

Auswirkungen der Regelschuldauer bis zum Abitur auf die studentischen Vorstellungen von Arbeitgeberattraktivität

Steffen Wild, Ernst Deuer, Lydia Schulze Heuling

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie untersucht, ob sich eine Schulzeitverkürzung in den Ansprüchen, die Studierende an potentielle Arbeitgeber stellen, niederschlägt. Befragt wurden 299 dual Studierende an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Dual Studierende sind für viele Unternehmen die begehrten Nachwuchskräfte. Die Ergebnisse legen nahe, dass Abiturientinnen und Abiturienten des achtjährigen Gymnasiums (G8) besonderen Wert auf Karriereperspektiven, einen sicheren Arbeitsplatz und eine sinnstiftende Aufgabe legen. Studierende mit Hintergrund des neunjährigen Gymnasiums (G9) legen eher Wert auf das Innovationspotential der Arbeitssituation.

Schlüsselwörter: Duales Studium, Schulzeit, G8, Arbeitgeberattraktivität, Employer Branding

The impact of the schooling period up to final secondary-school examinations on employer attractiveness from students' perspective

Abstract: This survey examines whether reducing the schooling period has an impact on the demands that students have of prospective employers. We collected data from 299 undergraduates at the Baden-Wuerttemberg Cooperative State University, who are *high potentials* and sought after by companies. Results suggest that high-school graduates with eight years of secondary schooling expect job security, career prospects and meaningful work from their employers. Students with nine years of secondary schooling rather, on the contrary, emphasize advancement of their innovation potential.

Keywords: cooperative education, schooling, G8, employer attractiveness, employer branding

1 Hintergrund

Die länderabhängige Einführung einer verkürzten Schulzeit bis zum Abitur auf 12 Jahre (G8) hat eine Debatte ausgelöst (Huebener & Marcus, 2015a). Während einige westdeutsche Bundesländer, darunter Niedersachsen und Bayern, die eingeführte Reform jüngst rückgängig gemacht haben, hat dieses Schulmodell in den ostdeutschen Bundesländern Tradition und erfährt von Politik und Bevölkerung großen Rückhalt (Wößmann, Lergetporer, Kugler & Werner, 2014).

Ein zentrales Ziel der Schulzeitreform ist, das Eintrittsalter ins Berufsleben zu senken (Huebener & Marcus, 2015b). Daran anknüpfen lässt sich die Frage, ob die in Folge der Verkürzung zeitliche Beschleunigung und inhaltliche Verdichtung des Curriculums Auswirkungen auf die Ansprüche, die Studierende an zukünftige Arbeitgeber stellen, hat. Falls dies der Fall ist, bestehen strukturelle und inhaltliche Herausforderungen für Schulen, für Betriebe und auch für Hochschulen.

2 Ansätze, Debatten und Forschungsstand

2.1 Die politische Debatte um G8 und G9

In der politischen Diskussion zur Einführung der Schulzeitverkürzung von G9 auf G8 stehen sich Befürworter und Skeptiker gegenüber (Tabelle 1). Befürworter der Reform betonen drei Gründe für eine Schulzeitverkürzung (Huebener & Marcus, 2015b): 1. Senkung des im internationalen Vergleich hohen Eintrittsalters der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt, 2. Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit deutscher Abiturientinnen und Abiturienten und 3. eine Entlastung der sozialen Sicherungssysteme bzw. des Arbeitsmarkts aufgrund des Fachkräftemangels im Hinblick auf die alternde Gesellschaft.

Tabelle 1: Angeführte Argumente in der Schulzeitdebatte

G8-„Anhänger*Innen“	G8-„Kritiker*Innen“
Es können Lehrerstellen eingespart werden.	Das oberflächliche Lernen wird gefördert.
Der Lehrplan kann entrümpelt werden, da es u.a. zu viele Wiederholungen gibt.	Kosten entstehen aufgrund neuer Schulbücher, Ausweitung des Ganztagsangebots und speziell ausgebildetes Personal.
Man kann sich wieder auf die Grundlagen / das Kerngeschäft besinnen.	Eine Persönlichkeitsentwicklung braucht Zeit.
Der schnellere Reifeprozess der körperlichen Entwicklung folgt auch der geistigen Entwicklung der Jugendlichen.	Es fallen Klassenfahrten und Exkursionen weg.
	Leistungsdruck und psychische Belastung nehmen zu.
	Die Durchlässigkeit des Bildungssystems wird schwieriger (u.a. für Quereinsteiger).

Anmerkung: eigene Darstellung in Anlehnung an Schavan und Ahnen (2001), Ladenthin, Nostadt und Krautz (2016) und Kühn et al. (2013).

Weiter argumentiert Schavan (Schavan & Ahnen, 2001), dass die Reform dem vermeintlich schnelleren Reifeprozess heutiger Jugendlicher entgegenkomme und eine Rückbesinnung auf grundlegende Bildungsinhalte, die Stabilisierung fachlicher Grundlagen und methodischer Kompetenzen sowie die Entwicklung von Orientierung und Urteilsvermögen fördere. Zu lange Orientierungsphasen, umfangreiche Wiederholungsphasen im Unterricht, ausgedehnte Abiturvorbereitungs- und Prüfungszeiten, hohe Unterrichtsausfälle und ökonomische bzw. finanzpolitische Gründe sind andere Argumente, die für eine Schulzeitverkürzung angeführt werden (Kühn, Ackeren, Bellenberg, Reintjes & Brahm, 2013).

G8-Kritikerinnen und G8-Kritiker betonen, dass eine Verkürzung der gymnasialen Schulzeit oberflächliches Lernen fördere und der psychosozialen sowie Persönlichkeitsent-

wicklung nicht genügend Zeit eingeräumt werde. Eingesparte Ressourcen würden an anderer Stelle gebraucht, etwa für die Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien (Kühn et al., 2013). Die zeitliche Verkürzung nimmt, laut Kühn et al. (2013), wichtige Zeit für die individuelle Entwicklung und wichtige Phasen früher beruflicher Orientierung, für Auslands-schuljahre, Klassenfahrten und Besuche außerschulischer Lernorte. Schülerinnen und Schüler im achtjährigen Gymnasium stünden zudem unnötig unter erhöhtem Leistungsdruck und Stress und die Durchlässigkeit des Bildungssystems für alternative Bildungsbiografien nehme ab.

Es lässt sich konstatieren, dass beide Seiten vorherrschend mit der persönlichen Entwicklung und Förderung beruflicher Orientierung junger Menschen argumentieren, aber wenig theoretisch fundiert für ihre Seite argumentieren.

Werfen wir einen kurzen Blick auf empirische Befunde zur Auswirkung der Beschulungsdauer. Es gibt Hinweise, dass sich das „Stress“-Argument der G8-Gegnerinnen und G8-Gegner nicht bestätigt (Minkley, Rest, Terstegen, Kirchner & Wolf, 2015). Milde-Busch et al. (2010) hingegen diagnostizieren das Gegenteil. Studienergebnisse zum Einfluss der Schulzeit auf Persönlichkeitseigenschaften (Big Five; Ostendorf, 1990) oder die Selbstbeherrschung (Mischel, 2014) sind ebenfalls nicht eindeutig. Während Thiel, Thomsen und Büttner (2014) keine Effekte der Schulzeitverkürzung auf die Persönlichkeitsmerkmale der Big Five identifizieren können, kommen Dahmann und Anger (2014) zu dem Schluss, dass G8-Absolventinnen und Absolventen extrovertierter, aber emotional weniger stabil sind. Vergleiche der Schulleistungen zwischen G8 und G9-Jahrgängen weisen ebenfalls in keine eindeutige Richtung (Huebener & Marcus, 2015a). Die aktuelle Studie von Büttner und Thomsen (2015) zeigt, basierend auf der Untersuchungspopulation des Doppeljahrgangs in Sachsen-Anhalt, dass sich G8 negativ auf die Mathematiknote auswirkt. Bergold, Wirthwein, Rost und Steinmayr (2017) legen dar, dass Schülerinnen und Schüler des G9s in fast allen Facetten von kognitiven Fähigkeitstests die Schülerinnen und Schüler des G8s übertrafen. Huebener und Marcus (2015b) weisen nach, dass sich nach Einführung des G8 das Durchschnittsalter der Abiturientinnen und Abiturienten „nur“ um etwa 10 Monate reduziert. Dieser Befund dürfte vor allem für die Verfechter eines früheren Einstiegsalters in den Arbeitsmarkt interessant sein.

2.2 Der sozialwissenschaftliche Ansatz der Generationenbilder zur Erklärung von Erwerbsbiografien

Die Sozialisationshypothese postuliert, dass die grundlegenden Einstellungen und Wertvorstellungen eines Menschen weitgehend in der Lebensphase zwischen dem 16. und 24. Lebensjahr gefestigt werden. In eben diese Spanne fällt die Zeit des Abiturerwerbs bzw. des Ausbildungsbeginns. Betriebswirtschaftliche und wirtschaftspsychologische Studien weisen immer wieder darauf hin, dass Betriebe, die junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen wollen, Kenntnisse über die Wünsche, Erwartungen und Bedürfnisse der jüngeren Generationen benötigen, um diese gezielt ansprechen zu können (Regnet & Lebreinz, 2014). Bereits Schülerinnen und Schüler geraten hier in den Blick von Unternehmen (Brüggemann & Rahn, 2013; Bundesministerium für Wirtschaft und Technik, 2018). Im „war of talents“

(Holste, 2012) kommen Betriebe unter Umständen nicht daran vorbei, die Arbeitsbedingungen und Angebote für Arbeitnehmende an deren Erwartungen anzupassen. Größere Betriebe bzw. Konzerne gehen teils sogar so weit, ein Employer Branding (Arbeitgebermarkenbildung) aufzubauen, um junge Talente für sich zu gewinnen und an sich zu binden (Krause, 2015; Ruthus, 2013).

Ein häufig aufgegriffener Erklärungsansatz zum Verständnis individueller und generationenspezifischer Arbeitgeberwahl ist die Kategorisierung nach Generationenzugehörigkeit (Krause, 2015; Ruthus, 2013, Holste, 2012). Der hier zugrunde gelegte Generationenbegriff bezieht sich auf kollektive Erfahrungen einer gesellschaftlichen Generation, bspw. einer kulturellen, ökonomischen oder politischen Gruppe (Szydlík & Künemund, 2009), und damit verbundenen potentiellen gemeinsamen Werten und Maximen. Generationsmerkmale beziehen sich demnach nicht explizit auf eine Altersgruppe. Ausgehend von der SozialisationsThese, dass grundlegende Wertevorstellungen in der Kindheits- und Jugendzeit durch formative Phasen und prägende Ereignisse entwickelt werden (Parment, 2013), werden Rückschlüsse auf die erforderliche Gestaltung des Erwerbslebens gezogen. Diese Studie untersucht spezifische Unterschiede innerhalb der sog. Generation Y.

Tabelle 2: Darstellung von Generationsmerkmalen

Generation	Jahrgangszeitraum	Merkmal
Baby Boomer	ca. 1946 bis 1964	Arbeit als Leben starke Leistungsorientierung Funktionalismus technologiefremd kritikempfindlich
Generation X	ca. 1965 bis 1979	unabhängig/ flexibel strukturbedürftig Selbständigkeit Ehrgeiz Wohlstand
Generation Y	ca. 1980 bis 2000	Vermischen Privat- und Berufsleben Informationsüberschuss digital Natives Erkennen nur solche „Autoritäten“ an, die sich ihren Respekt verdient haben

Anmerkung: eigene Darstellung in Anlehnung an Ruthus (2013), Holste (2012) und Krause (2015).

Wir greifen zur Beschreibung der jeweiligen Generationsmerkmale in Bezug auf das Erwerbsleben auf die in Tabelle 2 zusammengefassten Kategorien zurück. Als „Baby Boomer“ wird die Generation der Geburtenjahrgänge von ca. 1946 bis 1964 bezeichnet. Dieser Generation werden Beständigkeit und ein hoher Berufsbezug zugewiesen. Überdurchschnittliche Leistungsfähigkeit gilt als Voraussetzung für einen sicheren Arbeitsplatz. Kennzeichnend für diese Gruppe ist weiterhin die geringe Wechselneigung in Bezug auf die Arbeitsstelle. Die Angehörigen der Generation X (Jahrgänge von ca. 1965 bis 1979) sind aktuell im mittleren Erwerbsalter. In ihrem Produktivitätshoch, das auf Wissen, Erlern-

tem und Erfahrung basiert, nutzt diese Generation Stellenwechsel gezielt für Karrieresprünge. Wünsche der persönlichen Lebensgestaltung werden oftmals karrieristischen Motiven nachgeordnet. Die Generation Y (Geburtsjahrgänge ab ca. 1980 bis 2000) ist geprägt vom Heranwachsen in Zeiten ohne wirtschaftliche Not. Optimismus, Selbstbewusstsein, Ergebnisorientierung aber auch Funktionalismus werden ihr zugeschrieben. Als erste Nachkriegsgeneration tritt die Generation Y in einen Arbeitsmarkt ein, in dem sich die Machtverhältnisse zwischen den Arbeitgebern hin zu den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern verschieben bzw. verschoben haben. Die Folgen dieser Entwicklung zeigen sich zum Teil darin, dass diese Generation unternehmerisch und global vernetzt denkt. Die zunehmende Digitalisierung und Vernetzung in sozialen Netzwerken, was als Ressourcenpool aber auch als Wechsellpool im Kontext beruflicher Alternativen gesehen wird, prägen die Generation Y. In der Generation Y setzt sich der Trend des Wunsches nach der Vereinbarkeit des Privat-, Berufs- und Familienlebens weiter fort. Arbeit erhält gleichzeitig eine neue Bedeutung. Sie ist nicht mehr nur Arbeit, die getrennt vom Privatleben existiert, sondern vielmehr auch Erfüllung und Identität. Dadurch kommt es zu einer Entgrenzung von Arbeit, Privatleben und Freizeit (Ruthus, 2013; Deutsche Gesellschaft für Personalführung, 2011; Holste, 2012).

Wengleich die kategoriale Zuschreibung generationenspezifischer Merkmale ein hilfreiches sozialwissenschaftliches Werkzeug sein kann, kann sie allein keinen Erklärungsansatz für den Einfluss der Beschuldungsdauer auf die Beurteilung der Arbeitgeberattraktivität liefern. Schließlich gibt es viele weitere Variablen, die Einfluss auf die Beurteilung der Arbeitgeberattraktivität haben (Deuer & Wild, 2017). Allerdings verfügen wir mit diesem Ansatz über eine umfassende Beschreibung von Attributen und Zusammenhängen, die Arbeit und Arbeitgebern zugeschrieben werden.

2.3 Arbeitgeberattraktivität in der Jugend- und Hochschulforschung

Wichtige Befunde über Arbeitgeberattraktivität im Rahmen der Hochschulforschung basieren auf US-amerikanischen Studien mit College-Studierenden (Ramm, Multus, Bargel & Schmidt, 2014; Rosenberg, 1957). Zusammen mit den Befunden der aktuellen Shell-Studie (Shell Deutschland Holding, 2015) zeichnet sich ein Bild von der heutigen Generation, die Spaß an der Arbeit und herausfordernden Aufgaben hat, Weiterbildungsmöglichkeiten sucht und auf die Wertigkeit der hergestellten oder verkauften Produkte bzw. Dienstleistungen eines Unternehmens Wert legen (Ruthus, 2013; Deutsche Gesellschaft für Personalführung, 2011). Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (Ramm et al., 2014) sowie flexible Arbeitszeiten oder Arbeitsphasen, die sich dem persönlichen Lebensrhythmus anpassen lassen (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2015), sind darüber hinaus zentrale Ansprüche, die Studierende und junge Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen an Unternehmen stellen. Die jüngste Shell-Jugendstudie (Shell Deutschland Holding, 2015) identifiziert ein hohes Sicherheitspotential als wichtigstes Kriterium, gefolgt von Sinnerfüllung und gesellschaftlichem Nutzen der Arbeit sowie einer hohen Planbarkeit und Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben. Karrierechancen werden diesen Kriterien eher nachgeordnet (Leven et al., 2015). Andere Studien zeigen, dass die Möglichkeit zu Forschungsaktivitäten und

wissenschaftlichen Tätigkeiten kein starkes Kriterium für die Betriebswahl ist (Ramm et al., 2014) und in den letzten Jahren leicht gesunken ist (Multurs, Bargel & Ramm, 2008). Deuer und Wild (2017) führten unter dual Studierenden eine Befragung zur Arbeitgeberattraktivität durch, die nahelegt, dass die Arbeitgeberattraktivitätsmerkmale „Sinnerfüllung“, „Work-Life-Orientierung“ sowie „Sicherheit und Perspektive“ besonders ausgeprägt sind. Des Weiteren scheinen Studentinnen andere Maßstäbe an einen attraktiven Arbeitsplatz anzulegen als Studenten.

2.4 Bewertung und Einordnung des Forschungsstands

Der Forschungsstand zur Auswirkung der Regelschulzeit bis zum Abitur im Allgemeinen, insbesondere auch mit dem Blick auf Berufswahl und Beurteilung der Arbeitgeberattraktivität, ist fragmentiert und wenig systematisch. Großangelegte Vergleichsstudien existieren unserer Kenntnis nach noch nicht.

Die dargelegten Befunde zeigen, dass die politische Perspektive (Kapitel 2.1) zur Schulzeitdebatte zwar Annahmen über Generationenmerkmale vornimmt und die Position pro G8 mit arbeitsmarktpolitischen Argumenten wirbt. Keine der Seiten kann ihre Argumente jedoch auf eine empirische Basis stellen. Die Generationenbildtheorie (Kapitel 2.2) hilft zwar, ganze Generationen bezüglich ihrer Einstellung zum Erwerbsleben und Beurteilung der Arbeitgeberattraktivität voneinander zu unterscheiden. Sie bietet aber keine Ansatzpunkte für Differenzierungen innerhalb einer Generation. Aus diesen beiden Blickwinkeln allein lassen sich folglich kaum Hypothesen für unsere Studie ableiten.

Besonders konkrete Hinweise zur Charakterisierung der jüngsten Generation und deren Kriterien an Arbeitgeberattraktivität liefern aktuelle Jugendstudien (Kapitel 2.3). Sie ermöglichen insbesondere Rückschlüsse darauf, was unter einem attraktiven Arbeitsplatz verstanden wird. Arbeitgeber sollen vor allem Arbeitsmodelle zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf und flexible Arbeitszeiten bereitstellen und Sicherheit bieten.

2.5 Was ist eigentlich Arbeitgeberattraktivität?

Die in 2.4 zusammengefassten Befunde lassen sich in Modelle zur Arbeitgeberattraktivität einordnen. Wir greifen vor allem auf die von Alderfer (1972) entwickelte ERG-Theorie (Existence needs – Relatedness needs – Growth needs) zurück.

Oft wird in einer theoretischen Fundierung der Arbeitgeberattraktivität auf Motivationstheorien der Arbeits- und Organisationspsychologie zurückgegriffen. Ein etabliertes Modell ist die „ERG-Theorie“ von Alderfer (1972), das sich auf die Bedürfnispyramide von Maslow (1943) bezieht. Das Alderfersche Modell wurde in jüngerer Zeit durch Ruthus (2013) angewandt. Aktuell existieren unseres Wissens nach keine progressiveren Erklärungsansätze in diesem Forschungsbereich. Es werden hierbei die fünf Stufen des Maslowschen Modells in die Kategorien „existence needs“ (physiologische und materielle Bedürfnisse), „relatedness needs“ (Bedürfnis nach Kontakt und Anschluss) und „growth needs“ (Bedürfnis nach geistig-seelischem Wachstum) überführt. Nach Ruthus (2013, S. 43) sind „existence needs“ grundlegende Bedürfnisse von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern wie Arbeitsplatzsicherheit, Work-Life-Balance oder Familienfreundlichkeit. Dagegen konstituieren sich „relatedness needs“ aus mittelbaren Bedürfnissen – beispielsweise

nach Networking oder Fairness. „Growth needs“ sind herausfordernde Arbeitsaufgaben, eine sinnstiftende Arbeit oder die Möglichkeit zur Teilnahme an Weiterbildungen (vgl. Tabelle 3). Im Gegensatz zu Maslow postuliert Alderfer (1972), dass ein Mensch von mehreren Bedürfnissen motiviert werden kann. Vor diesem Hintergrund postuliert Stock-Homburg (2013), dass einzelne Bedürfnisse entsprechend dem Modell der vier Dominanzprinzipien (Frustration, Frustration-Regression, Frustration-Progression, Befriedigung) aktivierbar sind (Hungenberg & Wulf, 2015).

Tabelle 3: Einteilung der Attraktivitätsfaktoren nach der ERG-Theorie
(Existence needs – Relatedness needs – Growth needs)

existence needs	relatedness needs	growth needs
Entlohnung & Sozialversicherung	Vorbildliche Vorgesetzte	Herausfordernde Arbeitsaufgabe
Work-Life-Balance (wenig Überstunden/Wochenendarbeit)	Unternehmenskultur	Entscheidungsfreiheit
Arbeitsplatzsicherheit	Diversity	Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten
Gesunde Arbeitsbedingungen & Schutz vor Gefahren	Kollegialität und Teamwork	Teilnahme an Weiterbildungen
Familienfreundlichkeit	Kommunikation	Zugang zu Lernmöglichkeiten
Arbeitsplatz in Wohnortnähe	Networking	Schnelle Aufstiegs- und Karrieremöglichkeiten
Seltene berufsbedingte Umzüge	Positives Unternehmensimage	Verantwortungsübernahme
Geregelte Arbeitszeiten	Fairness	Sinnstiftung der Arbeit und Identifikation mit den Zielen des Arbeitgebers

Anmerkung: eigene Darstellung in Anlehnung an Ruthus (2013, S. 43).

3 Fragestellung

Zur Entwicklung konkreter Forschungsfragen müssen die in 2.1 bis 2.3 vorgestellten Perspektiven zusammengeführt werden. Einen verbindenden Ansatz bietet die Humankapitaltheorie an (Becker, 1964). Der für diese Studie zentrale Gegenstand der Humankapitaltheorie ist die sogenannte Bildungsinvestition und das Bildungskapital: je größer das (akkumulierte) Humankapital einer Person, desto größer ist die Produktivität, die diese Person erreichen wird. Eine höhere Produktivität wiederum zieht höhere Einkünfte nach sich. Der Qualifizierungsgrad – oft in Form von Jahren operationalisiert – beeinflusst ebenfalls die Produktivität (je höher, desto mehr) der Person und somit auch das Einkommen. Die Investition in das Humankapital bzw. die Bildung von Humankapital ist andererseits mit Ausgaben verbunden. Wenn aus rationalen Erwägungen die Erträge der Ausbildung höher sind als die Kosten, dann fällt die Entscheidung zugunsten der Bildungsmaßnahme aus (Kühne, 2009).

Vor diesem Hintergrund ist ein Arbeitsmodell für die Forschungsfrage zu entwickeln, das basierend auf der Humankapitaltheorie einen Unterschied in der Beurteilung der Ar-

beitgeberattraktivität in Abhängigkeit der Beschuldungsdauer erwarten lässt. Dies kann damit begründet werden, dass Schülerinnen und Schüler der Schulform G9 mehr Zeit in ihre Ausbildung, ihr Bildungskapital, investieren und dadurch eine andere Erwartungshaltung an die Arbeitgeber und den Arbeitsmarkt hegen. In Anlehnung an Alderfer (1972) kann die Hypothese formuliert werden, dass Personen mit geringem Humankapital niedrigere Bedürfnisse (existence needs) verfolgen. Dagegen haben Personen mit höherer Produktivität (die nach der Humankapitaltheorie bereits höhere Bildungsinvestitionen voraussetzen) auch höhere Bedürfnisse (growth needs), da sie, vice versa, vor allem mit der bzw. durch die Befriedigung ihrer Bedürfnisse motiviert werden können. In Anlehnung an Ruthus (2013, S. 43) definieren wir die Aspekte „Perspektive und Sicherheit“ und „Work-Life-Orientierung“ als existence needs. Die Aspekte „Sinnerfüllung“ und „Innovationspotential“ der Arbeit werden als growth needs aufgefasst. Basierend auf diesen Überlegungen formulieren wir nachstehende Hypothesen:

Absolventinnen und Absolventen des G8 präferieren, im Gegensatz zu G9-Absolvierenden,

H₁: eine Tätigkeit, die Perspektive und Sicherheit bietet.

H₂: eine hohe Work-Life-Balance.

Dagegen legen G8-Absolventinnen und -Absolventen weniger Wert,

H₃: auf sinnerfüllte Arbeit.

H₄: auf die Förderung ihres Innovationspotentials.

4 Datenerhebung

4.1 Erhebungsinstrumente

In Rückbezug auf den Forschungsstand wurde die Beurteilung der Arbeitgeberattraktivität über vier Skalen erhoben. Die Skala „Sicherheit und Perspektive“ sowie „Sinnerfüllung“ wurde Leven et al. (2015) entnommen, die Skala „Innovationspotential“ modifizierten wir gemäß Ramm et al. (2014), ebenso die Skala „Work-Life-Orientierung“, die wir in Anlehnung an Leven et al. (2015) in einer modifizierten Form einsetzten. Die Bewertung der Fragen erfolgte über eine fünfstufige Likert-Skala, deren Skalenendpunkte mit 1 (= trifft nicht zu) und 5 (= trifft voll zu) verbal verankert waren.

Die zufriedenstellende Reliabilität und faktorielle Validität der Skalen ermittelten wir anhand von insgesamt 299 zur Verfügung stehenden Datensätze (Tabelle 4). Zur Überprüfung der faktoriellen Validität berechneten wir zusätzlich über die vier Skalen eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit herausragenden absoluten Fitwerten für diese Faktorenstruktur ($\chi^2 = 61.4$; df = 59; p = .39; CFI = 0.97; TLI = .96; RMSEA = 0.01; SRMR = 0.13).

Tabelle 4: Skalenkennwerte der psychometrischen Messinstrumente von Arbeitgeberattraktivität ($n = 299$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Itemzahl	<i>α</i>	Itembeispiel: Was müsste Ihnen eine berufliche Tätigkeit bieten, damit Sie zufrieden sein können:
Sicherheit und Perspektive	4.26	.66	3	.68	... ein hohes Einkommen.
Sinnerfüllung	4.27	.64	4	.81	... das Gefühl, etwas zu leisten.
Innovationspotential	2.84	.90	2	.69	... die Möglichkeit, unbekanntes zu erforschen.
Work-Life-Orientierung	4.29	.73	4	.76	... genügend Freizeit neben der Berufstätigkeit.

Anmerkung: Likert-Skala von 1 (=trifft nicht zu) bis 5 (=trifft voll zu).

Die Mittelwerte der Skalen zeigen, dass drei von vier Skalen mit über 4 Punkten bewertet werden. Die Attribute „Sicherheit und Perspektive“, „Sinnerfüllung“ sowie „Work-Life-Orientierung“ sind demnach Merkmale attraktiver Betriebe. Das Potential für Innovationen scheint weniger wichtig zu sein – der Mittelwert beträgt $M = 2.84$. Allerdings ist diese Einschätzung individuell sehr unterschiedlich, da die Standardabweichung mit $SD = .90$ hoch ist.

Die theoretische Auswahl der einbezogenen Kovariaten erfolgte auf den hier nachstehenden kurz angerissenen Überlegungen. Das „Jahr der Hochschulzugangsberechtigung“ wurde einbezogen, da sich die Aufgaben für das Abitur jedes Jahr verändern. Basierend auf der Überlegung, dass sich soziales und kulturelles Kapital jedes Jahr an der Hochschule steigert wird das „Studienjahr“ einbezogen (Bourdieu, 1983; Vosgerau, 2005). Die Variable „Bundesland“ wurde aufgrund der föderal organisierten Bildungspolitik in Deutschland einbezogen. Basierend auf den geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden im deutschen Schulsystem wurde die Variable „Geschlecht“ ebenfalls berücksichtigt (Hurrelmann & Schultz, 2012). Der Studiengang wurde ebenfalls als Kovariate integriert, da sich die Studierenden in diesen Merkmalen zum Teil stark aufgrund der Fachsozialisation unterscheiden (Vosgerau, 2005).

4.2 Stichprobe

Die Basis der empirischen Analyse bildet eine Stichprobe von $N = 299$ Datensätzen, mit einer effektiven Stichprobe von $n = 279$. Die Datenerhebung erfolgte als Paper-Pen-Umfrage im Querschnittsdesign unter Studierenden der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) Ravensburg von Mai bis Juli 2016. Dual Studierende scheinen prädestiniert für diese Untersuchung zu sein, da sie bereits aufgrund dieses praxisintegrierten Studiengangs über betriebliche Erfahrungen verfügen und den Arbeitsalltag beurteilen können. Unsere Untersuchung fokussiert sich auf die zwei größten Studienbereiche der DHBW. Diese sind die Studienbereiche Wirtschaft (ca. 60%) und Technik (ca. 30%). Hierbei integrierten wir in unsere Untersuchung die nachstehenden Studiengänge mit einem großen Volumen: BWL-Industrie (Wirtschaft), Wirtschaftsinformatik (Wirtschaft), Maschinenbau (Technik) und Wirtschaftsingenieurwesen (Technik).

Das Durchschnittsalter beträgt 22 Jahre ($M = 21.68$, $SD = 2.04$). Die Hälfte der Studierenden (49%) absolvierte das Abitur in der achtjährigen Sekundarstufenzeit, 51% in der neunjährigen Sekundarstufenzeit. Insgesamt gaben 82% der Befragten an, das Abitur an ei-

nem baden-württembergischen Gymnasium abgelegt zu haben. 18% der Befragten erhielten die Hochschulzugangsberechtigung an einem bayrischen Gymnasium. Das Sample umfasst die Jahrgänge von 2005 bis 2015, am stärksten vertreten ist der Abiturjahrgang 2013. Die Studierenden verteilen sich auf vier Bachelorstudiengänge: „BWL-Industrie“ (52%), „Wirtschaftsinformatik“ (11%), „Maschinenbau“ (32%) und „Wirtschaftsingenieurwesen“ (5%). 39% der Studierenden gaben an, im ersten Studienjahr, 30% im zweiten Studienjahr und 31% im dritten Studienjahr zu sein.

4.3 Datenanalyse

Ein ideales Vorgehen für diese Vergleichsstudie bestünde in einer randomisierten Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu einer Schulart, wie es beispielsweise in einem experimentellen Versuchsplan erfolgen würde. Im vorliegenden Fall ist dies nicht möglich. Folglich können Unterschiede in den betrachteten Gruppen bestehen, die bereits vor oder durch andere Selektionsverfahren zustandekommen (Morgan & Winship, 2007; Pan & Bai, 2015). Eine Möglichkeit diesen Bias statistisch zu kontrollieren ist das Propensity Score Matching. Anhand eines fünfstufigen Verfahrens analysieren wir in Kapitel 5.2 die aufgestellte Forschungsfrage mit einem Propensity Score Matching (Becker, 2011): 1. Wahl eines Ähnlichkeitsmaßes, 2. Variablenselektion zur Schätzung der Ähnlichkeiten, 3. Wahl des Matching-Algorithmus, 4. Bestimmung der Güte des Matchings und 5. Ergebnisanalyse.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Analyse

Die Ergebnisse der bivariaten Datenanalysen können erste Hinweise auf unterschiedliche Präferenzen der Studierenden liefern. Auffällig ist vor allem das Verhältnis zwischen dem Studienbereich und Bundesland des Abiturerwerbs. Für die Beschulungszeit G8 kann eine relative prozentuale Gleichverteilung dieser Merkmale in den einzelnen Zellen eruiert werden. Im G9-Zug allerdings waren alle dual Studierenden aus Bayern im Studienbereich Wirtschaft eingeschrieben. Rund zwei Drittel der Schulabsolventen aus Baden-Württemberg ließen sich dem Studienbereich Wirtschaft und ein Drittel dem Studienbereich Technik zuordnen.

5.2 Multivariate Analyse anhand des Propensity Score Matchings

Die Verteilung der Hintergrundkovariaten in den Gruppen G8-Abitur und G9-Abitur ist Tabelle 5 zu entnehmen (Schritt 1, Kapitel 4.3). Alle durchgeführten Zusammenhangs- und Unterschiedsanalysen ergaben signifikante Unterschiede – ein Propensity Score Matching kann durchgeführt werden. Der deutlichste Zusammenhang ergibt sich für die Variable Bundesland [$\chi^2(1, 299) = 28.76; p < .001; \Phi = .31$]. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5 zusammengefasst.

Tabelle 5: Verteilung der Hintergrundkovariaten in den Vergleichsgruppen (N = 299)

Merkmal	Merkmalsausprägung	G8-Abitur	G9-Abitur
Studienbereich	Technik	45.58 %	26.32 %
	Wirtschaftswissenschaft	54.21 %	73.68 %
Bundesland	Bayern	30.61 %	6.58 %
	Baden-Württemberg	69.39 %	93.32 %
Geschlecht	♂	61.22 %	48.68 %
	♀	38.78 %	51.32 %
Studienjahr		1.73	2.09
Abiturjahr		2013.87	2013.11
<i>n</i>		147	152

Anhand einer logistischen Regressionsanalyse überprüften wir, welche Hintergrundkovariaten Prädiktoren für die Beschulung in einem G8- oder G9-Zug sind (Schritt 2). Die in Tabelle 5 zusammengefassten Ergebnisse korrespondieren im Wesentlichen mit den deskriptiven Befunden.

Tabelle 6: Ergebnisse der logistischen Regression zur Vorhersage der Vergleichsgruppen (*n* = 282)

	β	<i>SE</i>	<i>p</i>
Studienbereich	-.74	.30	.014
Bundesland	-2.08	.41	≤ .001
Geschlecht	.13	.29	.628
Studienjahr	-.15	.19	.431
Abiturjahr	.28	.10	.007
R ² (Nagelkerke)	14.83		

Der darauffolgende dritte Schritt beinhaltet die Durchführung des Matchings, der Zuordnung gleicher Fälle. Wir führten die Matching-Verfahren Nearest-Neighbor (NN) 1, NN 5 und Kernel durch um die Sensibilität der Lösungen zu ermitteln (Becker, 2011).

Die Verteilung der Propensity Scores und die Bewertung der Matchingverfahren anhand des standardisierten Bias sind Gegenstand des vierten Analyseschritts, der Evaluation des Matchings. Anhand der Verteilungskurven der Abbildung 1 lässt sich erkennen, dass sich die berechneten Propensity Scores aufgrund ihrer zum Teil großen Schnittmenge für ein Matching eignen. Die aus Abbildung 2 zu entnehmenden abgebildeten standardisierten Mittelwertdifferenzen zeigen, dass sich der Bias des Abiturjahres (Jahr der Hochschulzugangsberechtigung, HZB) und das Bundesland der HZB vor und nach dem Matching stark reduziert haben. Lediglich eine geringe Zahl von vier Kovariaten liegt über der 10%-Hürde für standardisierte Mittelwertdifferenzen nach dem Matching.

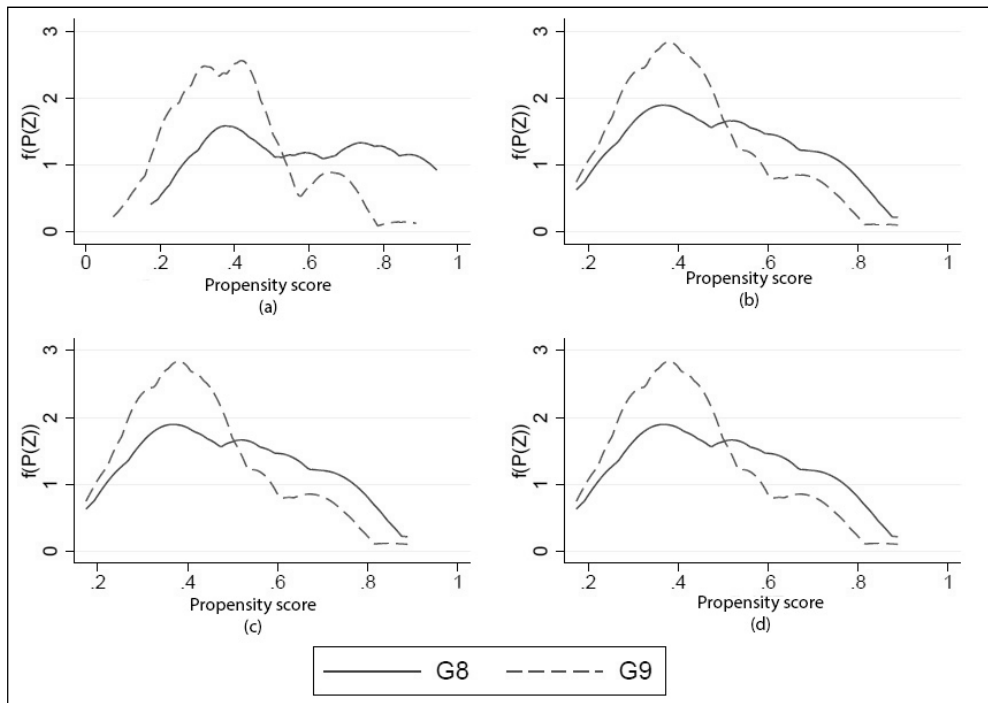


Abbildung 1: Kern-Dichte-Schätzer der Verteilungsfunktion der Propensity scores ($n = 276$ bzw. $n = 299$) vor und nach dem Matching

Anmerkung: (a) Rohwerte; (b) Matching nach Kernel, (c) Matching nach Nearest Neighbor (1); (d) Matching nach Nearest Neighbor (5)

Der fünfte und letzte Analyseschritt beinhaltet die Schätzung der Effektstärken für die Beschulungen nach G8 und G9 im Hinblick auf die Arbeitgeberattraktivität. Die in Abbildung 3 dargestellten Ergebnisse zeigen folgende Trends: Es kann davon ausgegangen werden, dass Abiturientinnen und Abiturienten im G8-Zug eher eine sinnerfüllende Arbeit ausüben wollen als G9-Abiturientinnen und Abiturienten. Der geschätzte Mittelwert für den G8-Zug besitzt den Wert $M = 4.29$. Dagegen weisen die Mittelwerte bei den drei Matchingalgorithmen Werte zwischen $M = 4.05$ (NN 1) und $M = 4.09$ (NN 5) auf. Der dargestellte deskriptive Unterschied kann auch anhand der (marginal) signifikanten Effekte um $ATT = .2$ bei den Matchingverfahren Kernel [$t(275) = 2.35$; $p = .019$; $ATT = .23$] und NN (5) [$t(275) = 1.69$; $p = .092$; $ATT = .20$] belegt werden. Dieser Befund ist gegenläufig zur Arbeitshypothese 3.

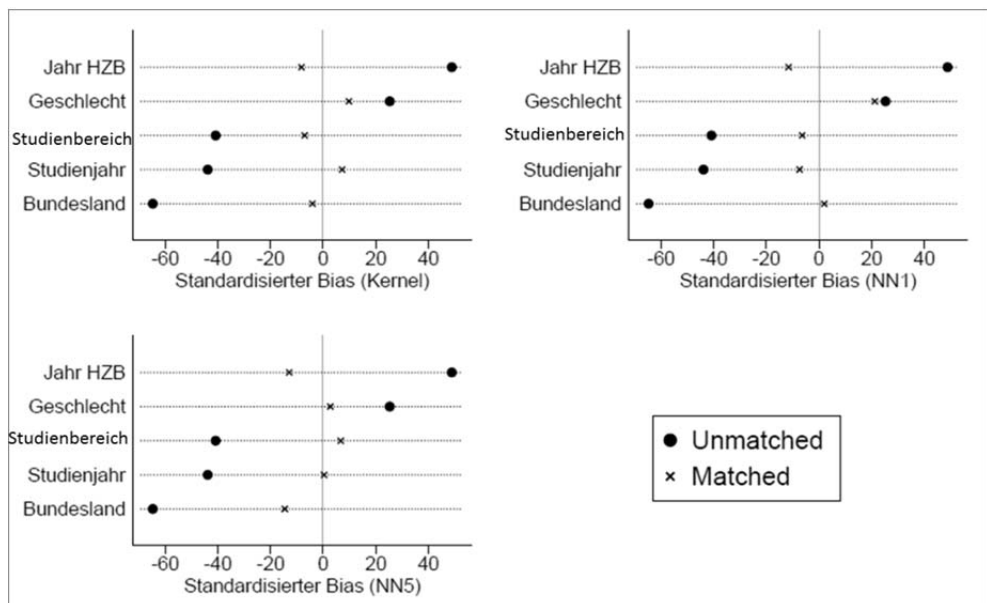


Abbildung 2: Standardisierte Mittelwertsdifferenzen zwischen der Regelschulzeit G8 vs. G9 vor und nach dem Matching

Des Weiteren suchen G8-Abiturientinnen und -Abiturienten stärker nach beruflicher „Sicherheit und Perspektive“ als Abiturientinnen und Abiturienten des G9. Der Mittelwert für G8 liegt bei $M = 4.29$. Dagegen differenzieren die Mittelwerte der Matchingverfahren zwischen $M = 4.02$ (NN 1) und $M = 4.18$ (NN 5). Der Matchingalgorithmus Kernel weist hier ein marginal signifikantes Ergebnis auf [$t(275) = 1.83$; $p = .068$; $ATT = .19$]. Im Gegensatz dazu bewerteten G9-Abiturientinnen und -Abiturienten die Förderung des Innovationspotentials signifikant höher als die Abiturientinnen und Abiturienten der G8-Kohorte. Dies kann an den deskriptiven Befunden von G8 mit $M = 2.80$ und bei G9 zwischen $M = 2.94$ und $M = 3.07$ festgemacht werden. Der Matchingalgorithmus des NN5 ist marginal signifikant [$t(275) = -1.67$; $p = .096$; $ATT = .27$]. Die Arbeitshypothese hat sich in dieser Stichprobe bewährt. Keine signifikanten Unterschiede bestehen in der „Work-Life-Orientierung“. Abiturientinnen und Abiturienten des G8 weisen einen Mittelwert von $M = 4.21$ auf. Die Gruppe um den G9-Zug weist Werte zwischen $M = 4.21$ und $M = 4.24$ auf.

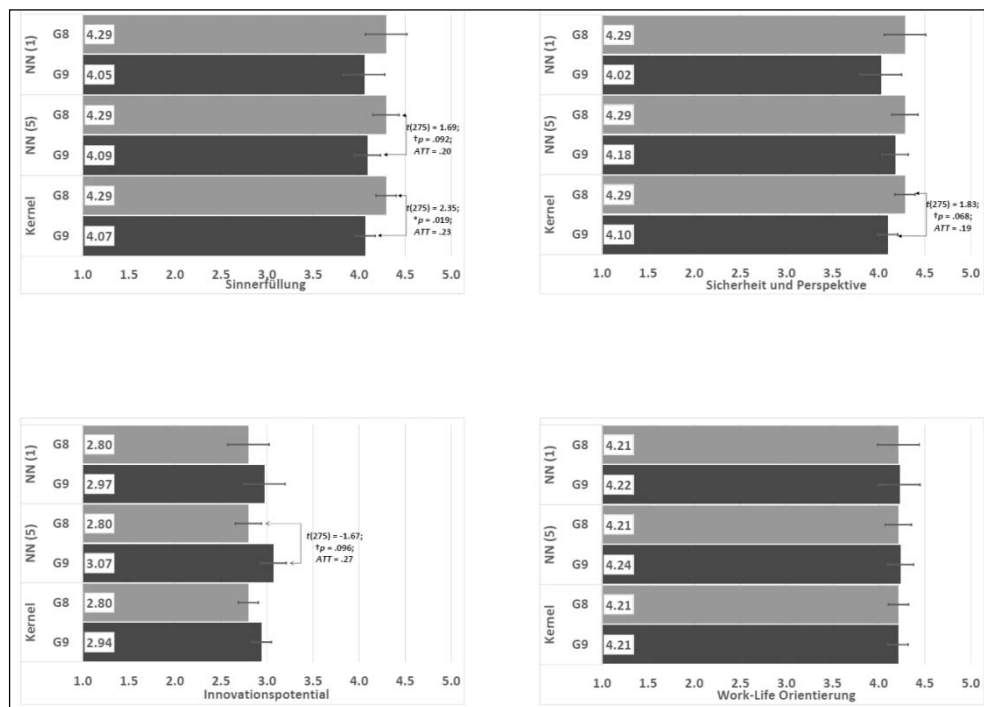


Abbildung 3: Kennwerte (Mittelwerte und CI 95%) und Effekte (ATT = Average treatment effect on the treated) nach Beschulungsart für die Merkmale von Arbeitgeberattraktivität nach dem Matching

6 Diskussion

Vor dem eingangs dargestellten Forschungsstand und den aufgestellten Hypothesen wird das Ergebnis interpretiert. Absolventinnen und Absolventen des G8-Abiturs schätzen die Attraktivitätsmerkmale „Sicherheit und Perspektive“ sowie „Sinnerfüllung“ signifikant höher ein als die G9-Kohorte. Dagegen weist die G9-Kohorte für die Dimension „Innovationspotential“ höhere Werte als die G8-Kohorte auf. Hypothese 1 und Hypothese 4 konnten somit bestätigt werden. Folgt man den theoretischen Überlegungen aus Abschnitt 2, so lässt sich dieser Befund nur vage in den nachstehenden Forschungsstand einordnen: Die ehemaligen Schülerinnen und Schüler des achtjährigen Gymnasiums wählen aufgrund eines geringeren Humankapitals in erster Linie die Befriedigung von existence needs als attraktive Arbeitsbedingungen. Dagegen scheint die Ausstattung mit höherem Humankapital im Kontext des G9 eher growth needs anzusprechen. Offenbar bestehen in den hier angewandten Theorien Lücken, die ausdifferenziert werden müssen. Hier besteht Potential für weitere Forschung und tiefergehende Theoriebildung in der Zukunft.

Was bedeuten die Studienbefunde für Unternehmen? Es muss klar sein, dass jede neue Generation andere Erwartungen an ihre Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber heranträgt. Möchten Betriebe junge qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gewinnen und nicht an die Konkurrenz verlieren, sollten sie sich überlegen, inwiefern sie auf Befunde dieser und ähnlicher Studien reagieren können bzw. wollen. Wünschen bspw. Absolventinnen und Absolventen des achtjährigen Gymnasiums vor allem einen sinnstiftenden Arbeitsplatz, könnten Unternehmen adäquate Mitsprachestrukturen implementieren.

Was bedeuten die Studienergebnisse für Hochschulen? Die fortlaufende Differenzierung der Schulformen und die landesabhängigen Schulreformen verstärkt die Heterogenisierung und Ausdifferenzierung der Studierendenschaft weiter (Dobischat & Düsseldorf, 2015). Eine Auswirkung besteht beispielsweise darin, dass einzelne Studierende in noch jüngeren Jahren an Hochschulen studieren. Vor diesem Hintergrund hat der Wissenschaftsrat (2015) vor zwei Jahren als wesentliche Aufgaben der Hochschulen – neben der fachwissenschaftlichen Qualifizierung – die Förderung der Persönlichkeitsbildung und die Arbeitsmarktvorbereitung durch die Hochschulen gefordert. In diesem Kontext sind auch die Vorstellungen der Studierenden hinsichtlich attraktiver Arbeitssituationen von Relevanz.

Einschränkungen der Ergebnisinterpretation liegen teils in geringen Effektstärken, die auf die unterschiedlichen Matchingalgorithmen zurückzuführen sind. Des Weiteren ist zu beachten, dass Langzeiteffekte nicht berücksichtigt werden konnten und insofern kausale Interpretationen eingeschränkte Gültigkeit haben. Die Studie erhob eventuell relevante Kontrollvariablen nicht. Hierbei muss in Betracht gezogen werden, dass die Stable Unit Treatment Assumption verletzt wurde und es zu verzerrten Schätzern kommt. Dies gilt insbesondere für Klassenwiederholungen, die nicht explizit erhoben worden sind, aber einen Einfluss auf das Ergebnis haben könnten. Folgestudien könnten bspw. in der Erweiterung der Stichprobe auf andere Bundesländer oder Studiengänge bestehen. Dies würde dann eine Auswertung der Daten mit einer Mehrebenenanalyse ermöglichen und komplexe Datenstrukturen offenlegen.

Außerdem kann diese Studie nur bedingt auf andere Hochschultypen übertragen und auf alle Studierende verallgemeinert werden. Zum einen, weil duale Hochschulen ein spezielles Studiensystem verfolgen, zum anderen, weil Studierende dualer Hochschulen vermutlich keine repräsentative Stichprobe der Studierendenschaft in der Bundesrepublik sind. Dual Studierende an der DHBW werden durch die Einstellung an Ausbildungsstätten, was Voraussetzung für ein Duales Studium ist, stark selektiert. Des Weiteren wurde basierend auf einer vergleichenden Studie der Universität Tübingen gezeigt, dass an den Berufsakademien bzw. der DHBW Studierende mit besonders guten Abiturnoten studieren (Kramer et al., 2011) und sich diese Studienform für Abiturientinnen und Abiturienten mit weniger günstigem familiären Hintergrund als besonders attraktive Alternative zur Universität erweist (Trautwein et al., 2006). Zudem bietet die DHBW in jeweils wechselnden Studienabschnitten zwischen Theorie an der Hochschule und Praxis in den Ausbildungsstätten verschiedenste Studienangebote an. Innerhalb von 6 Semestern werden im Bachelorstudium aufgrund des Intensivcharakters 210 ECTS-Punkte statt der ansonsten üblichen 180 ECTS-Punkte erworben. Darüber hinaus können die Einblicke in die Arbeitswelt, die durch die betriebliche Ausbildung erlangt wurden, die Ergebnisse beeinflusst haben. Die hier vorliegende Studie bezieht sich zudem auf ein regional und hochschulspezifisch begrenztes Sample.

Die hier durchgeführte Untersuchung ist ein Beitrag über Auswirkungen der Regelschulzeit bis zum Abitur im Kontext der Arbeitgeberattraktivität. Hierbei scheinen mehrere Theorien angebracht zu sein, die sich unter anderem im Kontext der Bildungswissenschaft sowie Sozial- und Wirtschaftswissenschaft bewegen. Folgestudien an anderen Hochschulen sind wünschenswert, um hochschulunabhängige Aussagen treffen zu können.

Literaturverzeichnis

- Alderfer, C. P. (1972). *Existence, Relatedness and Growth. Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Becker, M. (2011). Matching-Verfahren und Gruppenvergleiche. In S. Maschke & L. Stecher (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Quantitative Methoden* (S. 1–50). Weinheim: Beltz.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H. & Steinmayr, R. (2017). What happens if the same curriculum is taught in five instead of six years? A quasi-experimental investigation of the effect of schooling on intelligence. *Cognitive Development*, 44, 98–109.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technik (BMWT, 2018). *Schule und Betriebe als Partner*. <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Handlungsleitfaden-Staerkung-Berufsorient-Ausbildungsreife.pdf> [26. Februar 2018]
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Brüggemann, T. S. & Rahn, S. (2013). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann.
- Büttner, B. & Thomsen, S. L. (2015). Are we spending too many years in school? Causal evidence of the impact of shortening secondary school duration. *German Economic Review*, 16(1), 65–86.
- Dahmann, S. & Anger, S. (2014). *The impact of education on personality: Evidence from a German high school reform*. Verfügbar unter https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.465765.de/diw_sp0658.pdf. [10. September 2016]
- Deuer, E. & Wild, S. (2017). Arbeitgeberattraktivität aus der Perspektive von dual Studierenden. *PERSONALquarterly* 01/18, 70(1), 48–53.
- Deutsche Gesellschaft für Personalführung (2011). *Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Generation Y finden, fördern und binden*. Verfügbar unter https://www.dgfp.de/hr-wiki/Zwischen_Anspruch_und_Wirklichkeit__Generation_Y_finden__f%C3%B6rdern_und_binden.pdf [16. Februar 2018]
- Dobischat, R. & Düsseldorf, K. (2015). Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8. Auflage, S. 469–491). Weinheim: Beltz.
- Holste, J. H. (2012). *Arbeitgeberattraktivität im demographischen Wandel. Eine multidimensionale Betrachtung*. Wiesbaden: Gabler.
- Huebener, M. & Marcus, J. (2015a). Empirische Befunde zu Auswirkungen der G8-Schulzeitverkürzung. *DIW Roundup: Politik im Fokus*; 57. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Huebener, M. & Marcus, J. (2015b). Moving up a Gear: The Impact of Compressing Instructional Time into Fewer Years of Schooling. *Discussion Papers*; 1450. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung.

- Hungenberg, H. & Wulf, T. (2015). *Grundlagen der Unternehmensführung* (5. Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (2012). *Jungen als Bildungsverlierer: Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Kramer, J., Nagy, G., Trautwein, U., Lüdtke, O., Jonckermann, K., Maaz, K. & Treptow, R. (2011). Die Klasse an die Universität, die Masse an die anderen Hochschulen? Wie sich Studierende unterschiedlicher Hochschultypen unterscheiden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 465–487.
- Krause, L. (2015). *Die Generation Y – ihre Wünsche und Erwartungen an die Arbeitswelt*. München: Hampp.
- Kühn, S. M., Ackeren, I. V., Bellenberg, G., Reintjes, C. & Brahm, G. I. (2013). Wie viele Schuljahre bis zum Abitur? Eine multiperspektivische Standortbestimmung im Kontext der aktuellen Schulzeitdebatte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 115–136.
- Kühne, M. (2009). *Berufserfolg von Akademikerinnen und Akademikern. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ladenthin, V., Nostadt, A. & Krautz, J. (Hrsg.) (2016). *Weniger ist weniger: G8 und die Kollateralschäden. Analysen und Materialien*. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2015). Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *JUGEND 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch* (S. 47–110). Frankfurt am Main: Fischer.
- Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Milde-Busch, A., Blaschek, A., Borggräfe, I., von Kries, R., Straube, A. & Heinen, F. (2010). Besteht ein Zusammenhang zwischen der verkürzten Gymnasialzeit und Kopfschmerzen und gesundheitlichen Belastungen bei Schülern im Jugendalter? *Klinische Pädiatrie*, 222(4), 255–260.
- Minkley, N., Rest, M., Terstegen, S., Kirchner, W. H. & Wolf, O. T. (2015). Mehr Stress durch G8? Stressbelastung von Abiturienten mit regulärer und verkürzter Gymnasialzeit in NRW. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47, 188–198.
- Mischel, W. (2014). *The Marshmallow Test: Mastering Self-Control*. New York: Little Brown.
- Morgan, S. L. & Winship, C. (2007). *Counterfactuals and causal inference: Methods and principles for social research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Multurs, F., & Bargel, T. & Ramm, M. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ostendorf, F. (1990). *Sprache und Persönlichkeitsstruktur: Zur Validität des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit*. Regensburg: Roderer.
- Pan, W. & Bai, H. (2015). *Propensity score analysis: fundamentals and developments*. New York: Guilford.
- Parment, A. (2013). *Die Generation Y. Mitarbeiter der Zukunft motivieren, integrieren, führen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Ramm, M., Multurs, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Regnet, E. & Lebreuz, C. (2014). Arbeitgeberattraktivität und Fachkräftesicherung. In L. v. Rosenstiel, E. Regnet & M.E. Domsch (Hrsg.), *Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement* (7. Auflage, S. 64–72). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Rosenberg, M. (1957). *Occupations and Values*. New York: The Free Press.
- Ruthus, J. (2013). *Employer of Choice der Generation Y. Herausforderungen und Erfolgsfaktoren zur Steigerung der Arbeitgeberattraktivität*. Wiesbaden: Gabler.

- Schavan, A. & Ahnen, D. (2001). Abitur nach 12 Schuljahren? Pro und Contra. *Forschung und Lehre*, 9, 472–473.
- Shell Deutschland Holding (2015). *JUGEND 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Stock-Homburg, R. (2013). *Personalmanagement. Theorien – Konzepte – Instrumente* (3. Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Szydlík, M. & Künemund, H. (2009). Generationen aus Sicht der Soziologie. In H. Künemund & M. Szydlík (Hrsg.). *Generationen. Multidisziplinäre Perspektiven* (S. 7–21). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Thiel, H., Thomsen, S. L. & Büttner, B. (2014). Variation of learning intensity in late adolescence and the effect on personality traits. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 177 (4), 861–892.
- Trautwein U., Maaz, K., Lüdtke, O., Nagy, G., Husemann, N., Watermann, R. & Köller, O. (2006). Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 393–412.
- Vosgerau, K. (2005). *Studentische Sozialisation in Hochschule und Stadt: Theorie und Wandel des Feldes- Mit einer Fallstudie zur fachspezifischen Erfahrung der Großstadt*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Wissenschaftsrat (2015). *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> [02. April 2017]
- Wößmann, L., Lergetporer, P., Kugler, F. & Werner, K. (2014). *Was die Deutschen über die Bildungspolitik denken – Ergebnisse des ersten ifo Bildungsbarometers*. Verfügbar unter <https://www.cesifo-group.de/DocDL/ifosd-2014-18-2.pdf> [16. Februar 2018]

Kontakt:

Wild, Steffen, Dr., Projekt „Studienverlauf – Weichenstellung, Erfolgskriterien und Hürden im Verlauf des dualen Studiums an der DHBW“, Duale Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg, Marktstrasse 28, 88212 Ravensburg
E-mail: wild@dhbw-ravensburg.de

Deuer, Ernst, Prof. Dr., Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personalmanagement und Mitarbeiterführung, Duale Hochschule Baden-Württemberg Ravensburg, Marktstrasse 28, 88212 Ravensburg
E-mail: deuer@dhbw-raensburg.de

Schulze, Heuling, Lydia, Dr., Abteilung für Physik und ihre Didaktik und Geschichte, Europa-Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
E-mail: lydia.schulzeheuling@uni-flensburg.de