademisch
364	Kläranlagenarbeiter/in, Kläranlagenwärter/in, Abwasseranlagenwärter/in	praktisch	nicht-akademisch
365	Computerservicetechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
366	Holzmöbelbauer/in, Möbelbautechniker/in, Möbel- und Bautischler/in	praktisch	nicht-akademisch
367	Schreiner/in	praktisch	nicht-akademisch
368	Modellbauer/in	praktisch	nicht-akademisch
369	Monteur/in	praktisch	nicht-akademisch
370	Motorbootführer/in	praktisch	nicht-akademisch
371	Motorradmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
372	Mühlenbauer/in (Maschinenbau)	praktisch	nicht-akademisch
373	Museumstechniker/in, Konservator/in	praktisch	nicht-akademisch
374	Mustermechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
375	Mustermacher/in (Verpackungsmittelherstellung)	praktisch	nicht-akademisch
376	Nachrichtentechniker/in, Telekommunikationstechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
377	Näher/in (Textil)	praktisch	nicht-akademisch
378	Parkplatzwächter/in	praktisch	nicht-akademisch
379	Schiffsbrückenaufseher/in, Brückenaufsicht (Kai), Brückenlotse/-lotsin	praktisch	nicht-akademisch
380	Möbelpolsterer/-polsterin, Polsterer/Polsterin	praktisch	nicht-akademisch
381	Produktionstechnologe/-technologin	praktisch	nicht-akademisch
382	Landwirtschaftliche/r Inspektor/in	praktisch	nicht-akademisch
383	Radierer/in, Graveur/in	praktisch	nicht-akademisch
384	Radiologieassistent/in, Radiologisch-technische/r Assistent/in	praktisch	nicht-akademisch
385	Radiomechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
386	Parkaufseher/in, Parkanlagenwächter/in	praktisch	nicht-akademisch
387	Recycling-Fachkraft	praktisch	nicht-akademisch
388	Reifenmacher/in, Reifenbauer/in	praktisch	nicht-akademisch
389	Zugbegleiter/in	praktisch	nicht-akademisch
390	Rettungsschwimmer/in, Sicherheitsposten (Küste)	praktisch	nicht-akademisch
391	Roboter-Spezialist/in, Robotertechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
392	Rohrinstallateur/in, Rohrleger/in	praktisch	nicht-akademisch
393	Medizinisch-technische/r Röntgenassistent/in, Röntgenassistent/in	praktisch	nicht-akademisch
394	Stoffwäscher/in (Textilveredlung), Textilwäscher/in,	praktisch	nicht-akademisch
395	Schädlingsbekämpfer/in, Schädlingsbekämpfermeister/in (nicht Landwirtschaft)	praktisch	nicht-akademisch
396	Sicherheitsfachkraft, Sicherheitsbeauftragte/r	praktisch	nicht-akademisch
397	Metallbeizer/in	praktisch	nicht-akademisch
398	Schiffbauingenieur/in	praktisch	akademisch
399	Schlachter/in, Fleischer/in – Schlachten, Fleisch- und Wurstwarenhersteller/in	praktisch	nicht-akademisch
400	Schleifer/in, Polierer/in	praktisch	nicht-akademisch
401	Schlosser/in	praktisch	nicht-akademisch
402	Schneider/in, Damenmaßschneider/in, Herrenmaßschneider/in, Maßschneider/in	praktisch	nicht-akademisch
403	Schmied/in	praktisch	nicht-akademisch
404	Schuhmacher/in, Schuster/in	praktisch	nicht-akademisch
405	Schweißer/in	praktisch	nicht-akademisch
406	Straßenpflasterer/-pflasterin, Pflasterer/Pflasterin, Pflasterleger/in, Pflastersetzer/in	praktisch	nicht-akademisch
407	Windkraftanlagen-Servicetechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
408	Sicherheitskontrollleur/in	praktisch	nicht-akademisch
409	Sportlehrer/in	praktisch	akademisch
410	Sprengmeister/in, Sprengbeauftragte/r	praktisch	nicht-akademisch
411	Metallbauer/in, Metallschlosser/in	praktisch	nicht-akademisch
412	Stahlbauer/in, Stahlbaumonteur/in, Stahlbetonbauer/in, Stahlbetonbauermeister/in	praktisch	nicht-akademisch
413	Schwachstromingenieur/in, Starkstromingenieur/in	praktisch	akademisch
414	Kesselwärter/in, Heizkesselwärter/in	praktisch	nicht-akademisch
415	Steinhauer/in, Steinmetz/in	praktisch	nicht-akademisch
416	Streifenbeamte(r/in), Streifenposten	praktisch	nicht-akademisch
417	Takler/in, Takelmacher/in	praktisch	nicht-akademisch
418	Tapetenkleber/in, Tapezierer/in, Tapeziermeister/in	praktisch	nicht-akademisch
419	Gepäckträger/in, Page (Hotel)	praktisch	nicht-akademisch
420	Taxifahrer/in	praktisch	nicht-akademisch
421	Flugmesstechniker/in, Messtechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
422	Wasserversorgungs- und Abwasserbehandlungstechniker/in, Abwassertechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
423	Chemiebetriebstechniker/in, Chemielabortechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
424	Hochspannungstechniker/in (Energietechnik)	praktisch	nicht-akademisch
425	Fototechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
426	Klebmascin Führer/in (Papierherstellung)	praktisch	nicht-akademisch
427	Kraftwerker/in, Kraftwerkleiter/in, Kraftwerksmeister/in	praktisch	nicht-akademisch
428	Techniker/in – Farb- u. Lacktechnik	praktisch	nicht-akademisch
429	Medizingerätetechniker/in, Medizingeräteelektroniker/in	praktisch	nicht-akademisch
430	Instrumententechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
431	Beschichtungsmaschinenführer/in	praktisch	nicht-akademisch
432	Telefontechniker/in, Telefonmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
433	Halbleiterfertiger/in	praktisch	nicht-akademisch
434	Technische/r Sachverständige/r, Sachverständige (allgemein), Gutachter/in, Vermesser/in, Schadenssachverständige/r	praktisch	nicht-akademisch
435	Bauzeichner/in	praktisch	nicht-akademisch
436	Technische/r Zeichner/in	praktisch	nicht-akademisch
437	Techniker/in – Maschinenbau, Techniker/in – Maschinenbautechnik, Technologiekollegiat/in – Maschinentechnik	praktisch	nicht-akademisch
438	Elektroingenieur/in	praktisch	akademisch
439	Telekommunikationstechniker/in, Telekommunikationselektroniker/in	praktisch	nicht-akademisch
440	Tellerwäscher/in	praktisch	nicht-akademisch

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
441	Teppichbodenverleger/in	praktisch	nicht-akademisch
442	Terrazzoleger/in	praktisch	nicht-akademisch
443	Textilreiniger/in, Textilreinigungsfachkraft, Wäscher/in (Textilreinigung)	praktisch	nicht-akademisch
444	Tierarztfachhelfer/in, Tierarztshelfer/in, Veterinärgehilfe/-gehilfin	praktisch	nicht-akademisch
445	Tierpfleger/in	praktisch	nicht-akademisch
446	Tiertrainer/in	praktisch	nicht-akademisch
447	Tierzüchter/in	praktisch	nicht-akademisch
448	Tontechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
449	Töpfer/in, Töpfergeselle/Töpfergesellin, Töpfermeister/in	praktisch	nicht-akademisch
450	U-Bahn-Fahrer/in, Straßenbahnfahrer/in, Straßenbahnschaffner/in	praktisch	nicht-akademisch
451	Uhrenmacher/in, Uhreninstandsetzer/in, Uhrenmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
452	Umwelttechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
453	Verkehrsingenieur/in	praktisch	akademisch
454	Verkehrstechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
455	Vermessungstechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
456	Verpacker/in	praktisch	nicht-akademisch
457	Veterinärtechniker/in	praktisch	nicht-akademisch
458	Wachmann/Wachfrau	praktisch	nicht-akademisch
459	Waldschützer/in, Naturschutzbeauftragte/r	praktisch	nicht-akademisch
460	Wartungsarbeiter/in, Wartungsmechaniker/in	praktisch	nicht-akademisch
461	Werkzeugbauer/in, Werkzeugkonstrukteur/in, Werkzeugmacher/in	praktisch	nicht-akademisch
462	Werkzeugschleifer/in, Werkzeugschärfer/in, Werkzeugscharfschleifer/in	praktisch	nicht-akademisch
463	Zahn techniker/in	praktisch	nicht-akademisch
464	Zaunbauer/in (Metall)	praktisch	nicht-akademisch
465	Zementierer/in (Betonbau)	praktisch	nicht-akademisch
466	Zimmerer/Zimmerin, Zimmermann/-frau, Zimmerermeister/in	praktisch	nicht-akademisch
467	Zimmermädchen/Roomboy, Zimmersteward/-stewardess	praktisch	nicht-akademisch
468	Akupunkteur/in	sozial	nicht-akademisch
469	Ansager/in, Sprecher/in, Moderator/in	sozial	nicht-akademisch
470	Facharzt/-ärztin für Hygiene und Umweltmedizin, Arzt/Ärztin öffentliches Gesundheitswesen	sozial	akademisch
471	Arztshelfer/in, Arztfachhelfer/in, Arztberater/in	sozial	nicht-akademisch
472	Arztsekretär/in	sozial	nicht-akademisch
473	Atemtherapeut/in	sozial	nicht-akademisch
474	Arbeits- und Berufsberater/in, Ausbildungsbearbeiter/in	sozial	nicht-akademisch
475	Arbeitsvermittler/in	sozial	nicht-akademisch
476	Ausbildungsfachmann/-frau	sozial	nicht-akademisch
477	Bewährungshelfer/in	sozial	nicht-akademisch
478	Chiropraktiker/in	sozial	nicht-akademisch
479	Concierge (Hotel)	sozial	nicht-akademisch
480	Dentalhygieniker/in	sozial	nicht-akademisch
481	Religionspädagoge/-pädagogin (evangelisch oder katholisch)	sozial	nicht-akademisch
482	Familien-/Paartherapeut/in, Familienberater/in, Familientherapeut/in	sozial	nicht-akademisch
483	Arbeits- und Beschäftigungstherapeut/in, Beschäftigungstherapeut/in, Arbeitstherapeut/in, Ergotherapeut/in	sozial	nicht-akademisch
484	Diätassistent/in	sozial	nicht-akademisch
485	Krippenerzieher/in, Krippenpädagoge/-pädagogin, Vorschulerzieher/in, Vorschulpädagoge/-pädagogin, Erzieher/in, Kindergärtner/in	sozial	nicht-akademisch
486	Fachkrankenschwester/-pfleger, Krankenschwester/-pfleger, Fachschwester/-pfleger	sozial	nicht-akademisch
487	Atmungsorthopäde/-orthopädin	sozial	nicht-akademisch
488	Kreißsaalhebamme/-entbindungspfleger, Beleghebamme/Belegentbindungspfleger, Hebamme/Entbindungspfleger	sozial	nicht-akademisch
489	Fitnessinstructor/in, Fitnesstrainer/in, Fitnesskoordinator/in, Fitnesslehrer/in, Personal Trainer/in	sozial	nicht-akademisch
490	Freizeitgestalter/in	sozial	nicht-akademisch
491	Garderoben-, Toilettenwärter/in, Garderobenaufseher/in, Garderobenwärter/in	sozial	nicht-akademisch
492	Gesundheitsberater/in, Gemeindefrankenschwester/-pfleger	sozial	nicht-akademisch

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
493	Gesundheitscoach, Gesundheitserzieher/in, Gesundheitspädagog(e)/in, Gesundheitstrainer/in	sozial	nicht-akademisch
494	Gleichstellungsbeauftragte/r, Gleichstellungsberater/in	sozial	nicht-akademisch
495	Grundschullehrer/in, Lehrer/in	sozial	akademisch
496	Pflegehelfer/in – Privathaushalt	sozial	nicht-akademisch
497	Ökonompädagoge/in – Lehrkraft berufspraktischer Unterricht	sozial	nicht-akademisch
498	Dozent (Bibliothekswesen)/Dozentin (Bibliothekswesen)	sozial	nicht-akademisch
499	Hochschullehrer/in	sozial	akademisch
500	Landbauberater/in, Landwirtschaftliche/r Berater/in	sozial	nicht-akademisch
501	Hörgerätemeister/in	sozial	nicht-akademisch
502	Kellner/in (allgemein), Kellnercommis	sozial	nicht-akademisch
503	Kindergärtner/in	sozial	nicht-akademisch
504	Kinderfrau, Kinderbetreuer/in, Kindermädchen	sozial	nicht-akademisch
505	Pfarrer (katholisch oder evangelisch), Pfarrvikar/in	sozial	akademisch
506	Lehrer/in	sozial	akademisch
507	Logopäde/Logopädin, Logotherapeut/in, Logotherapeutische/r Berater/in	sozial	nicht-akademisch
508	Massagetherapeut/in	sozial	nicht-akademisch
509	Medizinische/r Fachangestellte/r	sozial	nicht-akademisch
510	Notfallmanager/in	sozial	nicht-akademisch
511	Orthopädist/in	sozial	nicht-akademisch
512	Pflegehelfer/in	sozial	nicht-akademisch
513	Physiotherapeut/in	sozial	nicht-akademisch
514	Psychiatrieschwester/-pfleger, Psychiatriehelfer/in	sozial	nicht-akademisch
515	Psychologe/Psychologin	sozial	akademisch
516	Psychologischer Berater/in	sozial	nicht-akademisch
517	Rehabilitationsberater/in	sozial	nicht-akademisch
518	Reiseführer/in	sozial	nicht-akademisch
519	Rettungsassistent/in, Rettungshelfer/in, Rettungsmitarbeiter/in	sozial	nicht-akademisch
520	Saaldienster/in, Platzanweiser/in, Eintrittskartenkontrolleur/in	sozial	nicht-akademisch
521	Mediator/in	sozial	nicht-akademisch
522	Sonderschullehrer/in	sozial	akademisch
523	Sporttherapeut/in, Sportphysiotherapeut/in	sozial	nicht-akademisch
524	Sprachheiltherapeut/in, Sprachtherapeut/in	sozial	nicht-akademisch
525	Strahlentherapeut/in, Facharzt/-ärztin – Strahlentherapie	sozial	akademisch
526	Suchtberater/in, Sucht-, Drogenberater/in	sozial	nicht-akademisch
527	Therapeut/in – Sehstörungen	sozial	nicht-akademisch
528	Coach, Sporttrainer/in	sozial	nicht-akademisch
529	Verkehrspolizist/in	sozial	nicht-akademisch
530	Wissenschaftliche/r Assistent/in, Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in	sozial	akademisch
531	Wohnberater/in	sozial	nicht-akademisch
532	Artistenvermittler/in (Arbeitsagentur)	unternehmerisch	nicht-akademisch
533	Anwalt/Anwältin, Rechtsanwalt/Rechtsanwältin	unternehmerisch	akademisch
534	Spielhallenaufseher/in, Spielbankkontrolleur/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
535	Rangiermeister/in, Lokdienstleiter/in, Lokführer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
536	Mitarbeiter/in im Gastgewerbe	unternehmerisch	nicht-akademisch
537	Beschaffungsmanager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
538	Bestatter/in, Bestattungsfachkraft, Bestattungsgehilfe/-gehilfin	unternehmerisch	nicht-akademisch
539	Koch/Köchin	unternehmerisch	nicht-akademisch
540	Maat (Bundeswehr)	unternehmerisch	nicht-akademisch
541	Berater/in Landwirtschaft, Landarbeiter/in, Landwirt/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
542	Einkäufer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
543	Fachkaufmann/-frau Einkauf/Materialwirtschaft, Materialeinkäufer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
544	Einzelhandelskaufmann/-frau, Einzelhandelsbetriebswirt/in, Einzelhandelsassistent/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
545	Ermittler/in (Detektei), Ermittlungsbeamter/-beamtin	unternehmerisch	nicht-akademisch
546	Event-Manager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
547	Lohnabrechner/in, Lohnsachbearbeiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
548	Fachkraft – Personalwesen	unternehmerisch	nicht-akademisch

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
549	Finanzberater/in, Financial Consultant	unternehmerisch	nicht-akademisch
550	Finance Manager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
551	Kassenprüfer/in, Rechnungsprüfer/in, Finanzprüfer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
552	Flugbegleiter/in, Cabin/Flight Attendant, Steward/ess	unternehmerisch	nicht-akademisch
553	Fluglotse/Fluglotsin	unternehmerisch	nicht-akademisch
554	Fischzuchtleiter/in, Fischereileiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
555	Bauleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
556	Kasinokraft, Casinoleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
557	Vorstandsvorsitzende/r	unternehmerisch	nicht-akademisch
558	Geschäftsführende/r Direktor/in (Hotel-, Gaststättengewerbe), Hoteldirektor/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
559	Betriebsführer/in, Geschäftsführer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
560	Gesundheitsmanager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
561	Solarfachkraft, Solartechnikfachkraft	unternehmerisch	nicht-akademisch
562	Hausierer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
563	Hostess/Host	unternehmerisch	nicht-akademisch
564	Immobilienmakler/in, Immobilienagent/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
565	Immobilienfachverständige/r, Immobilienberater/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
566	Manual-Redakteur/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
567	IT-Manager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
568	IT-Projektleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
569	Sozialmanager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
570	Baumeister/in, Bauingenieur/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
571	Kreditberater/in, Kreditbetreuer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
572	Kundenbetreuer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
573	Servicefachkraft	unternehmerisch	nicht-akademisch
574	Artothekar/in, Kurator/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
575	Distributor/in, Fachlagerist/in, Hauptlagerführer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
576	Industriemeister/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
577	Fachagrarwirt/in (Biomasse)	unternehmerisch	nicht-akademisch
578	Entwicklungsleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
579	Logistiker/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
580	Logistik-Manager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
581	Produktionsleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
582	Casting-Direktor/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
583	Food-and-Beverage-Manager/in, Food-Chain-Manager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
584	Marketingleiter/in, Marketingmanager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
585	Callcenteragent/in, Telefonagent/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
586	Augenoptiker/in, Fachoptiker/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
587	Abgeordnete/r	unternehmerisch	nicht-akademisch
588	Personalleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
589	Polizeibeamt(er)/in, Polizist/in, Kriminalagent/in (Detektiv/in), Polizeioffizier	unternehmerisch	nicht-akademisch
590	Postmeister/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
591	Privatdetektiv/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
592	Promoter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
593	Produzent/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
594	Programmlleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
595	Public-Relations-Manager	unternehmerisch	nicht-akademisch
596	Qualitätsmanager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
597	Regisseur/in (Ballett, Bühne, Film und Fernsehen)	unternehmerisch	nicht-akademisch
598	Regulatory-Affairs-Manager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
599	Reiseverkehrskaufmann/-frau, Reisebürokaufmann/-kauffrau	unternehmerisch	nicht-akademisch
600	Reiseleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
601	Richter/in	unternehmerisch	akademisch
602	Schiffskapitän/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
603	Sicherheitsmanager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
604	Animateur/in, Manager/in für Fitness- und Freizeitunternehmen, Parkleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch



Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
605	Supply-Chain-Manager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
606	Technische/r Direktor/in, Technische/r Leiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
607	Texter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
608	Transportmanager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
609	Verkäufer/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
610	Verkaufsleiter/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
611	Versicherungskaufmann/-frau	unternehmerisch	nicht-akademisch
612	Vertriebsingenieur/in	unternehmerisch	akademisch
613	Administrator/in, Verwaltungsangestellte/r	unternehmerisch	nicht-akademisch
614	Verwaltungsrichter/in	unternehmerisch	akademisch
615	Führungskraft	unternehmerisch	nicht-akademisch
616	Werbemanager/in	unternehmerisch	nicht-akademisch
617	Werbekaufmann/-frau	unternehmerisch	nicht-akademisch
618	Zollfahnder/in, Zollagent/in	unternehmerisch	nicht-akademisch

#### Liste aller Berufe nach RIASEC nach Holland (englisch)

Nr.	Berufsbezeichnung	Klassifizierung	akademisch / nicht-akademisch
1	Aerospace Engineers	forschend	akademisch
2	Agricultural Engineers	forschend	akademisch
3	Anesthesiologists	forschend	akademisch
4	Animal Scientists	forschend	akademisch
5	Anthropologists	forschend	akademisch
6	Archeologists	forschend	akademisch
7	Astronomers	forschend	akademisch
8	Atmospheric and Space Scientists	forschend	akademisch
9	Audiologists	forschend	akademisch
10	Biochemists and Biophysicists	forschend	akademisch
11	Biologists	forschend	akademisch
12	Biomedical Engineers	forschend	akademisch
13	Chemical Engineers	forschend	akademisch
14	Chemical Technicians	forschend	nicht-akademisch
15	Chemists	forschend	akademisch
16	Clinical Psychologists	forschend	akademisch
17	Computer and Information Scientists, Research	forschend	akademisch
18	Computer Hardware Engineers	forschend	akademisch
19	Computer Programmers	forschend	nicht-akademisch
20	Computer Software Engineers, Applications	forschend	akademisch
21	Computer Software Engineers, Systems Software	forschend	akademisch
22	Computer Systems Analysts	forschend	nicht-akademisch
23	Computer Systems Engineers/Architects	forschend	akademisch
24	Coroners	forschend	nicht-akademisch
25	Dentists, General	forschend	akademisch
26	Diagnostic Medical Sonographers	forschend	nicht-akademisch
27	Dietitians and Nutritionists	forschend	nicht-akademisch
28	Economists	forschend	akademisch
29	Electrical Engineers	forschend	akademisch
30	Electronics Engineers, Except Computer	forschend	akademisch
31	Engineering Teachers, Postsecondary	forschend	akademisch
32	Environmental Engineers	forschend	akademisch
33	Environmental Science and Protection Technicians, Including Health	forschend	nicht-akademisch
34	Environmental Scientists and Specialists, Including Health	forschend	akademisch
35	Epidemiologists	forschend	akademisch
36	Family and General Practitioners	forschend	nicht-akademisch
37	Fire Investigators	forschend	nicht-akademisch
38	Fire-Prevention and Protection Engineers	forschend	nicht-akademisch
39	Food Scientists and Technologists	forschend	akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
40	Forensic Science Technicians	forschend	nicht-akademisch
41	Geographers	forschend	akademisch
42	Geoscientists, Except Hydrologists and Geographers	forschend	akademisch
43	Historians	forschend	akademisch
44	Hydrologists	forschend	akademisch
45	Industrial Engineering Technicians	forschend	nicht-akademisch
46	Industrial Engineers	forschend	akademisch
47	Industrial Safety and Health Engineers	forschend	akademisch
48	Industrial-Organizational Psychologists	forschend	akademisch
49	Internists, General	forschend	akademisch
50	Management Analysts	forschend	nicht-akademisch
51	Marine Architects	forschend	akademisch
52	Marine Engineers	forschend	akademisch
53	Market Research Analysts	forschend	nicht-akademisch
54	Materials Engineers	forschend	akademisch
55	Materials Scientists	forschend	akademisch
56	Mathematical Technicians	forschend	nicht-akademisch
57	Mathematicians	forschend	akademisch
58	Mechanical Engineers	forschend	akademisch
59	Medical and Clinical Laboratory Technologists	forschend	nicht-akademisch
60	Medical Scientists, Except Epidemiologists	forschend	akademisch
61	Microbiologists	forschend	akademisch
62	Mining and Geological Engineers, Including Mining Safety Engineers	forschend	akademisch
63	Network and Computer Systems Administrators	forschend	nicht-akademisch
64	Network Systems and Data Communications Analysts	forschend	nicht-akademisch
65	Nuclear Engineers	forschend	akademisch
66	Nuclear Medicine Technologists	forschend	nicht-akademisch
67	Obstetricians and Gynecologists	forschend	akademisch
68	Occupational Health and Safety Specialists	forschend	nicht-akademisch
69	Operations Research Analysts	forschend	nicht-akademisch
70	Optometrists	forschend	nicht-akademisch
71	Orthodontists	forschend	nicht-akademisch
72	Pediatricians, General	forschend	akademisch
73	Petroleum Engineers	forschend	akademisch
74	Pharmacists	forschend	akademisch
75	Physicists	forschend	akademisch
76	Podiatrists	forschend	akademisch
77	Political Scientists	forschend	akademisch
78	Product Safety Engineers	forschend	akademisch
79	Prosthodontists	forschend	nicht-akademisch
80	Psychiatrists	forschend	akademisch
81	School Psychologists	forschend	akademisch
82	Sociologists	forschend	akademisch
83	Software Quality Assurance Engineers and Testers	forschend	akademisch
84	Soil and Plant Scientists	forschend	akademisch
85	Soil and Water Conservationists	forschend	nicht-akademisch
86	Surgeons	forschend	akademisch
87	Survey Researchers	forschend	akademisch
88	Urban and Regional Planners	forschend	nicht-akademisch
89	Veterinarians	forschend	akademisch
90	Zoologists and Wildlife Biologists	forschend	akademisch
91	Accountants	konventionell	nicht-akademisch
92	Actuaries	konventionell	akademisch
93	Archivists	konventionell	nicht-akademisch
94	Assessors	konventionell	nicht-akademisch
95	Audio-Visual Collections Specialists	konventionell	nicht-akademisch
96	Auditors	konventionell	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
97	Bill and Account Collectors	konventionell	nicht-akademisch
98	Billing, Cost, and Rate Clerks	konventionell	nicht-akademisch
99	Billing, Posting, and Calculating Machine Operators	konventionell	nicht-akademisch
100	Bookkeeping, Accounting, and Auditing Clerks	konventionell	nicht-akademisch
101	Brokerage Clerks	konventionell	nicht-akademisch
102	Budget Analysts	konventionell	nicht-akademisch
103	Cargo and Freight Agents	konventionell	nicht-akademisch
104	Cashiers	konventionell	nicht-akademisch
105	City and Regional Planning Aides	konventionell	nicht-akademisch
106	Claims Examiners, Property and Casualty Insurance	konventionell	nicht-akademisch
107	Combined Food Preparation and Serving Workers, Including Fast Food	konventionell	nicht-akademisch
108	Compensation, Benefits, and Job Analysis Specialists	konventionell	nicht-akademisch
109	Computer Operators	konventionell	nicht-akademisch
110	Computer Security Specialists	konventionell	nicht-akademisch
111	Correspondence Clerks	konventionell	nicht-akademisch
112	Cost Estimators	konventionell	nicht-akademisch
113	Costume Attendants	konventionell	nicht-akademisch
114	Counter and Rental Clerks	konventionell	nicht-akademisch
115	Court Clerks	konventionell	nicht-akademisch
116	Court Reporters	konventionell	nicht-akademisch
117	Credit Analysts	konventionell	nicht-akademisch
118	Credit Authorizers	konventionell	nicht-akademisch
119	Credit Checkers	konventionell	nicht-akademisch
120	Data Entry Keyers	konventionell	nicht-akademisch
121	Database Administrators	konventionell	nicht-akademisch
122	Dental Assistants	konventionell	nicht-akademisch
123	Dispatchers, Except Police, Fire, and Ambulance	konventionell	nicht-akademisch
124	Electronic Drafters	konventionell	nicht-akademisch
125	Environmental Compliance Inspectors	konventionell	nicht-akademisch
126	Executive Secretaries and Administrative Assistants	konventionell	nicht-akademisch
127	File Clerks	konventionell	nicht-akademisch
128	Financial Analysts	konventionell	nicht-akademisch
129	Fire Inspectors	konventionell	nicht-akademisch
130	Gaming and Sports Book Writers and Runners	konventionell	nicht-akademisch
131	Gaming Cage Workers	konventionell	nicht-akademisch
132	Gaming Change Persons and Booth Cashiers	konventionell	nicht-akademisch
133	Gaming Dealers	konventionell	nicht-akademisch
134	Geophysical Data Technicians	konventionell	nicht-akademisch
135	Government Property Inspectors and Investigators	konventionell	nicht-akademisch
136	Hotel, Motel, and Resort Desk Clerks	konventionell	nicht-akademisch
137	Human Resources Assistants, Except Payroll and Timekeeping	konventionell	nicht-akademisch
138	Immigration and Customs Inspectors	konventionell	nicht-akademisch
139	Inspectors, Testers, Sorters, Samplers, and Weighers	konventionell	nicht-akademisch
140	Insurance Adjusters, Examiners, and Investigators	konventionell	nicht-akademisch
141	Insurance Appraisers, Auto Damage	konventionell	nicht-akademisch
142	Insurance Claims Clerks	konventionell	nicht-akademisch
143	Insurance Policy Processing Clerks	konventionell	nicht-akademisch
144	Insurance Underwriters	konventionell	nicht-akademisch
145	Interviewers, Except Eligibility and Loan	konventionell	nicht-akademisch
146	Job Printers	konventionell	nicht-akademisch
147	Law Clerks	konventionell	nicht-akademisch
148	Legal Secretaries	konventionell	nicht-akademisch
149	Librarians	konventionell	nicht-akademisch
150	Library Assistants, Clerical	konventionell	nicht-akademisch
151	Library Technicians	konventionell	nicht-akademisch
152	License Clerks	konventionell	nicht-akademisch
153	Licensing Examiners and Inspectors	konventionell	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
154	Loan Interviewers and Clerks	konventionell	nicht-akademisch
155	Loan Officers	konventionell	nicht-akademisch
156	Mail Clerks and Mail Machine Operators, Except Postal Service	konventionell	nicht-akademisch
157	Mapping Technicians	konventionell	nicht-akademisch
158	Marking Clerks	konventionell	nicht-akademisch
159	Medical Records and Health Information Technicians	konventionell	nicht-akademisch
160	Medical Secretaries	konventionell	nicht-akademisch
161	Medical Transcriptionists	konventionell	nicht-akademisch
162	Meter Readers, Utilities	konventionell	nicht-akademisch
163	Municipal Clerks	konventionell	nicht-akademisch
164	Network Designers	konventionell	nicht-akademisch
165	New Accounts Clerks	konventionell	nicht-akademisch
166	Numerical Tool and Process Control Programmers	konventionell	nicht-akademisch
167	Occupational Health and Safety Technicians	konventionell	nicht-akademisch
168	Office Clerks, General	konventionell	nicht-akademisch
169	Order Clerks	konventionell	nicht-akademisch
170	Order Fillers, Wholesale and Retail Sales	konventionell	nicht-akademisch
171	Paralegals and Legal Assistants	konventionell	nicht-akademisch
172	Payroll and Timekeeping Clerks	konventionell	nicht-akademisch
173	Pharmacy Aides	konventionell	nicht-akademisch
174	Pharmacy Technicians	konventionell	nicht-akademisch
175	Police Identification and Records Officers	konventionell	nicht-akademisch
176	Police, Fire, and Ambulance Dispatchers	konventionell	nicht-akademisch
177	Postal Service Clerks	konventionell	nicht-akademisch
178	Postal Service Mail Carriers	konventionell	nicht-akademisch
179	Postal Service Mail Sorters, Processors, and Processing Machine Operators	konventionell	nicht-akademisch
180	Procurement Clerks	konventionell	nicht-akademisch
181	Production, Planning, and Expediting Clerks	konventionell	nicht-akademisch
182	Proofreaders and Copy Markers	konventionell	nicht-akademisch
183	Purchasing Agents, Except Wholesale, Retail, and Farm	konventionell	nicht-akademisch
184	Products	konventionell	nicht-akademisch
185	Receptionists and Information Clerks	konventionell	nicht-akademisch
186	Reservation and Transportation Ticket Agents and Travel Clerks	konventionell	nicht-akademisch
187	Sales Representatives, Wholesale and Manufacturing, Except Technical and Scientific Products	konventionell	nicht-akademisch
188	Secretaries, Except Legal, Medical, and Executive	konventionell	nicht-akademisch
189	Shipping, Receiving, and Traffic Clerks	konventionell	nicht-akademisch
190	Slot Key Persons	konventionell	nicht-akademisch
191	Social and Human Service Assistants	konventionell	nicht-akademisch
192	Social Science Research Assistants	konventionell	nicht-akademisch
193	Statement Clerks	konventionell	nicht-akademisch
194	Statistical Assistants	konventionell	nicht-akademisch
195	Statisticians	konventionell	akademisch
196	Stock Clerks, Sales Floor	konventionell	nicht-akademisch
197	Switchboard Operators, Including Answering Service	konventionell	nicht-akademisch
198	Tax Examiners, Collectors, and Revenue Agents	konventionell	nicht-akademisch
199	Tax Preparers	konventionell	nicht-akademisch
200	Telephone Operators	konventionell	nicht-akademisch
201	Tellers	konventionell	nicht-akademisch
202	Title Examiners, Abstractors, and Searchers	konventionell	nicht-akademisch
203	Treasurers and Controllers	konventionell	nicht-akademisch
204	Web Administrators	konventionell	nicht-akademisch
205	Web Developers	konventionell	nicht-akademisch
206	Weighers, Measurers, Checkers, and Samplers, Recordkeeping	konventionell	nicht-akademisch
207	Word Processors and Typists	konventionell	nicht-akademisch
208	Actors	kreativ	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
209	Architects, Except Landscape and Naval	kreativ	akademisch
210	Architectural Drafters	kreativ	nicht-akademisch
211	Art Directors	kreativ	nicht-akademisch
212	Broadcast News Analysts	kreativ	nicht-akademisch
213	Choreographers	kreativ	nicht-akademisch
214	Commercial and Industrial Designers	kreativ	nicht-akademisch
215	Cooks, Private Household	kreativ	nicht-akademisch
216	Craft Artists	kreativ	nicht-akademisch
217	Dancers	kreativ	nicht-akademisch
218	Desktop Publishers	kreativ	nicht-akademisch
219	Editors	kreativ	nicht-akademisch
220	Fashion Designers	kreativ	nicht-akademisch
221	Film and Video Editors	kreativ	nicht-akademisch
222	Fine Artists, Including Painters, Sculptors, and Illustrators	kreativ	nicht-akademisch
223	Floral Designers	kreativ	nicht-akademisch
224	Graphic Designers	kreativ	nicht-akademisch
225	Hairdressers, Hairstylists, and Cosmetologists	kreativ	nicht-akademisch
226	Interior Designers	kreativ	nicht-akademisch
227	Interpreters and Translators	kreativ	nicht-akademisch
228	Landscape Architects	kreativ	akademisch
229	Makeup Artists, Theatrical and Performance	kreativ	nicht-akademisch
230	Merchandise Displayers and Window Trimmers	kreativ	nicht-akademisch
231	Models	kreativ	nicht-akademisch
232	Multi-Media Artists and Animators	kreativ	nicht-akademisch
233	Music Composers and Arrangers	kreativ	nicht-akademisch
234	Music Directors	kreativ	nicht-akademisch
235	Musicians, Instrumental	kreativ	nicht-akademisch
236	Photographers	kreativ	nicht-akademisch
237	Poets, Lyricists and Creative Writers	kreativ	nicht-akademisch
238	Radio and Television Announcers	kreativ	nicht-akademisch
239	Reporters and Correspondents	kreativ	nicht-akademisch
240	Set and Exhibit Designers	kreativ	nicht-akademisch
241	Singers	kreativ	nicht-akademisch
242	Technical Writers	kreativ	nicht-akademisch
243	Aerospace Engineering and Operations Technicians	praktisch	akademisch
244	Agricultural Equipment Operators	praktisch	nicht-akademisch
245	Agricultural Inspectors	praktisch	nicht-akademisch
246	Agricultural Technicians	praktisch	nicht-akademisch
247	Aircraft Mechanics and Service Technicians	praktisch	nicht-akademisch
248	Aircraft Structure, Surfaces, Rigging, and Systems Assemblers	praktisch	nicht-akademisch
249	Airline Pilots, Copilots, and Flight Engineers	praktisch	akademisch
250	Ambulance Drivers and Attendants	praktisch	nicht-akademisch
251	Animal Breeders	praktisch	nicht-akademisch
252	Animal Control Workers	praktisch	nicht-akademisch
253	Animal Trainers	praktisch	nicht-akademisch
254	Athletes and Sports Competitors	praktisch	nicht-akademisch
255	Audio and Video Equipment Technicians	praktisch	nicht-akademisch
256	Automotive Body and Related Repairers	praktisch	nicht-akademisch
257	Automotive Glass Installers and Repairers	praktisch	nicht-akademisch
258	Automotive Master Mechanics	praktisch	nicht-akademisch
259	Automotive Specialty Technicians	praktisch	nicht-akademisch
260	Aviation Inspectors	praktisch	nicht-akademisch
261	Avionics Technicians	praktisch	nicht-akademisch
262	Baggage Porters and Bellhops	praktisch	nicht-akademisch
263	Bailiffs	praktisch	nicht-akademisch
264	Bakers	praktisch	nicht-akademisch
265	Barbers	praktisch	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
266	Bicycle Repairers	praktisch	nicht-akademisch
267	Bindery Workers	praktisch	nicht-akademisch
268	Biological Technicians	praktisch	nicht-akademisch
269	Boilermakers	praktisch	nicht-akademisch
270	Bookbinders	praktisch	nicht-akademisch
271	Brickmasons and Blockmasons	praktisch	nicht-akademisch
272	Bridge and Lock Tenders	praktisch	nicht-akademisch
273	Broadcast Technicians	praktisch	nicht-akademisch
274	Bus and Truck Mechanics and Diesel Engine Specialists	praktisch	nicht-akademisch
275	Bus Drivers, School	praktisch	nicht-akademisch
276	Bus Drivers, Transit and Intercity	praktisch	nicht-akademisch
277	Butchers and Meat Cutters	praktisch	nicht-akademisch
278	Cabinetmakers and Bench Carpenters	praktisch	nicht-akademisch
279	Camera and Photographic Equipment Repairers	praktisch	nicht-akademisch
280	Camera Operators, Television, Video, and Motion Picture	praktisch	nicht-akademisch
281	Cardiovascular Technologists and Technicians	praktisch	nicht-akademisch
282	Carpet Installers	praktisch	nicht-akademisch
283	Cartographers and Photogrammetrists	praktisch	nicht-akademisch
284	Cement Masons and Concrete Finishers	praktisch	nicht-akademisch
285	Cementing and Gluing Machine Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
286	Chemical Equipment Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
287	Chemical Plant and System Operators	praktisch	nicht-akademisch
288	Civil Drafters	praktisch	nicht-akademisch
289	Civil Engineering Technicians	praktisch	akademisch
290	Civil Engineers	praktisch	akademisch
291	Cleaners of Vehicles and Equipment	praktisch	nicht-akademisch
292	Cleaning, Washing, and Metal Pickling Equipment Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
293	Coating, Painting, and Spraying Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
294	Coil Winders, Tapers, and Finishers	praktisch	nicht-akademisch
295	Coin, Vending, and Amusement Machine Servicers and Repairers	praktisch	nicht-akademisch
296	Commercial Divers	praktisch	nicht-akademisch
297	Commercial Pilots	praktisch	nicht-akademisch
298	Computer Support Specialists	praktisch	nicht-akademisch
299	Computer, Automated Teller, and Office Machine Repairers	praktisch	nicht-akademisch
300	Computer-Controlled Machine Tool Operators, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
301	Construction and Building Inspectors	praktisch	nicht-akademisch
302	Construction Carpenters	praktisch	nicht-akademisch
303	Construction Laborers	praktisch	nicht-akademisch
304	Continuous Mining Machine Operators	praktisch	nicht-akademisch
305	Control and Valve Installers and Repairers, Except Mechanical Door	praktisch	nicht-akademisch
306	Conveyor Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
307	Cooks, Fast Food	praktisch	nicht-akademisch
308	Cooks, Institution and Cafeteria	praktisch	nicht-akademisch
309	Cooks, Restaurant	praktisch	nicht-akademisch
310	Cooks, Short Order	praktisch	nicht-akademisch
311	Cooling and Freezing Equipment Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
312	Correctional Officers and Jailers	praktisch	nicht-akademisch
313	Counter Attendants, Cafeteria, Food Concession, and Coffee Shop	praktisch	nicht-akademisch
314	Couriers and Messengers	praktisch	nicht-akademisch
315	Crane and Tower Operators	praktisch	nicht-akademisch
316	Crushing, Grinding, and Polishing Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
317	Cutters and Trimmers, Hand	praktisch	nicht-akademisch
318	Cutting and Slicing Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
319	Cutting, Punching, and Press Machine Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
320	Dental Laboratory Technicians	praktisch	nicht-akademisch
321	Derrick Operators, Oil and Gas	praktisch	nicht-akademisch
322	Dining Room and Cafeteria Attendants and Bartender Helpers	praktisch	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
323	Dishwashers	praktisch	nicht-akademisch
324	Dredge Operators	praktisch	nicht-akademisch
325	Drilling and Boring Machine Tool Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
326	Driver/Sales Workers	praktisch	nicht-akademisch
327	Drywall and Ceiling Tile Installers	praktisch	nicht-akademisch
328	Earth Drillers, Except Oil and Gas	praktisch	nicht-akademisch
329	Electric Motor, Power Tool, and Related Repairers	praktisch	nicht-akademisch
330	Electrical and Electronic Equipment Assemblers	praktisch	nicht-akademisch
331	Electrical and Electronics Installers and Repairers, Transportation Equipment	praktisch	nicht-akademisch
332	Electrical and Electronics Repairers, Commercial and Industrial Equipment	praktisch	nicht-akademisch
333	Electrical and Electronics Repairers, Powerhouse, Substation, and Relay	praktisch	nicht-akademisch
334	Electrical Drafters	praktisch	nicht-akademisch
335	Electrical Engineering Technicians	praktisch	nicht-akademisch
336	Electrical Power-Line Installers and Repairers	praktisch	nicht-akademisch
337	Electricians	praktisch	nicht-akademisch
338	Electromechanical Equipment Assemblers	praktisch	nicht-akademisch
339	Electro-Mechanical Technicians	praktisch	nicht-akademisch
340	Electronic Equipment Installers and Repairers, Motor Vehicles	praktisch	nicht-akademisch
341	Electronic Home Entertainment Equipment Installers and Repairers	praktisch	nicht-akademisch
342	Electronics Engineering Technicians	praktisch	nicht-akademisch
343	Elevator Installers and Repairers	praktisch	nicht-akademisch
344	Embalmers	praktisch	nicht-akademisch
345	Engine and Other Machine Assemblers	praktisch	nicht-akademisch
346	Environmental Engineering Technicians	praktisch	nicht-akademisch
347	Etchers and Engravers	praktisch	nicht-akademisch
348	Excavating and Loading Machine and Dragline Operators	praktisch	nicht-akademisch
349	Explosives Workers, Ordnance Handling Experts, and Blasters	praktisch	nicht-akademisch
350	Extruding and Drawing Machine Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
351	Extruding and Forming Machine Setters, Operators, and Tenders, Synthetic and Glass Fibers	praktisch	nicht-akademisch
352	Extruding, Forming, Pressing, and Compacting Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
353	Fabric and Apparel Patternmakers	praktisch	nicht-akademisch
354	Fabric Menders, Except Garment	praktisch	nicht-akademisch
355	Fallers	praktisch	nicht-akademisch
356	Farm Equipment Mechanics	praktisch	nicht-akademisch
357	Farmers and Ranchers	praktisch	nicht-akademisch
358	Farmworkers and Laborers, Crop	praktisch	nicht-akademisch
359	Farmworkers, Farm and Ranch Animals	praktisch	nicht-akademisch
360	Fence Erectors	praktisch	nicht-akademisch
361	Fiberglass Laminators and Fabricators	praktisch	nicht-akademisch
362	First-Line Supervisors/Managers of Agricultural Crop and Horticultural Workers	praktisch	nicht-akademisch
363	Fish and Game Wardens	praktisch	nicht-akademisch
364	Fishers and Related Fishing Workers	praktisch	nicht-akademisch
365	Floor Layers, Except Carpet, Wood, and Hard Tiles	praktisch	nicht-akademisch
366	Floor Sanders and Finishers	praktisch	nicht-akademisch
367	Food and Tobacco Roasting, Baking, and Drying Machine Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
368	Food Batchmakers	praktisch	nicht-akademisch
369	Food Cooking Machine Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
370	Food Preparation Workers	praktisch	nicht-akademisch
371	Food Science Technicians	praktisch	nicht-akademisch
372	Forest and Conservation Technicians	praktisch	nicht-akademisch
373	Forest and Conservation Workers	praktisch	nicht-akademisch
374	Forest Fire Fighters	praktisch	nicht-akademisch
375	Forest Fire Inspectors and Prevention Specialists	praktisch	nicht-akademisch
376	Foresters	praktisch	nicht-akademisch
377	Forging Machine Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
378	Foundry Mold and Coremakers	praktisch	nicht-akademisch
379	Freight and Cargo Inspectors	praktisch	nicht-akademisch
380	Furnace, Kiln, Oven, Drier, and Kettle Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
381	Furniture Finishers	praktisch	nicht-akademisch
382	Gaming Surveillance Officers and Gaming Investigators	praktisch	nicht-akademisch
383	Gas Compressor and Gas Pumping Station Operators	praktisch	nicht-akademisch
384	Gas Plant Operators	praktisch	nicht-akademisch
385	Gem and Diamond Workers	praktisch	nicht-akademisch
386	Geological Sample Test Technicians	praktisch	nicht-akademisch
387	Glass Blowers, Molders, Benders, and Finishers	praktisch	nicht-akademisch
388	Glaziers	praktisch	nicht-akademisch
389	Graders and Sorters, Agricultural Products	praktisch	nicht-akademisch
390	Grinding and Polishing Workers, Hand	praktisch	nicht-akademisch
391	Grinding, Lapping, Polishing, and Buffing Machine Tool Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
392	Hazardous Materials Removal Workers	praktisch	nicht-akademisch
393	Heat Treating Equipment Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
394	Heating and Air Conditioning Mechanics and Installers	praktisch	nicht-akademisch
395	Helpers—Brickmasons, Blockmasons, Stonemasons, and Tile and Marble Setters	praktisch	nicht-akademisch
396	Helpers—Carpenters	praktisch	nicht-akademisch
397	Helpers—Electricians	praktisch	nicht-akademisch
398	Helpers—Extraction Workers	praktisch	nicht-akademisch
399	Helpers—Installation, Maintenance, and Repair Workers	praktisch	nicht-akademisch
400	Helpers—Painters, Paperhangers, Plasterers, and Stucco Masons	praktisch	nicht-akademisch
401	Helpers—Pipelayers, Plumbers, Pipefitters, and Steamfitters	praktisch	nicht-akademisch
402	Helpers—Production Workers	praktisch	nicht-akademisch
403	Helpers—Roofers	praktisch	nicht-akademisch
404	Highway Maintenance Workers	praktisch	nicht-akademisch
405	Hoist and Winch Operators	praktisch	nicht-akademisch
406	Home Appliance Repairers	praktisch	nicht-akademisch
407	Hunters and Trappers	praktisch	nicht-akademisch
408	Industrial Machinery Mechanics	praktisch	nicht-akademisch
409	Industrial Truck and Tractor Operators	praktisch	nicht-akademisch
410	Insulation Workers, Floor, Ceiling, and Wall	praktisch	nicht-akademisch
411	Insulation Workers, Mechanical	praktisch	nicht-akademisch
412	Janitors and Cleaners, Except Maids and Housekeeping Cleaners	praktisch	nicht-akademisch
413	Jewelers	praktisch	nicht-akademisch
414	Laborers and Freight, Stock, and Material Movers, Hand	praktisch	nicht-akademisch
415	Landscaping and Groundskeeping Workers	praktisch	nicht-akademisch
416	Lathe and Turning Machine Tool Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
417	Laundry and Dry-Cleaning Workers	praktisch	nicht-akademisch
418	Lay-Out Workers, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
419	Lifeguards, Ski Patrol, and Other Recreational Protective Service Workers	praktisch	nicht-akademisch
420	Loading Machine Operators, Underground Mining	praktisch	nicht-akademisch
421	Locksmiths and Safe Repairers	praktisch	nicht-akademisch
422	Locomotive Engineers	praktisch	nicht-akademisch
423	Locomotive Firers	praktisch	nicht-akademisch
424	Log Graders and Scalars	praktisch	nicht-akademisch
425	Logging Equipment Operators	praktisch	nicht-akademisch
426	Machine Feeders and Offbearers	praktisch	nicht-akademisch
427	Machinists	praktisch	nicht-akademisch
428	Maids and Housekeeping Cleaners	praktisch	nicht-akademisch
429	Maintenance and Repair Workers, General	praktisch	nicht-akademisch
430	Maintenance Workers, Machinery	praktisch	nicht-akademisch
431	Manicurists and Pedicurists	praktisch	nicht-akademisch
432	Manufactured Building and Mobile Home Installers	praktisch	nicht-akademisch



<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
433	Meat, Poultry, and Fish Cutters and Trimmers	praktisch	nicht-akademisch
434	Mechanical Door Repairers	praktisch	nicht-akademisch
435	Mechanical Drafters	praktisch	nicht-akademisch
436	Mechanical Engineering Technicians	praktisch	nicht-akademisch
437	Medical and Clinical Laboratory Technicians	praktisch	nicht-akademisch
438	Medical Appliance Technicians	praktisch	nicht-akademisch
439	Medical Equipment Preparers	praktisch	nicht-akademisch
440	Medical Equipment Repairers	praktisch	nicht-akademisch
441	Metal-Refining Furnace Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
442	Milling and Planing Machine Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
443	Millwrights	praktisch	nicht-akademisch
444	Mine Cutting and Channeling Machine Operators	praktisch	nicht-akademisch
445	Mixing and Blending Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
446	Mobile Heavy Equipment Mechanics, Except Engines	praktisch	nicht-akademisch
447	Model Makers, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
448	Model Makers, Wood	praktisch	nicht-akademisch
449	Molding and Casting Workers	praktisch	nicht-akademisch
450	Molding, Coremaking, and Casting Machine Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
451	Motion Picture Projectionists	praktisch	nicht-akademisch
452	Motorboat Mechanics	praktisch	nicht-akademisch
453	Motorboat Operators	praktisch	nicht-akademisch
454	Motorcycle Mechanics	praktisch	nicht-akademisch
455	Multiple Machine Tool Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
456	Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
457	Municipal Fire Fighters	praktisch	nicht-akademisch
458	Museum Technicians and Conservators	praktisch	nicht-akademisch
459	Musical Instrument Repairers and Tuners	praktisch	nicht-akademisch
460	Nonfarm Animal Caretakers	praktisch	nicht-akademisch
461	Nuclear Equipment Operation Technicians	praktisch	nicht-akademisch
462	Nuclear Monitoring Technicians	praktisch	nicht-akademisch
463	Nuclear Power Reactor Operators	praktisch	nicht-akademisch
464	Nursery Workers	praktisch	nicht-akademisch
465	Office Machine Operators, Except Computer	praktisch	nicht-akademisch
466	Operating Engineers and Other Construction Equipment	praktisch	nicht-akademisch
467	Operators	praktisch	nicht-akademisch
468	Ophthalmic Laboratory Technicians	praktisch	nicht-akademisch
469	Oral and Maxillofacial Surgeons	praktisch	nicht-akademisch
470	Outdoor Power Equipment and Other Small Engine Mechanics	praktisch	nicht-akademisch
471	Packaging and Filling Machine Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
472	Packers and Packagers, Hand	praktisch	nicht-akademisch
473	Painters, Construction and Maintenance	praktisch	nicht-akademisch
474	Painters, Transportation Equipment	praktisch	nicht-akademisch
475	Painting, Coating, and Decorating Workers	praktisch	nicht-akademisch
476	Paper Goods Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
477	Paperhangers	praktisch	nicht-akademisch
478	Parking Enforcement Workers	praktisch	nicht-akademisch
479	Parking Lot Attendants	praktisch	nicht-akademisch
480	Patternmakers, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
481	Patternmakers, Wood	praktisch	nicht-akademisch
482	Paving, Surfacing, and Tamping Equipment Operators	praktisch	nicht-akademisch
483	Pest Control Workers	praktisch	nicht-akademisch
484	Pesticide Handlers, Sprayers, and Applicators, Vegetation	praktisch	nicht-akademisch
485	Petroleum Pump System Operators, Refinery Operators, and Gaugers	praktisch	nicht-akademisch
486	Photographic Process Workers	praktisch	nicht-akademisch
487	Photographic Processing Machine Operators	praktisch	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
488	Pile-Driver Operators	praktisch	nicht-akademisch
489	Pilots, Ship	praktisch	nicht-akademisch
490	Pipe Fitters and Steamfitters	praktisch	nicht-akademisch
491	Pipelayers	praktisch	nicht-akademisch
492	Plasterers and Stucco Masons	praktisch	nicht-akademisch
493	Plating and Coating Machine Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
494	Plumbers	praktisch	nicht-akademisch
495	Police Patrol Officers	praktisch	nicht-akademisch
496	Potters, Manufacturing	praktisch	nicht-akademisch
497	Pourers and Casters, Metal	praktisch	nicht-akademisch
498	Power Distributors and Dispatchers	praktisch	nicht-akademisch
499	Power Plant Operators	praktisch	nicht-akademisch
500	Precious Metal Workers	praktisch	nicht-akademisch
501	Prepress Technicians and Workers	praktisch	nicht-akademisch
502	Pressers, Textile, Garment, and Related Materials	praktisch	nicht-akademisch
503	Printing Machine Operators	praktisch	nicht-akademisch
504	Pump Operators, Except Wellhead Pumps	praktisch	nicht-akademisch
505	Radio Mechanics	praktisch	nicht-akademisch
506	Radio Operators	praktisch	nicht-akademisch
507	Radiologic Technicians	praktisch	nicht-akademisch
508	Radiologic Technologists	praktisch	nicht-akademisch
509	Rail Car Repairers	praktisch	nicht-akademisch
510	Rail Yard Engineers, Dinkey Operators, and Hostlers	praktisch	nicht-akademisch
511	Railroad Brake, Signal, and Switch Operators	praktisch	nicht-akademisch
512	Rail-Track Laying and Maintenance Equipment Operators	praktisch	nicht-akademisch
513	Range Managers	praktisch	nicht-akademisch
514	Recreational Vehicle Service Technicians	praktisch	nicht-akademisch
515	Refractory Materials Repairers, Except Brickmasons	praktisch	nicht-akademisch
516	Refrigeration Mechanics and Installers	praktisch	nicht-akademisch
517	Refuse and Recyclable Material Collectors	praktisch	nicht-akademisch
518	Reinforcing Iron and Rebar Workers	praktisch	nicht-akademisch
519	Riggers	praktisch	nicht-akademisch
520	Rock Splitters, Quarry	praktisch	nicht-akademisch
521	Rolling Machine Setters, Operators, and Tenders, Metal and Plastic	praktisch	nicht-akademisch
522	Roof Bolters, Mining	praktisch	nicht-akademisch
523	Roofers	praktisch	nicht-akademisch
524	Rotary Drill Operators, Oil and Gas	praktisch	nicht-akademisch
525	Rough Carpenters	praktisch	nicht-akademisch
526	Roustabouts, Oil and Gas	praktisch	nicht-akademisch
527	Sailors and Marine Oilers	praktisch	nicht-akademisch
528	Sawing Machine Setters, Operators, and Tenders, Wood	praktisch	nicht-akademisch
529	Security and Fire Alarm Systems Installers	praktisch	nicht-akademisch
530	Security Guards	praktisch	nicht-akademisch
531	Segmental Pavers	praktisch	nicht-akademisch
532	Semiconductor Processors	praktisch	nicht-akademisch
533	Separating, Filtering, Clarifying, Precipitating, and Still Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
534	Septic Tank Servicers and Sewer Pipe Cleaners	praktisch	nicht-akademisch
535	Service Station Attendants	praktisch	nicht-akademisch
536	Service Unit Operators, Oil, Gas, and Mining	praktisch	nicht-akademisch
537	Sewers, Hand	praktisch	nicht-akademisch
538	Sewing Machine Operators	praktisch	nicht-akademisch
539	Shampooers	praktisch	nicht-akademisch
540	Sheet Metal Workers	praktisch	nicht-akademisch
541	Ship Engineers	praktisch	akademisch
542	Shoe and Leather Workers and Repairers	praktisch	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
543	Shoe Machine Operators and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
544	Shuttle Car Operators	praktisch	nicht-akademisch
545	Signal and Track Switch Repairers	praktisch	nicht-akademisch
546	Slaughterers and Meat Packers	praktisch	nicht-akademisch
547	Solderers and Brazers	praktisch	nicht-akademisch
548	Sound Engineering Technicians	praktisch	nicht-akademisch
549	Stationary Engineers and Boiler Operators	praktisch	nicht-akademisch
550	Stock Clerks- Stockroom, Warehouse, or Storage Yard	praktisch	nicht-akademisch
551	Stone Cutters and Carvers, Manufacturing	praktisch	nicht-akademisch
552	Stonemasons	praktisch	nicht-akademisch
553	Structural Iron and Steel Workers	praktisch	nicht-akademisch
554	Structural Metal Fabricators and Fitters	praktisch	nicht-akademisch
555	Subway and Streetcar Operators	praktisch	nicht-akademisch
556	Surgical Technologists	praktisch	nicht-akademisch
557	Surveying Technicians	praktisch	nicht-akademisch
558	Surveyors	praktisch	nicht-akademisch
559	Tailors, Dressmakers, and Custom Sewers	praktisch	nicht-akademisch
560	Tank Car, Truck, and Ship Loaders	praktisch	nicht-akademisch
561	Tapers	praktisch	nicht-akademisch
562	Taxi Drivers and Chauffeurs	praktisch	nicht-akademisch
563	Team Assemblers	praktisch	nicht-akademisch
564	Telecommunications Equipment Installers and Repairers, Except Line Installers	praktisch	nicht-akademisch
565	Telecommunications Line Installers and Repairers	praktisch	nicht-akademisch
566	Terrazzo Workers and Finishers	praktisch	nicht-akademisch
567	Textile Bleaching and Dyeing Machine Operators and	praktisch	nicht-akademisch
568	Tenders	praktisch	nicht-akademisch
569	Textile Cutting Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
570	Textile Knitting and Weaving Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
571	Textile Winding, Twisting, and Drawing Out Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
572	Tile and Marble Setters	praktisch	nicht-akademisch
573	Timing Device Assemblers, Adjusters, and Calibrators	praktisch	nicht-akademisch
574	Tire Builders	praktisch	nicht-akademisch
575	Tire Repairers and Changers	praktisch	nicht-akademisch
576	Tool and Die Makers	praktisch	nicht-akademisch
577	Tool Grinders, Filers, and Sharpeners	praktisch	nicht-akademisch
578	Traffic Technicians	praktisch	nicht-akademisch
579	Transit and Railroad Police	praktisch	nicht-akademisch
580	Transportation Attendants, Except Flight Attendants and Baggage Porters	praktisch	nicht-akademisch
581	Transportation Security Screeners	praktisch	nicht-akademisch
582	Transportation Vehicle, Equipment and Systems Inspectors, Except Aviation	praktisch	nicht-akademisch
583	Tree Trimmers and Pruners	praktisch	nicht-akademisch
584	Truck Drivers, Heavy and Tractor-Trailer	praktisch	nicht-akademisch
585	Truck Drivers, Light or Delivery Services	praktisch	nicht-akademisch
586	Umpires, Referees, and Other Sports Officials	praktisch	nicht-akademisch
587	Upholsterers	praktisch	nicht-akademisch
588	Veterinary Assistants and Laboratory Animal Caretakers	praktisch	nicht-akademisch
589	Veterinary Technologists and Technicians	praktisch	nicht-akademisch
590	Watch Repairers	praktisch	nicht-akademisch
591	Water and Liquid Waste Treatment Plant and System Operators	praktisch	nicht-akademisch
592	Welders, Cutters, and Welder Fitters	praktisch	nicht-akademisch
593	Welding, Soldering, and Brazing Machine Setters, Operators, and Tenders	praktisch	nicht-akademisch
594	Wellhead Pumps	praktisch	nicht-akademisch
595	Woodworking Machine Setters, Operators, and Tenders, Except Sawing	praktisch	nicht-akademisch
596	Adult Literacy, Remedial Education, and GED Teachers and Instructors	sozial	nicht-akademisch
597	Agricultural Sciences Teachers, Postsecondary	sozial	nicht-akademisch
598	Anthropology and Archeology Teachers, Postsecondary	sozial	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
599	Arbitrators, Mediators, and Conciliators	sozial	nicht-akademisch
600	Architecture Teachers, Postsecondary	sozial	nicht-akademisch
601	Area, Ethnic, and Cultural Studies Teachers, Postsecondary	sozial	nicht-akademisch
602	Art, Drama, and Music Teachers, Postsecondary	sozial	nicht-akademisch
603	Athletic Trainers	sozial	nicht-akademisch
604	Atmospheric, Earth, Marine, and Space Sciences Teachers, Postsecondary	sozial	nicht-akademisch
605	Biological Science Teachers, Postsecondary	sozial	nicht-akademisch
606	Business Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
607	Chemistry Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
608	Child Care Workers	sozial	nicht-akademisch
609	Child, Family, and School Social Workers	sozial	nicht-akademisch
610	Chiropractors	sozial	nicht-akademisch
611	Clergy	sozial	akademisch
612	Coaches and Scouts	sozial	nicht-akademisch
613	Communications Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
614	Computer Science Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
615	Concierges	sozial	nicht-akademisch
616	Counseling Psychologists	sozial	akademisch
617	Criminal Justice and Law Enforcement Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
618	Crossing Guards	sozial	nicht-akademisch
619	Dental Hygienists	sozial	nicht-akademisch
620	Dietetic Technicians	sozial	nicht-akademisch
621	Economics Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
622	Education Administrators, Preschool and Child Care Center/Program	sozial	nicht-akademisch
623	Education Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
624	Educational, Vocational, and School Counselors	sozial	nicht-akademisch
625	Elementary School Teachers, Except Special Education	sozial	nicht-akademisch
626	Eligibility Interviewers, Government Programs	sozial	nicht-akademisch
627	Emergency Management Specialists	sozial	nicht-akademisch
628	Emergency Medical Technicians and Paramedics	sozial	nicht-akademisch
629	English Language and Literature Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
630	Environmental Science Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
631	Equal Opportunity Representatives and Officers	sozial	nicht-akademisch
632	Farm and Home Management Advisors	sozial	nicht-akademisch
633	Fitness Trainers and Aerobics Instructors	sozial	nicht-akademisch
634	Food Servers, Nonrestaurant	sozial	nicht-akademisch
635	Foreign Language and Literature Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
636	Forestry and Conservation Science Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
637	Funeral Attendants	sozial	nicht-akademisch
638	Geography Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
639	Graduate Teaching Assistants	sozial	nicht-akademisch
640	Health Educators	sozial	nicht-akademisch
641	Health Specialties Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
642	History Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
643	Home Economics Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
644	Home Health Aides	sozial	nicht-akademisch
645	Instructional Coordinators	sozial	nicht-akademisch
646	Kindergarten Teachers, Except Special Education	sozial	nicht-akademisch
647	Law Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
648	Library Science Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
649	Licensed Practical and Licensed Vocational Nurses	sozial	nicht-akademisch
650	Locker Room, Coatroom, and Dressing Room Attendants	sozial	nicht-akademisch
651	Marriage and Family Therapists	sozial	nicht-akademisch
652	Massage Therapists	sozial	nicht-akademisch
653	Mathematical Science Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
654	Medical and Public Health Social Workers	sozial	nicht-akademisch
655	Medical Assistants	sozial	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
656	Mental Health and Substance Abuse Social Workers	sozial	nicht-akademisch
657	Mental Health Counselors	sozial	nicht-akademisch
658	Middle School Teachers, Except Special and Vocational Education	sozial	akademisch
659	Nannies	sozial	nicht-akademisch
660	Nursing Aides, Orderlies, and Attendants	sozial	nicht-akademisch
661	Nursing Instructors and Teachers, Postsecondary	sozial	nicht-akademisch
662	Occupational Therapist Aides	sozial	nicht-akademisch
663	Occupational Therapist Assistants	sozial	nicht-akademisch
664	Occupational Therapists	sozial	nicht-akademisch
665	Orthotists and Prosthetists	sozial	nicht-akademisch
666	Park Naturalists	sozial	nicht-akademisch
667	Personal and Home Care Aides	sozial	nicht-akademisch
668	Philosophy and Religion Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
669	Physical Therapist Aides	sozial	nicht-akademisch
670	Physical Therapist Assistants	sozial	nicht-akademisch
671	Physical Therapists	sozial	nicht-akademisch
672	Physician Assistants	sozial	nicht-akademisch
673	Physics Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
674	Political Science Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
675	Preschool Teachers, Except Special Education	sozial	akademisch
676	Probation Officers and Correctional Treatment Specialists	sozial	nicht-akademisch
677	Psychiatric Aides	sozial	nicht-akademisch
678	Psychiatric Technicians	sozial	nicht-akademisch
679	Psychology Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
680	Public Address System and Other Announcers	sozial	nicht-akademisch
681	Radiation Therapists	sozial	nicht-akademisch
682	Recreation and Fitness Studies Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
683	Recreation Workers	sozial	nicht-akademisch
684	Recreational Therapists	sozial	nicht-akademisch
685	Registered Nurses	sozial	nicht-akademisch
686	Rehabilitation Counselors	sozial	nicht-akademisch
687	Residential Advisors	sozial	nicht-akademisch
688	Respiratory Therapists	sozial	nicht-akademisch
689	Respiratory Therapy Technicians	sozial	nicht-akademisch
690	Secondary School Teachers, Except Special and Vocational Education	sozial	akademisch
691	Self-Enrichment Education Teachers	sozial	nicht-akademisch
692	Social Work Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
693	Sociology Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
694	Special Education Teachers, Middle School	sozial	akademisch
695	Special Education Teachers, Preschool, Kindergarten, and Elementary School	sozial	nicht-akademisch
696	Special Education Teachers, Secondary School	sozial	akademisch
697	Speech-Language Pathologists	sozial	nicht-akademisch
698	Substance Abuse and Behavioral Disorder Counselors	sozial	nicht-akademisch
699	Teacher Assistants	sozial	nicht-akademisch
700	Tour Guides and Escorts	sozial	nicht-akademisch
701	Training and Development Specialists	sozial	nicht-akademisch
702	Ushers, Lobby Attendants, and Ticket Takers	sozial	nicht-akademisch
703	Vocational Education Teachers, Middle School	sozial	akademisch
704	Vocational Education Teachers, Postsecondary	sozial	akademisch
705	Vocational Education Teachers, Secondary School	sozial	akademisch
706	Waiters and Waitresses	sozial	nicht-akademisch
707	Administrative Law Judges, Adjudicators, and Hearing Officers	unternehmerisch	nicht-akademisch
708	Administrative Services Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
709	Advertising and Promotions Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
710	Advertising Sales Agents	unternehmerisch	nicht-akademisch
711	Agents and Business Managers of Artists, Performers, and Athletes	unternehmerisch	nicht-akademisch
712	Air Traffic Controllers	unternehmerisch	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
713	Aircraft Cargo Handling Supervisors	unternehmerisch	nicht-akademisch
714	Airfield Operations Specialists	unternehmerisch	nicht-akademisch
715	Amusement and Recreation Attendants	unternehmerisch	nicht-akademisch
716	Appraisers, Real Estate	unternehmerisch	nicht-akademisch
717	Aquacultural Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
718	Bartenders	unternehmerisch	nicht-akademisch
719	Chefs and Head Cooks	unternehmerisch	nicht-akademisch
720	Chief Executives	unternehmerisch	nicht-akademisch
721	Compensation and Benefits Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
722	Computer and Information Systems Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
723	Construction Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
724	Copy Writers	unternehmerisch	nicht-akademisch
725	Criminal Investigators and Special Agents	unternehmerisch	nicht-akademisch
726	Crop and Livestock Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
727	Curators	unternehmerisch	nicht-akademisch
728	Customer Service Representatives	unternehmerisch	nicht-akademisch
729	Demonstrators and Product Promoters	unternehmerisch	nicht-akademisch
730	Directors- Stage, Motion Pictures, Television, and Radio	unternehmerisch	nicht-akademisch
731	Directors, Religious Activities and Education	unternehmerisch	nicht-akademisch
732	Door-To-Door Sales Workers, News and Street Vendors, and Related Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
733	Education Administrators, Elementary and Secondary School	unternehmerisch	nicht-akademisch
734	Education Administrators, Postsecondary	unternehmerisch	nicht-akademisch
735	Employment Interviewers	unternehmerisch	nicht-akademisch
736	Engineering Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
737	Farm Labor Contractors	unternehmerisch	nicht-akademisch
738	Financial Examiners	unternehmerisch	nicht-akademisch
739	Financial Managers, Branch or Department	unternehmerisch	nicht-akademisch
740	First-Line Supervisors/Managers of Animal Husbandry and Animal Care Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
741	First-Line Supervisors/Managers of Aquacultural Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
742	First-Line Supervisors/Managers of Construction Trades and Extraction Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
743	First-Line Supervisors/Managers of Correctional Officers	unternehmerisch	nicht-akademisch
744	First-Line Supervisors/Managers of Food Preparation and Serving Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
745	First-Line Supervisors/Managers of Helpers, Laborers, and Material Movers, Hand	unternehmerisch	nicht-akademisch
746	First-Line Supervisors/Managers of Housekeeping and Janitorial Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
747	First-Line Supervisors/Managers of Landscaping, Lawn Service, and Groundskeeping Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
748	First-Line Supervisors/Managers of Logging Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
749	First-Line Supervisors/Managers of Mechanics, Installers, and Repairers	unternehmerisch	nicht-akademisch
750	First-Line Supervisors/Managers of Non-Retail Sales Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
751	First-Line Supervisors/Managers of Office and Administrative Support Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
752	First-Line Supervisors/Managers of Personal Service Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
753	First-Line Supervisors/Managers of Police and Detectives	unternehmerisch	nicht-akademisch
754	First-Line Supervisors/Managers of Production and Operating Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
755	First-Line Supervisors/Managers of Retail Sales Workers	unternehmerisch	nicht-akademisch
756	First-Line Supervisors/Managers of Transportation and Material-Moving Machine and Vehicle Operators	unternehmerisch	nicht-akademisch
757	Flight Attendants	unternehmerisch	nicht-akademisch
758	Food Service Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
759	Forest Fire Fighting and Prevention Supervisors	unternehmerisch	nicht-akademisch
760	Funeral Directors	unternehmerisch	nicht-akademisch
761	Gaming Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
762	Gaming Supervisors	unternehmerisch	nicht-akademisch
763	General and Operations Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
764	Hosts and Hostesses, Restaurant, Lounge, and Coffee Shop	unternehmerisch	nicht-akademisch
765	Human Resources Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
766	Industrial Production Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
767	Insurance Sales Agents	unternehmerisch	nicht-akademisch

<b>Nr.</b>	<b>Berufsbezeichnung</b>	<b>Klassifizierung</b>	<b>akademisch / nicht-akademisch</b>
768	Judges, Magistrate Judges, and Magistrates	unternehmerisch	nicht-akademisch
769	Lawyers	unternehmerisch	akademisch
770	Legislators	unternehmerisch	akademisch
771	Loan Counselors	unternehmerisch	nicht-akademisch
772	Lodging Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
773	Logisticians	unternehmerisch	nicht-akademisch
774	Marketing Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
775	Mates- Ship, Boat, and Barge	unternehmerisch	nicht-akademisch
776	Medical and Health Services Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
777	Meeting and Convention Planners	unternehmerisch	nicht-akademisch
778	Municipal Fire Fighting and Prevention Supervisors	unternehmerisch	nicht-akademisch
779	Natural Sciences Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
780	Nursery and Greenhouse Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
781	Opticians, Dispensing	unternehmerisch	nicht-akademisch
782	Parts Salespersons	unternehmerisch	nicht-akademisch
783	Personal Financial Advisors	unternehmerisch	nicht-akademisch
784	Personnel Recruiters	unternehmerisch	nicht-akademisch
785	Police Detectives	unternehmerisch	nicht-akademisch
786	Postmasters and Mail Superintendents	unternehmerisch	nicht-akademisch
787	Private Detectives and Investigators	unternehmerisch	nicht-akademisch
788	Producers	unternehmerisch	nicht-akademisch
789	Program Directors	unternehmerisch	nicht-akademisch
790	Property, Real Estate, and Community Association Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
791	Public Relations Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
792	Public Relations Specialists	unternehmerisch	nicht-akademisch
793	Purchasing Agents and Buyers, Farm Products	unternehmerisch	nicht-akademisch
794	Purchasing Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
795	Railroad Conductors and Yardmasters	unternehmerisch	nicht-akademisch
796	Real Estate Brokers	unternehmerisch	nicht-akademisch
797	Real Estate Sales Agents	unternehmerisch	nicht-akademisch
798	Retail Salespersons	unternehmerisch	nicht-akademisch
799	Sales Agents, Financial Services	unternehmerisch	nicht-akademisch
800	Sales Agents, Securities and Commodities	unternehmerisch	nicht-akademisch
801	Sales Engineers	unternehmerisch	nicht-akademisch
802	Sales Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
803	Sales Representatives, Wholesale and Manufacturing, Technical and Scientific Products	unternehmerisch	nicht-akademisch
804	Sheriffs and Deputy Sheriffs	unternehmerisch	nicht-akademisch
805	Ship and Boat Captains	unternehmerisch	nicht-akademisch
806	Skin Care Specialists	unternehmerisch	nicht-akademisch
807	Social and Community Service Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
808	Storage and Distribution Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
809	Talent Directors	unternehmerisch	nicht-akademisch
810	Technical Directors/Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
811	Telemarketers	unternehmerisch	nicht-akademisch
812	Training and Development Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
813	Transportation Managers	unternehmerisch	nicht-akademisch
814	Travel Agents	unternehmerisch	nicht-akademisch
815	Travel Guides	unternehmerisch	nicht-akademisch
816	Wholesale and Retail Buyers, Except Farm Products	unternehmerisch	nicht-akademisch

## Code zur Berechnung des Wirkungsmodells in R

```

# Modellvariante: UV = Akademische Distanz // Akademische Seriennutzung
library(haven) # spss Daten einlesen
library(dplyr) # Datenaufbereitung (%>% Operator, select)
library(lavaan) # SEM
library(polycor) # polychoric correlation

data0 <- read_spss(„data_auswertung_fin.sav“)
data <- data0 %>% select(Akademische_Distanz, #nur relevante Variablen auswaehlen
  aka_serien_fact,
  häufig_akad_berufe, häufig_nichtakad_berufe,
  einstellungen_akad, einstellungen_nichtakad,
  dBildungsmotivation, Bildung_fin) %>%
mutate_all(as.double) %>% # alle Variablen als numerische Variablen (label von spss entfernen)
mutate(motivation_factor = as.factor(dBildungsmotivation)) %>%
mutate(Bildung_factor = as.factor(Bildung_fin))

data0$dBildungsmotivation # 2 ist hohe Motivation, 1 ist moderate, 0 ist niedrige Motivation
data0$Bildung_fin # 1 ist Studium, 2 Ausbildung

sum(complete.cases(data)) #385 vollstaendige Beobachtungen

# mit polychoric correlation
hetcor(select(data, -Bildung_fin, -dBildungsmotivation))
Polycor <- hetcor(select(data, -Bildung_fin, -dBildungsmotivation))$correlations

model_poly <- # mit Bildung_factor statt Bildung_fin und motivation_factor statt dBildungs-
motivation
häufig_akad_berufe ~ Akademische_Distanz + aka_serien_fact
einstellungen_akad ~ Akademische_Distanz + häufig_akad_berufe + aka_serien_fact
motivation_factor ~ Akademische_Distanz + häufig_akad_berufe + einstellungen_akad +
  aka_serien_fact
Bildung_factor ~ Akademische_Distanz + motivation_factor + aka_serien_fact

fit_poly <- sem(model_poly, sample.cov = Polycor,
  sample.nobs = sum(complete.cases(data)))
summary(fit_poly)

fitMeasures(fit_poly, c(„chisq“, „df“, „pvalue“, „cfi“, „rmsea“)) #Ausgabe ausgewählter Gütemaße

```





Die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache: Von 100 Kindern in Deutschland besuchen 79 Kinder aus Akademikerfamilien die Universität, während nur 27 Kinder aus nichtakademischen Familien ein Studium beginnen. Woran liegt das und wie kann dieser sozialen Ungleichheit in der Bildung abgeholfen werden?

Medien prägen unsere Vorstellung von Realität, sie liefern Orientierung und Rollenvorbilder und beeinflussen unsere Einstellungen. Fernsehcharaktere dienen häufig als Vorbilder für den eigenen Berufswunsch. Die Frage, die diese Arbeit versucht zu beantworten, lautet deshalb: *„Welche Rolle spielt die Fernsehnutzung bei der Bildungsmotivation und -entscheidung junger Erwachsener?“*

Mithilfe eines eigens entwickelten Wirkungsmodells wird der Einfluss des Elternhauses und der Einfluss des Fernsehens auf die Bildungsmotivation und -entscheidung junger Erwachsener untersucht, und es zeigt sich: Wer mehr akademische Serien schaut, ist motivierter, ein Studium zu beginnen.

Damit verbindet diese Arbeit Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, der Berufswahlforschung, der Sozialpsychologie und der Kommunikationswissenschaft und zeigt erstmalig einen direkten Zusammenhang zwischen Fernsehen und Bildungsmotivation und identifiziert die Medien im Prozess der Bildungsentscheidung als potenziell ausgleichenden Faktor gegen die soziale Ungleichheit in der Bildung.

**Jutta Haubenreich** ist seit 2009 Bildungsreferentin bei der Fraunhofer Academy, der Weiterbildungseinrichtung der Fraunhofer-Gesellschaft, und promovierte von 2015 bis 2022 berufsbegleitend am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München. Ihr Interesse gilt der Frage, was Menschen motiviert, lebenslang zu lernen.

46,90 €  
ISBN 978-3-487-16265-2



[www.olms.de](http://www.olms.de)