

Rüdiger Hesse

Bachelor und dann?

Aspirationen, Entscheidungen und Bildungs-
übergänge von Studierenden unterschiedlicher
Herkunft

Bachelor und dann?

Aspirationen, Entscheidungen und Bildungs-
übergänge von Studierenden unterschiedlicher
Herkunft

Rüdiger Hesse

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studientexte (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof.in Dr.in Susan Seeber, Göttingen
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Rüdiger Hesse

Bachelor und dann?

**Aspirationen, Entscheidungen und Bildungs-
übergänge von Studierenden unterschiedlicher
Herkunft**



Die Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Wirtschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen trägt den Originaltitel "Bachelor und dann? Bildungsaspirationen, Bildungsentscheidungen und -übergänge von Bachelorstudierenden unterschiedlicher Herkunft. Eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels der Startkohorte 5 (Studierende)".

Tag der Disputation: 11. Juli 2017.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Susan Seeber

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jürgen Kädtler

Weiteres Mitglied der Prüfungskommission: Prof. Dr. Kilian Bizer

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 52

© 2018 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004671
ISBN (Print): 978-3-7639-5982-2
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5885-6

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	9
Prolog	11
Abstract	13
Abstract (English)	15
Aufbau der Arbeit	17
1 Hinführung zur Forschungsthematik	19
1.1 Einleitung	19
1.2 Einordnung in den Kontext des Graduiertenkollegs	23
1.3 Zur sozialpolitischen und gesellschaftlichen Verantwortung von Forschung	25
Teil I Konzepte der Beschäftigungsfähigkeit und empirische Befunde	27
2 Zum Konzept der Beschäftigungsfähigkeit	29
2.1 Beschäftigungsfähigkeit und die Bologna-Reformen	29
2.2 Beschäftigungsfähigkeit und der Arbeitsmarktbezug eines Studiums	35
2.3 Beschäftigungsfähigkeit als Bildungsziel an Hochschulen	38
2.4 Selbstbeurteilung der Beschäftigungsfähigkeit durch Studierende	41
2.5 Zusammenfassung	43
3 Theoretische Hintergründe und empirische Befunde	45
3.1 Humankapitaltheoretische Überlegungen im Kontext der jüngsten Bildungsexpansion	45
3.1.1 Das Humankapitalisierungsparadigma	48
3.1.2 Exkurs: Einkommen sowie Adäquanz der Beschäftigung von Bachelorabsolvent(inn)en	50
3.2 Segmentationstheoretische Ansätze	57
3.3 Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen im Kontext sozialer Disparitäten	59
3.4 Zum rationalen Handeln im Kontext von Bildungsoptionen	65
3.4.1 Überblick der Genese der Untersuchungen zu Bildungs- aspirationen und Bildungsentscheidungen	69
3.4.2 Chancenungleichheiten im Zugang zu höherer Bildung	72

3.5	Befunde primärer und sekundärer Herkunftseffekte beim Hochschulzugang	76
3.6	Zusammenfassung und offene Fragen	80
Teil II Die Entwicklung der Akademisierung		83
4	Akademisierung in Deutschland – Bildungsexpansion zu Beginn des 21. Jahrhunderts	85
4.1	Expansion der Bildungsbeteiligung in Deutschland	85
4.2	Akademisierung – Bildungsexpansion im hochschulischen Bereich	89
4.3	Zum aktuellen Stand der Akademisierung/Bachelorisierung	92
4.4	Hochschulische Entwicklungen seit den Bologna-Reformen	95
4.5	Entwicklung der Bildungsentscheidungen von Hochschulzugangsberechtigten	101
4.6	Verbleib der Bachelors fünf Jahre nach dem Erstabschluss	103
4.7	Zusammenfassung	109
5	Methodik	111
5.1	Fragestellungen, Hypothesen, Ziele und Designs der Analysen	111
5.2	Datengrundlage	115
5.2.1	Das Nationale Bildungspanel (NEPS)	115
5.2.2	Datenbasis des Nationalen Bildungspanels der Startkohorte 5	117
5.3	Operationalisierung	120
5.3.1	Abhängige Variablen	120
5.3.2	Sozialer Hintergrund und individuelle Merkmale der Bachelorstudierenden	121
5.3.3	Leistungsbezogene Indikatoren	124
5.3.4	Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit	125
5.3.5	Indikatoren des Werterwartungsmodells von Esser (1999)	126
5.3.6	Externe Bildungserwartungen	129
5.4	Methodisches Vorgehen	130
Teil III Die empirische Anwendung der Mediationsanalyse		133
6	Empirische Ergebnisse zu Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen von Bachelorstudierenden sowie deren Bildungsübergang	135
6.1	Deskriptive Ergebnisse individueller Merkmale von Bachelorstudierenden und deren Bildungsaspirationen	135
6.1.1	Individuelle Merkmale von Bachelorstudierenden	135
6.1.2	Einschätzungen des Arbeitsmarkt-Nutzens von Bachelor- und Masterabschlüssen in Abhängigkeit von den Bildungsaspirationen	148
6.1.3	Soziale Disparitäten beim aspirierten hochschulischen Bildungsübergang	154

6.1.4	Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit von Bachelorstudierenden unterschiedlicher Hochschultypen und deren Wirkungen auf die Bildungsaspirationen	156
6.1.5	Bildungsaspirationen von Bachelorstudierenden vor dem Hintergrund möglicher Kosten eines Masterstudiums	158
6.1.6	Bildungsaspirationen von Bachelorstudierenden vor dem Hintergrund des Motivs Statuserhalt	159
6.1.7	Bildungsaspirationen nach Fächergruppen	163
6.1.8	Bildungsaspirationen vor dem Hintergrund der Urteile seitens der Eltern und der Freunde zum Studium bzw. Fach	164
6.2	Deskriptive Ergebnisse individueller Merkmale von Bachelorstudierenden und deren Bildungsentscheidungen eines Masterstudiums betreffend	164
6.3	Deskriptive Ergebnisse individueller Merkmale von Bachelorabsolvent(inn)en und deren Bildungsübergang in ein Masterstudium ...	175
6.4	Mediationsanalyse	188
6.4.1	Schritt 1: soziale Disparitäten in den Bildungsintentionen	188
6.4.2	Schritt 2: Wirkung der sozialen Disparitätsfaktoren auf potentielle Mediatoren	198
6.4.3	Schritte 3 und 4: Mediator-Effekte und Prüfung auf Vollständigkeit der Mediation	219
6.5	Zusammenfassung	245
Teil IV Die Reflexion der Mediationsanalyse		247
7	Reflexionen und Handlungsempfehlungen	249
7.1	Methodische Reflexion	249
7.2	Reflexion der Ergebnisse	251
7.2.1	Soziale Disparitäten in den hochschulischen Bildungsintentionen und beim direkten Masterübergang	251
7.2.2	Das Humankapitalisierungsdilemma	256
7.2.3	Die Masterfrage als eine bildungssoziale Frage des 21. Jahrhunderts	258
7.3	Bildungs- und beschäftigungspolitische Handlungsempfehlungen	259
8	Schlussbetrachtungen	263
8.1	Bilanz der Wirkungen des Systems gestufter Studiengänge	263
8.2	Perspektiven der (genuinen) Bachelorabsolvent(inn)en	265
8.3	Forschungsdiesiderate	267
8.4	Fazit	270
Literaturverzeichnis		273

Abbildungsverzeichnis	293
Tabellenverzeichnis	296
Open-Access-Anhang	299
Verzeichnis der Web-Abbildungen	299
Verzeichnis der Web-Tabellen	301
Epilog	311
Angaben zur Person	313

Abkürzungsverzeichnis

a.a. O.	am angegebenen Ort
BA	Bundesagentur für Arbeit
Bachelors	Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen
BIBB	Bundesinstitut für berufliche Bildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
CAPI	Computer Assisted Personal Interview
CATI	Computer Assisted Telephone Interview
CAWI	Computer Assisted Web Interview
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
EBS	Europäische Beschäftigungsstrategie
ER	Europäischer Rat
EU	Europäische Union
FH	Fachhochschule
GU	Großunternehmen
HBS	Hans-Böckler-Stiftung
HIS	Hochschul Informations System GmbH
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IAB	Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung
INCHER	International Centre for Higher Education Research
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KOAB	Kooperationsprojekt Absolventenstudien
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik
NC	Numerus clausus

NEPS	National Educational Panel Study
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PAPI	Paper and Pencil Interview
SGB	Sozialgesetzbuch
WSI	Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut

Prolog

Die vorliegende Arbeit entstand als Dissertation am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften an der Georg-August-Universität in Göttingen. Wie in der Untersuchung gezeigt, sind die Aspirationen und Akkumulationen von (hochschulischer) Bildung – unabhängig von der sozialen Herkunft – unabdingbar mit dem Gedanken der späteren Nutzbarmachung auf dem Arbeitsmarkt verbunden. In diesem Sinne möchte ich hier die Bildungsbestrebungen meiner selbst als Autor dieses Buches beleuchten und die mich auf diesem Weg begleitenden Personen würdigen. Allen voran meine Partnerin, die mich stets hervorragend bei diesem Vorhaben unterstützte. Ferner danke ich meiner Mutter, besonders für das hilfreiche Lektorieren. Daneben bedanke ich mich bei den mir nahestehenden Freunden für ihren permanenten Zuspruch.

Dass ich es bis an diesen Punkt geschafft habe, ist eng mit dem Versprechen des „Aufstiegs durch Bildung“ verbunden. Von einem der auszog Bildung zu akkumulieren bin ich heute geneigt zu sprechen, da ich nach dem Abitur in Berlin zunächst zur Verwunderung vieler für das Studium in Göttingen und Uppsala sowie schließlich mittelbar für die Promotion in Göttingen verweilte. Erst das Studium und nun die Promotion erfolgreich abzuschließen haben mir nur Wenige zugetraut. Doch waren die Zweifel daran seitens Anderer stets um ein vieles größer als die Eigenen. Es ist nur die fortbestehende Ungewissheit des beruflichen Verbleibs, die einen Restzweifel am Bildungsnutzen und den entstandenen Opportunitätskosten lässt. Ich strebe immer das Beste an, um mein möglichstes zu erreichen und mit diesem Werk lege ich vermutlich nicht nur formal meine bisweilen beste Leistung ab. Weiterhin gilt es aber auch für mich besser zu werden, um nicht damit aufzuhören gut zu sein.

Materiell und ideell ermöglicht wurde diese Dissertation einerseits durch ein Promotionsstipendium von der Hans-Böckler-Stiftung im Rahmen des Graduiertenkollegs „Qualifikatorisches Upgrading in KMU – Fachkräftebedarf und Akademisierung im Mittelstand“, welcher hiermit außerordentlicher gedankt sei. Andererseits möchte ich mich ebenso sehr bei meiner Betreuerin Prof. Dr. Susan Seeber herzlich bedanken, die mir die eigenständige Promotion ermöglichte und mich stets mit konstruktivem Feedback erfolgreich begleitete. Außerdem gilt Ihr der besondere Dank, da Sie mir durch die Anstellung als wissenschaftlichen Mitarbeiter auch den Einblick ins Wissenschaftlerdasein gestattete. Daneben danke ich den Herren Prof. Dr. Jürgen Kädtler und Prof. Dr. Kilian Bizer für Ihre kontinuierlichen Besprechungen im gesamten Verlauf des Graduiertenkollegs. Auch dem mir zur Seite gestellten Vertrauensdozenten der Hans-Böckler-Stiftung (Prof. Dr. Rolf Dobischat) möchte ich für seine förderliche Begleitung dieses Projekts danken. Schließlich möchte ich mich noch bei Frau PD Dr. Micha Strack für Ihre immens hilfreichen Hinweise bei der Datenverarbeitung und bei Herrn Dr. Christian Kerst für die Erörterung der Daten-

quelle bedanken. Ebenfalls gebührt Frau Dr. Bettina Roß großer Dank für Ihre permanent herausragende Unterstützung rund um den gesamten Promotionsverlauf.

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte Studierende, doi:10.5157/NEPS:SC5:6.0.0 und doi:10.5157/NEPS:SC5:8.0.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LIfBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Göttingen, Oktober 2017

Rüdiger Hesse

Abstract

Originaltitel:

Bachelor und dann? Bildungsaspirationen, Bildungsentscheidungen und -übergänge von Bachelorstudierenden unterschiedlicher Herkunft
Eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels der Startkohorte 5
(Studierende)

Schlagwörter: Akademisierung; Beschäftigungsfähigkeit; Bildungsaspirationen; Bildungsentscheidungen; Soziale Disparitäten; Bildungsungleichheit; Bildungsübergänge; Bachelor-/Masterübergang; Bologna-Reform; Fachkräftebedarf.

Im Themenfeld der bisweilen andauernden Unbestimmtheit darüber, wie sich die Beschäftigungschancen von Bachelorabsolvent(inn)en entwickeln, untersucht diese Arbeit die Bildungsaspirationen und Bildungsentscheidungen von Bachelorstudierenden sowie den direkten Übergang in ein Masterstudium. Aufgrund der Bologna-Reform, mit dem Bachelor als berufsqualifizierenden Regelabschluss, sollten mehr akademisch qualifizierte Personen in den Arbeitsmarkt einmünden; was den wachsenden Bedarf auch kleiner und mittlerer Unternehmen an qualifizierten Fachkräften decken könnte. Allerdings besteht nun eine zusätzliche Selektionsschwelle zwischen dem Bachelor- und Masterstudium. Dabei ist die Übergangsquote in ein Masterstudium vor allem an den Universitäten anhaltend außerordentlich hoch und wohl wegen der für Bachelor- und Masterstudiengänge verschiedenen Karrierechancen übersteigt die Nachfrage nach Masterstudienplätzen ihr föderal gesteuertes Angebot.

Mittels wert-erwartungstheoretischer Annahmen, unter Berücksichtigung von Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit sowie aus einer Bildungsverlaufsperspektive heraus, lassen sich soziale Ungleichheiten nun für die hochschulischen Bildungsaspirationen, Bildungsentscheidungen und das Übergangsverhalten nach dem Bachelorabschluss erwarten. Besonders die Bildungsaspirationen sowie die Entscheidung von Bachelorstudierenden aus weniger privilegierten Elternhäusern gegen den direkten Übergang in ein Masterstudium verdeutlichen herkunftsgruppenspezifische Disparitäten in der Bildungsbeteiligung und folglich eine Minderung der Chancengleichheit für das Masterstudium. Diese Ableitungen werden mithilfe des repräsentativen Nationalen Bildungspanels auf ihre empirische Evidenz hin überprüft.

Die Ergebnisse zeigen, dass für die Bildungsaspirationen, die Bildungsentscheidungen sowie für den direkten Übergang in ein Masterstudium soziale Disparitäten bestehen. Dieser Befund wird mediiert durch vorgelagerte Bildungsentscheidungen (z. B. die Wahl der Hochschulart) und Ausprägungen der Beschäftigungsfähigkeit sowie den zu erwartenden Kosten und Erträgen eines Masterstudiums und anderer

Aspekte der Motivation. Der Masterabschluss ist Bachelorstudierenden offensichtlich mehr Wert; sie erwarten sich davon vor allem bessere Arbeitsmarktchancen auf ein sicheres (Normal-) Arbeitsverhältnis mit einem höheren Einkommen und anerkannten Karrieremöglichkeiten. Empfehlungen zur Reduktion der aufgezeigten sozialen Disparitäten an der Schwelle zum Master zielen auf die Aufhebung des Verbots grundständiger Masterstudiengänge, fachspezifisches Aufklären zum Arbeitsmarkt-Nutzen mit Bachelorabschluss sowie individuellere Studienberatung beim Hochschulzugang und Masterübergang ab.

Abstract (English)

Title:

Bachelor and then what? Aspirations, educational decisions and transitions of bachelor students with different social backgrounds.
An analysis of the National Educational Panel Study dataset (NEPS/SC5).

Keywords: Academization; Employability; Educational Aspirations; Educational Decisions; Social Inequality; Educational Inequality; Educational Transitions; Bachelor-/Master Transition; Bologna-Reforms, demand for skilled labor.

With the background of unclear labour market opportunities for bachelors, this paper focuses on aspirations, educational decisions and the following bachelor/master transition. Since the Bologna Reform designated the bachelor's degree as a general degree that contains professional qualifications, it meant more academics started to work at this level. This could reduce the demand for skilled labour, especially in small and medium-sized enterprises. But there is an additional point of selection at the bachelor/master transition. Nevertheless, the number of bachelors who transfer to master is high, because of the varied career opportunities available with a master's degree. Therefore, the demand for master's degree courses exceeds the federally-controlled quota. Using the theories of value expectation, and considering determinants of employability, from a perspective of the educational process, social inequalities are expected to affect educational aspirations, decisions and the bachelor/master transition. Specifically, social disparities are apparent when the lower educational aspirations and decisions of underprivileged bachelor students means that less go through to a master. Therefore, there is reduction in equal opportunities at the transition to a master's degree.

This deduction is proved using the data on "first year students" (undergraduates in higher education) held by the National Educational Panel Study (NEPS, Leibniz Institute for Educational Trajectories). The results suggest that there are social inequalities in educational aspirations, educational decisions and the immediate master transition. These findings were mediated by prior educational decisions (such as choice of academia), individual employability characteristics, expected costs and returns of a master's degree, and other aspects of motivation.

The master's degree obviously has a higher value. Thereby master students can expect better labour conditions (permanent work contracts), higher income and excellent career opportunities. To reduce social inequalities, I suggest removing the ban on undergraduate master's degree programs, subject-specific clearing up of labour market benefits for a bachelor's degree, and individual course guidance at the academic admission and the transition to master.

Aufbau der Arbeit

Mit dem **1. Kapitel** erfolgt die Einleitung in das Themenfeld der Arbeit (Kapitel 1.1) und eine Einordnung in den Kontext des Graduiertenkollegs „Qualifikatorisches Upgrading in KMU – Fachkräftebedarf und Akademisierung im Mittelstand“ (Kapitel 1.2). Daran schließen sich Anmerkungen zur sozialpolitischen und gesellschaftlichen Verantwortung von Forschung an (Kapitel 1.3).

Das **2. Kapitel** widmet sich dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit und geht dabei auf die Bologna-Reformen (Kapitel 2.1), den Arbeitsmarktbezug eines Studiums (Kapitel 2.2) und dessen Ausgestaltung als Bildungsziel an Hochschulen ein (Kapitel 2.3). Außerdem wird die Selbsteinschätzung der Studierenden zur eigenen Beschäftigungsfähigkeit (mit einem Bachelorabschluss) herausgestellt (Kapitel 2.4).

Im **3. Kapitel** erfolgen allgemeine Erörterungen zu nutzbaren Theorien und Erklärungsansätzen, um die individuellen Bildungsaspirationen und die Bildungsentscheidungen von Bachelorstudierenden sowie den seltenen Übergang in den Arbeitsmarkt bzw. den sehr viel häufigeren Übergang in ein Masterstudium von Bachelorabsolvent(inn)en zu erklären. Dabei werden die einzelnen Theorien und ihr Erklärungsbeitrag zu den Forschungsfragen dargestellt und erörtert.

Die Expansion der Bildungsbeteiligung in Deutschland und der Zusammenhang zwischen hochschulischer Bildung und Beschäftigung (Kapitel 4.1) bilden den Auftakt des **4. Kapitels**. Es folgen Ausführungen zur hochschulischen Akademisierung (Kapitel 4.2). Daran schließen sich aktuelle Ausprägungen der Akademisierung an (Kapitel 4.3) und es wird besonders die hochschulische Entwicklung seit den Bologna-Reformen herausgestellt (Kapitel 4.4). Die Genese der Bildungsentscheidungen von Hochschulzugangsberechtigten (Kapitel 4.5) und der mittelfristige Verbleib von Bachelorabsolvent(inn)en bilden das Ende des 4. Kapitels.

Die Untersuchungsmethode wird im **5. Kapitel** geschildert. Es werden zunächst die Fragestellungen, Hypothesen, Ziele und Designs der Analysen veranschaulicht (Kapitel 5.1). Sodann wird in Kapitel 5.2 die Datengrundlage des nationalen Bildungspanels (NEPS/SC5) vorgestellt. In Kapitel 5.3 erfolgt die Operationalisierung und daran schließt sich die Erläuterung des methodischen Vorgehens an.

Im **6. Kapitel** werden zunächst die deskriptiven Ergebnisse zu den Bildungsaspirationen (Kapitel 6.1) und Bildungsentscheidungen (Kapitel 6.2) von Bachelorstudierenden sowie zum direkten Bildungsübergang der Bachelorabsolvent(inn)en in ein Masterstudium (Kapitel 6.3) dargelegt. Das Kapitel 6.4 umfasst schließlich umfangreiche Analysen von potentiellen Mediatoren der individuellen Bildungsinentionen. Eine Zusammenfassung erfolgt in Kapitel 6.5.

Im **7. Kapitel** wird das methodische Vorgehen reflektiert (Kapitel 7.1), die gewonnenen Ergebnisse diskutiert und mit der entsprechenden Literatur verglichen (Kapitel 7.2). Den Abschluss der Untersuchungen bilden in Kapitel 7.3 bildungs- und beschäftigungspolitische Handlungsempfehlungen.

Abschließend erfolgt im **8. Kapitel** eine Bilanzierung der Wirkungen des Systems gestufter Studiengänge (Kapitel 8.1) und es werden die Perspektiven der Bachelorabsolvent(inn)en (ohne Masterstudium) aufgezeigt (Kapitel 8.2). Außerdem werden umfangreich Ansatzpunkte für weitere Forschungsvorhaben dargelegt (Kapitel 8.3). Zuletzt wird mit dem Kapitel 8.4 ein Fazit der Arbeit gezogen.

Open-Access-Anhang: Aufgrund der Fülle an Daten, die dieser Arbeit zugrunde liegen, erscheint die weitaus größere Zahl der Tabellen und Abbildungen nicht im gedruckten Anhang des Buches, sondern frei verfügbar auf nachfolgend genannter Homepage. Diese sind mit dem Zusatz „web“ gekennzeichnet, z. B. (**Tab. 101web**).

Link zum Zusatzmaterial:

<https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/6004671-tab.pdf>

1 Hinführung zur Forschungsthematik

Zu Beginn erfolgt eine Einleitung in das Themenfeld der Arbeit (Kapitel 1.1) und eine Einordnung in den Kontext des Graduiertenkollegs „Qualifikatorisches Upgrading in KMU – Fachkräftebedarf und Akademisierung im Mittelstand“ (Kapitel 1.2). Daran schließen sich Anmerkungen zur sozialpolitischen und gesellschaftlichen Verantwortung von Forschung an (Kapitel 1.3).

1.1 Einleitung

Seit der Ausrufung der Wissensgesellschaft gegen Ende des 20. Jahrhunderts wird Bildung als wesentlichste Voraussetzung für eine in jedweder Hinsicht erfolgreiche Arbeitsbiografie postuliert. Sie trägt entscheidend zu wirtschaftlichem Wachstum sowie Wohlstand bei und rüstet die Erwerbstätigen des 21. Jahrhunderts maßgeblich für von Grund auf neue Arbeitsmarktanforderungen in der schnelllebigen und globalisierten Welt (BMAS, 2015; Wolter, 2013). In dieser Arbeit wird der aspirierte Übergang des hochschulischen Bildungsprozesses vor dem Hintergrund individueller Merkmale (Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Migrationshintergrund) analysiert, um exakter den Bildungserwerb und seine Folgen hinsichtlich der individuellen Lebensverläufe von (genuinen) Bachelorstudierenden abzubilden (Banscherus, Bülow-Schramm, Himpele, Staack, & Winter, 2014). Es wird nach Erklärungen dafür gesucht, warum so wenige (genuine) Bachelorabsolvent(inn)en unmittelbar in den Arbeitsmarkt einmünden und es folglich zu einer sehr hohen Übergangsquote in das Masterstudium kommt (Bargel, Multrus, Ramm, & Bargel, 2009). Rund 75 Prozent der universitären und etwas mehr als 50 Prozent der Bachelorabsolvent(inn)en von Fachhochschulen nehmen innerhalb von 12 Monaten nach dem Bachelorabschluss ein Masterstudium auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 119–138). Zum Teil liegt diese Quote fachbereichsspezifisch sogar über 90 Prozent. Demnach wollen mindestens drei Viertel aller Bachelorstudierenden früher oder später noch einen Master anschließen. Wer strebt warum ein zeitnahe Masterstudium an und wer den direkten Übergang in die Erwerbstätigkeit? Dahingehend liegt der Analysefokus auf dem Einfluss der Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit¹ auf die Berufs- bzw. Bildungsentscheidungsprozesse beim kritischen Übergang nach dem Bachelorabschluss.

Grundsätzlich haben Bachelorabsolvent(inn)en zwei Perspektiven nach dem Bachelorabschluss (Reimer, 2008). Zum einen die Aufnahme eines konsekutiven bzw. weiterführenden (Master-) Studiums und zum anderen den Übergang in die (regu-

1 Im Rahmen der Diskussion wird auch häufig der englische Begriff *employability* genutzt, hier wird allerdings durchgehend mit gleicher Bedeutung von Beschäftigungsfähigkeit gesprochen.

läre) Erwerbstätigkeit (vgl. **Abb. 46web**). Doch die beruflichen Aussichten nach einem Bachelorabschluss ohne ein anschließendes Masterstudium sind weiterhin weitestgehend unklar. Zwar ist das allgemeine Arbeitslosigkeitsrisiko für Hochschulabsolvent(inn)en insgesamt gering, aber wie sich dies zwischen den genuinen Bachelorabsolvent(inn)en² und den Masterabsolvent(inn)en verhält, ist noch offen. Die idealistischen und realistischen Bildungsaspirationen sowie die hochschulischen Bildungsentscheidungen der Bachelorstudierenden (Masterstudium beabsichtigt), die seitens der hochschulischen Bildungsinstitutionen durch Werbung für den Master – welcher obendrein als selbstverständlich angesehen wird – noch gesteigert werden, deuten darauf hin, dass der Bachelorabschluss nicht, wie proklamiert, als erster berufsqualifizierender Regelabschluss fungiert.

Insgesamt ist eine steigende Anzahl an Bachelors zu verzeichnen, wodurch es auch zu einer wachsenden Zahl an Studierenden in Masterstudiengängen kommt. Daraus resultiert folgende Leitfrage: *Warum münden weniger als ein Viertel aller (universitären) Bachelorabsolvent(inn)en unmittelbar in den Arbeitsmarkt ein?* Der partiell erhöhte Bedarf an Fachkräften lässt die Vermutung aufkommen, ob nicht ein vermehrter beruflicher Einstieg von genuinen Bachelorabsolvent(inn)en diesen zumindest zum Teil decken helfen könnte. Jedoch herrscht eine Verunsicherung in der Einordnung des Zusammenhangs von Investitionen in Bildung, hier Bachelor als formaler Abschluss, den daraus resultierenden zukünftigen Erwerbschancen und der gewünschten Arbeitsplatzsicherheit in einem anvisierten Normalarbeitsverhältnis. Letzteres wird als Prämisse zugrunde gelegt, das heißt es wird angenommen, dass jede(r) Bachelorabsolvent(in) daran interessiert ist, ein normales Arbeitsverhältnis (reguläre sozialversicherungspflichtige Beschäftigung) zu erreichen. Das Normalarbeitsverhältnis nach Mückenberger (1985, S. 424–429; 2010; 2015) umfasst rechtliche Schutzkriterien für Arbeitsverhältnisse, die er mit dem Schlagwort „Senioritätsprinzip“ zusammenfasst. Dort handelt es sich um eine unbefristete Beschäftigung in Vollzeit; heutzutage einschließlich einer adäquaten Entlohnung. Demgegenüber stehen atypische sowie prekäre Beschäftigungsverhältnisse (Seifert, 2017), von deren strategischer Vermeidung durch Investition in eine weiterführende (akademische) Bildung ausgegangen wird. Schließlich ist es in einem erwerbsarbeitszentrierten Sozialstaat wie der Bundesrepublik Deutschland wichtig, dass das Erwerbspersonenpotential nahezu voll ausgeschöpft wird, um den hohen sozialen Leistungsstandard des deutschen Wohlfahrtsstaates in Europa bewahren zu können.

Demgemäß sollen die Hintergründe der Bildungsintentionen, also der Bildungsaspirationen, der Bildungsentscheidungen und des Übergangsverhaltens der Bachelorabsolvent(inn)en, herausgearbeitet werden. Inwieweit liefern diesbezüglich individuelle Kenntnislagen und Deutungen der Arbeitsmarktsituation und der Arbeitsmarktchancen (mit Bachelor- bzw. Masterabschluss) ein mögliches Erklärungspotenzial für den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt bzw. in das Masterstudium.

2 Als genuine Bachelors werden im Folgenden Personen bezeichnet, deren höchster Abschluss der Bachelor darstellt (exklusive der doppelt qualifizierten Personen mit Berufsausbildungs- und Hochschulabschluss sowie ohne die Absolvent(inn)en von dualen Studiengängen).

Untersucht werden sollen folglich die Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit (Praktika, Berufsausbildungen, Erwerbstätigkeiten etc.) der Bachelorstudierenden, um herauszufinden, warum sie den direkten Berufseinstieg vermeiden und welcher Zusammenhang dahingehend zu ihren bisherigen Arbeitsmarkterfahrungen und der damit verbundenen Erhöhung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit besteht. Dabei soll auch erforscht werden, ob andere Zusammenhänge und Hemmnisse eine wesentliche Rolle spielen, wie z. B. Selektionsprozesse an der Schwelle zwischen Bachelor- und Masterstudium, die Vermeidung atypischer Beschäftigungsverhältnisse, die Aussicht auf bessere Karrierechancen mit einem Masterabschluss oder besitzt gar der Masterabschluss an sich einen kulturellen Wert. Wie sieht der Zusammenhang zwischen Qualifizierung (Bachelorstudium) und Beschäftigungsfähigkeit (employability) aus?

Es geht hier nicht um die Frage, ob Hochschulen ihre Bachelorstudierenden „passgenau“ auf die spätere berufliche Tätigkeit vorbereiten“ (Wolter, 2010, S. 1), sondern darum, inwiefern die Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit die Bildungsaspirationen, die Bildungsentscheidungen und das Übergangsverhalten der Bachelorstudierenden beeinflussen bzw. darum, welche weiteren Faktoren ebenfalls Einflüsse ausüben. Es ist daher folglich auch der Frage nachzugehen, welchen Einfluss solche Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit auf die zeitnahe Arbeitsmarkteinmündung bzw. Aufnahme eines Masterstudiums überhaupt haben. Diese Frage stellt sich, da Bachelorabsolvent(inn)en zumeist außerhalb der Hochschule eine Beschäftigung suchen (ebd., S. 2). Wolter äußert weiterhin die Sorge: „die Hochschulen könnten den Bachelor ausschließlich als Vor- oder Durchgangsstufe zu einem Masterprogramm ansehen und damit die Eigenständigkeit und Berufsrelevanz des Bachelorstudiums ignorieren“ (ebd., S. 3). Ist es unproblematisch, mit dem Bachelorabschluss in das Berufsleben zu starten oder ist dessen „Polyvalenz“ (ebd.) eher hemmend, so dass universitäre Bachelors ein Masterstudium vor der Berufseinmündung präferieren? Letzteres womöglich, um die eigenen Berufschancen zu erhöhen und einen Berufsstart in möglicherweise atypischer Beschäftigung zu vermeiden.

Die Erfassung der spezifischen Bildungsaspirationen von Bachelorstudierenden in Deutschland ermöglicht die Erforschung konventioneller Übergänge (Master oder Erwerbstätigkeit) nach dem Bachelorabschluss. Kann dahingehend beim Bachelor-Master-Übergang vielleicht sogar eine Pfadabhängigkeit offenbart werden, die den Masterabschluss als Regelabschluss an deutschen Universitäten, vielleicht sogar an den Hochschulen insgesamt, klassifiziert? Das soll vor dem Hintergrund individueller Merkmale hinsichtlich sozialer Disparitäten differenziert analysiert und dargestellt werden. Der Schwerpunkt hierbei liegt auf der Hervorhebung der „neuen“ selektiven Schwelle zwischen Bachelor- und Masterstudium.

Noch einmal prägnant zusammengefasst: Was sind die ausschlaggebenden Faktoren für bzw. gegen (Bildungs-) Entscheidungen im Studium, wie zum Beispiel die direkte Aufnahme eines Masterstudiums bzw. der regulären Erwerbstätigkeit nach dem Bachelor? Welche Rolle spielen soziale Faktoren bzw. individuelle Merkmale

wie die soziale Herkunft, das Geschlecht oder Migrationserfahrungen? Außerdem soll geklärt werden, welche Auswirkungen getroffene (Bildungs-) Entscheidungen für den weiteren Bildungsverlauf haben.

Der Mehrwert der Untersuchung von Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit von Bachelorstudierenden unterschiedlicher Hochschultypen liegt zum einen in der Ermittlung der Planbarkeit der Nachfrage von Masterplätzen (Kontingentierung) und zum anderen in der Herauskristallisierung von Komponenten der beschäftigungsbefähigenden (Arbeitsmarkt-) Erfahrungen und Entwicklungen im Studienverlauf eines Bachelorstudiums. Im Weiteren wird der Mehrwert des Masterabschlusses ausgeforscht: ist den Studierenden der Masterabschluss mehr Wert, weil sie sich mit diesem akademischen Abschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, höhere Gehälter, ein sicheres (Normal-) Arbeitsverhältnis und die Vermeidung atypischer Beschäftigung erhoffen? Zudem kann von Aspekten der individuellen Kompetenzentwicklung auf die damit verbundene Beschäftigungsfähigkeit geschlossen werden.

Ferner sollen die charakteristischen Kontextstrukturen beim Übergang in das Masterstudium bzw. in den Arbeitsmarkt mit dem Bachelorabschluss (ohne weiteren Masterabschluss) analysiert werden (Heine, Woisch, & Ortenburger, 2011). So kann der angestrebte Verbleib im institutionellen (Bildungs-) System Hochschule – Übergang in das (konsekutive) Masterstudium – als Maßstab für die Bildungsaspirationen von Bachelorstudierenden genommen werden. Des Weiteren ermöglicht das erörterte Vorgehen die Abbildung der aktuellen Entwicklungen des Bachelor-Master-Systems und die Darlegung notwendiger (bildungs-) politischer Handlungsbedarfe sowie Empfehlungen. Zu benennen ist hier zum einen, ob die Beschäftigungsfähigkeit (employability) als Leitprinzip für Hochschulen (Universitäten) gelten sollte oder nicht und zum anderen müssten sehr wahrscheinlich wesentlich mehr Masterplätze und der freiere Zugang zum Masterstudium (kein NC) geschaffen werden. Schließlich könnten Nachbesserungen an den institutionellen Rahmenbedingungen bezüglich der Konstruktion konsekutiver Studiengänge (bspw. Lehramtsstudium mit fast-track-option [„BaMa“]) einen sowohl individuellen als auch gesellschaftlichen Mehrwert im deutschen Bildungswesen schaffen. Dieser könnte sich vermutlich in einer Verringerung der Studienabbrüche und einer spürbar kürzeren Studiendauer niederschlagen.

Auf der Grundlage der verknüpften empirischen Untersuchungen kann der angestrebte Übergang nach dem Bachelorabschluss – reguläre Beschäftigung oder weiterführendes Studium – genauer als bisher analysiert werden. Im Ergebnis werden die Informationen über die Entwicklung des Verhältnisses von hochschulischer Bildung und Beschäftigung geliefert, besonders hinsichtlich des Bachelorstudiums und dem angestrebten Berufseintritt von (universitären) Bachelorabsolvent(inn)en sowie zu den Qualifizierungsleistungen der Hochschulen. Damit leistet die Auswertung und Analyse von Studienverlaufsdaten (NEPS/SC5) einen wichtigen Beitrag zur Beurteilung der institutionellen Rahmenbedingungen der hochschulischen Bildung in Deutschland hinsichtlich ihrer berufsvorbereitenden Aufgabe.

Der Bildungsübergang bzw. Berufseinstieg universitärer Bachelorabsolvent(inn)en, deren Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit, der Fachkräftebedarf (vgl. KOFA, 2016) und die – vermutlich zunehmende – Akademisierung in KMU sollen folglich mittels deskriptiver und empirischer Zugänge aus Sicht der soziologischen Bildungsforschung und der Arbeitsmarktpolitik betrachtet und herausgearbeitet werden. Eine derartig differenzierte sozialwissenschaftliche Untersuchung fehlte bislang und soll im Ergebnis Aufschlüsse darüber geben, wie die Arbeitsmarktintegration der universitären Bachelorabsolvent(inn)en mittels realisierbarer (bildungs-) politischer Handlungen verbessert werden kann bzw. wie der Bildungsübergang (Maaz, Hausen, McElvany, & Baumert, 2006) konsekutiver Studiengänge sich „glatter“ gestalten lässt. Mit den Ergebnissen sollen Hindernisse und Hilfen des Masterübergangs und der beschäftigungsbefähigenden Vorbereitung zur Arbeitsmarktintegration der Bachelorabsolvent(inn)en identifiziert sowie konkrete bildungs- und arbeitsmarktpolitische Handlungsempfehlungen artikuliert werden.

1.2 Einordnung in den Kontext des Graduiertenkollegs

Mit dieser Arbeit wird unmittelbar an den Ausgangspunkt des Promotionskollegs „Qualifikatorisches Upgrading in KMU – Fachkräftebedarf und Akademisierung im Mittelstand“ angeknüpft und zwar genau an die tiefer greifenden Veränderungen der Kompetenzanforderungen, mit denen auch die kleinen und mittleren Unternehmen gegenwärtig und zukünftig konfrontiert sind (Roß, Bizer, & Kornhardt, 2008). Charakteristisch dafür sind die Schlagwörter Globalisierung, Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft, technologischer Wandel, Digitalisierung, Struktur- und demografischer Wandel. Mit diesen Veränderungen gehen hohe Flexibilisierungsanforderungen an die Beschäftigten einher. Wie beschrieben, liegt das Hauptaugenmerk der Analysen auf den Bildungsaspirationen und den Bildungsentscheidungen der Bachelorstudierenden vor dem Hintergrund deren individueller Merkmale (u. a. akademisches Elternhaus, Sozialschichtzugehörigkeit, Geschlecht, Migrationshintergrund) und den Kontextstrukturen der Arbeitsmarktintegration bzw. des direkten Bildungsübergangs der Bachelorabsolvent(inn)en. Die universitären Bachelorabsolvent(inn)en durchlaufen im Gegensatz zu den Bachelorabsolvent(inn)en an Fachhochschulen ein überwiegend grundlagenforschungsorientiertes Studium. Ihnen fehlt die stärker praxisbezogene Ausbildung, durch die sich ein Studium an einer Fachhochschule in der Regel auszeichnet (anwendungsorientiertes Studium).

Folglich ist anzunehmen, dass die universitären Bachelorabsolvent(inn)en aufgrund ihrer organisationsstrukturellen und womöglich selbst wahrgenommenen geringeren Beschäftigungsfähigkeit vergleichsweise schlechtere Chancen bei der direkten Arbeitsmarktintegration vermuten. Auch könnten sie etwaige Barrieren stärker wahrnehmen als die Absolvent(inn)en aus den Bachelorstudiengängen an den Fachhochschulen. Möglicherweise haben sie sich aber auch diesen Hochschultyp ausgesucht, weil sie von vornherein ein Masterstudium anvisierten, um im Kontext der in-

tergenerationalen Bildungsmobilität mit einem Masterabschluss dem traditionellen und vergleichbaren Hochschullabschluss der Eltern bzw. eines Elternteils zu erreichen. Es wird daher u. a. untersucht, ob Bachelorstudierende von Universitäten vergleichsweise häufiger beabsichtigen, zeitnah ein weiteres Studium (Master) aufzunehmen, da praktische (Berufs-) Erfahrungen erst noch durch Erwerbstätigkeiten, Praktika, Jobs etc. erlangt werden müssten, bevor der Berufseinstieg adäquat und erfolgreich erfolgen kann. Die Konstruktion vieler universitärer Bachelorstudiengänge lässt es oftmals nicht zu, mehrmonatige Praktika oder Ähnliches ohne Zeitverzug während des Bachelorstudiums zu absolvieren.

Die institutionellen Rahmenbedingungen (vgl. **Abb. 44web**) stellen den zentralen Forschungsbereich der nachfolgenden Untersuchung dar. Dazu wird hinterfragt, ob Beschäftigungsfähigkeit (employability) weiterhin als Leitprinzip für die Institution Hochschule (Universität) formuliert werden kann und sollte. Nachfolgend werden die Determinanten der Beschäftigungsfähigkeit sowie die spezifischen Bildungsaspirationen, Bildungsentscheidungen und Bildungsübergänge von universitären Bachelorstudierenden mit denen von Fachhochschulen verglichen.

Hinsichtlich der Schlagwörter Fachkräftebedarf und Akademisierung werden folgende Fragen aufgeworfen: Gibt es eine weitere „neue Schwelle“ zwischen dem Bachelor- und dem Masterstudium im deutschen Bildungssystem (Spangenberg & Quast, 2016, S. 62), die je nach sozialer Herkunft selektiv wirkt? Werden so womöglich noch die bestehenden sozialen Disparitäten verstärkt? Kurzgefasst: Wollen Arbeiterkinder wirklich seltener in ein Masterstudium übergehen? (vgl. Lörz, Quast, & Roloff, 2015).

Die Eruiierung der spezifischen Bildungsaspirationen vor dem Hintergrund der individuellen Hauptmerkmale (Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Herkunft, Ausbildungsabschluss usw.) sowie die etwaige Arbeitsmarktintegration von Bachelorabsolvent(inn)en sollen zur Erforschung der sehr hohen Übergangsquoten vom Bachelor- in ein Masterstudium und den daraus resultierenden Folgen beitragen. Die Kontextstrukturen der Arbeitsmarktintegration von Bachelorabsolvent(inn)en sind hier besonders hinsichtlich der Differenzierung nach kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) oder Großunternehmen (GU) interessant, sofern bereits mit der bestehenden Datengrundlage signifikante Aussagen getroffen werden können. Hierbei ist relevant, ob (universitäre) Bachelorstudierende überhaupt in KMU tätig werden wollen. Werden die KMU als lukrative Arbeitgeber von den Bachelorstudierenden angesehen? (Maaß & Kay, 2011). Ferner sollte dazu herausgefunden werden, ob es gegebenenfalls seitens der KMU eine (steigende) Nachfrage nach (universitären) Bachelorabsolvent(inn)en gibt. Schließlich basiert all dies auf theoretischen Überlegungen dahingehend, ob Bachelorabsolvent(inn)en womöglich den Bedarf an Fachkräften minimieren könnten.

1.3 Zur sozialpolitischen und gesellschaftlichen Verantwortung von Forschung

Die Forschung im gegenwärtigen Bildungsbereich ist durchaus heikel und muss mit äußerster Vorsicht und Sensibilität betrieben werden. Insofern steht jede forschende Person vor der Herausforderung, intendierte und nicht intendierte Folgen des Forschens/Handelns stets zu reflektieren und gegebenenfalls im peer-review-Verfahren zu diskutieren. Die eigene kritische Haltung zu bestimmten Themen darf nicht wahrnehmbar sein. Auch vermeintliche Annahmen und Thesen müssen ohne Andeutungen erforscht werden. Nicht tendenziöse, sondern neutrale und verständliche Formulierungen unterstreichen die aufzuführenden Ergebnisse.

Als Forscher*in im Bildungsbereich zu einem aktuellen und viel diskutierten Thema steht man in der Verantwortung, wissenschaftlich korrekt zu arbeiten und die Vorgaben „guter wissenschaftlicher Praxis“³ zu beachten. Forschungsethisches Wissen ist im Rahmen einer Promotion notwendig, um bewusst wissenschaftlichem Fehlverhalten vorzubeugen. „Wissenschaftliche Arbeit beruht auf Grundprinzipien, die in allen Ländern und in allen wissenschaftlichen Disziplinen gleich sind. Allen voran steht die Ehrlichkeit gegenüber sich selbst und anderen.“⁴ Als weitere grundlegende Werte und Normen in der Wissenschaft zählen Offenheit, Transparenz, Fairness, Objektivität, Unabhängigkeit und Sorgfalt. Das heißt im Klartext: wissenschaftlich „sauber“ arbeiten; also unvoreingenommen, wertfrei und ergebnisoffen forschen sowie sich stets an die wissenschaftlichen Standards unter Beachtung ethischer und juristischer Voraussetzungen zu halten und die gewonnenen Resultate zu jedem Zeitpunkt zu dokumentieren. Darüber hinaus gilt es, gewonnenen Ergebnissen kritisch zu begegnen und diese kontinuierlich zu hinterfragen. Für die verantwortungsvolle Forschung werden die folgenden fünf Eigenschaften als förderlich angesehen: Optimismus, Freude am Lernen, Offenheit, innere Kontrollüberzeugung und allgemeine Selbsteffizienz.

Der Umgang mit den zu untersuchenden Daten stellt einen oftmals vor Herausforderungen. Als problematisch können sich unter anderem folgende Bereiche erweisen: Die Anonymisierung der personenbezogenen Daten aus den Befragungen muss gewährleistet werden. Falsche Angaben sowie das Erfinden beziehungsweise Verfälschen von Daten stellt zweifelsfrei ein wissenschaftliches Fehlverhalten dar. Auch die Verletzung geistigen Eigentums ist mithilfe der (fachspezifischen) korrekten Zitation zu vermeiden. In Anknüpfung an Walter Reese-Schäfer⁵ wird hier sein Einwand aufgenommen, stets im Interesse der Allgemeinheit zu forschen. Darunter versteht sich auch, dass man sich fortwährend die Folgen seiner eigenen Handlungen vergegenwärtigt und entsprechend Verantwortung übernimmt. Er beschrieb

3 Siehe: Ordnung der Georg-August-Universität Göttingen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis.

4 DFG 1998, Denkschrift Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis, S. 5.

Der aktuelle „Verfahrensleitfaden zur guten wissenschaftlichen Praxis“ ist online (03.03.2016): http://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/160202_leitfaden_gwp.pdf

5 „Verantwortung: Wofür? Wieso? Und wie?“ Vortrag auf dem Symposium der Göttinger Graduiertenschule Gesellschaftswissenschaften, der Hans-Böckler-Stiftung und der Kooperationsstelle Hochschule und Gewerkschaften am 24.11.2014.

dies mit dem Begriff der Verantwortungsethik als eine „individualethische Verpflichtung“ im Wissenschaftskontext und sprach von der aktiven Wahrnehmung von Verantwortung jeder einzelnen Person. Weiterhin verdeutlichte er, dass Verantwortung ein modernes Ethikkonzept sei und insbesondere als Verantwortung für Regeln zu verstehen ist. Dennoch erscheine ein wissenschaftliches Ethikkonzept heutzutage als schwierig umsetzbar. Es könnte mutmaßlich eher ein Institutionenkonzept mit *governance* Strukturen realisiert werden. Die sozialpolitische und gesellschaftliche Verantwortung im Bereich der Bildungsforschung sowie deren Ergebnisse müssten stets sowohl individuell als auch kollektiv reflektiert werden, genauso wie die gesellschaftspolitischen Komponenten.

Auch der Senat der Georg-August-Universität Göttingen hat am 21.12.2016 eine Ordnung der Georg-August-Universität Göttingen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis beschlossen (§§ 15 Satz 2, 41 Abs. 1 Satz 1 NHG, § 20 Abs. 3 GO). Sie wurde in den amtlichen Mitteilungen Nr. 68 (22.12.2016) veröffentlicht. Darin werden zuvorderst im ersten Abschnitt die Grundprinzipien und die Regeln guter wissenschaftlicher Praxis verdeutlicht (§ 1), der Aspekt der Prävention (§ 2), die Zusammenarbeit und die Leistungsverantwortung in der Forschung (§ 3), der Umgang mit Forschungsdaten und Forschungsmaterialien (§ 4), die Betreuung des wissenschaftlichen Nachwuchses (§ 5) sowie die Themen Unbefangenheit und das Leistungsprinzip (§ 6). Somit wird den wissenschaftlich tätigen und forschenden Personen ein Leitfaden in die Hand gegeben, mit dem sie für alle Eventualitäten gewappnet sind bzw. an entsprechende hilfreiche Stellen verwiesen werden.

Schließlich bleibt zu vermerken, dass die sozialpolitische und gesellschaftliche Verantwortung von Forschung, insbesondere im Bildungsbereich, sich seiner Tragweite bewusst sein muss, wenn es um die Generierung von bildungspolitischen Handlungsempfehlungen geht, die eine Änderung bestehender institutioneller Rahmenbedingungen implizieren. Es ist wenig hilfreich, nur bestehende Missstände anzusprechen, ohne den einen oder anderen Lösungsansatz aufzuzeigen. Dabei geht es nicht um revolutionäre Umgestaltungen bestehender Systeme, sondern um detaillierte Anmerkungen und konkrete Erweiterungsvorschläge. Trotzdem können an ausgewählten Standpunkten vorgeschlagene Optimierungen gegebenenfalls voreingenommen erscheinen, je nachdem aus welchem Blickwinkel diese betrachtet werden. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass tendenziöse Intentionen ausgeschlossen sind, allenfalls jedoch spezifische Betrachtungsweisen pointiert werden. Im gesellschaftswissenschaftlichen Kontext geht es durchweg um die Verbesserung der Chancengleichheit und mit der folgenden Untersuchung zu sozialer Disparitäten am Bachelor-Master-Übergang soll dazu ein Beitrag geleistet werden.

Teil I Konzepte der Beschäftigungsfähigkeit und empirische Befunde

2 Zum Konzept der Beschäftigungsfähigkeit

Dieser Abschnitt widmet sich dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit und geht dabei auf die Bologna-Reformen (Kapitel 2.1), den Arbeitsmarktbezug eines Studiums (Kapitel 2.2) und dessen Ausgestaltung als Bildungsziel an Hochschulen ein (Kapitel 2.3). Außerdem wird die Selbsteinschätzung der Studierenden zur eigenen Beschäftigungsfähigkeit (mit einem Bachelorabschluss) herausgestellt (Kapitel 2.4).

2.1 Beschäftigungsfähigkeit und die Bologna-Reformen

Mit der Endabsicht der Sorbonne-Erklärung (1998) zur Vereinheitlichung der europäischen Hochschullandschaft – dem sogenannten europäischen Hochschulraum – im Zuge des Bologna-Prozesses wurde seit 1999 eine Studiengangsstrukturreform durchgeführt (Alesi, Bürger, Kehm & Teichler, 2005; Teichler, 2008), die einen epochalen Wandel mit sich brachte (Ceylan, Fiehn, Paetz, Schworm & Harteis, 2011). Die Einführung einer zweigliedrigen Studiengangsstruktur⁶ (Bachelor und Master) mit konsekutiven Studienabschlüssen. Diese gestuften Abschlüsse sollten so konstruiert werden, dass sie aufeinander aufbauen (Dobischat & Fischell, 2013, S. 297). Ziel war es, die Studienzeit zu verkürzen und die Anzahl der Studienabbrecher zu minimieren. Der Bachelorabschluss mit überwiegend sechs Semestern Regelstudienzeit sollte als beschäftigungsbefähigender Regelabschluss etabliert werden und damit den Bachelorabsolvent(inn)en zur Einmündung in den Arbeitsmarkt hinreichend genügen. Somit sollte zugleich die OECD-Vorgabe der Erhöhung der Erwerbspersonen mit einem tertiären Abschluss (im Alter von 30 bis unter 35 Jahren) erfüllt werden (OECD, 2015). Die Bologna-Reform wirke sich allerdings auch auf andere Bereiche des Bildungssystems sowie auf das Beschäftigungssystem aus (von Buch & Ruf, 2009). Ungewiss sind weiterhin die Arbeitsmarktchancen von genuinen Bachelorabsolvent(inn)en, damit sind Personen ohne weiterführenden hochschulischen Abschluss wie beispielsweise einem Master gemeint.

Das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit ist als dynamische Arbeitsmarktstrategie vornehmlich im beschäftigungspolitischen Diskurs der Europäischen Union verortet. Bereits 1995 wurde mit dem Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“⁷ das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit verbreitet (Europäische Union, 1996, S. 30, 32, 57).

6 Hier wird explizit nicht von drei Stufen gesprochen, da die Promotionsphase als Phase erster wissenschaftlicher Berufsausübung im Sinne einer sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung mit Qualifikationsanteil verortet wird und nicht als dritte Phase eines Studiums.

7 Außerdem auch noch das Weißbuch der EU von 1993 „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert“.

Ebenda (S. 18–31) wird in Kapitel 3 die Entwicklung der Eignung zur Erwerbstätigkeit und Beschäftigung dargelegt.

Es geht bei dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit um die strategische Ausrichtung auf eine flexible Beschäftigung in dynamisierten und flexibilisierten Arbeitsmärkten. In diesem Zusammenhang wird angenommen, dass ein lebenslanger Lern- und Qualifizierungsprozess dazu beiträgt, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu erweitern, damit sich die Personen auf den flexibilisierten Arbeitsmärkten mehr oder weniger selbstbestimmt behaupten können und um ihre eigene Existenz abzusichern. Die strategische Orientierung von Bildungs- und Lernprozessen auf die Beschäftigungsfähigkeit wirkt sich auch auf die Seite der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber sowie auf den Staat selbst aus. An die Arbeitgeber(innen) verbindet sich die Erwartung, nicht mehr nur die Stammebelegschaft weiter zu qualifizieren, sondern auch die weitere, häufig befristet eingestellte, Belegschaft darin einzubeziehen. Außerdem wird „die Bereitschaft und Fähigkeit zum flexiblen Einsatz der Arbeitskräfte“ (Blancke, Roth & Schmid, 2000) gefordert, was wiederum flexible Entlohnungs- und Arbeitszeitmodelle erfordert. Staatlicherseits musste dies durch die Reformierung der wohlfahrtsstaatlichen Institutionen begleitet werden.

Die unterschiedlichen Definitionen des Begriffs Beschäftigungsfähigkeit gehen auf die verschiedenen wissenschaftlichen Fachrichtungen zurück, u. a. Politik, Medizin, Wirtschaft und Soziales (Gazier, 2001). Infolgedessen definierten Gazier u. a. (1999, S. 68 f.; zitiert nach Deeke & Kruppe, 2003, S. 7) sieben Hauptkonzepte von Beschäftigungsfähigkeit (Employability):

- „Dichotome Beschäftigungsfähigkeit (E1)
- Sozialmedizinische Beschäftigungsfähigkeit (E2)
- Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskraft (E3)
- Übergangs- Beschäftigungsfähigkeit (E4)
- Beschäftigungsfähigkeit als Arbeitsmarktleistung (E5)
- Initiativbezogene Beschäftigungsfähigkeit (E6)
- Interaktive Beschäftigungsfähigkeit (E7)“

Bei dem ersten Konzept der Beschäftigungsfähigkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts, der dichotomen Beschäftigungsfähigkeit (E1), werden alle Personen unabhängig ihres Erwerbs- bzw. Leistungsbezugsstatus nach Alter, Befähigungen und Elternschaft zusammengefasst und in lediglich zwei Typen unterteilt, und zwar beschäftigungsfähig und beschäftigungsunfähig. Die sozialmedizinische Beschäftigungsfähigkeit (E2) zielte auf die Einordnung behinderter Menschen, die nach dem Grad ihrer Beschäftigungsfähigkeit klassifiziert wurden. Auch die Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitskräfte (E3) unterliegt einer ähnlichen Ordnung, allerdings zielte das Konzept vor dem Hintergrund der Anforderungen des Arbeitsmarktes auf alle potenziellen Arbeitnehmer (ebd.).

Die sogenannte Übergangs- Beschäftigungsfähigkeit (E4) hat einen anderen Bezugspunkt; und zwar wird dabei die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes in Gänze betrachtet, ausdrücklich hinsichtlich des wirtschaftlichen Kontingentvermögens der Eingliederung von Arbeitskräften. Beschäftigungsfähigkeit als erwartete Arbeits-

marktleistung (E5) unterliegt dem rechnerischen Konstrukt aus möglicherweise geleisteter Arbeitsstunde multipliziert mit dem etwaigen Stundenverdienst. Die initiativbezogene Beschäftigungsfähigkeit (E6) inkludiert die individuelle Gewissenhaftigkeit und Gestaltungskraft in sozialen Netzwerken und die interaktive Beschäftigungsfähigkeit (E7) beinhaltet zusätzlich zum Gesichtspunkt individueller Abstimmung auch noch einen kollektiven Schwerpunkt (ebd.).

- Als analytischer Begriff verdeutlicht Beschäftigungsfähigkeit die Verknüpfung personenbezogener Eigenschaften (individuelle Ebene) mit den kollektiv regulierten Angebots- und Nachfrageprozessen des Arbeitsmarktes (Marktebene). Dieses Konstrukt des Konzepts der Beschäftigungsfähigkeit verweist demnach in erster Linie auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person zur Ausübung irgendeiner – nicht zwangsläufig regulären und schon gar nicht immer ausbildungsadäquaten – Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt.
- Beschäftigungsfähigkeit als arbeitspolitisches Konzept zur Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit im Sinne des SGB III zielt vor dem Hintergrund angebotsorientierter Politik auf die Angleichung individueller Voraussetzungen an die Bedingungen und Erfordernisse des Arbeitsmarktes, um positive Beschäftigungseffekte zu erreichen. Die Sicherung von regulärer Beschäftigung im Sinne eines Normalarbeitsverhältnisses steht nicht mehr im Vordergrund, sondern die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit aller erwerbsfähigen Personen.

Blancke, Roth und Schmid (2000, S. 9) definieren Beschäftigungsfähigkeit wie folgt:

„Beschäftigungsfähigkeit beschreibt die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen.“

Woisch (2014, S. 71) überträgt dies auf den Kontext der Hochschulbildung wie folgt:

„Ein Hochschul-Studium sollte Studierende nicht nur dazu befähigen, eine Beschäftigung zu erlangen, sondern auch, sich dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren und weiterzubilden (Lebenslanges Lernen), auch um damit den sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden.“

Beschäftigungsfähigkeit wird im Weiteren von Blancke, Roth und Schmid (2000, S. 6) „als Voraussetzung für weitere ökonomische Flexibilität und die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit von Unternehmen und Wirtschaftsstandorten betrachtet“. Mit dem Begriff Beschäftigungsfähigkeit werden „die Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften einer Person zu den Anforderungen und Möglichkeiten von Unternehmen *und* Arbeitsmarkt [zueinander] gesetzt (Richenhagen, 2009, S. 7). Ferner versucht Richenhagen (2009) den Begriff der Beschäftigungsfähigkeit von anderen arbeitswissenschaftlichen Begriffen, wie dem der Leistungsfähigkeit, der Teamfähig-