
Eine entscheidungstheoretische Analyse der Karrierewege von Sportwissenschaftlern

**Dissertation zur Erlangung des
akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie
der Fakultät HW**

**Bereich Empirische Humanwissenschaften
der Universität des Saarlandes**

**vorgelegt von
Florian Bischoff
aus Dinkelsbühl**

Saarbrücken, 2018

Dekan:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Strohmeier

Berichterstatter:

Univ.-Prof. Dr. Eike Emrich

Univ.-Prof. Dr. Lutz Thieme

Tag der Disputation: 19. Oktober 2018

Danksagung

Mein größter Dank geht an meinen Doktorvater Prof. Dr. Eike Emrich. Er sah in mir das Potenzial der Entwicklung im wissenschaftlichen Bereich und durch ihn habe ich die Möglichkeit erhalten, als studentischer und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Sportökonomie und Sportsoziologie mitzuwirken. Durch die Arbeit am Lehrstuhl habe ich außerordentlich viel gelernt, was schließlich die Voraussetzung für diese Dissertation und meine tägliche Arbeit bildet. Bei allen Tätigkeiten hat er mich immer unterstützt und für sein in mich gesetztes Vertrauen bedanke ich mich sehr. Durch seine rationale Denkweise, seine konstruktiven Kritiken und die zahlreichen Denkanstöße zu den unterschiedlichsten Themengebieten, war diese Zeit meine lehrreichste. Durch meinen Doktorvater habe ich verstanden, dass es darum geht, selbst zu denken und Sachverhalte zu hinterfragen. Auch seine Art, Anderen nicht die eigene Meinung aufzuzwingen, sondern durch das Sammeln von Argumenten den eigenen Standpunkt zu vertreten und diesen in Diskussionen weitergehend zu hinterfragen, macht ihn zum Vorbild.

Ein weiterer Dank geht an alle, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Im Besonderen sind dies Prof. Dr. Christian Pierdzioch und Freya Gassmann, die mir durch ihre freundliche Zusammenarbeit und die anregenden fachlichen Diskussionen viel Inspiration und Energie gegeben haben.

Des Weiteren möchte ich mich bei Daniel Hammes und Livia Waggershauser für ihr Interesse an diesem Thema, die Denkanstöße und Hilfe bedanken.

Sandra Bohn möchte ich danken, dass sie jederzeit für alle Fragen verfügbar war und mir mit ihrer Hilfsbereitschaft zur Seite stand.

Bei Prof. Dr. Lutz Thieme möchte ich mich für die Bereitschaft bedanken, sich als Gutachter bereitzustellen.

Für ihr immerwährendes Vertrauen in mich möchte ich meinen Eltern Andrea und Roland Bischoff zutiefst danken. Dadurch haben sie ermöglicht, dass ich meinen eigenen Weg gehen konnte.

Ein besonderer Dank geht an meine Frau Kristina Bischoff, die mich mit ihrer liebevollen und motivierenden Art jederzeit und insbesondere in den schwierigen Phasen der Promotion unterstützt hat.

VIELEN LIEBEN DANK.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|------------|
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS | V |
| TABELLENVERZEICHNIS | VI |
| ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS | VII |
| 1 EINLEITUNG | 1 |
| 2 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE STUDIERNEIGUNG | 3 |
| 2.1 Entwicklung der Studierendenzahlen | 3 |
| 2.2 Einfluss der sozialen Herkunft..... | 4 |
| 2.3 Einfluss des Geschlechts | 10 |
| 2.4 Einfluss der Mobilitätspräferenzen | 12 |
| 3 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE STUDIENGANGSENTSCHEIDUNG | 15 |
| 4 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE WAHL EINES DUALEN STUDIUMS | 18 |
| 4.1 Das duale Studium im Überblick..... | 18 |
| 4.2 Das duale Studium aus Unternehmenssicht | 22 |
| 4.3 Entwicklung der Berufsakademien | 24 |
| 4.4 Studierende der Berufsakademien..... | 28 |
| 4.5 Entwicklung der Fachhochschulen..... | 30 |
| 4.6 Abschließende Bemerkungen | 31 |
| 5 EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE WAHL EINES STUDIUMS AN EINER UNIVERSITÄT | 33 |
| 5.1 Das universitäre Studium im Überblick..... | 33 |
| 5.2 Einfluss des Geschlechts und der Wertorientierung | 36 |
| 5.3 Einfluss der Abiturnoten | 36 |
| 5.4 Einfluss der sozialen Herkunft..... | 37 |
| 5.4 Einfluss der Region..... | 38 |
| 5.5 Einfluss der Art des Gymnasiums | 39 |
| 5.6 Verhalten während des Studiums | 39 |

| | |
|---|------------|
| 5.7 Abschließende Bemerkungen | 40 |
| 6 ÜBERGANG IN DEN ARBEITSMARKT..... | 42 |
| 6.1 Theoretische Betrachtung | 42 |
| 6.2 Erkenntnisse aus der Praxis..... | 55 |
| 6.2.1 Allgemeine Erkenntnisse..... | 55 |
| 6.2.2 Absolventen der Geisteswissenschaften..... | 63 |
| 6.2.3 Absolventen des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes | 64 |
| 6.2.4 Absolventen der Berufsakademie | 66 |
| 7 WECHSEL AUF DEM ARBEITSMARKT | 69 |
| 7.1 Erweiterung des Standardmodells..... | 69 |
| 7.2 Faktoren für einen erfolgreichen Berufswechsel | 70 |
| 7.3 Sozialpsychologische Betrachtung | 72 |
| 7.4 Empirische Befunde | 84 |
| 7.5 Absolventen der Berufsakademie | 87 |
| 8 DER ARBEITSMARKT FÜR SPORTWISSENSCHAFTLER..... | 88 |
| 8.1 Der schulische Arbeitsmarkt | 88 |
| 8.2 Der außerschulische Arbeitsmarkt | 90 |
| 8.3 Absolventenstudien..... | 92 |
| 8.3.1 Hintergrund..... | 92 |
| 8.3.2 Internationale Befunde | 95 |
| 8.3.3 Nationale Befunde..... | 96 |
| 8.3.4 Absolventenstudien des Fachbereichs Sportwissenschaft | 100 |
| 9 OFFENE FORSCHUNGSFRAGEN..... | 103 |
| 10 STICHPROBEN, UMFANG UND METHODIK..... | 104 |
| 11 KURZDARSTELLUNG DER BEITRÄGE | 107 |
| 11.1 Darstellung von Beitrag 1 | 107 |
| 11.2 Darstellung von Beitrag 2 | 108 |
| 11.3 Darstellung von Beitrag 3 | 110 |

| | |
|--|------------|
| 11.4 Darstellung von Beitrag 4 | 111 |
| 11.5 Darstellung von Beitrag 5 | 113 |
| 12 DISKUSSION..... | 116 |
| 12.1 Die Wahl der passenden Hochschulform | 119 |
| 12.2 Der Übergang in den Arbeitsmarkt..... | 122 |
| 12.3 Verhalten auf dem Arbeitsmarkt..... | 122 |
| 13 ZUSAMMENFASSUNG..... | 123 |
| LITERATURVERZEICHNIS | 125 |
| ANHANG..... | 151 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Duale Studiengänge von 2004 bis 2014 | 20 |
| Abbildung 2: Fachrichtungen dualer Studiengänge zur Erstausbildung in der AusbildungPlus-Datenbank | 20 |
| Abbildung 3: Anbieter dualer Studiengänge für die Erstausbildung..... | 21 |
| Abbildung 4: Theorie der Arbeitsplatzwechsel..... | 74 |
| Abbildung 5: Entwicklung der Suchmonate und der Standardabweichung des Lohnsatzes über den Zeitraum Abschlussjahr 1972 bis 2006 | 112 |
| Abbildung 6: Zusammenhang zwischen der Standardabweichung des Lohnsatzes und den Suchmonaten | 113 |
| Abbildung 7: Die optimale Suchstrategie nach Neal | 114 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tabelle 1: <i>Angebotsstruktur dualer Studiengänge</i> | 19 |
| Tabelle 2: <i>Angebote dualer Studiengänge in verschiedenen Datenbanken</i> | 19 |
| Tabelle 3: <i>Arbeitsbereiche von Diplomsportlehrern</i> | 66 |
| Tabelle 4: <i>Übersicht über die Stichproben, Rückläufe und die Methodik in den einzelnen Beiträgen</i> | 105 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------|--|
| BA | Berufsakademie |
| BiBB | Bundesinstitut für Berufsbildung |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| DFL | Deutsche Fußball Liga |
| DHBW | Duale Hochschule Baden-Württemberg |
| dvs | Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft |
| FH | Fachhochschule |
| HIS | Hochschul-Informations-System GmbH |
| HRK | Hochschulrektorenkonferenz |
| Hrsg. | Herausgeber |
| IW | Institut der deutschen Wirtschaft |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development |
| SWI | Sportwissenschaftliches Institut |
| resp. | respektive |
| UdS | Universität des Saarlandes |
| VWA | Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien |

1 Einleitung

Das Ende der Schulzeit und die darauffolgende Entscheidung über die persönliche wie berufliche Weiterentwicklung ist für Jugendliche und junge Erwachsene die erste große Schnittstelle in ihrem Leben, welche sie bewusst miterleben und auch steuern können. Dieses bewusste Entscheiden hebt diesen Übergang von allen vorherigen ab, denn die Wahl einer bestimmten Schulform wird zum einen durch das Schulgesetz, zum anderen jedoch maßgeblich durch den Willen der Eltern beeinflusst (Trautwein et al., 2006). Nun liegt die Entscheidung maßgeblich in der Hand des Schulabgängers¹, diese Statuspassage mit all ihren gesellschaftlichen und institutionellen Herausforderungen zu gestalten. Das weiteste Spektrum an Möglichkeiten haben dabei die Abiturienten, denn ihnen steht neben der betrieblichen Ausbildung, der Beamtenanwärterausbildung und dem Besuch einer weiterqualifizierenden Schule vor allem das Studium an einer Berufsakademie (BA), einer Fachhochschule (FH) und einer Universität offen. Neben der Hochschulform müssen zudem ein Studienfach und der Ort des Studiums gewählt werden.

Ist das Studium erfolgreich beendet, so erfolgt meist der Übergang in einen Beruf, wobei sich die Übergänge sowohl nach Hochschultyp als auch nach Studienfach stark unterscheiden können. Legt man jedoch die Entscheidung nach rationalen Gesichtspunkten zu Grunde, so sollte der Übergang nach einem bestimmten Muster erfolgen. Dies ist die zweite große Entscheidung hinsichtlich der Karriereplanung.

Da vor Beginn einer Anstellung nicht alle Informationen vollkommen verfügbar sind und/oder sich auch Interessen verändern, kann es sein, dass ein Wechsel des Arbeitgebers oder sogar der kompletten Branche angestrebt wird, was ebenfalls eine Wahl hinsichtlich der weiteren Karriereplanung darstellt. Erfolgt diese Entscheidung unter rationalen Gesichtspunkten, so sollte auch hier eine Struktur erkennbar sein.

Diese Arbeit befasst sich maßgeblich mit der Entscheidungstheorie der Karriereplanung an den markanten Schnittstellen nach dem Erwerb der Hochschulreife. Es wird erörtert, welche Einflussfaktoren auf die Entscheidung für eine bestimmte Hochschulform und einen bestimmten Studiengang wirken. Zudem wird untersucht, ob der Übergang in den Arbeitsmarkt einem

¹ Grundsätzlich wird versucht die geschlechtsneutrale Form, bspw. Studierende, zu verwenden, obwohl sie als Verlaufsform eigentlich unzutreffend ist. Sie ist aber kürzer und griffiger als jeweils die additive Verwendung weiblicher und männlicher Begriffsformen. Ist dies aufgrund des Kontextes nicht möglich, wird aufgrund der besseren Lesbarkeit die männliche Begriffsform verwendet, welche selbstverständlich die weibliche mit einschließt.

bestimmten Muster, speziell dem Modell von McCall (1970), folgt und ob die Wechsel der Branche und der Arbeitgeber in Übereinstimmung mit dem Modell von Neal (1999) vollzogen werden. Dabei stehen in allen Untersuchungen (angehende) Studierende und Absolventen des Studiengangs Sportwissenschaft an der Universität des Saarlandes (UdS) im Fokus. Gerade dieser Bereich wurde in den letzten Jahrzehnten immer weiter ausgeweitet und bietet neben dem klassischen Sportlehrer mittlerweile eine Vielzahl von Beschäftigungsfeldern, die vom Trainer im Leistungssport über den Gesundheitsmanager im Rehabilitationssektor bis in den Bereich Sportentwicklung, -technik und -medien reichen.

Zunächst wird erörtert, welche Einflussfaktoren sowohl auf die Studierneigung als auch auf die Wahl eines bestimmten Studiengangs wirken (Kapitel 2 und 3). Welche Einflussfaktoren entscheidend für die Wahl eines dualen Studiums und eines Studiums an der Universität sind, wird in Kapitel 4 und 5 dargestellt. Anschließend erfolgt eine Übersicht der Erkenntnisse zum Wechsel nach dem Studium in den (Kapitel 6) und im Arbeitsmarkt (Kapitel 7). Der Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler ist die Grundlage dieser Arbeit und wird deshalb in Kapitel 8 grundlegend erörtert. Mit diesen Voraussetzungen werden die offenen Forschungsfragen vorgestellt (Kapitel 9). In den Kapiteln 10 und 11 erfolgt dann die Darstellung der Beiträge (10) mit ihren jeweiligen Stichproben, Umfängen und ihrer Methodik (11). Abgeschlossen wird diese Arbeit mit der Diskussion der gewonnenen Erkenntnisse (Kapitel 12) und einer Zusammenfassung (Kapitel 13).

2 Einflussfaktoren auf die Studierneigung

2.1 Entwicklung der Studierendenzahlen

Der Anteil von Studierenden an Universitäten bzw. Fachhochschulen stieg beträchtlich von 5 % der 18- bis unter 22-jährigen im Jahr 1970 auf 36 % im Jahr 2000 (HIS 1993; 2002). Im Jahr 1982 war die relative Chance, ein Studium aufzunehmen, schon fünfmal höher als 12 Jahre zuvor und bis 2000 haben sich die Chancen nochmals verdoppelt. Dabei sollte beachtet werden, dass in den 1970er Jahren 90 % der Schulabgänger von ihrer Hochschulzugangsberechtigung Gebrauch machten und sich für ein Studium entschieden und dieser Wert über die 1990er Jahre auf 70 % und bis auf 50 % im Jahr 1999 gefallen ist (Friebertshäuser, 2008). Dabei wird das Studium von mehr als der Hälfte nicht im Jahr des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung aufgenommen, sondern vorher eine Berufsausbildung, eine Berufstätigkeit, Praktika oder ein freiwilliges soziales Jahr absolviert (Lewin, Heublein & Sommer, 2000). Gerade bei angehenden Fachhochschulstudierenden ist die Absolvierung einer vorherigen Berufsausbildung eine gängige Entscheidung (vgl. Horstkemper, 1995).

Im Studienjahr 2014 immatrikulierten sich über 505.000 Studienanfänger an deutschen Hochschulen, was im Wintersemester 2014/15 zu einem neuen Höchststand von 2,7 Mio. Studierenden an deutschen Universitäten führte (Statistisches Bundesamt, 2016a)². Trotz (oder vielleicht gerade wegen) dieser großen Zahlen sind die Studienanfänger jedoch nicht mit der Vorbereitung in der Schule auf das Studium zufrieden. So wird bspw. angegeben, relativ wenig über das Studium selbst, die Studienanforderungen, die Studienbedingungen und -abläufe bei Studienbeginn zu wissen und „insgesamt wird der Informationsstand über das Studium und die Situation an der Hochschule bei Studienbeginn sehr kritisch beurteilt: Weniger als ein Drittel (32%) der Studienanfänger beurteilen nach den ersten Studienwochen ihren Informationsstand vor der Immatrikulation als ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘, ebenso viele als ‚zufriedenstellend‘ und über ein Drittel (35%) als ‚schlecht‘ oder ‚unzureichend‘“ (Lewin, Heublein & Sommer, 2000, S. 16). Wurde bereits in der Oberstufe versucht, die Realisierung eines interessenkonformen Studiums anzustreben, erwies sich dies als ein entscheidender Faktor für den Studienerfolg und ein stabiles Laufbahnverhalten (vgl. Bergmann, 1993).

² Im Wintersemester 1999/2000 waren dies noch 1,8 Mio. immatrikulierte Studierende (Schnitzer & Isserstedt, 2001).

2.2 Einfluss der sozialen Herkunft

Für die Erörterung der sozialen Herkunft und deren Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit ein Hochschulstudium aufzunehmen, wird zunächst das theoretische Erklärungsmodell von Esser (1999) vorgestellt und im Anschluss der aktuelle Forschungsstand wiedergegeben³. In seinem Modell geht Esser (1999) in Anlehnung an Boudon (1974), Erikson und Jonsson (1996) sowie Breen und Goldthorpe (1997) davon aus, dass höhere Sozialschichten eine größere Bildungsmotivation und geringere Investitionsrisiken aufweisen als untere Sozialschichten und sich daher eher für weiterführende und höherwertige Ausbildungen entscheiden.

Die erworbene Studienberechtigung ist in diesem Prozess als sekundäres Zwischengut anzusehen, welches über das Studium oder eine Berufsausbildung zu einem Studien- oder Berufsabschluss, einem weiteren Zwischengut, veredelt wird. Dieses wiederum ist entscheidend für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt und damit hauptverantwortlich für privilegierte Berufs- und Einkommenschancen. „Diese Ziele gehen entsprechend der sozialen Produktionsfunktion mit physischer Integrität (Einkommen), sozialer Anerkennung (Prestige) und Vermeiden von Verlusten (Erhalt des sozialen Status in der Generationenabfolge) einher“ (Becker & Hecken, 2007, S. 102).

Die Entscheidung für eine nicht akademische Berufsausbildung resp. ein Hochschulstudium hängt unter anderem von nachfolgenden Faktoren ab (Helberger & Palamidis, 1992; Jonsson & Erikson, 2000; Stocké, 2006):

- institutionelles Bildungsangebot
- Nachfrage des Arbeitsmarktes
- persönliche Präferenzen
- eigene Leistungsfähigkeit
- vorhandene Möglichkeiten, ein Studium zu finanzieren

Formalisiert man die Grundaussagen von Esser (1999), so gibt es mit der Studienberechtigung für die Schulabgänger zwei Alternativen: die Aufnahme einer Berufsausbildung (B) oder eines Hochschulstudiums (S). Hieraus wiederum resultieren die Bildungsrendite U, welche sich aus den Faktoren Einkommen und/oder Sozialprestige zusammensetzt, und die indirekten und direkten Kosten in Höhe von -C bei Aufnahme der Alternative S. Wird eine Entscheidung gegen S getroffen kann bei entsprechendem sozialen Status ein Statusverlust in Höhe von -SV

³ Vergleiche hierzu auch die Ausführungen von Becker und Hecken (2007).

eintreten. Insgesamt handelt es sich somit um eine Kosten-Nutzen-Abwägung der Erwartungswerte p und c , welche die Wahrscheinlichkeiten für einen Bildungserfolg und die Erwartung eines Statusverlustes bei Verzicht auf ein Hochschulstudium abbilden. Ein Hochschulstudium wird somit dann aufgenommen, wenn der zu erwartende Nutzen größer ist als die Bildungsalternativen $\text{EU}(S) > \text{EU}(B)$. „Die Entscheidung zugunsten eines Hochschulstudiums wird dann und nur dann getroffen, wenn im Vergleich zu anderen Ausbildungsalternativen die Bildungsmotivation höher als das Investitionsrisiko ist“ (Becker & Hecken, 2007, S. 103). Dies bedeutet folglich, dass Esser (1999) die herkunftsabhängige Entscheidung für eine der beiden Alternativen „Hochschulstudium“ oder „nicht akademische Berufsausbildung“ vollständig durch die subjektiven Erwartungen im Evaluations- und Entscheidungsprozess erklärt und dabei die Herangehensweise des Rational-Choice-Ansatzes wählt, wobei die Einflusseffekte in Form von sozialschichtspezifischen Kosten- und Nutzerabwägungen abgebildet werden.

Auf der Kostenseite wirken vor allem die direkten Kosten, also die (nicht vorhandene) Möglichkeit ein Studium zu finanzieren und die subjektiv angenommenen Unsicherheiten der finanziellen Förderung des Studiums, auf die Entscheidung für oder wider ein Studium aufzunehmen. Hinzu kommt, dass auch nach Bologna ein Hochschulstudium in der Regel länger als eine Ausbildung im dualen Berufsbildungssystem dauert und somit zu den direkten Kosten auch Opportunitätskosten aus entgangenem Einkommen mit einberechnet werden müssen (Durrer & Heine, 2000). Im Gegensatz dazu sind die Kosten während einer beruflichen Ausbildung relativ gering und die Bezahlung über ein Arbeitseinkommen die Regel. Somit wird davon ausgegangen, dass die für ein Hochschulstudium anfallenden Kosten eher abschreckend auf Arbeiter- und untere Mittelschichten wirken und diese eher auf ein Studium verzichten (Böttcher, Holtappels & Rösner, 1988).

Neben den Kosten stellt die subjektiv bewertete Wahrscheinlichkeit, ein Hochschulstudium erfolgreich abschließen zu können, eine weitere Determinante im Entscheidungsprozess dar. Dabei unterscheiden sich nicht nur die Schulleistungen nach den Sozialschichten (Lehmann & Peek, 1997; Lehmann, Peek & Gänsefuß, 1999; Becker, 2004), sondern es wird auch angenommen, dass die erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit zwischen den Sozialschichten variiert und höhere Sozialschichten eher davon überzeugt sind, ein Hochschulstudium erfolgreich bewältigen zu können und sich daher eher für ein Studium entscheiden.

Nicht außer Acht gelassen werden sollte dabei auch der Erhalt des sozialen Status durch den Besitz von Bildungszertifikaten, welcher mit ein Motiv für höhere Sozialschichten darstellt,

sich für ein Hochschulstudium zu entscheiden. Damit sollen nicht nur Verluste im Einkommen und Prestige, sondern auch im sozialen Status zu vermieden werden (Erikson & Jonsson, 1996; Breen & Goldthorpe, 1997; Esser, 1999).

Des Weiteren sollte bei der Untersuchung der Bedeutung der sozialen Herkunft zwischen den primären Herkunftseffekten, also dem Sozialisationsvorteil bei dem Erwerb der für den Übergang erforderlichen Kompetenzen und Zertifikate und den sekundären Herkunftseffekten, welche direkt auf die Bildungsentscheidung wirkt, unterschieden werden (vgl. Boudon, 1974). Nach den Ausführungen der theoretischen Überlegungen von Esser (1999), werden im Folgenden Erhebungen und Ergebnisse vorgestellt, welche diese Theorie stützen oder widerlegen. Ganz allgemein ist zu konstatieren, dass durch die erhöhte Zahl und Quote an Studierenden natürlich auch die Bildungsherkunft zunehmend durch eine Akademisierung bestimmt ist. Aber auch wenn durch die Bildungsexpansion die Chancen für Arbeiterkinder steigen, auf ein Gymnasium zu wechseln und das Abitur abzulegen (Becker, 2003; Schimpl-Neimanns, 2000; Isserstedt, Middendorff, Weber, Schnitzer & Wolter, 2004), so hat dies nicht zu einer Chancenverbesserung gegenüber Kindern aus höheren Sozialschichten geführt (Becker & Hecken, 2007; Müller & Pollak, 2007; Mayer, Müller & Pollak, 2007). Gemäß der Theorie von Esser (1999) führen Arbeiterkinder im Vergleich zu Kindern aus Dienstklassen in geringerem Maße ihren Bildungsweg mit einem Studium fort (Mayer, 2003; Isserstedt et al., 2004; Müller & Pollak, 2007; für internationale Untersuchungen siehe bspw. Breen & Jonsson, 2005; Jonsson, Mills & Müller, 1996; Müller & Karle, 1993), wodurch auch die niedrigsten Studierquoten bei Hochschulzugangsberechtigten aus Arbeiterfamilien zu erklären sind. Interessant ist jedoch, dass Hochschulzugangsberechtigte, deren Vater an- oder ungelernter Arbeiter ist, häufiger ein Studium aufnehmen, verglichen mit Abiturienten, deren Vater Facharbeiter ist (Stegmann, 1980).

Mit der zunehmenden Bildungsexpansion und den gestiegenen Abiturientenquoten kann auch erklärt werden, dass der Anteil der Studienanfänger, von denen mindestens ein Elternteil selbst ein Studium an einer Universität absolviert hat, von knapp 20 % Mitte der 1980er-Jahre, auf über 40 % Ende der 1990er-Jahre gestiegen ist. Im Gegenzug ist der Anteil an Studienanfängern, deren Eltern höchstens einen Hauptschulabschluss besitzen, von fast 33 % Mitte der 1980er-Jahre, auf nur mehr 15 % Ende der 1990er-Jahre gefallen. Dies wird auch durch die Untersuchung von Herrmann, Emrich und Gassmann (2016) an der Universität Potsdam bestätigt. Sie stellten fest, dass bei 43 % der Studierenden keines der beiden Elternteile über einen Hochschulabschluss verfügt, bei 27 % ein Elternteil und bei 29 % beide Elter-

teilte einen akademischen Abschluss besitzen, wobei kein Unterschied zwischen Vätern und Müttern hinsichtlich des Bildungshintergrundes nachgewiesen werden konnte. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sind in Potsdam die Kinder aus Nichtakademikerfamilien unterrepräsentiert, wobei dies auf den Einfluss der Studierenden aus Berlin zurückgeführt wird, da hier mit 26 % die höchste Akademikerquote in der Bundesrepublik zu verzeichnen ist. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass eine zunehmende Homogenisierung hin zu Studienanfängern, welche aus einem Elternhaus, in welchem wenigstens ein Elternteil einen Universitäts-, Fachhochschul- oder vergleichbaren Bildungsabschluss besitzt, erfolgt (Friebertshäuser, 2008).

Basierend auf einer Auswertung der Daten der TOSCA-Stichprobe (Maaz, 2006) zu den Ungleichheiten beim Übergang in das Hochschulstudium wurde festgestellt, dass primäre Disparitäten dort wirksam sind, wo die Merkmale der sozialen Herkunft Einfluss auf die Kompetenzen haben, welche entscheidend für den Hochschulzugang sind, bspw. die Abiturnote. Auch die sekundären Herkunftseffekte, also die Wirkung der familiären Strukturmerkmale auf die Studienintention, konnten beobachtet werden. So zeigte sich, dass bei vergleichbaren schulischen Leistungen, Schüler aus höheren sozialen Schichten eine höhere Studienabsicht aufwiesen. Gleichermaßen gilt für den Bildungsabschluss der Eltern. Besitzen die Eltern einen Hochschulabschluss, so zeigen die Kinder eine stärkere Studienpräferenz im Vergleich zu Schülern, deren Eltern eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben (Maaz, 2006; vgl. auch TIMSS von Schnabel & Gruehn, 2000). Becker und Hecken (2007) konkretisieren dies und sprechen von einer fünfmal höheren Chance ein Studium aufzunehmen, für Kinder von Akademikern oder Professionellen im Vergleich zu Arbeiterkindern. Einen Unterschied bei der Studienpräferenz zwischen Kindern von einfach qualifizierten Angestellten und Beamten im einfachen und mittleren Dienst konnte nicht nachgewiesen werden. Es wird angenommen, dass gerade die Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit über familiäre Prozessmerkmale vermittelt werden und in einer Art „familiären Transmissionsprozess Einstellungs-, Denk-, Wahrnehmungs- und Verhaltensschemata von den Eltern auf die Kinder übertragen [werden]“ (Maaz, 2006, S. 235) und somit quasi ein sozialer Reproduktionsprozess stattfindet.

Neben der Schichtzugehörigkeit hat auch die subjektiv evaluierte Wahrscheinlichkeit, sich aufgrund der schulischen Vorbildung in der Lage zu sehen, ein Hochschulstudium erfolgreich zu bestehen, einen signifikant positiven Einfluss auf die Studienentscheidung. Erfolgt demnach aufgrund früherer Leistungen die Einsicht, ein Studium nicht erfolgreich durchführen zu

können, so steigt auch die Wahrscheinlichkeit auf ein solches zu verzichten (Becker & Hecken, 2007).

Wird sich am Ende des Entscheidungsprozesses für ein Hochschulstudium entschieden, so hat ab diesem Zeitpunkt die Schichtzugehörigkeit keine Auswirkung mehr und auch Maaz (2006) konnte bei der Kontrolle der Studienintention und der Abiturnote keine Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit mehr nachweisen. „Die Ausprägung der Studienintention ist stärker an die Sozialschicht der Eltern und darüber vermittelte familiäre und kulturelle Praxen gebunden als der vollzogene Hochschulübergang. In der Bildungsaspiration der Schülerinnen und Schüler spiegelt sich demnach der über die familiäre Sozialisation generierte Habitus stärker wider als beim vollzogenen Hochschulübergang“ (Maaz, 2006, S. 235).

Fokussiert man sich auf den rein finanziellen Hintergrund, so wurde festgestellt, dass sich der Anteil der Studierenden aus finanziell besser gestellten Familien zwischen 1985 und 1991 von 46 % auf 53 % erhöht hat, wobei der Anteil aus einkommensschwachen Familien von 19 % auf 14 % in den neuen und 12 % in den alten Bundesländern gesunken ist (Friebertshäuser, 2008; Weegen, 1995). Bereits 2000 stieg der Anteil der Studierenden aus den beiden oberen Herkunftsgruppen auf 59 % und auf 41 % für die beiden unteren Herkunftsgruppen. Hierbei sollte auch der Unterschied zwischen Universitäten (38 % aus unteren Herkunftsgruppen) und Fachhochschulen (51 % aus unteren Herkunftsgruppen) beachtet werden (Friebertshäuser, 2008). In der oberen Herkunftsgruppe überwiegt zudem der weibliche Geschlechteranteil, wohingegen dieser in der unteren Herkunftsgruppe ausgeglichen ist. Während des Studiums an der Universität Potsdam ist Geldmangel nur ein unwesentlicher Grund für einen Studienabbruch (Herrmann et al., 2016). So bewerten die Studierenden, deren Eltern über keinen akademischen Abschluss verfügen, dieses Item auf einer zehnstufigen Skala mit 2,35, Studierende mit einem Elternteil mit Hochschulabschluss mit 1,63 und Studierende, deren Eltern beide über einen Hochschulabschluss verfügen, mit 1,30. Zwar unterscheiden sich Studierende ohne akademischen Hintergrund signifikant von ihren Kommilitonen, nichts desto trotz kann das finanzielle Risiko allgemein als eher gering eingestuft werden.

Weitere einflussreiche Gründe sind nach Müller und Pollak (2007) in Anlehnung an Shavit (1989) die institutionellen Strukturen und Regelungen des Bildungssystems, welche die Bildungsentscheidungen von Individuen und Familien kanalisieren und dabei eine hochgradige Segmentierung und Selektionswirkung entfalten, vor allem an den Gelenkstellen von Bildungsverläufen, d. h. den Übergängen von Grundschule auf Sekundarstufe I und weiterführend auf Sekundarstufe II (Mayer et al., 2007; Shavit & Müller, 2000; Müller & Karle,

1993). Dabei besteht nur eine marginale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schultypen, bei gleichzeitigem Vorhandensein eines breiten Angebots alternativer Bildungswege (Becker & Hecken, 2007).

Allgemein kann festgestellt werden, dass Familien aus Arbeiterklassen eher kürzere und weniger anspruchsvolle Bildungsgänge präferieren, was ihnen jedoch den späteren Zugang zu einer akademischen Ausbildung versperrt (Stocké, 2006). Somit hat eine frühe und später nur schwer zu korrigierende Entscheidung am Ende der Grundschulzeit eine entscheidende Auswirkung für Arbeiterkinder hinsichtlich des späteren Zugangs zu höherer Bildung. Ähnliches wird am Ende der Sekundarstufe I konstatiert: „Die Aussicht, nach der Haupt- oder Realschule eine qualifizierende Berufsausbildung aufnehmen zu können, wird sowohl die Wahl des Schultyps am Ende der Grundschule beeinflussen als auch am Ende von Haupt- oder Realschule die Entscheidung, ob doch noch in einem zweiten Anlauf der Weg zum Abitur versucht wird oder ob durch berufliche Bildung der Eintritt in das Erwerbsleben vorbereitet wird“ (Müller & Pollak, 2007, S. 308). Dabei ist zwar der Einfluss des sozialen Hintergrunds bei der Entscheidung zwischen Haupt- und Realschule zurückgegangen, die sozialen Differenzen hinsichtlich des Besuchs eines Gymnasiums und der universitären Ausbildung bleiben jedoch weitgehend stabil (vgl. Baumert & Schümer, 2001; 2002; Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Baumert, Watermann & Schümer, 2003).

Und auch wenn Kinder aus Arbeiterfamilien das Abitur bestanden haben, heißt dies nicht zwangsläufig, dass diese ein Studium an einer Universität aufnehmen. „Mit nichttertiären Berufsausbildungen und Fachhochschulstudium existieren (...) zwar weniger ertragreiche, aber auch weniger riskante und weniger aufwändige Alternativen zur Universität, die durch ihre spezifische Anreizstruktur selbst studienbegabte Abiturientinnen und Abiturienten aus der Arbeiterklasse von der Universität ablenken können. Es sind deshalb selbst nach dem Abitur ausgeprägte herkunftsbedingte Unterschiede in der weiteren Bildungsbeteiligung zu erwarten“ (Müller & Pollak, 2007, S. 311). Auch wenn dies schwer messbar ist, sollte die Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt und deren Einfluss auf das konkrete Übergangsverhalten nicht ignoriert werden, denn es gibt auch attraktive Segmente, welche kein Hochschulstudium voraussetzen, so dass Ausbildungsoptionen wahrgenommen werden, welche nicht an ein Studium gebunden sind.

Grundsätzlich untermauern die Erkenntnisse jedoch die Theorie von Esser (1999), dass auch bei geringen Unterschieden in der Bildungsmotivation und den Erfolgsschancen, die erwarteten Kosten eines Hochschulstudiums gerade Personen aus der Arbeiterklasse und Mittel-

schicht vom Studium abhalten, welche ohnehin wegen des ungünstigen ökonomischen Hintergrunds ihres Elternhauses beim Bildungserwerb im Nachteil sind (Becker & Hecken, 2007).

2.3 Einfluss des Geschlechts

Das Abitur, eine Errungenschaft des preußischen Kulturstaates, war bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts ausschließlich den Jungen vorbehalten und gilt als Türöffner für die Universität. Mit der Debatte um die Chancengleichheit in den 1960er Jahren stieg dann der Anteil der Schülerinnen an allgemeinbildenden Schulen, lag seit Mitte der 1980er Jahre bis Anfang der 1990er Jahre konstant bei 40 %, wuchs Ende der 1990er Jahre auf fast 50 % und inzwischen stellen die Mädchen den größeren Anteil der mehr als 2,3 Mio. SchülerInnen an deutschen Gymnasien (Friebertshauser, 2008; Statistisches Bundesamt, 2016b; 2016c), weshalb heutzutage nicht mehr von einer Benachteiligung der Mädchen gesprochen werden kann (vgl. Diefenbach & Klein, 2002). Mit einhergehend stieg auch der Anteil der Studienanfängerinnen von ca. 25 % in den 1960er Jahren auf inzwischen über 50 % im Jahr 2014 (Statistisches Bundesamt, 2016b).

Ähnliches ist bei den Absolventen der Saarbrücker Sportstudierenden zu erkennen. So lag der Anteil der weiblichen Absolventen der 1970er Jahrgänge noch bei 18,6 %, stieg in den 1980er- und 1990er Jahrgängen auf 33,0 %, resp. 33,8 % und erreichte bei den 2000er-Jahrgängen einen Anteil von 42,2 %. Zwischen den Dekaden lässt sich somit ein signifikanter Verteilungsunterschied feststellen, welcher jedoch einem vergleichbaren Trend über alle Fächer im vergleichbaren Zeitraum folgt (Emrich, Pierdzioch & Fröhlich, 2013).

Nach Lörz und Schindler (2011) gibt es beim Übergang von der Schule zum Studium drei gravierende Unterschiede zwischen Frauen und Männern, welche sich im Zeitverlauf sogar eher verstärken:

1. Frauen haben seltener die Absicht, ein Studium aufzunehmen.
2. Die Studienabsichten werden im nachschulischen Verlauf häufiger verworfen.
3. Im Nachhinein entscheidet man sich seltener für die Aufnahme eines Studiums.

Gestützt werden diese Aussagen dadurch, dass 78 % der männlichen Hochschulberechtigten auch ein Studium aufnehmen, wohingegen sich nur 71 % der weiblichen dafür entscheiden. Des Weiteren nehmen nur 41 % der weiblichen Hochschulberechtigten, welche der Dauer der Ausbildung eine besondere Bedeutung zuschreiben, ein Studium auf (Stegmann, 1980).

Neben der Dauer der Ausbildung scheint auch die finanzielle Komponente einen entscheidenden Einfluss zu nehmen. So wurde bspw. festgestellt, dass Ende der 1970er-Jahre die Differenz in der Studierquote zwischen Männern und Frauen bei knapp 5 Prozentpunkten lag und sich diese im Rahmen der BAföG-Reform in den 1980er-Jahren sprunghaft auf 10 Prozentpunkte erhöhte. Mit der Rücknahme der BAföG-Reform reduzierten sich die Unterschiede wieder und erreichten 2004 das Ausgangsniveau von 1976 (Lörz & Schindler, 2011). In Entscheidungssituationen machen sich Frauen vermutlich mehr Gedanken über die Kosten eines Studiums und schätzen die relativen Berufsaussichten deutlich geringer ein als Männer, was Jonsson (1999) wie folgt präzisierte:

1. Frauen haben aufgrund ihrer Präferenzen und Motivation eine unterschiedliche Einstellung zum Beruf und bevorzugen bestimmte Ausbildungsrichtungen, bei welchen eher die soziale Komponente überwiegt, wohingegen Männer Berufe bevorzugen, in welchen eine Karriere mit möglichst hohem Einkommen wahrscheinlich ist (vgl. Charles und Bradley 2002; 2009). Da die Ausbildungsgänge für soziale Berufe häufig außerhalb des tertiären Bildungssystems liegen, werden Frauen häufiger von einem Hochschulstudium abgelenkt.
2. Orientieren sich die Lebenspläne der Frauen an dem klassischen Geschlechterrollenbild und plant die Frau eines oder mehrere Kinder zu bekommen, so wird sie nach der Human-Kapitaltheorie von Becker (1993) im Vorfeld der Bildungs- und Erwerbskarriere schon Phasen familiärer Verpflichtungen einplanen, was die Gesamtrendite eines Studiums im Vergleich zu Männern entsprechend vermindert.
3. Da auf dem heutigen Arbeitsmarkt trotz aller Reformen immer noch eine gewisse Diskriminierung von Frauen zu konstatieren ist und diese gerade in männerdominierten Berufsfeldern geringere Aufstiegsmöglichkeiten und niedrigere Erträge verzeichnen, ist auch dies ein Grund für eine reduzierte Gesamtrendite des Studiums.

Werden in dieser Form die Kosten und Erträge eines Studiums im Verhältnis betrachtet, so wird in Low-Cost-Situationen unabhängig von den erwarteten Arbeitsmarkterträgen ein Studium aufgenommen. In High-Cost-Situationen wird dagegen nur dann ein Studium begonnen, wenn die erwarteten Erträge die Kosten merklich übersteigen. Somit steigen die geschlechtspezifischen Unterschiede bei den Studierenden vor allem dann, wenn die Studienkosten steigen, denn das grundsätzlich niedriger anzusetzende Ertragsniveau wird durch die höheren Kosten bei Frauen schneller überschritten als bei Männern.

Mit hinzu kommt, dass die Entscheidung für und wider ein Hochschulstudium auch vor dem Hintergrund der Wahrscheinlichkeit des erfolgreichen Abschlusses bewertet wird (Erikson &

Jonsson, 1996). Dabei gibt es Hinweise, dass Frauen ihr Leistungsvermögen bei gleichem Notenniveau pessimistischer einschätzen als Männer, was ebenfalls zu Unterschieden in der Studierquote führt (vgl. Faulstich-Wieland, 2008; Rammstedt & Rammsayer, 2001).

Letztendlich entscheiden sich Männer häufiger für eine akademische Bildungskarriere und gelangen häufiger in gehobene Berufspositionen, wohingegen Frauen häufiger eine Berufsausbildung bevorzugen und damit die kürzere Karriereleiter wählen (vgl. Hecken, 2006; Heine, Spangenberg & Lörz, 2007).

2.4 Einfluss der Mobilitätspräferenzen

Mit der Entscheidung für ein Studium geht sehr häufig entweder ein Wohnortwechsel (Wanderungsmobilität) oder die Bereitschaft längere An- und Abfahrtswege in Kauf zu nehmen (Pendlermobilität) einher, wobei die Mobilitätsbereitschaft allgemein in der letzten Dekade eher zugenommen hat.⁴ So stieg bspw. der Anteil der Studienanfänger, welche sich für ein Studium in einem anderen Bundesland entschieden zwischen 1992 und 2003 von 27,9 % auf 30,4 % (vgl. Heine & Lörz, 2007).

Die Gründe für die gestiegene Mobilitätsbereitschaft vermutet Lörz (2008) zum einen in der höheren Zahl an Studienberechtigten und zum anderen in der zunehmenden Studienanfängerquote (Statistisches Bundesamt, 2006). Treffen diese Umstände dann auf gleichbleibende Hochschulkapazitäten, wächst die Konkurrenz um die regionalen Studienplätze, was entsprechend in den letzten Jahren zu beobachten ist (Heine, Kerst & Sommer, 2007). Hieraus können jedoch keine Schlüsse für den weiteren Studienverlauf abgeleitet werden, denn obwohl der Anteil an Studierenden, welche (zwischenzeitlich) an einer ausländischen Hochschule eingeschrieben waren, zugenommen hat, bleibt der innerdeutsche Hochschulwechsel relativ konstant bei 15 % (Isserstedt, Middendorff, Fabian & Wolter, 2007).

Bei der Wahl des Hochschulortes an sich werden zwei große Einflusskomponenten unterschieden:

- Push- und Pull-Faktoren, welche Ausdruck der Bedingungen und Standortfaktoren der jeweiligen Ziel- und Herkunftsregion darstellen, und
- individuelle Präferenzen und Rahmenbedingungen (vgl. Lee, 1966).

Aus handlungstheoretischer Perspektive ist ein Wechsel des Wohnortes demnach umso wahrscheinlicher, je mehr positive Faktoren mit dem Hochschulort assoziiert werden bzw. je nega-

⁴ Vergleiche für die Ausführungen in diesem Kapitel Lörz (2008).

tiver die Bedingungen am gegenwärtigen Wohnort wahrgenommen werden. Die Entscheidung, den Wohnort und/oder die Hochschule zu wechseln, ist dann meist das Resultat eines rationalen Entscheidungsprozesses, in welchem die Vor- und Nachteile gegeneinander abgewogen werden. Da ein Wechsel des Wohnortes auch immer materielle (z. B. Umzugs- und Lebenshaltungskosten) und immaterielle Kosten (wie die örtlichen Bedingungen) nach sich zieht, kann davon ausgegangen werden, dass nicht alle Studienbeginner die für sie bestmögliche Hochschule wählen (De Villé, Martou & Vandenberghe, 1996). Dabei kann angenommen werden, dass es für Studienberechtigte aus finanziell schlechter ausgestatteten Familien schwieriger ist, in einer anderen Stadt eine Wohnung zu mieten und für den eigenen Lebensunterhalt zu sorgen, als für Studienberechtigte aus finanziell besser situierten Familien, woraus schlussendlich ein unterschiedliches Studienverhalten entsteht (Becker & Hecken, 2007), d. h. es wird sich grundsätzlich seltener für ein Hochschulstudium entschieden und wenn, dann häufig in Studienrichtungen mit einem festen Berufsbild (Müller & Pollak, 2007; Mayer, Müller & Pollak, 2007).

Folgende empirische Erkenntnisse liefert darüber hinaus Lörz (2008):

- Das Mobilitätsverhalten von Studienberechtigten aus einem nicht akademischen Elternhaus ist deutlich gehemmerter im Vergleich zu Studienberechtigten mit akademischem Familienhintergrund, weshalb eher an regional nahe gelegenen Hochschulen studiert und im weiteren Studienverlauf seltener der Hochschulort gewechselt wird.
- Im Kontrast dazu beginnen Studienberechtigte aus akademischem Elternhaus häufiger ein Studium an einer weiter entfernten Hochschule und sind auch im weiteren Studienverlauf mobiler.
- Da ein Wohnortwechsel meist auch eine Loslösung vom sozialen Umfeld nach sich zieht, sind Studienanfänger, welche bei Studienbeginn einen Studienort fernab der Heimat wählen, auch im weiteren Studienverlauf deutlich mobiler. Nicht überraschend ist demnach, dass Studienberechtigte, welche den örtlichen Bedingungen einen geringen Stellenwert beimesse, häufiger einen weiter entfernten Hochschulort wählen und dann auch im weiteren Studienverlauf eher bereit sind, die Hochschule zu wechseln.

Zieht man für die Erklärung die Wert-Erwartungstheorie heran, so kann behauptet werden: „Wer über materielle Ressourcen verfügt und immateriellen Kosten weniger Bedeutung bemisst, der wechselt im Studienverlauf häufiger den Hochschulort“ (Lörz, 2008, S. 430).

Auf Basis der zwei letzten Absolventenstudien an der UdS durch Gassmann, Meyer und Emrich (2017) und Gassmann, Emrich und Meyer (2015) wurde festgestellt, dass 56 % der Ab-

solventen ihre Hochschulzugangsberechtigung im Saarland erwarben und vor allem die aus dem Saarland stammenden Absolventen die Universität aufgrund privater Interessen wählten. Entgegengesetzt verhält es sich bei Absolventen die nicht aus dem Saarland stammen, denn diese wählten die Universität vor allem aufgrund fachlicher Motive. Besonders die Studierenden der Fächer Physik, Mechatronik, Chemie, Pharmazie, Bio- und Werkstoffwissenschaften legen eine höhere Priorität auf die privaten Interessen im Vergleich zu ihren Kommilitonen aus anderen Fachbereichen, was jedoch auch damit zusammenhängen mag, dass in diesen Fächern ein höherer Anteil an Saarländern eingeschrieben ist.

3 Einflussfaktoren auf die Studiengangsentscheidung

Wurde die Hochschulzugangsberechtigung erfolgreich erworben und die Entscheidung für ein Studium getroffen, so ist der Zugang zu einer höheren Position auf dem Arbeitsmarkt so gut wie sicher, wobei mit der Wahl des Studienfaches mehr oder weniger auch die Berufswahl getroffen wird. Betrachtet man die wichtigsten Faktoren für die Auswahl einer bestimmten Fachrichtung (Lehrer ausgenommen), so ist die Rangfolge nach Erklärungswert (Stegmann, 1980)

- das Schulleistungsniveau,
- die berufliche Wertorientierung,
- die soziale Herkunft.

Interessanterweise ergibt sich je nach Studienrichtung ein gegensätzlicher Zusammenhang zwischen Durchschnittsnote und dem Anteil an Studierenden. So ist dieser Zusammenhang positiv (je besser die Durchschnittsnote, desto niedriger ist der Anteil der Studierenden) für ingenieurwissenschaftliche, sprach-/kulturwissenschaftliche und wirtschaftswissenschaftliche Fachrichtungen, jedoch negativ bei naturwissenschaftlichen Fachrichtungen.

Hinsichtlich der Wertorientierung sind Studierende mit starkem sozialen Wertekanon in den ingenieur-, wirtschafts- und naturwissenschaftlichen Fachrichtungen stark unter-, dagegen in sprach- und kulturwissenschaftlichen Fachrichtungen sowie in Medizin und Pharmazie überrepräsentiert.

Die soziale Herkunft wirkt sich vor allem auf die Fachrichtungen Medizin und Pharmazie aus, in welchen männliche Hochschulberechtigte aus bildungsfernen Familien unterrepräsentiert sind, wohingegen in den ingenieur- und naturwissenschaftlichen Fachrichtungen eine starke zahlenmäßige Vertretung festzustellen ist (Stegmann, 1980).

Darüber hinaus hat das Geschlecht nicht nur bei der Entscheidung Studium vs. Berufsausbildung, sondern auch bei der Wahl des Studienfaches einen Einfluss. So kann bspw. konstatiiert werden, dass Männer häufiger ingenieurs- und naturwissenschaftliche Studiengänge wählen, wohingegen Frauen eher zu sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Studienrichtungen neigen (Heine, Egeln, Kerst, Müller & Park, 2006). Dies mag darin begründet sein, dass Männer oftmals schon in der Schule technisch-mathematische Prüfungsschwerpunkte wählen, somit ihre Interessen in diesem Bereich vertiefen und gleichzeitig Kompetenzen aufbauen, was zu objektiven und subjektiven Leistungsvorteilen in diesem Bereich führen kann. Aufgrund der eher sozialen Interessen und der Annahme von Leistungsvorteilen im sprachlichen

Bereich, wählen Frauen häufiger ein Studienfach außerhalb des MINT-Bereichs. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Studiennachwahl sind somit zum Großteil auf die Ausbildung eines unterschiedlichen Stärken-/Schwächenprofils zurückzuführen, welche schon lange vor der Entscheidung für ein spezielles Studienfach angelegt und damit als langfristiger Prozess zu sehen sind, in welchem die geschlechtsspezifischen Präferenzen entfaltet werden (Lörz & Schindler, 2011).

An der Universität Potsdam sind Studierende aus einem nicht akademischen Elternhaus etwas häufiger an der Humanwissenschaftlichen Fakultät vertreten (21 % vs. 18 % Studierende aus einem Elternhaus mit einem Akademikerteil), wohingegen eine umgekehrte Situation an der Wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät zu verzeichnen ist (19 % Studierende aus einem Elternhaus ohne Akademikerteil vs. 22 % Studierende aus einem Elternhaus mit einem Akademikerteil; Herrmann et al., 2016). Die insgesamt häufigsten Immatrikulationen erfolgen an der Mathematisch- und Naturwissenschaftlichen Fakultät, wobei hier keine Unterschiede hinsichtlich des Akademikerstatus der Eltern zu beobachten ist. Der höchste Anteil an Studierenden aus einem nicht Akademikerhaushalt ist mit 47 % an der Humanwissenschaftlichen Fakultät erfasst. Studierende mit einem Elternteil mit Hochschulabschluss haben den höchsten Anteil an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät (30 %) und Studierende von reinen Akademikereltern sind an der Juristischen Fakultät mit dem höchsten Anteil vertreten (33 %). Wie bereits im Modell von Esser (1999) vermutet ist ein Studium durch gesicherte finanzielle Umstände leichter möglich und im Umkehrschluss das Studium finanziell umso herausfordernder, je länger dieses dauert, was sich ebenfalls in den Abschlussarten nachweisen lässt. So haben sich Studierende aus einem nicht Akademikerhaushalt zu 54 % in einem Studium mit Bachelor-, zu 38 % in einem Studium mit Masterabschluss und zu 6 % in einer Promotion eingeschrieben. Studierende deren beide Elternteile einen akademischen Abschluss besitzen arbeiten zu 48 % an einem Bachelor-, zu 41 % an einem Master- und zu 9 % an einem Promotionsabschluss. Studierende mit nur einem Elternteil mit Hochschulabschluss liegen zwischen den jeweiligen Ausprägungen (ebd.).

Die Absolventen der Studiengänge Geschichts- und Kulturwissenschaften sowie Sprach- und Literaturwissenschaften an der UdS wählten ihren Studiengang vor allem weil dieser nur in Saarbrücken angeboten wurde, die Absolventen der Studiengänge Chemie, Pharmazie, Bio- und Werkstoffwissenschaften vor allem aufgrund der wissenschaftlichen Reputation und für die Mediziner waren fachliche Gründe nicht relevant (Gassmann et al., 2017).

Mit der Entscheidung für einen speziellen Studiengang erfolgt für die Studienanfänger schon eine strategische Weichenstellung, da dies sowohl die Beschäftigungschancen unmittelbar nach dem Studienabschluss, als auch den gesamten weiteren Berufs- und Lebenslauf beeinflussen kann. Dabei ist die Beschäftigungssituation der Hochschulabsolventen im Durchschnitt insgesamt als gut zu bewerten. Gemessen an der qualifikationsspezifischen Arbeitslosigkeit und dem Umfang inadäquater Beschäftigung unterscheiden sich die Perspektiven je nach Fachrichtung und dem damit verknüpften Arbeitsmarkt und Tätigkeitssegment jedoch erheblich (Emrich et al., 2013).

Wie der Studienbeginn dann erlebt wird, hängt mitunter von den bisherigen biographischen Erfahrungen und den Organisationsstrukturen im gewählten Studiengang ab, was erheblich zwischen den Studiengängen differieren kann. So waren bspw. 25 % der Studierenden der Ingenieurwissenschaften und Pädagogik-Studierenden in der untersuchten Stichprobe von Friebertshäuser (2008) schon einmal voll berufstätig, wohingegen es bei den Jurastudentinnen keine 5 % und bei den Jurastudenten nur 11 % waren. Die Hochschulsozialisation in den jeweiligen fachspezifischen Milieus erfolgt dann unter dem Einfluss von mindestens vier Kulturen (Huber, Portele, Liebau & Schütte, 1983): der Herkunftskultur der Studierenden, der studentischen Kultur des jeweiligen Faches, der akademischen Fachkultur und der antizipierten Berufskultur. „Für den Studienerfolg entscheidend ist die Entsprechung zwischen subjektiver Erfahrungsgeschichte, den in ihr erworbenen Interessen, Gewohnheiten und Zielen, die im Rahmen der familiären und der schulischen Herkunftskultur gebildet worden sind, und den aktivierbaren kulturellen, sozialen und ökonomischen Ressourcen des Studenten und der disziplinären Kultur – oder, anders ausgedrückt, die Entsprechung zwischen gewohntem alltäglichen Lebensstil und der durch die Fachkultur bestimmten und geforderten Lernform“ (Liebau & Huber, 1985, S. 336).

4 Einflussfaktoren auf die Wahl eines dualen Studiums

4.1 Das duale Studium im Überblick

Obwohl ein genereller Trend zur Abwanderung in den tertiären Bildungsbereich festzustellen ist, liegt die Studierendenquote in Deutschland im internationalen Vergleich immer noch auf einem geringen Niveau (OECD, 2012), wobei allerdings erhebliche Schwierigkeiten des Vergleichs bestehen, da das duale System für Deutschland bzw. deutschsprachige Länder typisch ist. Daher nimmt sich die Bildungspolitik zum Ziel, den tertiären Bildungssektor weiter auszubauen, mit dem Ziel im europäischen Bildungsraum konkurrenzfähig zu bleiben und eine Studierendenquote von mindestens 50 % eines Altersjahrgangs zu erreichen. Dass diese Notwendigkeit jedoch nicht zwingend besteht, zeigen bspw. Bosch (2012) und Hirsch-Kreinsen (2013).

Sogenannte duale Studiengänge verknüpfen generell zeitlich und inhaltlich eine Berufsausbildung mit entsprechenden Praxisphasen und einem regulären Hochschulstudium. Das Hauptmerkmal ist somit, dass mit dem Ausbildungsbetrieb und der Hochschule mehrere Lernorte bestehen und in vielen Fällen weitere, wie bspw. berufliche Schulen oder Lehrwerkstätten, beteiligt sind. Eine Übersicht der Angebotsstruktur dualer Studiengänge ist in Tabelle 1 dargestellt.

Nach den Ausführungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) dominiert bei der Durchführung die Blockvariante, sowohl in der angewandten Umsetzung als auch bei der präferierten Variante der Unternehmen, die 2011 befragt wurden (Krone, 2015a). Die aktuelle Datenlage zu dualen Studiengängen kann noch immer als unzureichend bezeichnet werden, da die Studiengänge verschiedene Ausprägungen aufweisen, an keiner zentralen Stelle erfasst werden und die statistischen Erhebungen auf keiner eindeutigen Definition des dualen Studiums basieren (Wissenschaftsrat, 2013). Auch die Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) schlägt vor, die Kennzahlen im Rahmen einer regelmäßigen Statistik zu erheben, um so die unterschiedlichen Zahlen in den verschiedenen Datenbanken zu vermeiden, welche jede für sich nur ein eingeschränktes Bild der Realität wiedergibt (vgl. Tab. 2).

Tab. 1. *Angebotsstruktur dualer Studiengänge*

| | ausbildungsin- tegrierend | praxis- integrierend | berufsintegrierend | berufsbegleitend |
|-------------------------------|--|--|--|--|
| Bildungsstufe | Erstausbildung | Erstausbildung | Weiterbildung | Weiterbildung |
| Zugangs- qualifikation | (Fach) Hochschul- reife | (Fach) Hoch- schulreife | Berufsausbildung und Berufserfahrung | (Fach) Hochschul- reife und ggf. Be- rufsausbildung / Berufserfahrung |
| betriebliche In- tegration | Ausbildungs- oder Praktikantenvertrag | Praktikanten-, Volontariats- oder (Teilzeit)- Arbeitsvertrag | (Teilzeit-) Arbeitsvertrag (Betrieb gewährt Freistel- lungen) | Arbeitsvertrag (Betrieb gewährt Freistellungen) |
| Curriculares Konzept | inhaltliche und zeit- liche Verzahnung von Ausbildung und Studium | inhaltliche Be- züge zwischen betrieblicher Praxis und Stu- dium | inhaltliche Bezüge zwis- chen betrieblicher Praxis und Studium | Hochschulstudium |
| Bildungsabschluss | Berufsabschluss (IHK / HWK), Ba- chelor / Master | Bachelor | Bachelor und ggf. Wei- terbildungsabschluss | Bachelor / Master |
| Ausbildungs- / Studienzeit | 3 bis 5 Jahre | 3 Jahre | i. d. R. 3 Jahre | 3 bis 5 Jahre |

Tab. 2. *Angebote dualer Studiengänge in verschiedenen Datenbanken (Zugriff am 09.07.2017)*

| | Akkreditierungsrat | AusbildungPlus | Hochschulkompass |
|---------------------------------|--|--|--|
| Anzahl dualer Studi- engänge | <ul style="list-style-type: none"> - 889 - 754 im grundständigen Studium - 135 im weiterführenden Studium - 58 systemakkreditierte Hochschulen | <ul style="list-style-type: none"> - 2.264 - 1.612 in der Erstausbildung - 727 in der Weite- rbildung | <ul style="list-style-type: none"> - 1.327 - 1.134 im grundständigen Studium - 193 im weiterführenden Studium |

Unabhängig von der Datenquelle ist festzustellen, dass die Anzahl der dualen Studiengänge kontinuierlich ansteigt und das Angebot vielfältiger wird (siehe Abb. 1). Dies resultiert nicht zuletzt daraus, dass diese Entwicklung in vielen Bundesländern stark forciert und teilweise mit Fördermitteln unterstützt wird (Krone, 2015a).

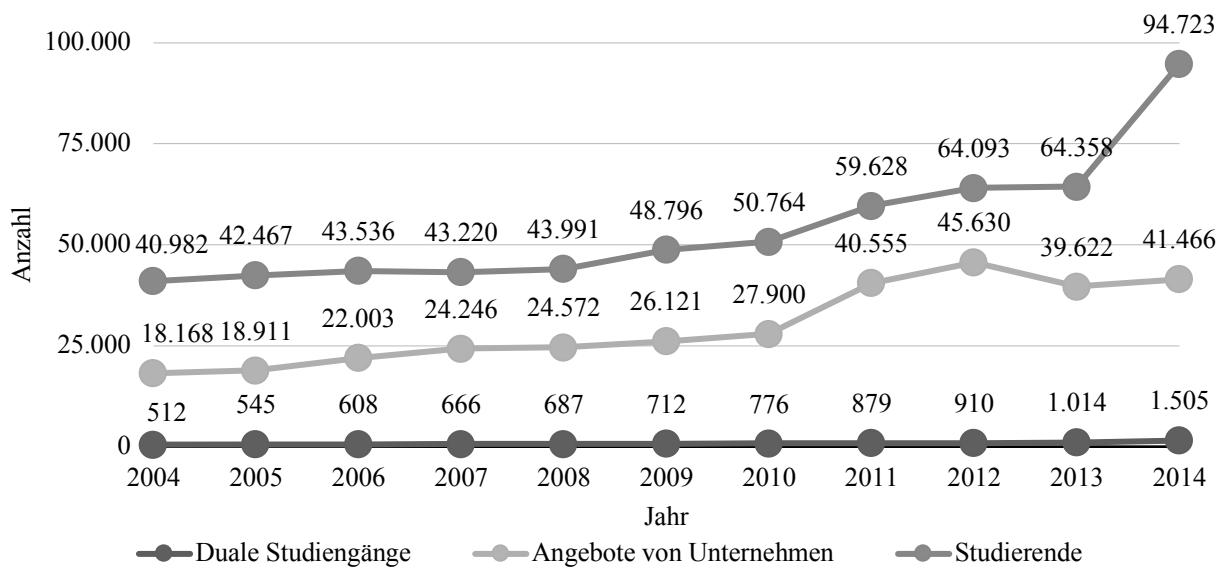


Abb. 1. Duale Studiengänge von 2004 bis 2014 (nach AusbildungPlus, 2014)

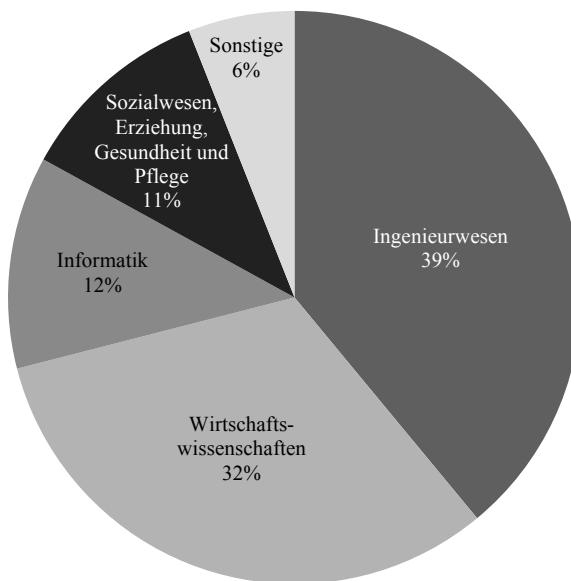


Abb. 2. Fachrichtungen dualer Studiengänge zur Erstausbildung in der AusbildungPlus-Datenbank (nach AusbildungPlus, 2014)

In fachlicher Hinsicht liegen die Schwerpunkte mit einem Anteil von noch immer über 70 % in den Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften, wobei in den letzten Jahren das Fachspektrum vergrößert wurde und damit der Anteil der zwei dominierenden Fachrichtungen zurückgeht (Krone, 2015a; Abb. 2).

Mit fast 2/3 aller angebotenen Studiengänge ist die Fachhochschule der dominierende Anbieter im dualen Sektor. Weit dahinter folgt die DHBW, eine Sonderform der Berufsakademie in Baden-Württemberg, gefolgt von den Berufsakademien und Universitäten (Abb. 3). Vermehrt drängen mittlerweile auch private Hochschulen mit umfangreichem Angebot in diesen Sektor (Krone, 2015a).

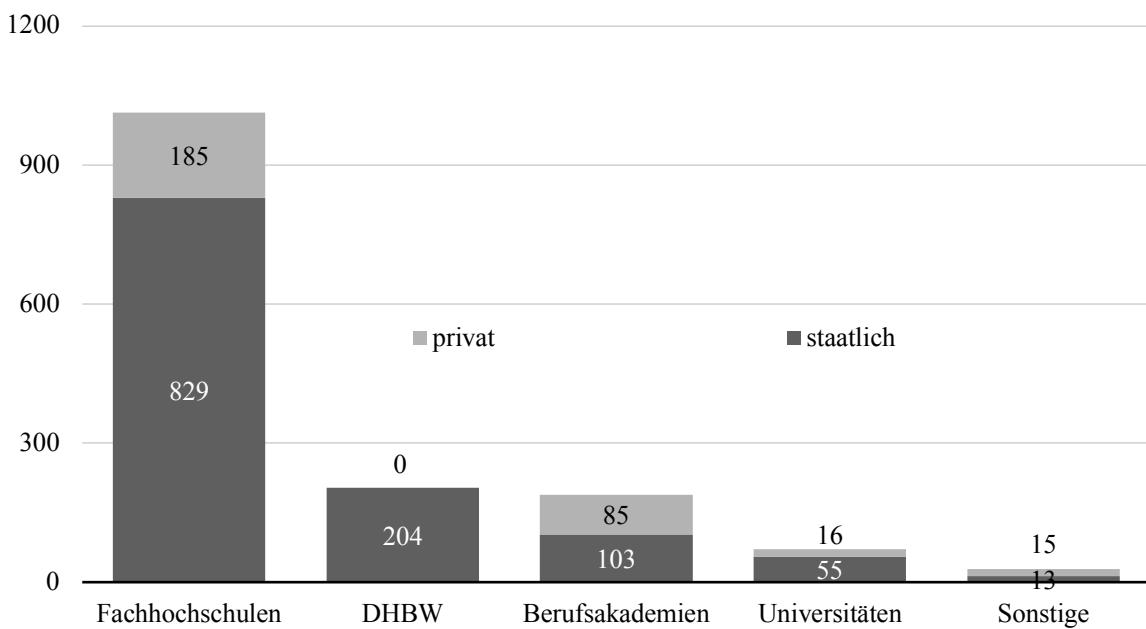


Abb. 3. Anbieter dualer Studiengänge für die Erstausbildung (nach AusbildungPlus, 2014)

Regional gesehen wurde der langjährige Spitzenreiter Baden-Württemberg mit 268 Studiengängen auf den dritten Rang hinter Bayern (303 Studiengänge) und Nordrhein-Westfalen (287 Studiengänge) verwiesen. Zusammen stellen diese drei Bundesländer fast 60 % aller dualen Studiengänge in Deutschland. Die Schlusslichter bilden Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern (jeweils 14 Studiengänge) und Bremen mit 12 Studiengängen (Krone, 2015a). Rein rechtlich gesehen besteht zwischen den Partnern Hochschule, Betrieb und Studierender ein Dreiecksverhältnis, welches über einen Kooperationsvertrag zwischen den beiden Ausbil-

dungspartnern⁵ und einem Ausbildungsvertrag zwischen Studierendem und dem Betrieb geregelt wird.

Dies ist insofern wichtig, da die Zugangsvoraussetzung neben der Hochschulzugangsberechtigung vor allem ein unterschriebener Ausbildungs- oder Praktikantenvertrag mit dem kooperierenden Unternehmen ist. Dies bringt die Unternehmen in die Position eines „Gatekeepers“, welche einmalig im deutschen Hochschulsystem ist. Der Zugang zu einem Studium wird somit nicht mehr durch das Bildungssystem, sondern durch dezentrale Entscheidungsträger in privaten Unternehmen geregelt.

Betrachtet man die Argumente der Berufsakademien für ein duales Studium, so stellen diese hauptsächlich

- die enge Verflechtung beruflicher und hochschulischer Bildung,
 - den Erfolg (welcher gleichgesetzt wird mit ökonomischem Erfolg),
 - die guten Übernahmekoten, Arbeitsplatzsicherheit und Arbeitsmarktchancen
- in das Zentrum ihrer Argumentationslinien (Brungs & Horn, 2003; Lischka, 2006).

Für Berthold, Leichsenring, Kirst und Voegelin (2009) sind die praxisbezogenen Studiengänge jedoch vor allem ein Instrument der Politik, um folgende Ziele zu erreichen:

- Erhöhung der Bildungsbeteiligung,
- Förderung der Akademisierung bestimmter Branchen oder Berufe,
- Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit (Stichwort Employability),
- Ausbildung von Fachkräften in den MINT-Fächern,
- Förderung des lebenslangen Lernens im Kontext der Förderung der Studienbereitschaft von Berufstätigen.

Hähn (2015) weiß dabei darauf hin, dass sich positive Effekte nur bei der Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit eindeutig feststellen lassen und dass das duale Studium als Instrument zur Akademisierung fast keine Rolle spielt.

4.2 Das duale Studium aus Unternehmenssicht

Das übergreifende Motiv, sich an einem dualen Studium zu beteiligen, ist aus Sicht der Unternehmen die Sicherung des gegenwärtigen oder zukünftig erwarteten Fachkräftebedarfes

⁵ Zu allen studienrelevanten Themen wie bspw. Ziele der Zusammenarbeit, Verpflichtung der Vertragspartner und Laufzeiten.

mit tertiärem Bildungsabschluss (Voß, 2006; Berthold et al., 2009; Kupfer, 2013).⁶ So geben auch 43,9 % der im IW-Qualifizierungsmonitor (2010) befragten Unternehmen (n = 1.782) an, im Jahr 2009 Probleme bei der Rekrutierung von Akademikern zu haben.

Gerade mittlere bis große Unternehmen nutzen die dualen Studiengänge, um ihren Führungskräftenachwuchs aufzubauen, wobei mittlerweile auch Betriebe des Handwerks mit tendenziell eher wenigen Mitarbeitern im Rahmen von Kammerinitiativen, häufiger duale Studiengänge anbieten. Das duale Studium bietet damit nach Aussage der Mehrzahl der befragten Personal- und Ausbildungsverantwortlichen aus an dualen Studiengängen beteiligten Betrieben die Möglichkeit, sich bereits frühzeitig als interessanter Arbeitgeber zu profilieren. Ziel ist es, möglichst hochqualifizierte Mitarbeiter auszubilden und langfristig zu binden (Krone, 2015b). Mit dieser Strategie verschiebt sich dann auch die Zielgruppe, welche von den Unternehmen angesprochen wird, von den klassischen Absolventen regulärer Hochschulstudiengänge um eine Stufe abwärts auf allgemein Hochschulzugangsberechtigte (IW, 2010; Purz, 2011).

Durch die direkte oder nur kurz verzögerte Einmündung in das duale Studium nach der erworbenen Hochschulreife sind die Studierenden meist nicht älter als 21 Jahre und durch die straffe Organisation und gute Betreuung wird das Studium meist in der Regelstudienzeit abgeschlossen, weshalb die dualen Absolventen in der Regel jünger sind als Absolventen anderer hochschulischer Studiengänge (Berthold et al., 2009; Purz, 2011).

Mit einher geht, dass sich die Einarbeitungszeit von Absolventen dualer Studiengänge verkürzt oder ganz entfällt, Verhältnisse zu Vorgesetzten und Kollegen im Sinne einer betrieblichen Integration schon während der Studienzeit aufgebaut und Trainee-Programme hinfällig werden, denn die Passungsverhältnisse der Kandidaten mit den „häuslichen“, „projekt- und marktförmigen“ Welten in den Unternehmen können bereits während des Studiums bestimmt werden (Imdorf, 2009). Daraus resultiert dann eine kostengünstige Alternative im Vergleich zu regulären Hochschulstudiengängen (vgl. Berthold et al., 2009; Pohl, 2010; Purz, 2011).

Der hohe Praxisbezug ist ein weiteres entscheidendes Motiv, sowohl für angehende Studierende (vgl. Pohl, 2010; Purz, 2011; Berthold et al., 2009), als auch für die beteiligten Unternehmen (z. B. Voß, 2006; Kupfer, 2013), denn die betrieblichen Kenntnisse sollten möglichst schnell zu einer hohen Einsatzbefähigung in den vorhandenen Arbeits- und Organisationsstrukturen führen und eine wertschöpfende Arbeitskraft zur Folge haben.

⁶ Vergleiche für die Ausführungen in diesem Kapitel auch Hähn (2015).

In einer Betriebsumfrage des BiBB aus dem Jahr 2011 (Hähn, 2015) bewerten die Unternehmen ($n = 1.056$) rückblickend die Qualifizierungen, welche die Absolventen dualer Studiengänge von anderen Bewerbern abheben. Am häufigsten werden dabei die guten Kenntnisse der betrieblichen Abläufe (75,8 %), das selbständige Arbeiten (63,7 %), die hohe Eigenmotivation (55,5 %), das große Fachwissen (46,5 %) und die Teamfähigkeit (45,9 %) genannt. Erstaunlich niedrig wird dagegen die Selbstdisziplin (35,7 %) und die soziale Kompetenz (33,2 %) beurteilt. Diese grundsätzlich sehr positive Bewertung der Qualifizierungen ist möglicherweise mit ein Grund für die relativ guten Übernahmequoten. So ermittelte Ausbildung-Plus in einer Betriebsbefragung im Jahre 2011, dass 45,6 % der Unternehmen alle Studierenden nach erfolgreichem Abschluss übernehmen und zusätzlich 27,6 % der Unternehmen mehr als 75 % der Studierenden übernehmen (Hähn, 2015). Der Direkteinstieg beim Ausbildungunternehmen wird von 58,8 % angeboten und liegt damit weit über den 31,9 % der Absolventen der klassischen Studiengänge.

Von der Zusammenarbeit mit der Hochschule versprechen sich die Unternehmen Synergieeffekte und einen Wissenstransfer (vgl. Voß, 2006; Berthold et al., 2009; Purz, 2011) und so ist es nicht verwunderlich, dass in der BiBB-Befragung 47,1 % der Unternehmen die Mitgestaltungsmöglichkeiten und eine enge Kooperation als wichtigste Kriterien ansehen (Hähn, 2015). Daneben spielen noch die Passgenauigkeit der Studienfächer (65,7 %), die räumliche Nähe der Hochschule (60,6 %) und die Höhe des Praxisanteils im Studium (50,7 %) eine wichtige Rolle.

4.3 Entwicklung der Berufsakademien

Die Berufsakademie ist eine Einrichtung des tertiären Bildungsbereiches, welche durch den dualen Wechsel der Lernorte BA und Betrieb, sowohl eine wissenschaftsbezogene, als auch eine praxisorientierte Ausbildung garantieren soll. Entstanden ist sie als eine Reaktion auf vorangegangene Veränderungen im Bildungswesen, nachdem der Sog zum Gymnasium einzetzte und vor allem seit Mitte der 1970er Jahre immer mehr Schüler von den mittleren Abschlüssen, welche den Zugang zu dispositiv-operativen Funktionen ebneten, abgelenkt wurden. Die Betriebe sahen darin die Gefahr einer Überbetonung der theoretischen, bei gleichzeitiger Vernachlässigung der praktischen Ausbildungskomponente, vor allem für dispositiv-operative Funktionen. Zudem nahm in dieser Zeit das Vertrauen der Wirtschaft in die Qualität des Hochschulstudiums gegenüber bestimmten Hochschulen ab (Rössle, 2005).

Als Vorreiter schlossen sich die drei Stuttgarter Unternehmen Daimler-Benz, Bosch und Standard Elektronik Lorenz zusammen und entwickelten ab 1972 mit den württembergischen Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien (VWA) das „Stuttgarter Modell“, ein alternatives Ausbildungskonzept, aus welchem 1974 die erste BA hervorging (Trautwein et al., 2006). Kennzeichen waren dort berufsbezogene Ausbildungsgänge, welche eine Kombination von Studium und praktischer Ausbildung in den Betrieben mit jeweils sechs betrieblichen Ausbildungsphasen und sechs Studiensemestern darstellten. Ziel war es, den Abiturienten eine Alternative zum Universitäts- und Fachhochschulstudium, mit vergleichbaren beruflichen Entwicklungschancen zu bieten.

Diese Grundstruktur wurde vom Land Baden-Württemberg zur Errichtung der staatlichen BAs übernommen, in welche die BA der VWA eingebunden wurde. Die staatlich gegründeten Berufsakademien konzentrierten sich zunächst auf die Ausbildungsbereiche Wirtschaft und Technik, ein Jahr später wurde der Bereich Sozialwesen mit aufgenommen. Die Standorte der BAs beschränkten sich zunächst auf Stuttgart und Mannheim, wurden in den Folgejahren jedoch durch mehrere Außenstellen ergänzt, welche dann auch in eigene BAs überführt wurden. Dabei wurden die Standorte so gewählt, dass jeder Studierende von jedem Wohnort in Baden-Württemberg aus maximal 50 km Anfahrt zur nächsten BA hatte (Schmidt, 2002). Im Jahr 2009 erfolgte dann der Zusammenschluss der acht bis dahin eigenständigen BAs in Baden-Württemberg zur Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) (Zabeck & Deißinger, 1995).

Das Modell „Berufsakademie“ wurde nach ihrer Etablierung in Baden-Württemberg auch in anderen Bundesländern übernommen und führte dort zu weiteren Gründungen. Seit 1990 wurden in Niedersachsen Einrichtungen ähnlichen Typs, jedoch mit anderer Struktur eröffnet, durch welche ein Studium nur vier Semester umfasst und bspw. nicht den Abschluss als Kaufmann, sondern nur die Kaufmannsgehilfenprüfung beinhaltet. In Sachsen und im Saarland hingegen wurden 1991, in Berlin 1993 und in Thüringen 1999 BAs nach dem Vorbild Baden-Württembergs gegründet und betrieben (Schmidt, 2002). Nach einer Abfrage der AusbildungPlus-Datenbank des BiBB (vom 09.07.2017) werden derzeit in 11 Bundesländern insgesamt 183 Studiengänge an BAs angeboten.

Die Zulassungsvoraussetzungen zu einem Studium an einer BA umfassen nicht nur die obligatorische allgemeine (oder in bestimmten Fällen auch fachgebundene) Hochschulreife oder bei Berufstätigen eine erfolgreich abgelegte Hochschuleingangsprüfung, sondern als Besonderheit zusätzlich den Abschluss eines Ausbildungsvertrages mit einer an der BA beteiligten

Ausbildungsstätte. Somit sind Studierende einer BA gleichzeitig Beschäftigte eines Unternehmens und immatrikulierte Studierende einer BA, was die Grundlage für die oft beschriebene Verzahnung von Theorie und Praxis darstellt (vgl. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2005).

Wie bei dualen Studiengängen allgemein werden auch unter den Studiengängen der BAs eine Vielzahl von Studienangeboten subsumiert, „die sich in der angestrebten Verzahnung zwischen Studium und beruflicher Praxis erheblich voneinander unterscheiden. Konstitutives Merkmal dieser Studienangebote ist die Verteilung des Curriculums auf die Lernorte Hochschule und Betrieb bzw. Arbeitsplatz. Zwischen diesen Lernorten bestehen üblicherweise enge Kooperationen und Vertragsbeziehungen“ (Wissenschaftsrat, 2010, S. 59). Dabei werden grundlegend die Formen (1) ausbildungintegrierte und (2) praxisintegrierte Studienangebote, welche eine berufliche und akademische Erstausbildung zum Ziel haben und (3) berufsintegrierte und (4) berufsbegleitende Studiengänge, welche Erwerbstätigen ein Studium ermöglichen sollen, unterschieden (Wissenschaftsrat, 2010; Tab. 1).

BA- und studienübergreifend können folgende Kennzeichen eines Studiums an einer BA festgehalten werden (vgl. Krempkow & Pastohr, 2009; Schmidt, 2002):

- kurze Studiendauer,
- schnelle Anpassung der Studieninhalte an die Entwicklungen in der Praxis,
- Abstimmung des Lehrangebotes auf die Prüfungsanforderungen,
- ständiger Wechsel zwischen Theorie und Praxis,
- frühzeitige Einbindung in die betrieblichen Abläufe,
- betriebsspezifische Prägung,
- Anwesenheitspflicht während der Praxis- und Theoriephasen,
- hochschulrechtliche Anerkennung von Abschlüssen akkreditierter Bachelorstudiengänge,
- Ausbildungsvergütung,
- Jahresurlaub statt Semesterferien.

Dies führt dann unter anderem zu folgenden Ergebnissen (Krempkow & Pastohr, 2009):

- im Vergleich zu Universitäten geringer Studierendenschwund,
- gute Übernahmeaussichten,
- relativ hoher Anteil an regulär erwerbstätigen Absolventen ein bis zwei Jahre nach Studienabschluss,

- überwiegende Zufriedenheit mit den beruflichen Tätigkeiten und speziell den Tätigkeitsinhalten,
- generelle Zufriedenheit mit dem Studium,
- mit Hochschulabsolventen vergleichbare Abschlussnotendurchschnitte.

Neben der Ausrichtung an sich, ist auch die Eingliederung der betrieblichen Ausbildung in das Studium nicht einheitlich geregelt, gängig ist jedoch eine Aufeinanderfolge von Theorie- und Praxisphasen von mehrtägiger oder mehrwöchiger Dauer. Teilweise muss vor der Aufnahme des BA-Studiums zudem ein Praktikum im Betrieb absolviert werden. Das Studium gliedert sich häufig in die Vermittlung der Grundlagen der jeweiligen Fachrichtung während der ersten beiden Jahre und einem Vertiefungsstudium im dritten Jahr. Dabei umfassen die Theoriephasen einen Stundenumfang von 32 bis 34 Unterrichtsstunden mit verbindlichen Curricula und Studienplänen. Die Praxisphasen folgen ebenfalls einheitlichen Rahmenausbildungsplänen, welche die Inhalte in Bezug zu den entsprechenden Theoriephasen festlegen (Schmidt, 2002).

Für die Lehre ist (hier am Beispiel der DHBW) nur ein geringer Teil des Lehrkörpers fest angestellt, welcher ca. 20 % der Lehrleistungen durchführt. Dabei entspricht die Lehrleistung jedes hauptamtlichen Dozenten etwa dem Lehrdeputat eines Fachhochschulprofessors mit 18 Semesterwochenstunden. Die Ausbildungsrelation ist an BAs günstig, denn auf einen hauptamtlichen Professor entfallen durchschnittlich 45 Studierende. Neben dem fest angestellten Lehrkörper übernehmen Lehrbeauftragte die Hauptlast der Lehre und Betreuung. Diese Lehrbeauftragte sind bspw. Lehrpersonen aus der betrieblichen Praxis, Universitätsprofessoren, Fachhochschulprofessoren und Berufsschullehrer (Schmidt, 2002).

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK, 1995) aus dem Jahr 1995 wurden die Abschlüsse der BAs nach dem Modell in Baden-Württemberg als Abschlüsse des tertiären Bereichs offiziell anerkannt und mit dem Beschluss der KMK am 15. Oktober 2004 wurden die Bachelorabschlüsse der BAs in Baden-Württemberg den Bachelorabschlüssen an anderen Hochschulen hochschulrechtlich gleichgestellt. Somit ist ein BA-Studium nicht mehr eine Ergänzung im tertiären Bereich, sondern rein formal eine gleichwertige Alternative zu einem Studium an einer Fachhochschule oder einer Universität (KMK, 2004). Mit der Bologna-Reform erfolgte auch in den BAs ein Wechsel zu Bachelor- und Masterstudiengängen, welche an der DHBW bspw. seit dem Studienjahr 2006/2007 angeboten werden.

Der eigentliche Vorteil eines Studiums an einer BA liegt dem Wissenschaftsrat (1994) zufolge nicht so sehr in der Aneignung von theoretischem Wissen, sondern vor allem in dem Be-

reich der Schlüsselqualifikationen wie bspw. Teamfähigkeit oder soziale Kompetenzen, der frühzeitigen beruflichen Sozialisation und der schnellen Anwendbarkeit des theoretisch erworbenen Wissens für betriebliche Zwecke.

Die Form des BA-Studiums ist bei Hochschulzugangsberechtigten beliebt und so kommen laut dem Institut der deutschen Wirtschaft durchschnittlich 50 Bewerbungen auf jeden dualen Studienplatz. Damit bilden hauptsächlich die Unternehmen einen Engpassfaktor und nutzen diesen zusätzlich, um nur den für sie am geeignetsten erscheinenden Bewerbern das Studium zu ermöglichen (Strack, 2012). Die Attraktivität des BA-Studiums wird auch wiederholt vom Wissenschaftsrat (2002, 2010), dem Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (2007) und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (2011) angepriesen.

4.4 Studierende der Berufsakademien

Mit der Expansion der Abiturientenzahl und damit der Aktivierung des Bildungsinteresses hochschulferner Schichten, sollte es auch ein breites Spektrum an Ausbildungs- und Berufsinnteresse im tertiären Sektor geben, welches damit die Berufsakademien mit Leben erfüllt und ihre Expansion vorantreibt (Rössle, 2005).

Macht man die Qualifikation für ein solches Studium rein an den Noten fest, so stellte Zimmermann (1995) bei einer Befragung von Schülerinnen und Schülern der 12. und 13. Jahrgangsstufe im Oberschulamtsbezirk Karlsruhe fest, dass der Notendurchschnitt bei Schülern mit Studiengangswunsch an einer FH oder BA unter dem von Mitschülern lag, welche ein Studium an einer Universität präferierten.

Daneben weist auch eine große Anzahl an Autoren auf den Zusammenhang der sozialen Herkunft und der Bildungspartizipation hin (vgl. Lörz, 2012; Trautwein et al., 2006; Horn & Brungs, 2004; Becker & Hecken, 2007). Das duale Studium wird vorwiegend von jungen Menschen mit nicht akademischem familiärem Hintergrund aufgenommen, denn nur knapp 20 % der Mütter und knapp 25 % der Väter haben ebenfalls bereits ein Studium abgeschlossen (Krone, 2015b).

Zudem wurde in der Untersuchung von Zimmermann (1995) festgestellt, dass die Wissenschaftsorientierung bei Abiturienten mit einer Präferenz für die Berufsakademie geringer war im Vergleich zu Abiturienten mit Präferenz für die Universität. Somit kann angenommen werden, dass das duale Studium aus Akteursperspektive vor allem für eher bildungsferne Familien interessant ist, welche sich stärker auf die berufliche Bildung fokussieren und weniger Interesse an einer rein akademischen Bildung haben (Berthold et al., 2009). Diese Feststel-

lung ist auch nicht negativ behaftet, denn in diesem Sinne bilden die BAs quasi eine Art „Aufsteigerinstitution“, da sie für Schüler aus sozial weniger begünstigten Familien mit guten bis sehr guten schulischen Leistungen ansprechend sind und diese zu einem akademischen Abschluss führen.

Nach Rössle (2005) ist für 30 % der Studierenden an einer BA in Baden-Württemberg die praktische Ausbildungsdimension von besonderer Attraktivität und stellt damit den wichtigsten Grund für eine Entscheidung für eine BA dar. Dahinter folgt mit jeweils 25 % eine erwartete hohe Arbeitsplatzsicherheit, bessere Einstiegs- und Aufstiegsmöglichkeiten und dass das in der Ausbildung Gelernte auch in der Praxis umgesetzt werden kann.

Angesichts der Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsweg beschreiben 43,2 % den Einfluss ihrer Eltern als wichtig oder sehr wichtig, vor allem bei Informationen und Ratschlägen, welche auf eigenen beruflichen Erfahrungen basieren. So sprechen sich auch gerade Eltern ohne akademische Bildung für eine duale Studienform mit hoher Praxisnähe und betrieblicher Komponente aus (Krone, 2015b).

In der regional begrenzten Untersuchung von Trautwein et al. (2006) wurde hinsichtlich des intellektuellen Leistungsvermögens der Abiturienten, unterschieden nach dem jeweilig präferierten Hochschultyp, festgestellt, dass dieses besonders gut bei Abiturienten ausfällt, welche beabsichtigen, an einer Universität zu studieren. Abiturienten mit einem Interesse für die FH oder BA unterscheiden sich nur geringfügig, liegen jedoch vor denjenigen, die zu einem Studium an einer pädagogischen Hochschule neigen. Des Weiteren haben Abiturienten mit der Präferenz BA eine besonders hohe unternehmerische und konventionelle, jedoch eine besonders niedrige künstlerisch-sprachliche Interessenorientierung. Zudem ist diese Studienform wenig attraktiv für Schulabgänger, welche sich noch nicht auf einen bestimmten Beruf festlegen wollen.

Die Vergütung des Studiums und finanzielle Absicherung während der Bildungszeit scheint hingegen ein starkes Motiv bei der Aufnahme eines dualen Studiums zu sein (vgl. Berthold et al., 2009; Pohl, 2010; Purz, 2011; Zimmermann, 1995).

Nimmt man die 94.723 Studierenden im Jahr 2014 aus Abbildung 1 als Basis und stellt diese zur Gesamtzahl an Studierenden von 2.698.910 (Statista, 2018) in das Verhältnis, so waren im Jahr 2014 ca. 3,5 % aller Studierenden an einer dualen Hochschule eingeschrieben. Dies kann sich jedoch nach Bundesland erheblich unterscheiden und erreicht in Baden-Württemberg Höchstwerte bis 15 % (Budde, 2010).

Die Geschlechterverteilung der Studierenden schwankt zwischen den einzelnen BAs und ist grundsätzlich abhängig von den angebotenen Fachrichtungen. So sind hohe Männeranteile in Fachrichtungen wie Ingenieurwesen und Wirtschaftswissenschaften zu verzeichnen, wohingegen im Sozialwesen der Anteil weiblicher Studierender überwiegt (Berthold et al., 2009). Dass es sich hierbei also nicht um eine grundlegende Attraktivität von BAs für Männer, sondern die entsprechende fachliche Ausrichtung handelt, konnte bspw. von Pohl (2010) und Purz (2011) nachgewiesen werden.

4.5 Entwicklung der Fachhochschulen

Insbesondere ab den 1970er Jahren entstand, mit nichtuniversitären und nichtstaatlichen Hochschulen neben der Universität, eine sehr vielfältige Hochschullandschaft (Neave, 2010). Dabei wurde 1969 als neue Hochschulart unter anderem auch die Fachhochschule eingeführt, welche 1976 mit dem Hochschulrahmengesetz auf die gleiche Ebene wie die Universitäten gestellt wurde (Halsey, 2010).

Das ausgewiesene Ziel der FHs war es, praxisnahe Studiengänge wie Sozialpädagogik, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften mit starker Anwendungs- und Praxisorientierung anzubieten und dabei eine große Zahl von Akademikern mit vergleichsweise geringen Kosten und guten Arbeitsmarktchancen zu produzieren (Kerres, 2006).

Um dies zu erreichen, wurden Kooperationen der Hochschulen und der Wirtschaft eingegangen, um ein Neben- oder Nacheinander von Hochschulausbildung und beruflicher Ausbildung zu ermöglichen und praxisnahe Qualifikationen zu intensivieren. Wenn es zwischen den Hochschulen und Studiengängen auch Unterschiede gibt, so haben alle Fachhochschulen doch Folgendes gemeinsam (Schmidt, 2002):

- eine enge Verzahnung von Ausbildungs- und Berufspraxis im grundständigen Studium, wobei theoretische mit praktischen Studienelementen einhergehen oder sich phasenweise abwechseln,
- eine Kooperation zwischen der Hochschule und den Unternehmen mit
 - gemeinsamer Abstimmung von Inhalten und Methoden,
 - kontinuierlichem inhaltlichem Austausch,
 - vertraglichen Regelungen, z. B. in Form eines Kooperationsvertrages,
 - gemeinsamer wechselseitiger Betreuung der Studierenden.

Die Zahl der Studierenden an FHs steigt kontinuierlich und erreicht für das WS 2017/2018 voraussichtlich über 0,98 Mio., was einem Anteil an der Gesamtzahl an Studierenden an deut-

schen Hochschulen von 34 % entspricht (Statistisches Bundesamt, 2018). Dabei stieg im Laufe der Zeit der Anteil der Studierenden mit Abitur auf Kosten der Studierenden mit einem Abschluss an berufsbildenden Schulen und mit abgeschlossener Berufsausbildung, was hauptsächlich auf die gestiegene Anzahl an Abiturienten zurückzuführen ist (Friebertshäuser, 2008).

Auch der Frauenanteil ist kontinuierlich gestiegen und erreicht im WS 2016/17 nach vorläufigen Berechnungen einen Wert von 43 % (Statistisches Bundesamt, 2016a).

Entgegen der weitläufigen Meinung gibt es an den FHs durchaus auch Forschungsbereiche, welche überwiegend als Kontextwissenschaften bezeichnet werden können, da sie ihren Forschungsgegenstand aus einem bestimmten institutionellen Zusammenhang oder einem konkreten gesellschaftlichen Anliegen ableiten. Der große Unterschied zu universärer Forschung ist jedoch, dass es nicht üblich ist, die Ergebnisse in Zeitschriften oder auf Tagungen zu publizieren. Womöglich wird dies innerhalb des Systems bislang weniger positiv sanktioniert und/oder man scheut teilweise die internationale Konkurrenz (Kerres, 2006).

4.6 Abschließende Bemerkungen

Im Vergleich der Studiengänge konstatierten Krempkow und Pastohr (2009) für die sächsischen Berufsakademien, dass diese gegenüber den Studiengängen an Hochschulen wesentlich spezieller und fachlich wie berufsbezogen enger gestaltet waren, so dass diese zu einer starken Spezialisierung führen und das Einsatzgebiet eher schmal ist. Auch eine Etablierung als feste und berechenbare Größe der BAs im deutschen Bildungssystem wird mittelfristig grundlegend in Frage gestellt (Mucke & Schwiedrzik, 2000).

Als negativ werden von den Studierenden der BAs vor allem die fehlende Abstimmung der Betreuung im Allgemeinen und zwischen Studienakademie und Praxispartner wahrgenommen, was durch die Unternehmen bestätigt wird (Krempkow & Pastohr, 2009; Kupfer, 2013; Mucke & Schwiedrzik, 2000; Pohl, 2010; Purz, 2011). So halten zwar 78 % der Betriebe in der BiBB Betriebsbefragung 2011 eine enge Verzahnung der praktischen Ausbildung mit den theoretischen Inhalten für wichtig, jedoch scheint dies nicht zu gelingen. Im Speziellen ist auch die zeitliche Koordination zwischen den Lernorten nicht ausreichend zufriedenstellend, vor allem wenn sich die Studierenden selbst um die Abstimmung kümmern müssen, um ein reibungsloses Studium zu gewährleisten (Hähn, 2015). Auch der Wissenschaftsrat bestätigt, dass „bei einer Vielzahl dieser Studienangebote ... die Integration zwischen Studium und Praxis über eine organisatorische Verknüpfung oder eine bloß zeitliche Abstimmung der bei-

den Lernorte, Hochschule und Unternehmen“ (2010, S. 60) nicht hinausgehe. Eine Verantwortung für ein gemeinsames Curriculum muss somit grundsätzlich in Frage gestellt werden. Der Argumentation von Kupfer und Kolter (2012) folgend kann hierfür eine fehlende Übereinstimmung in den Handlungslogiken vermutet werden, bei welchen ein Betrieb dem ökonomischen Zwang, die Hochschule jedoch der unabhängigen Ausbildung unterliegt. Die Beteiligung der Betriebe an dualen Studiengängen erfolgt in erster Linie aufgrund des Bedarfs an Mitarbeitern und stößt an ihre Grenzen, wenn entweder die betrieblichen Möglichkeiten (bspw. bei Klein- oder Mittelständischen Betrieben aufgrund der personell-fachlichen Ausstattung) überstiegen werden oder das Investment unrentabel wird.

Dieser Logik folgend ist es auch naheliegend, dass für die Mehrzahl der Betriebe der Bachelor-Abschluss der Absolventen ausreichend ist, da die Kosten eines Master-Studiengangs nicht in ausgewogenem Verhältnis zum betrieblichen Nutzen stehen, was jedoch meist konträr zu den Interessen der Studierenden ist. Diesem Interessenkonflikt wird meist über eine entsprechende Vertragsgestaltung vorgebeugt, wobei mehrheitlich die unternehmerischen Interessen durchgesetzt werden und der Studienabschluss abhängig vom Personalbedarf bestimmt wird (Krone, 2015b).

Aus diesem Grund beginnt der Großteil der Absolventen nach Abschluss des BA-Studiums auch direkt und langfristig eine Beschäftigung, wodurch das Konzept der BAs bestätigt wird. Nur 9 % der Absolventen treten tatsächlich ein Folgestudium nach Abschluss an einer BA an. Bei einer Befragung von BA-Absolventen, welche im Anschluss ein Studium an einer Universität aufgenommen oder dies in Erwägung gezogen haben, konnte festgestellt werden, dass die dominierende Motivation in einer anschließenden akademischen Laufbahn begründet liegt und der BA-Abschluss sowohl in der Privatwirtschaft, als auch im Öffentlichen Dienst unter fehlender Akzeptanz und Bekanntheit leidet und ein universitärer Abschluss über ein ausdrucksstärkeres Signal verfügt (Pastohr, Hortsch & Meier, 2006). Des Weiteren sollen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Persönlichkeitsentwicklung weiter vertieft werden. Der Hauptgrund gegen ein weiterführendes Studium an der Universität ist die Arbeitsplatz- und finanzielle Sicherheit in der Privatwirtschaft.

5 Einflussfaktoren auf die Wahl eines Studiums an einer Universität

5.1 Das universitäre Studium im Überblick

Die erste Gründung einer Universität⁷ fand vermutlich um das Jahr 1200 in Bologna und Paris statt (Verger, 1993) und trotz sich verändernder politischer, ökonomischer und geistiger Rahmenbedingungen hat sich ihre Organisationsform über die Jahrhunderte kaum verändert und die wesentlichen Strukturen und Funktionen erhalten (Rüegg, 1994).

Im weiteren Verlauf des Mittelalters (1200-1500) entstanden Universitäten auch in England und Spanien. Diese wurden meist nicht neu erschaffen, sondern gingen aus Dom- und Klosteschulen oder genossenschaftlichen Zusammenschlüssen hervor (Verger, 1993) und erhielten von Papst, Kaiser oder den Kommunen verschiedene Eigenrechte und Privilegien, welche zum Teil bis heute die Rechte auf Selbstorganisation und Selbstverwaltung, Lehrfreiheit, eigenständige Graduierung und Verleihung akademischer Grade und Promotion umfasst und unter den Begriffen „libertas scholastica“ oder „libertas scholarium“ zusammengefasst werden (Nardi, 1993). Schon in dieser Zeit liegt die Konzentration auf der eigentlichen Wissenschaft („doctrina sacra“) mit der Herausarbeitung einer Leitfrage, der Ableitung von Nebenfragen, der scharfen Abgrenzung und Unterscheidung der Begriffe, die strikte Beweisführung, die Erörterung von Gründen und Gegengründen und der Zuordnung der Befunde in den jeweiligen Kontext (Weber, 2002). Erst mit gewissem zeitlichen Abstand erfolgten Mitte des 14. Jahrhunderts mit Erfurt 1379, Heidelberg 1385 und Köln 1388 die ersten Universitätsgründungen im damaligen Deutschen Reich (Burtscheidt, 2010), wobei die Aufgabe hauptsächlich darin bestand Staats- und Kirchendiener für den jeweiligen Landesherrn auszubilden. In der frühen Neuzeit (1500-1800) bestritten die Universitäten Veränderungen mit einem Fokus auf Expansion, Differenzierung und Professionalisierung (Frijhoff, 1996). So lockerte sich bspw. die päpstliche Kontrolle, was die Vereinnahmung und Instrumentalisierung durch den Territorialstaat begünstigte. Mit einher ging die Aussetzung der Rechte und Pflichten der Kleriker (Laisierung), die Professionalisierung des Professorenstandes und eine Bedeutungssteigerung des Professionsstudiums, vor allem für Kirchenfunktionäre, Juristen und Mediziner. Zudem entstanden in der frühen Neuzeit die ersten „Familienuniversitäten“ und schon

⁷ Vergleiche für die Ausführungen in diesem Kapitel auch Strack (2012). Als weitere historische Analyse empfiehlt sich Gassmann (2018).

eine erste Tendenz hin zur Aristokratisierung des Universitätslebens (Weber, 2002). Auch der bis heute an deutschen Universitäten vorhandene ethische Anspruch des humanistischen Bildungsideals ist auf diese Zeit zurückzuführen (Hammerstein, 1996). Vor dem Hintergrund der Erfindung des Buchdrucks und der damit in Masse verfügbaren Werke, entstanden die ersten Universitätsbibliotheken inklusive entsprechender Buchverzeichnissysteme (Weber, 2002).

Im Übergang zur Moderne (1800-1945) war der Beginn geprägt von grundlegenden Reformen, vor allem im französischen und deutschen Hochschulmodell (Weber, 2002). Dabei baute das napoleonische Universitätsmodell auf den Folgen der Revolution auf, wobei die Universitäten durch Spezialhochschulen ersetzt wurden, welche das Ziel hatten, staatlich kontrollierte wissenschaftliche Berufe, Beamte und Offiziere auszubilden. Dabei waren die Hochschulen zentralistische Organisationen, die bürokratisch geregelt wurden und unter der Kontrolle und Lenkung des Staates standen (Emrich & Fröhlich, 2010).

Obwohl auch der preußische König Spezialhochschulen bevorzugte, entwickelte sich in Deutschland unter dem Einfluss der fordernden Universitäten (bspw. Halle und Göttingen) und der Neugründung der Universität durch Wilhelm von Humboldt im Jahr 1810 (Burtscheidt, 2010; Weber, 2002) ein liberales und humanistisches Universitätsmodell mit dem Fokus auf dem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess anstatt der Unterrichtung anerkannter und unmittelbar anwendbarer Kenntnisse. Weitere charakteristische Merkmale sind die Freiheit von Studium, Lehre und Forschung, die grundlegende Verbindung von Forschung und Lehre, sowie die Freiheit der Beziehung der Universität zu Staat und Kirche (Burtscheidt, 2010). Gerade durch diese Kennzeichen und verbrieften Selbstbestimmungs- und Freiheitsrechte wird diese Phase auch oft als „Blütezeit der ‚klassischen Universität‘“ (Weber, 2002, S. 232) bezeichnet. Mit Ende des 19. Jahrhunderts, sowie in der Zwischenkriegszeit, geriet dieses Modell jedoch durch die Einflussnahme der europäischen Staaten, der Selbstanpassung und der Bedürfnisse der USA, in eine Krise, welche sowohl das Wachstum, als auch die Ausrichtung der Universität umfasste (Charle, 2004). In diesem Zuge entwickelten sich immer mehr nationale und Staatsuniversitäten, an welchen Studiengänge entwickelt wurden, welche den Bedürfnissen der industriellen Gesellschaft entsprachen und gleichzeitig die Autonomie erheblich einschränkten (Weber, 2002; Charle, 2004). Der Druck, welcher in dieser Zeit durch den Staat und die Gesellschaft ausgeübt wurde, führte zu zahlreichen weiteren Veränderungen, wie bspw. dass nun ein Schulabschluss als Qualifikation von Studierenden verlangt wurde und die Bewerber einen Rechtsanspruch auf die Zulassung hatten, wodurch das Recht der Professoren aufgehoben wurde, über den Zugang zu ihren Lehrveranstaltungen frei zu ent-

scheiden (Ellwein, 1992). Auch die verbindliche Auswahl an vorgegebenen Studiengängen löste immer mehr das ursprüngliche freie Studium ab, welche dann auch mit den neu eingeführten staatlichen Professionszertifikaten oder dem Diplomabschluss, anstatt der bisherigen Abschlüsse Bakkalaureus, Magister und Doktor abgeschlossen werden konnten (Weber, 2002).

Durch die politischen, sozialen und finanziellen Umbrüche, Diktaturen, Terror und Krieg in Europa gerieten auch die Universitäten in große Veränderungsprozesse, wohingegen die Universitäten in den USA durch das Importieren des humboldtschen Bildungsideals auch in diesem Bereich zur Weltmacht aufstiegen, was schlussendlich ein Auseinanderdriften der Wege und Zustände auf den beiden Kontinenten mit sich brachte (Ellwein, 1992; Rüegg, 1994; Weber, 2002).

In der Phase nach dem zweiten Weltkrieg (ab 1945) wurden in den ersten 10 Jahren auch die Universitäten vor allem durch ihre Besatzer geprägt und entsprechend amerikanisiert oder sowjetisiert (Weber, 2002). Zudem wurden als bewusste Reaktion auf die Instrumentalisierung der Universitäten durch das NS-Regime und für eine grundlegende Trennung zwischen Staat und Wissenschaft das „Recht auf Freiheit von Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre“ im Grundgesetz verankert (Artikel 5 Abs. 3) und die Kulturhöheit über die Wissenschaft und Forschung im Rahmen des föderalen Staatsaufbaus den Ländern zugewiesen (Burtscheidt, 2010). Eine weitere Zäsur erlebte die Universität in Folge der 1968er Bewegung mit massiven studentischen Protestaktionen, deren Hauptziel die Demokratisierung der Universität war und aufgrund welcher die meisten westeuropäischen Länder pseudodemokratische Reformen durchführten, was schlussendlich dazu führte, dass die ehemaligen Ordinarien- und Eliteuniversitäten endgültig zu den heutigen Massenuniversitäten transformiert wurden (Burtscheidt, 2010; Ellwein, 1992; Neave, 2010; Weber, 2002). In der Folgezeit erhob auch die Gesellschaft immer höhere Erwartungen an die Universität, Wissen als Ressource für die Leistungsfähigkeit der Nation im wirtschaftlichen Streben auf dem Weltmarkt bereitzustellen. Dies nahmen sich die Regierungen zum Anlass, immer weiter regulierend in die Lehre, Abschlüsse, das Fächerangebot und die Forschung einzutragen, bspw. indem es ermöglicht wurde, als Universität spezielle Schwerpunkte zu bilden und sich dadurch von anderen zu differenzieren (Weber, 2002).

Dies führte jedoch nicht dazu, dass angehende Studierende in Deutschland ihre Universität unter strategischen Gesichtspunkten hinsichtlich der Qualifizierungs- und Berufschancen wählen. Auch ist nur eine Minderheit der Absolventen und Vertreter des Beschäftigungssys-

tems davon überzeugt, dass der Besuch einer bestimmten Hochschule karriererelevant ist. Es mag zwar sein, dass die ungleiche Ausstattung der Universitäten mit Forschungsressourcen, bspw. im Zuge der Förderung der „Eliteuniversitäten“, entsprechende Auswirkungen haben, jedoch ist ein Übergang auf eine bessere Qualität in Studienangebot und -bedingungen noch nicht abschließend geklärt (Teichler, 2007). Die Rangstufen der Hochschulen mögen hier und da eine kleine Rolle spielen, jedoch sind diese nicht annähernd so bedeutsam wie die Differenzierung nach Noten, Hochschularten und Ebenen von Studienabschlüssen.

5.2 Einfluss des Geschlechts und der Wertorientierung

Den höchsten Erklärungswert beim Übergang an Universitäten, Fachhochschulen und in Lehramtsstudiengänge weist das Merkmal Geschlecht auf. So entscheiden sich bspw. 75 % der männlichen Abiturienten ein Studium an der Universität aufzunehmen, wohingegen es bei Abituriendentinnen nur 45 % sind. Demgegenüber sind die Abituriendentinnen an den Fachhochschulen überrepräsentiert. Das Studienziel Lehrer wird zudem von Abituriendentinnen in weit größerem Umfang verfolgt (45 %) als dies bei männlichen Abiturienten der Fall ist (18 %) (vgl. Stegmann, 1980 und Kapitel 2.3).

Auch die berufliche Wertorientierung hat eine nachgewiesene Aussagekraft. So entscheiden sich Abiturienten mit hohem sozialen Engagement überdurchschnittlich häufig für ein Lehramtsstudium, wohingegen sich ihre Kameraden mit ausgeprägter Aufstiegsorientierung überdurchschnittlich häufig gegen ein Lehramtsstudium entscheiden (Stegmann, 1980).

5.3 Einfluss der Abiturnoten

Vergleicht man die Studierenden an Universitäten mit denen an Fachhochschulen, so zeigt sich, dass die Studierenden an der Universität allgemein eine bessere Abiturnote insgesamt und vor allem in den Fächern Mathematik und Englisch bessere Leistungen aufweisen. Dies wird jedoch auch durch die in Fächern wie Medizin teils strengen Auswahlkriterien hinsichtlich der Note beeinflusst, wodurch eine entsprechende Verzerrung entsteht (Maaz, 2006). Bei den Studierenden mit dem Studienziel Lehrer ist dies interesseranterweise umgekehrt, denn hier steigt der Anteil mit sinkendem Leistungsniveau (Stegmann, 1980).

An der Universität des Saarlandes liegt die Durchschnittsabiturnote von Studierenden und Absolventen (auf Basis der Absolventendaten 1994-2011 und einer Befragung aus dem Jahr 2014) bei 2,2. Betrachtet man die Abschlussarten näher, so liegt der Median der Abiturnote

bei Studierenden der Abschlüsse Bachelor, Diplom und Staastexamen bei 2,2 und der Median bei Studierenden in den Masterstudiengängen bei 2,0 (Gassmann et al., 2017).

Man sollte die Abiturnote allein jedoch in den Interpretationen und Vorhersagen nicht übergewichten, denn mit der Abiturnote allein kann nicht auf die zukünftigen Studienleistungen geschlossen werden. So weisen die Studienabbrecher sowohl an Universitäten, wie auch Fachhochschulen im Durchschnitt schlechtere Leistungen als ihre examinierten Kommilitonen auf, jedoch haben auch 40 % der Studienabbrecher ihre Hochschulreife mit der Note 1 oder 2 erworben (Friebertshäuser, 2008).

5.4 Einfluss der sozialen Herkunft

Hinsichtlich der sozialen Schichtzugehörigkeit stellten Müller und Pollak (2007) fest, dass vor allem in stratifizierten und segmentierten Bildungssystemen mit ausgeprägten Angeboten, vor allem Arbeiterkinder von einem Studium abgelenkt werden. Dies wurde auch im werterwartungstheoretischen Modell und durch die Ablenkungsmechanismen von Hillmert und Jacob (2003) an Daten von sächsischen Abiturienten belegt.

Eine zentrale Rolle bei der Ablenkung spielt das variierende Investitionsrisiko aus dem Verhältnis der subjektiv erwarteten Kosten des Studiums und den Erfolgschancen zwischen den sozialen Klassen. Zudem ist die Kontingenz vorangegangener Bildungsentscheidungen Ende der Sekundarstufe II nicht zu gering zu bewerten. Vergleicht man also die vorangegangenen Bildungschancen in der Schulzeit, die Ausbildungskosten und die Erfolgsaussichten, so sind die Arbeiterkinder in mehrfacher Hinsicht beim Hochschulzugang im Nachteil (Becker & Hecken, 2007). Wird sich dennoch für ein Studium entschieden, so führt der Weg meist in ein Lehramtsstudium oder an eine Fachhochschule, so dass in Bezug auf die vertikale Integrations-Mobilität diese beiden Bereiche eine Besonderheit aufweisen (Stegmann, 1980).

Betrachtet man dagegen die Abiturienten aus der mittleren Schicht mit nur mittlerem Leistungsniveau, so halten sich diese zwar die Option Hochschulstudium offen, nutzen jedoch zunächst die Berufsakademie, um sich über eine Lehre oder Ausbildung eine Sicherheit zu verschaffen (Shavit & Müller, 2000) und evtl. anschließend ein Studium zu beginnen. Sie sind somit zusätzlich zu den herkunftsbedingten Vorteilen in der privilegierten Situation auch die institutionellen Möglichkeiten für ihre sicheren Bildungschancen zu nutzen.

Die höheren Sozialschichten sind im Allgemeinen und Akademiker im Besonderen mit der universitären Bildung vertraut, was ebenfalls die Entscheidung für die Art des tertiären Bildungsweges beeinflusst, da diese in den seltensten Fällen wohl kalkuliert, sondern vielmehr

vor dem Hintergrund an Erfahrungen und deren Auswirkungen getroffen wird (Esser, 1999). Dies würde auch erklären, warum die Entscheidungen der Dienstklasse relativ unabhängig von der jeweiligen Arbeitsmarktsituation getroffen wird und zudem die Frage aufwirft, ob die derzeitigen Modelle in dieser Hinsicht nicht überspezifiziert sind (Becker & Hecken, 2007). So wurde bspw. festgestellt, dass bei gleichem Leistungsniveau Abiturienten aus den oberen Sozialschichten eher ein Universitätsstudium wählten als eines an der Fachhochschule oder Berufsakademie. Natürlich kann dies auch durch das Bestreben bedingt sein, den Status der Herkunftsfamilie zu erhalten, denn üben die Eltern einen Beruf aus, welcher nur an einer Universität studiert werden kann, so müssen die Kinder ebenfalls die Universität wählen, um ihren derzeitigen Status zu erhalten (Maaz, 2006).

Diese sozialen Anforderungen durch das soziale Netzwerk der Familien der oberen Dienstklassen kann dazu führen, dass Eltern ihre Kinder auch bei noch so geringen Erfolgsaussichten dazu drängen, die geforderten Bildungsziele um des Statuserhalts-Willen hartnäckig zu verfolgen, um den informellen Kosten der Stigmatisierung und dem Prestigeverlust in den Bezugsgruppen zu entgehen (Meulemann, 1985). So wurden auch die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Technischen Studiengänge an Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien hinsichtlich des Effekts der Sozialschicht untersucht (Maaz, 2006). Auch hier bestätigte sich, dass bei vergleichbaren Eingangsvoraussetzungen und identischem Studienfach von Angehörigen der oberen Schichten eher die Universität resp. von den unteren Schichten eher die Berufsakademie gewählt wurden. Da sich die Studiengänge von ihrer Struktur her unterscheiden, führen diese später auch zu verschiedenen Berufen und damit unterschiedlichen Erträgen auf dem Arbeitsmarkt, ganz zu schweigen von den besonders ertragreichen Berufen wie Richter, Rechtsanwalt, Architekt oder Arzt, welche nur an Universitäten studiert werden können.

5.4 Einfluss der Region

Betrachtet man den Einflussfaktor der regionalen Disparitäten, so wurde festgestellt, dass sich Personen aus ländlichen Gegenden im Vergleich zu Personen aus Ballungszentren mit mehr als 100.000 Einwohnern bei gleichen schulischen Leistungen und Sozialstatus eher für ein Studium an der Berufsakademie entscheiden, wohingegen die Städter vermehrt den Weg an die Universität wählen (Maaz, 2006).

5.5 Einfluss der Art des Gymnasiums

Wird sowohl die Studienintension als auch der Hochschulübergang als Kosten- und Nutzenrechnung interpretiert, so zeigen die Ergebnisse, dass zwar bei Kontrolle der Schulleistung und der Sozialschichtzugehörigkeit die Investitionskosten bei Schülern von beruflichen Gymnasien keinen Effekt auf die Intention und den Übergang haben, jedoch bei den allgemein bildenden Gymnasien ein negativer Effekt nachgewiesen werden konnte. Auch hinsichtlich der Hochschultypwahl zeigen sich deutliche Unterschiede, denn die Absolventen beruflicher Gymnasien zeigen weit höhere Präferenzen für ein Studium an einer Fachhochschule oder Berufsakademie, im Vergleich zu Absolventen allgemeinbildender Gymnasien. Es ist demnach festzustellen, dass beide Gymnasialformen eine Chance sind, Schülern einen Hochschulzugang zu ermöglichen, dieser jedoch, möglicherweise aufgrund der unterschiedlichen Sozialisation an den Schulen, für den weiteren Bildungsweg unterschiedlich genutzt wird (Maaz, 2006).

5.6 Verhalten während des Studiums

Über alle Fächer hinweg absolvierten im Jahr 2000 29 % aller Studierenden in ihrem bisherigen Studium einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt, vorzugsweise im Rahmen von Praktika und Auslandsstudien, was einer Steigerung um 2 Prozentpunkte gegenüber 1997 entspricht. Dabei sind Großbritannien, die USA und Frankreich die beliebtesten Länder (Friebertshäuser, 2008). Es erfolgt hierbei neben dem Übergang von der Schule zur Hochschule mit dem Übergang zu einer ausländischen Hochschule eine weitere Statuspassage, welche entsprechend geplant und in den Werdegang eingepreist werden sollte.

Betrachtet man Sportstudierende im Speziellen (vgl. Emrich et al., 2013), so beträgt deren Studienzeit unabhängig von der Regelstudienzeit ca. zwölf Semester ($\pm 2,17$) und damit weit mehr als die Regelstudienzeit von sechs (vor 1993) bzw. acht Semestern (1993 bis 2007), weshalb auch nur 1,2 % der Studierenden im sechssemestrigen Zyklus und 5,8 % im achtsemestrigen Zyklus die Regelstudienzeit einhalten konnten. Die dekadenspezifische Auswertung zeigt jedoch einen signifikanten Anstieg der durchschnittlichen Studiendauer von $9,12 \pm 2,00$ Semestern vor 1980 über $11,75 \pm 2,94$ Semester in der Dekade 1980 bis 1989 und $13,19 \pm 2,76$ Semester in der Dekade 1990 bis 1999 auf $12,63 \pm 2,68$ Semester ab dem Abschlussjahr 2000.

Nominal, jedoch nicht signifikant, gesunken ist die Häufigkeit des Studiums weiterer Fächer, was eine exklusivere Ausrichtung und Konzentration rein auf das Studium der Sportwissenschaften zur Folge hat. Auch der Abschluss von Zusatzqualifikationen blieb nahezu konstant und wurde über die Dekaden hinweg von 83,7 % (Abschluss vor 1980) und 87,6 % (Abschluss 1990 - 1999) der Studierenden vollzogen. Über eine außeruniversitäre Ausbildung verfügten Studierende vor 1980 signifikant seltener als ihre nachfolgenden Kommilitonen. Konstant über alle Dekaden würden ca. 90 % der Befragten wieder ein Studium der Sportwissenschaft aufnehmen, was als hohe Zufriedenheit mit dem Studium der Sportwissenschaft interpretiert werden kann.

5.7 Abschließende Bemerkungen

Für einen Vergleich der Studierenden an verschiedenen Hochschultypen untersuchten Kramer et al. (2011) die Eingangsvoraussetzungen von Studienanfängern in den Fachbereichen Technik und Wirtschaft auf Basis der TOSCA-Mehrkokohorten-Längsschnittstudie für die Abiturienten in Baden-Württemberg. Dabei wurden die Unterschiedshypothesen für die kognitive Leistungsfähigkeit, die Persönlichkeitsmerkmale und die soziale Herkunft teilweise bestätigt, wobei sich diese bei Technikstudierenden stärker unterscheiden als bei angehenden Wirtschaftswissenschaftlern.

Hinsichtlich der kognitiven Leistungsfähigkeit wurden sowohl für Technik- als auch für Wirtschaftsstudierende an der FH weit weniger günstige Werte gemessen im Vergleich zu Studierenden an der Universität oder DHBW.

In Bezug auf die Persönlichkeitsmerkmale wurden die Unterschiede der beruflichen Interessen vor allem zwischen den Fachbereichen und nicht zwischen den Hochschulformen vermutet, was jedoch so nicht grundlegend bestätigt werden konnte. So wurde bspw. für Technikstudierende an der Universität ein stärkeres untersuchend-forschendes Interesse im Vergleich zu FH-Studierenden nachgewiesen. Studierende beider Fächer an der BA waren im Vergleich zu FH- und Universitätsstudierenden dagegen stärker an der Praxisorientierung interessiert. Ein Unterschied im unternehmerischen Interesse der Studierenden zwischen den Hochschulformen konnte nicht nachgewiesen werden. Auch eine vermutete stärkere extrinsische Motivation von BA-Studierenden war nicht nachweisbar. Dafür konnte jedoch eine größere Offenheit für Erfahrungen bei Technikstudierenden an den Universitäten festgestellt werden.

Bei der Untersuchung der sozialen Herkunft bestätigten sich die Annahmen, dass nach wie vor die Angehörigen aus bildungsfernen Familien oder Familien mit geringem Sozialstatus der DHBW und FH besondere Attraktivität zusprechen.

6 Übergang in den Arbeitsmarkt

6.1 Theoretische Betrachtung

Wird die Karriere von Absolventen auf dem Arbeitsmarkt betrachtet, so empfiehlt es sich zunächst die verwendeten Begrifflichkeiten zu definieren, um im Anschluss den Sachverhalt trennscharf erörtern zu können. So nehmen wir zunächst an, dass es sich bei einer Karriere um eine sich entwickelnde Sequenz an Arbeitserfahrungen eines Individuums im Laufe der Zeit handelt (Higgins, 2001). Daneben gibt es die subjektive Sichtweise, welche die Menge an Erfahrungen individuell beurteilt und damit das Erleben der Arbeit und der Karriere beschreibt, welche hier jedoch nicht näher betrachtet werden.

Der Arbeitsmarkt an sich ist ein abstrakter Ort, an welchem das Angebot von und die Nachfrage nach Arbeitskraft aufeinandertreffen, wobei die Arbeitskraft immer an ihren Träger gekoppelt ist, d. h. durch Menschen repräsentiert wird, die ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen.⁸ In der empirischen Forschung werden die Erwerbspersonen durch die Gruppe der Erwerbstätigen, also Selbständige und abhängig Beschäftigte und die Erwerbs- und Arbeitslosen (zur konzeptionellen Unterscheidung vgl. Hartmann & Riede, 2005) dargestellt. Nicht im Arbeitskräfteangebot enthalten sind dagegen die Nichterwerbspersonen, also der Anteil der Bevölkerung, der nicht am Arbeitsmarkt auftritt und damit weder nach Arbeit sucht, noch erwerbstätig ist.

Die Arbeitsmarktbilanz liefert das Ausmaß der Beschäftigung, wobei das Arbeitskräfteangebot, also alle Erwerbspersonen, der Arbeitskräftenachfrage, also allen Erwerbstätigen, gegenübergestellt wird und somit das Maß der Beschäftigten beziffert werden kann. Die Arbeitslosenquote liefert das Pendant, nämlich den Anteil der Arbeitslosen an den Erwerbspersonen. Sie ist ein relatives Maß für die Unterauslastung des Arbeitskräfteangebots und kann in weiteren Formen, bspw. nach Region, Geschlecht, Qualifikation oder Alter, auch detaillierter dargestellt werden. Neben diesen starren Bestandsgrößen repräsentieren die Stromgrößen die Zu- und Abgänge, sowohl bei der Grundgesamtheit der Erwerbspersonen, als auch den Erwerbstätigen und Arbeitslosen, wodurch sich Rückschlüsse auf die Betroffenheit, die Häufigkeit und die Dauer der Arbeitslosigkeit ziehen lassen.

⁸ Vergleiche für die weiteren Ausführungen Schiener (2010).

Zudem kann auch der qualitative Aspekt der Arbeitskräftebeschaffung, also die Art der Beschäftigung, betrachtet werden. Dabei wird unter einem Normalarbeitsverhältnis eine unbefristete, sozialversicherungspflichtige Vollzeitbeschäftigung und unter einem prekären oder atypischen Arbeitsverhältnis eine Abweichung hiervon verstanden, welche z. B. in Formen der geringfügigen Beschäftigung, der Leiharbeit, befristeten Beschäftigungen oder neuen Formen der Selbständigkeit („Ich-AG“) zum Ausdruck kommen. Nach dieser Definition würde auch die Teilzeitarbeit zu den atypischen Beschäftigungsformen zählen, jedoch wird diese aufgrund ihrer weiten Verbreitung vor allem bei weiblichen Arbeitskräften nur dann mit einbezogen, wenn ein bestimmtes Stundenvolumen nicht überschritten wird (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008).

Auch wenn der Begriff „atypische Beschäftigung“ im Sprachgebrauch möglicherweise negativ behaftet ist, sollte diese nicht mit Prekarität gleichgesetzt werden, obwohl diese in dieser Form der Beschäftigung häufiger auftritt als bei Normalarbeit (vgl. Keller & Seifert, 2006). So bezieht sich die Art der Beschäftigung auf oben genannte Definition, wohingegen Prekarität eine „durch Arbeitslosigkeit und Armut bedrohte Lebenslage aufgrund von unzureichenden oder ungeschützten Beschäftigungsverhältnissen“ (Schiener, 2010, S. 45) darstellt. Setzt man dies in den Rahmen der zeitlichen Dimension von Erwerbsverläufen, so kennzeichnet die Prekarität auch „einen Zustand auf Widerruf und der Vorläufigkeit, eine Lebensform der Ungewissheit und Unplanbarkeit“ (Vogel, 2006, S. 79). Prekarität in der Beschäftigung ist gekennzeichnet durch unzureichendes Einkommen und mangelnde soziale Sicherung, mangelnde Beschäftigungsstabilität und unterlassene Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Statistisches Bundesamt, 2008; Keller & Seifert, 2006). Deshalb müssen bei der Prekarität nicht nur das Beschäftigungsverhältnis an sich, sondern auch die Lebensumstände der Arbeitskräfte, der bisherige Erwerbsverlauf und der Haushaltskontext berücksichtigt werden (Statistisches Bundesamt, 2008).

Nimmt man das ökonomische Standardmodell als Ausgangspunkt der Erklärung der Funktionsweise des Arbeitsmarktes, so ist dieser nach der neoklassischen Ökonomie ein gewöhnlicher Markt ohne spezifischen Charakter und ohne dass die als homogene Ware betrachtete Arbeitskraft modifiziert wird. Unter den gängigen Annahmen wie vollkommener Konkurrenz, rationale und vollständig informierte Akteure, homogenes Arbeitskräfteangebot etc. sorgt damit allein der Preis oder besser der Lohn für eine Markträumung und ein Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt. Hieraus lassen sich dann entsprechende Grenznutzenentscheidungen ableiten, bspw. bestimmen, welchen Einfluss der Lohnsatz auf

das Arbeitsangebot nimmt. Durch die Annahme des homogenen Arbeitskräfteangebots lassen sich jedoch keine spezifischen Rückschlüsse auf den Arbeitsmarkt von Hochqualifizierten ableiten, sondern nur die allgemeinen Überlegungen auf den Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen anwenden.

Der Akademikerarbeitsmarkt an sich kann als Teil des Facharbeitsmarktes bezeichnet werden, da auch hier besondere Zugangsvoraussetzungen in Form von Qualifikationsabschlüssen erfüllt werden müssen und sich dieser Teilarbeitsmarkt dadurch grundlegend vom „Jedermannsarbeitsmarkt“ (an welchem voraussetzunglos teilgenommen werden kann) und den betriebsinternen Arbeitsmärkten unterscheidet. Im Vergleich zu den klassischen Facharbeitsmärkten wird jedoch bei den Akademikern eine intensive Praxisausbildung durch eine Konzentration auf die Vermittlung von methodischer Kompetenz, der Möglichkeit des selbständigen Lernens, die Forschungsorientierung und die „Soft Skills“ ersetzt, womit es den Absolventen ermöglicht werden soll, sich selbständig und schnellstmöglich an verändernde Herausforderungen anzupassen. Der Akademikerarbeitsmarkt wiederum kann in eine Vielzahl unterschiedlicher Teilarbeitsmärkte untergliedert werden, die zudem durch sich über die Zeit verändernde Angebots- und Nachfrageüberhänge gekennzeichnet sind (Meyer, Emrich & Gassmann, 2017).

Einen anderen Ansatz verfolgt die Humankapitaltheorie (Becker, 1993), da sich hier sowohl das Bildungsverhalten potenzieller Erwerbspersonen, als auch die Arbeitsmarkterträge auf die Bildung beziehen lassen. Das Studium ist dabei ein „Prozess der Transformation und Ermächtigung zur Selbsttransformation, den man gemeinhin Bildung nennt“ (Emrich, Koch, Meyer & Gassmann, 2016, S. 44). Bildung ist dabei ein immaterielles, ökonomisches und in einer Person lager- und investitionsfähig Gut, welches bei der Herstellung großen Ressourceneinsatz erfordert und im Anschluss als Humankapital reinvestiert werden kann (ebd.)

Verbindet man nun das neoklassische Standardmodell mit der Humankapitaltheorie, dann wird die Homogenität in der Arbeitskraft aufgebrochen und die Erwerbspersonen werden aufgrund ihrer spezifischen Humankapitalausstattung (Fähigkeiten und Kenntnisse) heterogen und somit unterscheidbar in ihrer Produktivität und den daran gekoppelten Erträgen ihrer Arbeit. Den zentralen Mechanismus bildet somit die Differenzierung aufgrund unterschiedlicher Investitionen, welche im Laufe des Lebens in das Humankapital investiert wurden, bspw. die Erfolge in der Schul- und Berufsausbildung oder im Studium (Schiener, 2010). „Unter Humankapital kann man somit die Summe der im Leben erworbenen wirtschaftlich nutzbaren

Fähigkeiten, Kenntnisse und auch Verhaltensweisen der Erwerbsbevölkerung einer Volkswirtschaft fassen“ (Emrich et al., 2016, S. 47).⁹

Gerade hinsichtlich des Investments in ein Studium wird der Erfolg schon seit den siebziger Jahren anhand folgender Merkmale diskutiert (Teichler, 2007):

1. Zertifizierte Studienleistungen der Hochschulen:

Hierbei sind sowohl in horizontaler Sicht die fachliche Spezialisierung, als auch in vertikaler Sicht die Noten entscheidend.

2. Arten von Studiengängen und Hochschulen:

Über Jahrzehnte war die Unterscheidung von Studiengängen an Universitäten und Fachhochschulen neben den Noten die wichtigste vertikale Feingliederung bei den Studienabschlüssen in Deutschland. Dabei wurde jedoch das Erlangen einer weniger hohen Stufe nicht mit der gleichen Zwangsläufigkeit wie bei den Noten als geringerer Erfolg interpretiert. Diese lange bestehende Unterscheidung nach Studienart wird nun in jüngster Zeit, mitunter durch die Entscheidungen im Zuge des Bologna-Prozesses, durch die Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen (Bachelor, Master) ergänzt.

3. Besuchte Hochschule:

In einigen Fächern spielt das Renommee einer Hochschule in Verbindung mit einem Fach eine nicht zu unterschätzende Rolle. So ist bspw. ein Abschluss im Fach Wirtschaftswissenschaften an der Mannheimer Universität nicht mit allen anderen Abschlüssen an dieser Universität gleichzusetzen. Vor allem seit Beginn der neunziger Jahre verschiebt sich der Fokus von Hochschulrankings immer weiter in Richtung der Spitzenreiter, obwohl die deutschen Universitäten im internationalen Vergleich einer eher flachen Hierarchie unterliegen. Dies zeigt sich vor allem dadurch, dass die Einstufungen der Deutschen Hochschulen je nach Untersuchungszeitpunkt und -methode wenig stabil sind und keine klaren Korrelationen zwischen der Einstufung von Forschungsdeputationen und der lehrbezogenen Qualitätsbeurteilung festgestellt werden konnten. Gerade im Vergleich zu den Vereinigten Staaten von Amerika, Frankreich oder Großbritannien hat die Hochschule in Deutschland auch nur einen geringen Einfluss auf die weitere berufliche Karriere (Kopp, Kreuter & Schnell, 2004).

⁹ Vergleiche für die mathematische Her- und Ableitung der Humankapitaltheorie und der Einkommensfunktionen nach Mincer (1974) Herrmann et al. (2016, S. 242ff.).

4. Vermittelte Kompetenzen:

Da Studierende bei der Wahl ihres Studiums nicht nur die fachlichen Kompetenzen mit in ihre Entscheidung einbeziehen, sondern auch solche, welche durch die Hochschule direkt oder indirekt gefördert werden können, werden Faktoren wie „Praxisorientierung des Studiums“ oder „Schlüsselqualifikationen“ immer bedeutsamer. Die primären horizontalen Fragen der Beziehung zwischen Hochschule und Beruf betreffen damit die Bereiche der Inhalte, welche die Studierenden lernen, welches Profil von Kompetenzen sie erwerben und wie die Kompetenzen im Anschluss mit den Berufstätigkeiten zusammenhängen. Daraus ergeben sich dann fünf zentrale Themenkomplexe:

- Breite versus Spezialisierung von Studiengängen,
- Spezialisierung innerhalb der Disziplinen (z. B. Verbindung von „Steuerrecht“ und „Materialwissenschaften“) versus interdisziplinärer Ausrichtung (z. B. eigener Studiengang „Umweltwissenschaft“),
- Praxisorientierung versus Anwendungsorientierung beim Wissenserwerb,
- Förderung versus Unterdrückung von vorherrschenden wissenschaftlichen Paradigmen („Schulen“) an Fakultäten / Fachbereichen,
- Berufliche Handlungsbefähigung versus kritisches Hinterfragen gewohnter Ansätze in Studiengängen.

Neben diesen vier Hauptkriterien können jedoch auch weitere Kompetenzen, die gemeinhin unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefasst werden und eine Fülle von Kompetenzen jenseits der wissenschaftlich-fachlichen Qualifizierung beschreiben, wie bspw. die Förderung von sozio-kommunikativer Befähigung, die Bemühungen um erhöhte Problemlösungsfähigkeit, berufsrelevante Werte und Arbeitshaltungen, eine berufliche Ausbildung, Auslandserfahrungen in Verbindung mit den erworbenen Sprachkenntnissen, EDV- oder Statistikkenntnisse zu einer Erhöhung des individuellen Humankapitals führen (Kopp et al., 2004; Teichler, 2007). In einigen Studien wurde auch ein positiver Effekt von Praktika auf die Übergangswahrscheinlichkeit in die Arbeitswelt nachgewiesen, welche aufgrund der erworbenen Kontakte sowohl netzwerktheoretisch, als auch aufgrund der erworbenen spezifischen Arbeitserfahrung humankapitaltheoretisch interpretiert werden kann (Kopp et al., 2004).

Bei der Überlegung von angehenden Studierenden bzgl. ihrer Bildungsinvestitionen sind auf Basis einer ökonomischen Entscheidung sowohl die direkten Kosten (z. B. Studiengebühren), als auch die indirekten Kosten (Opportunitätskosten durch Verzicht auf Erwerbsarbeit) von

entscheidender Bedeutung. Demnach sollte so lange in die Bildung investiert werden, wie die im weiteren Erwerbsleben erwarteten Erträge größer sind als die Investitionskosten. Unter Zugrundelegung der Humankapitaltheorie kann dabei von höheren Arbeitsmarkterträgen (d. h. bessere Erwerbschancen und Arbeitsmarktbedingungen und geringere Arbeitsmarktrisiken) bei hochqualifizierten Arbeitskräften im Vergleich zu geringqualifizierten ausgegangen werden, wobei Unterschiede im Bildungsverhalten auch meist auf unterschiedliche Kosten- und Ertragseinschätzungen zurückgeführt werden können, welche bspw. auch durch den sozialen Status der Herkunftsfamilie bedingt sein können.

Ausgestattet mit den im Studium erworbenen Kompetenzen und Abschlüssen wird sich der Absolvent auf die Suche nach einem passenden Arbeitsplatz machen. Dabei helfen die informationsökonomischen Ansätze den Prozess zu modellieren, da diese im Gegensatz zum ökonomischen Standardmodell nicht von vollständiger Information bei den Akteuren ausgehen und die Heterogenität von Arbeitskräfteangebot und -nachfrage berücksichtigen (Schiener, 2010). Hierzu gehören im Speziellen auch die Suchtheorien, da die Suche nach Arbeitsplätzen und -kräften auch immer mit der Suche nach Informationen verbunden ist. Diese umfassen die Theorie der Passung („Matching“) zwischen Arbeitskräften und Arbeitsplätzen, also welche Qualifikationen am besten zu welchen Qualifikationsanforderungen passen, welche Entscheidung getroffen und wo der Suchprozess optimiert werden sollte (für einen Überblick vgl. Franz, 2003).

Aus Sicht des Arbeitnehmers zahlt sich die Suche nach einem Arbeitsplatz dann positiv aus, wenn eine produktivere und besser entlohnte Passung zwischen den eigenen Qualifikationen und den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsplatzes gefunden wird, welche entsprechend den direkten und indirekten Kosten (bspw. Bewerbungskosten und Opportunitätskosten der Sucharbeitslosigkeit) gegenübergestellt wird. Demnach wird der zukünftige Arbeitnehmer so lange nach einem besser bezahlten und seinen tatsächlichen Qualifikationen entsprechenden Arbeitsplatz suchen, wie die erwarteten Erträge der weiteren Suche die anfallenden Suchkosten übersteigen.

Für den Arbeitgeber gilt genau Entgegengesetztes, denn die Suche nach einer höher qualifizierten und produktiveren Arbeitskraft für einen bestimmten Arbeitsplatz wird so lange fortgeführt, wie die erwarteten Erträge die Kosten einer weiteren Suche übersteigen. Die Erträge für die weitere Suche ergeben sich dabei aus der Differenz zwischen dem auf dem Arbeitsplatz gezahlten Lohn und der tatsächlichen Produktivität der Arbeitskraft.

Aufgrund der dargestellten Suchprozesse lassen die Suchtheorien selbst unter Vollbeschäftigung eine gewisse friktionelle Arbeitslosigkeit erwarten. Darüber hinaus können auch Erklärungen für die Überqualifikation und eine unterwertige Beschäftigung von Akademikern geleistet werden (vgl. Büchel, 2001).

Eng in Zusammenhang mit den Suchtheorien steht die Signaltheorie (vgl. Spence, 1973; 2002), welche Arbeitsmarkterträge und Produktivität vor allem mit den Qualifikationen in Verbindung bringt. Der Grundgedanke besteht darin, dass höhere Bildungsabschlüsse als ein Signal größerer Produktivität der Arbeitskräfte dienen und Arbeitgeber bereit sind, entsprechend höhere Löhne zu bezahlen. Der Unterschied zur Humankapitaltheorie ist, dass nicht die Bildungsinvestitionen zu einer Produktivitätssteigerung der Arbeitskräfte führen, sondern allein die Bildungsabschlüsse in Verbindung mit der Produktivität gebracht werden. Demnach ist der Aufwand zum Erreichen der Abschlüsse auch maßgeblich auf die Hintergrundmerkmale der Arbeitskräfte, bspw. durch angeborene Fähigkeiten und Begabungen, zurückzuführen. Wenn sich also die Kosten für den gleichen Bildungsabschluss zwischen den Interessenten für diesen unterscheiden, werden nur diejenigen, die Bildungsinvestition auf sich nehmen, welche von geringeren Kosten im Verhältnis zu den erwarteten Erträgen ausgehen. Die Arbeitgeber interpretieren dies als produktivere und effizientere Arbeitskräfte und schreiben dem Abschluss eine höhere Bedeutung zu. Folgt man dieser Theorie, so ist die Bildungsexpansion der letzten Jahre vor allem auf gesunkene Kosten für die akademische Bildung zurückzuführen, weshalb der Signalwert der Hochschulabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt entsprechend zurückgegangen ist. Die drei Hauptargumente gegen diese Theorie sind (vgl. Emrich et al., 2016):

- dass die Bildungsrendite von Studienabbrüchern teilweise über der von Absolventen liegt,
- dass der Effekt der investierten Bildungsjahre auf das Einkommen über die Anzahl der Berufsjahre abnimmt und
- dass noch kein Testverfahren entwickelt wurde, mit welchem Bildungsabschlüsse als Rekrutierungssignal ersetzt werden konnten.

Bildungsabschlüsse sind somit hilfreiche Signale zur Reduktion der Unsicherheit bei der Rekrutierung neuer Mitarbeiter, die umso wirksamer sind, je besser der Ruf der jeweiligen Einrichtung ist und je differenzierter die Leistungen beurteilt werden können. Mit der inflationär ansteigenden Zahl an Bildungspatenten wird die Funktion der Unsicherheitsreduktion jedoch wieder schwächer, womit die Suchkosten selbstredend steigen (ebd.). Ganz allgemein gesprochen kann subsummiert werden, dass sowohl die Such- wie auch die Signaltheorien die In-

formationsdefizite vor dem Abschluss von Beschäftigungsverhältnissen, versuchen zu minimieren.

Den ganzen Vorzügen der institutionenökonomischen Ansätze zum Trotz besteht ihr Grundproblem darin, dass auf dem Arbeitsmarkt nicht die Arbeitskraft an sich, sondern lediglich die Verfügungsrechte über diese an den Arbeitgeber übertragen werden. Dies führt dazu, dass es bei komplexen und/oder flexiblen Arbeitsanforderungen nahezu unmöglich wird, alle Arbeitsinhalte und deren Ausführung in einem Arbeitsvertrag detailliert zu fixieren. Aus den daraus resultierenden, unspezifisch formulierten Arbeitsverträgen folgt jedoch, dass gewisse Freiräume, auch für Leistungszurückhaltung, geschaffen werden, was bei Arbeitgebern die Frage nach der Durchsetzbarkeit ihrer Verfügungsrechte und notwendigen Kontroll- und Motivationsmechanismen aufwirft, um den angemessenen Arbeitseinsatz zu sichern. Hier nutzt die Anwendung der Effizienzlohntheorie (vgl. Sesselmeier & Blauermel, 1998), welche den Arbeitgebern empfiehlt, einen Effizienzlohn zu bezahlen, welcher über dem markträumenden Niveau liegt. Dies hat zum einen eine gewisse Motivationsfunktion, zum anderen jedoch auch eine Disziplinierungsfunktion, da der Effizienzlohn über dem markträumenden Niveau zu einer gewissen strukturellen Arbeitslosigkeit führt und damit die Opportunitätskosten für eine Kündigung aufgrund von Leistungszurückhaltung steigen. Da sich gerade bei hochqualifizierten Arbeitskräften die Arbeitsinhalte und -ergebnisse aufgrund der Komplexität der Arbeitssituationen und -anforderungen nur schwer fixieren und kontrollieren lassen, spielen die Effizienzlöhne bei Akademikern eine größere Rolle im Vergleich zu niedriger qualifizierten Arbeitskräften.

In Abgrenzung zu den neoklassischen Erklärungsansätzen haben sich zudem die Segmentierungsansätze entwickelt, welche ebenfalls zu den institutionalistischen Arbeitsmarkttheorien gerechnet (vgl. Kaufman & Hotchkiss, 2000) und auch als „sozialwissenschaftliche Arbeitsmarkttheorien“ bezeichnet werden, da „sie die Erklärung wirtschaftlicher Phänomene zumindest teilweise mit Hilfe anderer Prinzipien als denen der ökonomischen Rationalität anstreben“ (Sesselmeier & Blauermel, 1998, S. 219). Dabei werden die Gesamtarbeitsmärkte in mehrere Teilarbeitsmärkte und Segmente aufgespalten, welche durch unterschiedliche institutionelle Mechanismen der Allokation, Gratifikation und Promotion von Arbeitskräften geprägt sind und damit durch soziale Ungleichheiten im Bereich der Erwerbschancen und Arbeitsbedingungen unterschieden werden. Zwischen den jeweiligen Arbeitsmarktsegmenten existieren Mobilitätsbarrieren, die durch unterschiedliche Prozesse der sozialen Schließung eine Konkurrenz von „Insidern“ und „Outsidern“ verhindern (Kaufman & Hotchkiss, 2000).

Dabei sind verschiedene, meist jedoch im Hinblick auf die Erwerbschancen und Arbeitsbedingungen schlechter ausgestattete Gruppen wie bspw. Frauen, Ausländer, Jugendliche, Ältere oder Geringqualifizierte von den Schließungsmechanismen betroffen. Ein speziell für den Arbeitsmarkt in der Bundesrepublik Deutschland entwickeltes Modell (vgl. Lutz & Sengenberger, 1974) unterscheidet anhand der vorherrschenden Qualifikationsformen die drei Teilarbeitsmärkte unspezifischer, betriebsspezifischer und berufsfachlicher Arbeitsmarkt. Dabei bewegen sich hochqualifizierte im Vergleich zu gering qualifizierten Arbeitnehmern fast ausschließlich auf berufsfachlichen und betriebsspezifischen Teilarbeitsmärkten, wo sie durchgängig gute Arbeitsbedingungen vorfinden. Für den Zugang und für die weiteren Mobilitätsprozesse erfüllt der Hochschulabschluss unterschiedliche Funktionen. Bei den betriebsspezifischen Arbeitsmärkten dient der Abschluss im Sinne der Signaltheorie als Hinweis auf ein hohes Produktivitätspotenzial und gewährt somit Zugang zu vergleichsweise niedrigen Einstiegspositionen, jedoch mit der Möglichkeit an den vorherrschenden institutionell-regulierten Qualifikationsleitern und Mobilitätsketten teilzunehmen, die ihrerseits wiederum an den Erwerb von zusätzlichem betriebsspezifischem Humankapital gekoppelt sind. Eine zwischenbetriebliche Mobilität ist in diesem Fall vergleichsweise selten. Im Gegensatz dazu dient der Hochschulabschluss auf berufsfachlichen Arbeitsmärkten dazu, einen Berufseinstieg, welcher mit einer hohen Produktivität verbunden ist, zu ermöglichen, was auch unmittelbar dem Zugang zu vergleichsweise hohen Statuspositionen dient. Weitere Aufstiege sind infolgedessen entsprechend seltener, sofern im Rahmen der jeweiligen Berufe keine Laufbahnen über mehrere Hierarchieebenen institutionalisiert sind. Dagegen sind zwischenbetriebliche Wechsel häufiger, da die beruflichen Qualifikationen über den Betrieb hinaus von Nutzen sind (Schiener, 2010).

Die bereits mehrfach gestreiften Kontakte eines Absolventen werden intensiv im Bereich der Netzwerktheorien behandelt. Dabei bilden die sozialen Netzwerke ein soziales Kapital der Person, welche es ermöglichen über soziale Beziehungen den beruflichen Einstieg zu vollziehen oder zumindest zu erleichtern (vgl. Granovetter, 1973).

Unabhängig all dieser Überlegungen zeigt sich spätestens während der Einmündung in den Arbeitsmarkt, ob und inwieweit das Angebot an Absolventen, welche die Hochschule verlassen, die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt deckt und wo gewisse Passungs- und Abstimmungsprobleme sowohl quantitativer wie auch qualitativer Art auftreten.

Unter der Annahme, dass eine Situation auftritt, in welcher sich sehr viele Arbeitgeber um den gleichen Arbeitnehmer bemühen und der einzelne Arbeitgeber den Lohn nicht beeinflus-

sen kann, entsteht ein vollkommener Wettbewerb, bei dem der einzelne Arbeitgeber nur die Zahl der Beschäftigten, nicht jedoch den Marktlohn beeinflussen kann. Ist der Arbeitgeber jedoch der einzige Nachfrager nach Arbeitskräften, so kann dieser über die Menge entsprechend auch den Preis gestalten. Hinsichtlich gewisser Dienstleistung fällt dem Staat (wenn auch geringer als früher, da einige Bereich bereits (teil-)privatisiert sind) gerade bei Dienstleistungen rund um Bildung, Gesundheit und Sicherheit dieses Monopol und gleichzeitig das Monopson zu, da er der einzige Nachfrager (bspw. nach Lehrpersonen, Polizisten und Soldaten) ist. Speziell in diesen Bereichen kann der Staat damit sowohl die Beschäftigtenanzahl, wie auch deren Löhne direkt beeinflussen (Mühlemann & Wolter, 2011).

Überträgt man diese Zusammenhänge auf ein Unternehmen und hat dieses eine Monopsonmacht nur über die qualifizierten, nicht jedoch die unqualifizierten Beschäftigten, so entsteht eine komprimierte Lohnstruktur, bei welcher das relative Verhältnis zwischen dem Fachkräftelohn und dem Lohn der Ungelernten kleiner ist als in Betrieben ohne Monopsonmacht. Die Differenz der Löhne von Fachkräften mit abgeschlossener Berufsausbildung können dabei in der Schweiz nach Mühlemann und Wolter (2011) unter Monopsonmacht um bis zu 8 % niedriger liegen als unter vollständiger Konkurrenz. Eine weitere Entwicklung unter einem Monopson besteht darin, dass neben den Löhnen von Arbeitnehmern auch die Löhne von Lehrlingen geringer ausfallen können und dies mit einem höheren Anreiz verknüpft ist, überhaupt Lehrlinge auszubilden.

Gehen wir im Folgenden jedoch vom gängigen Fall der vollständigen Konkurrenz von Arbeitgebern um passende Arbeitnehmer und Arbeitnehmern um attraktive Beschäftigungspositionen aus. Hat der Absolvent gerade sein Studium abgeschlossen und wird auf dem Arbeitsmarkt aktiv, so ist es von Vorteil, auch hier ökonomische Prinzipien als Grundlage der Entscheidungen zu wählen. Hierfür haben McCall (1970), Mortensen (1970) und Gronau (1971) ein erstes sequenzielles Modell für die Arbeitsplatzsuche vorgestellt, wenn auch angelehnt an ähnliche Fragestellungen in einem anderen Kontext (bspw. der Häusersuche, vgl. Simon, 1955). Sie verbinden dabei Entwicklungen der sequenziellen Theorie statistischer Entscheidungen mit dem Fokus auf Probleme, welche ein typischer Arbeiter bei der Beschäftigung auf dem dezentralen Arbeitsmarkt findet.

Die Grundidee besteht darin, dass ein Absolvent auf verschiedene Stellenangebote reagieren und sich hierauf bewerben wird. Einmal pro Zeitperiode (z. B. einmal im Monat) wird er zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen und ihm anschließend ein Angebot zur Einstellung gemacht. Sollte er dies akzeptieren, resultiert hieraus ein unbefristetes Arbeitsverhältnis. Von

späteren Jobwechseln wird dabei zunächst abgesehen. Sowohl die Länge der Zeit, in welcher der Absolvent arbeitslos ist, wie auch der anschließende Lohn bei Einstellung sind Zufallsvariablen, welche direkt und indirekt sowohl von den Eigenschaften des Absolventen, wie auch der Umwelt abhängen.

Die Frage, die sich nun stellt, ist: Wann ist der richtige Zeitpunkt, um ein Arbeitsangebot anzunehmen?¹⁰ Im Fall des Wartens entgeht dem Absolventen womöglich ein attraktiver Job, wobei dessen Spezifika mit dem realen Lohnsatz beschrieben werden können und sowohl die direkte Vergütung, als auch andere Einkommensbestandteile und bewertete Faktoren der Qualität des Arbeitsplatzes beinhalten. Nach der Annahme eines Jobangebots wird angenommen, dass der reale Lohnsatz konstant bleibt. Bei jedem Arbeitsangebot besteht die Entscheidung nun darin, sich für einen sicheren Einkommensstrom zu entscheiden oder auf eine, sich in der Zukunft bietende, womöglich bessere, Gelegenheit zu warten, wobei unbekannt ist, welche Jobangebote der Absolvent in Zukunft erhalten wird. Die Bewertung erfolgt dabei immer mit Fokus auf den derzeit aktuellen Tag, d. h. alle Einkommensströme, egal ob aus dem gerade unterbreiteten oder zukünftigen Jobangebot mit all seinen monatlichen Auszahlungen, werden entsprechend abgezinnt. Je länger demnach die Wartezeit wird, umso geringer wird der Gegenwartswert des entsprechenden Angebots. Somit wird sich ein sehr langer Planungshorizont nur mit einem sehr hohen (und derzeit unbekannten) Einkommen auszahlen.

Wie der Absolvent sich auch entscheidet, wichtig ist, auf beiden Seiten die Opportunitätskosten mit einzukalkulieren - sowohl für den Verzicht auf direkte Einkommenschancen, wie auch auf zukünftige, möglicherweise attraktivere Jobangebote. Der Absolvent steht somit vor einem zeitperiodenübergreifenden Optimierungsproblem.

Wird ein Arbeitsangebot mit einem entsprechenden realen Lohnsatz (w) einmal angenommen, wird ein entsprechender Gegenwartswert des realisierten permanenten Einkommens (PE) erzielt. Wird ein Arbeitsangebot nicht angenommen, muss der Absolvent bis zur nächsten Periode und damit bis zum nächsten Angebot warten. Er ist somit in der laufenden Periode arbeitslos und bezieht ein bestimmtes Einkommen, z. B. durch die Arbeitslosenunterstützung, welches entsprechend als Subvention der Wartezeit interpretiert werden kann. Zusätzlich werden der Nutzen aus der genossenen Freizeit aber auch die anfallenden Kosten für ein weiteres Jobangebot (z. B. Informations-, Fahrt-, Bewerbungskosten) mit in die Kalkulation aufgenommen. Die Frage, die sich in jeder Periode stellt, ist: Sollte der Absolvent das derzeit

¹⁰ Vergleiche für die weiteren Ausführungen das Grundmodell von McCall (1970) und für die Anpassung an den Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler Emrich et al. (2013).

vorliegende Jobangebot annehmen oder bis zu einem neuen, in der Höhe unbekannten, in der nächsten Periode warten?

Um diese Frage formal zu beantworten wird das Symbol V eingeführt, welches den maximierten Gesamtnutzen darstellt und eine Funktion des gezahlten Lohnsatzes, und damit vom Absolvent direkt beeinflussbar, ist. Wenn ein vorliegendes Jobangebot direkt angenommen wird, so ergibt sich daraus ein permanentes Einkommen und ein maximaler Gesamtnutzen, der mit $V_1(w) = PE$ beschrieben wird.

Entscheidet sich der Absolvent jedoch das derzeit vorliegende Angebot abzulehnen und auf das in der Folgeperiode eintreffende, mit einem veränderten Lohnsatz w' und dem Gesamtnutzen $V(w')$ zu warten, so bezieht er in der aktuellen Periode ein Einkommen in Höhe von u , wobei angenommen wird, dass dies nach Abzug der Suchkosten positiv ist. Da der zukünftige Lohnsatz eine Zufallsvariable ist, wird auch der Gesamtnutzen zu einer unsicheren Größe, weshalb es optimal ist, einen Erwartungswert zu bilden und diesen auf den Gegenwartsnutzen abzuzinsen. Der Gesamtnutzen wird dann beschrieben als $V_2(w) = u + EV$, wobei EV den Gegenwartswert des Erwartungswertes beschreibt.

Durch diese Annahmen und Überlegungen kann nun die optimale und nutzenmaximierende Entscheidung zwischen Annahme oder Ablehnen des derzeit vorliegenden Jobangebotes wie folgt formal beschrieben werden:

$$V(w) = \max(V_1(w), V_2(w))$$

Hierbei dominiert der erste Ausdruck der Maximierungsfunktion, wenn der aktuell angebotene Lohnsatz als hoch genug eingeschätzt und damit das Arbeitsangebot angenommen wird. Ist der aktuell gebotene Lohnsatz jedoch niedrig, so dominiert der zweite Ausdruck und die optimale Entscheidung besteht im Warten auf ein neues Angebot in der nächsten Periode. Es gibt somit einen Reservationslohn, der genau bestimmt, welches der beiden Elemente $V_1(w)$ oder $V_2(w)$ dominiert und somit eine optimale Strategie zur Folge hat. Liegt also der reale Lohnsatz eines Jobangebotes unter dem Reservationslohn, so dominiert das Element $V_2(w)$ und es ist optimal dieses abzulehnen, ein Einkommen bei Arbeitslosigkeit zu beziehen und sich die Möglichkeit offen zu halten, in Zukunft ein besseres Angebot zu bekommen. Entscheidend ist hierbei das optionale Element im Ausdruck $V_2(w)$, denn dies lässt den maximierten Gesamtnutzen positiv werden und steht damit für den Wert des Wartens. Jede Ände-

rung oder Nachbesserung des realen Lohnsatzes unterhalb des Reservationslohns wird weiterhin zur gleichen Entscheidung - Warten - führen.

Anders verhält es sich, wenn für die heute anstehende Entscheidung die Zukunft keine Rolle spielt, denn dann wird ausschließlich abgewogen, ob das Einkommen aus Arbeitslosigkeit oder der Arbeit größer ist: $V(w) = \max(w, u)$. Auch bei sehr hohen, real gebotenen Lohnsätzen wird das optionale Element eines weiteren Angebots in der nächsten Periode keine Rolle spielen, da das vorliegende Jobangebot so attraktiv ist, dass sich ein weiteres Abwarten nicht lohnt, $V_1(w)$ entsprechend dominiert, das Angebot angenommen und ein Gesamtnutzen von $V(w) = PE$ realisiert wird. Da dieser reale Lohnsatz über die Zeit konstant bleibt, folgt nach der Annahme eines Arbeitsangebots eine linear ansteigende Funktion des realen Lohnsatzes.

Der Reservationslohn kann im Modell nicht pauschal festgesetzt werden, sondern hängt sowohl von individuellen Präferenzen, wie auch externen Faktoren ab. Nimmt man bspw. an, dass die Politik beschließt, das Einkommen in Arbeitslosigkeit unter sonst konstanten Rahmenbedingungen zu erhöhen, so erhöhen sich auch die Opportunitätskosten bei Annahme eines Arbeitsangebotes und die höhere Unterstützung dient quasi als angenehmere Rückfallposition. Damit steigt der Reservationslohn und weniger Jobangebote werden angenommen. Aber nicht nur monetäre Faktoren, sondern bspw. auch die individuelle Präferenz für Freizeit können den Reservationslohn beeinflussen und wäre eine plausible Erklärung für die Zeit unmittelbar nach dem Studium. Wird in der freien Zeit während der Arbeitslosigkeit einer, unter der Hand bezahlten und bspw. im Sport nicht unüblichen Art und Weise nachgegangen, erhöht auch dies entsprechend den Reservationslohn.

Das dargestellte Modell von McCall (1970) hat zwar zum Ziel, ein perfektes Matching zwischen Absolvent und Arbeitgeber herbeizuführen, jedoch gibt es zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem quantitativstrukturelle Passungshürden zu bewältigen. Die zwei großen Herausforderungen sind dabei eine möglichst gute vertikale (zwischen den Ebenen von Bildungsabschlüssen und den Berufs- und Statusebenen) und horizontale Passung (von absolvierten Fächern und Berufsbereichen) zu gewährleisten.

Dabei ist gerade die vertikale Passung beim Übergang vom Studium in den Beruf kein Prozess der perfekten Selektion und Allokation von Kompetenzen auf der einen Seite und beruflichen Kompetenzen auf der anderen, denn es gibt immer Mängel bei der Information, Schwierigkeiten beim Erkennen der beruflichen Anforderungen und Fähigkeiten der Bewerber, sowie Zufälle. Es ist davon auszugehen, dass je feiner die Zuordnung von Studium und Beruf wird, desto mehr Einfluss haben (Teichler, 2007)

- feingliedrige Unterschiede in den Kompetenzen, wobei es die Hauptaufgabe der Hochschule ist, diese zu entwickeln und zu fördern, bspw. der Theorien, Methoden und Wissensbestände der jeweiligen Disziplinen,
- ergänzende Kompetenzbereiche, bspw. sozio-kommunikative Kompetenzen, welche eher ergänzend gefördert werden,
- Kriterien, die einer offenen Leistungsgesellschaft zuwiderlaufen.

Für die Lösung dieses Problems entwickelte Clark (1967) das Grenzproduktivitätsprinzip, wodurch nicht nur die Auswirkung der Arbeitskraft an sich, sondern auch die Beeinflussung des Gesamtsystems (hier das Unternehmen) betrachtet wird. Durch das Hinzufügen einer weiteren Arbeitskraft entsteht bei den bisherigen Angestellten ein gewisser Leerlauf, der jedoch durch eine Änderung der Struktur im Unternehmen überkompensiert werden kann. Die Hauptaufgabe ist nun herauszufinden wann die Aufnahme einer weiteren Arbeitkraft sowohl über ihre Leistung als auch die innerbetriebliche Kompensation nicht mehr zu einer Nutzensteigerung führt. Dieser Punkt wird dann als Grenzproduktivität bezeichnet.

6.2 Erkenntnisse aus der Praxis

6.2.1 Allgemeine Erkenntnisse

Gegen Ende der 1980er-Jahre gab es eine erste große Welle an Studien zu den Erwerbspersonen und deren Berufsverläufen in Westdeutschland (vgl. Allmendinger, 1989; Blossfeld, 1989; 1990), wobei hierfür die Perspektive der Lebenslaufforschung von großer Bedeutung ist (vgl. Mayer, 2001; 2003). Durch die steigende Verfügbarkeit von individuellen Längsschnittdaten und den Fortschritt der Analyseverfahren rückte die Untersuchung von dynamischen Entwicklungsprozessen gegenüber eher statischen Querschnittsbetrachtungen in der soziologisch und ökonomisch orientierten Arbeitsmarktforschung immer weiter in den Vordergrund (Schäfer, 2010). Die großen Datenbestände wurden dabei vor allem durch etablierte Studien der akademischen Sozialforschung (z. B. Sozioökonomisches Panel, Lebensverlaufsstudie) und Forschungszentren wie die Bundesagentur für Arbeit oder die statistischen Ämter geschaffen (Konold, 2006). Hinsichtlich der Verfahren wird die weit verbreitete Ereignisanalyse (Blossfeld, 2006) verstärkt durch Sequenzmusteranalysen ergänzt (Erzberger, 2001).

Aus Sicht der Lebenslaufforschung sind die Lebensläufe als Untersuchungseinheiten zwar immer individuell, jedoch keineswegs beliebig, da diese in hohem Maße von gesellschaftlichen Institutionen geprägt und von mehr oder minder formalisierten Regelsystemen

(mit)bestimmt sind (Hasse & Krücken, 2008). So gilt bspw. die Schule als eine der ersten zentralen Stelle, welche die weiteren Lebens- und Bildungschancen maßgeblich beeinflusst. Die Lebensläufe an sich sind „Wege der Menschen durch Institutionenengeläge der Gesellschaft“ (Schäfer, 2010, S. 53) und die Positionen und Rollen, welche an den verschiedenen Stellen eingenommen werden, können als „Mitgliedschaften in institutionellen Ordnungen“ (Mayer, 2001, S. 446) verstanden werden, wobei auch Beginn, Ende und Dauer bzw. Zu-, Ab- und Übergänge der Mitgliedschaften mehr oder weniger verbindlich vorgegeben sind und dadurch regelmäßige Strukturmuster entstehen, welche dann zu einem bestimmten Charakter wie einem typisch „weiblichen“, „männlichen“ oder „modernen“ Lebenslauf führen (Kohli, 2007). Betrachtet man die Lebensläufe aus lebenszeitlicher oder historischer Sichtweise, so sind diese die Bindeglieder zwischen der Mikroebene der individuellen Lebensgeschichten und der Makroebene des gesellschaftlichen Institutionenengelages und seiner Entwicklung (Sackmann & Wingens, 2001). Besonders interessant sind die jeweiligen Phasen der Transition in den einzelnen Lebensbereichen, z. B. die Übergänge im Bildungssystem, vom Bildungssystem in die Erwerbsarbeit, die Wechsel während der Beschäftigung und der Übertritt in den Ruhestand.

Betrachtet man im Speziellen die Bedingungen für den Übergang von der Hochschule in die Berufstätigkeit, so ist dies mit sozialwissenschaftlichen Surveys nur bedingt möglich, da die Zahl der Hochschulabsolventen meist nicht groß genug ist, um sinnvolle Aussagen zu tätigen. Deshalb basiert die größte Anzahl an Untersuchungen zum Berufseintritt auf Absolventenbefragungen, wobei zu beachten ist, dass die Informationen dabei immer nur retrospektiv erhoben werden können (Burkhardt, Schomburg & Teichler, 2000). Vor allem der Akademikerarbeitsmarkt ist geprägt von Hürden und Barrieren (Meyer et al., 2017). Die höchste Ebene der Beschäftigungsfähigkeit betrifft dabei die formalen Zugangsregeln resp. die Abschlüsse, welchen die spezifischen Barrieren der Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem entsprechenden Studiengang nachfolgen. Zudem gibt es teilweise staatliche Zugangsbeschränkungen (bspw. beim Übertritt von Lehramtsabsolventen) oder sehr offene Arbeitsmärkte ohne fachliche Begrenzung (z. B. in Geistes- und Sozialwissenschaften). Im Folgenden werden für die Übergangsphase vom Studium in die Erwerbstätigkeit einige Ergebnisse präsentiert, um den Sachverhalt und den derzeitigen Forschungsstand besser einordnen zu können.

Für Hochschulabsolventen insgesamt ist die Phase der Stellensuche mit durchschnittlich sechs Monaten relativ kurz, wobei es, basierend auf studienbedingten Gegebenheiten, erhebliche Abweichungen bei den Übergangsmustern geben kann (Böpple, 2010).

Ein Jahr nach dem Hochschulabschluss sind über alle Fachrichtungen hinweg ca. 80 % der Absolventen erwerbstätig, ca. 5 % arbeitslos und ca. 15 % gehen anderen Tätigkeiten (inkl. Folgestudium und Promotion ohne Anstellung) nach. Fünf Jahre nach dem Studienabschluss steigt die Erwerbstägenquote dann auf ca. 90 %. Dabei zeigen 60 - 70 % der Fälle relativ glatte Übergänge vom Studium in die Erwerbstätigkeit, bei anderen kann sich dieser Prozess jedoch zeitlich erheblich auf bis zu über einem Jahr ausdehnen (Koepernik & Wolter, 2010). Die relativ guten Arbeitsmarktchancen sind zum einen auf die steigende Arbeitsnachfrage auf dem Akademikerarbeitsmarkt durch die positive Konjunktur und zum anderen auf Verdrängungseffekte (der Sachbearbeiter wird durch einen Betriebswirt ersetzt) zurückzuführen (Meyer et al., 2017).

Die Hälfte der Absolventen der UdS erlangte ihre erste Arbeitsstelle über den klassischen Weg der Bewerbung auf eine Stellenanzeige, bei ca. 25 % trat der Arbeitgeber an die Absolventen heran, 15 % schrieben eine Initiativbewerbung und 13 % waren schon am Ende ihres Studiums auf der späteren Arbeitsstelle tätig (Gassmann et al., 2015). Dabei waren Bekannte insgesamt hilfreicher als Eltern oder Freunde. Das durchschnittliche Einkommen der Saarbrücker Absolventen auf einer sozialversicherungspflichtigen Stelle beträgt brutto 2.300 € pro Monat inklusive Teilzeitbeschäftigung und 2.600 € bei reiner Betrachtung der Vollzeitbeschäftigte (Emrich, Gassmann & Meyer, 2017b). Fächerspezifisch verdienen die Mediziner mit 3.100 € pro Monat am meisten, gefolgt von den Absolventen der Naturwissenschaftlich-Technischen Fakultät mit 2.700 € pro Monat und den Absolventen der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät mit 2.500 € pro Monat. Insgesamt wirken sich das Alter, das Geburtsland Deutschland, bessere Noten und die Größe des Unternehmens positiv auf das Gehalt der ersten Arbeitsstelle aus. Bachelorabsolventen verdienen deutlich weniger als alle anderen Hochschulabsolventen. Die Absolventen der UdS treten in den meisten Fällen (56 %) ihre erste Stelle im Saarland an, gefolgt von Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz (jeweils 9 %). Dabei bleiben Absolventen der Chemie, Physik, Bio- und Werkstoffwissenschaften, Mathematik und Informatik eher im Saarland und Absolventen der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften verlassen dies eher (ebd.).

Koepernik und Wolter (2010) stellten fest, dass der Anteil an regulärer Erwerbstätigkeit insgesamt über alle Fächer bei ca. 90 % und selbst in nachfrageschwachen Fächern bei über 80 % liegt. Die prekäre Beschäftigung ist zudem auf ein Minimum zurückgegangen. Der Hauptgrund für die Nicht-Erwerbstätigkeit stellt die Elternzeit oder Familienarbeit dar, weshalb die Erwerbsquote bei Männern auch durchgängig höher liegt als bei Frauen.

Auf Basis der HIS-Befragung des Abschlussjahrgangs 2005 wurde festgestellt, dass sich die Teilnahme an Praktika im Anschluss an das Studium je nach Fach stark unterscheiden. So sind Praktika in Ingenieurwissenschaften und den klassischen Professionen eher die Ausnahme, dagegen in Wirtschaftswissenschaften, Biologie, Psychologie und vor allem der Kultur- und Medienfächer eher üblich. Insgesamt haben 15 % der Universitäts- und 12 % der Fachhochschulabsolventen nach dem Studium ein Praktikum absolviert, wobei Kettenpraktika sehr selten sind. Unter allen Praktikanten haben 20 % der Universitätsabsolventen und 10 % der Fachhochschulabsolventen mehr als ein Praktikum absolviert. Insgesamt haben ca. die Hälfte der Praktika eine Dauer von ein bis drei Monaten und ein Drittel eine Dauer zwischen vier und sechs Monaten. Zu beobachten ist auch, dass ab dem dritten Monat nach Studienabschluss der Praktikantenanteil kontinuierlich zurückgeht.

Auch die Ergebnisse des Bayerischen Absolventenpanels „geben keine Hinweise auf eine starke Verbreitung von Praktika beim Berufseinstieg von Hochschulabsolventen, die den Begriff ‚Generation Praktikum‘ rechtfertigen würde“ (Falk, Reimer & Sarcletti, 2009, S. 80). Da zwei Drittel aller Praktikanten ein halbes Jahr nach Ende ihres Praktikums in einer regulären Beschäftigung angestellt waren und 40 % angaben, das Praktikum hätte ihnen dabei geholfen, kann den Praktika in begrenztem Umfang auch eine Berufseinstiegsfunktion zugeschrieben werden. Des Weiteren geht ein Teil der Absolventen nach dem Studium in eine Promotion oder ein weiteres Studium über und kann ein Praktikum in der Zwischenzeit als Überbrückungs- oder Vorbereitungsfunktion nutzen. Auch an der UdS führten 22 % der Absolventen nach ihrem Abschluss ein Praktikum durch und konnten so das Risiko der Nicht-Passung durch unvollständige Information auf beiden Seiten entsprechend reduzieren (Gassmann et al., 2015). Da mehr als ein Jahr nach dem Studienabschluss kaum noch Praktika ausgeübt werden, ist zu resümieren, dass Praktika an sich genutzt werden, diese für die Praktikanten aus verschiedenen Gründen von Nutzen sein können, eine überspitzt dargestellte Ausbeutung im großen Stil auf Basis der Daten jedoch nicht festgestellt werden kann (Koepernik & Wolter, 2010).¹¹

Auf dem gesamtdeutschen Arbeitsmarkt wurde nach der Wiedervereinigung eine schwierige Entwicklung mit einem Höchststand von 5 Mio. Arbeitslosen im Jahr 2005 und einer Arbeitslosenquote von 11,7 % konstatiert (Emrich et al., 2017b). Durch die dann einsetzende und anhaltend gute Konjunktur konnte dieser Wert auf 2,7 Mio. Arbeitslose und eine Arbeitslo-

¹¹ Hierbei sollte jedoch auch der Einfluss der Knappheit des Arbeitskräfteangebotes bzw. der hohe Nachfrageüberhang berücksichtigt werden.

senquote von 6,1 % im Jahr 2016 fast halbiert werden. Der Trend startete dabei mit den Hartz IV Reformen, ist jedoch vor allem dem Aufbau Ost und der damit zusammenhängenden wirtschaftlichen Lage in den neuen Bundesländern, wie auch der guten Konjunktur in Westdeutschland geschuldet (ebd.). Im Vergleich zu anderen Qualifikationsgruppen auf dem Arbeitsmarkt stellt sich die Situation der Akademiker als ausgesprochen gut dar (Schreyer, 2008), denn abgesehen von leichten konjunkturellen Schwankungen sind sowohl das Arbeitskräfteangebot von Akademikern, wie auch deren Nachfrage in etwa denselben Zuwachsraten gestiegen. In absoluten Zahlen sind seit der Jahrtausendwende die sozialversicherungspflichtig Beschäftigten mit akademischem Abschluss beträchtlich gestiegen, denn im Jahr 1995 haben ca. 4 Mio. Absolventen eine Universität verlassen und dieser Wert stieg auf ca. 8 Mio. Absolventen im Jahr 2013 (Meyer et al., 2017). Insgesamt befanden sich 2014 ca. 8,3 Mio. Akademiker (inkl. FH- und BA-Absolventen) auf dem deutschen Arbeitsmarkt, wovon 4,5 Mio. sozialversicherungspflichtig beschäftigt waren. Dies führt bei den Erwerbstäigen zu einem Anstieg um 2,2 Mio. im Vergleich zu 2005 und um 1,2 Mio. bei den sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Dies bedeutet, dass jeder fünfte Erwerbstätige in Deutschland über einen Hochschulabschluss verfügt und der Wert zu den 15 % im Jahr 1995 entsprechend gesteigert werden konnte (ebd.). Die Auslastung des Arbeitskräfteangebotes schwankte in den Jahren 1991 bis 2008 zwischen 95 % und 97 %. Rechnet man hierbei eine friktionelle Arbeitslosigkeit von ein bis zwei Prozentpunkten ein, so ist nur noch ein marginaler Angebotsüberhang zu den hochqualifizierten Arbeitskräften zu verzeichnen. Arbeitslosigkeit spielt aus individueller Sicht derzeit nur im ersten Jahr nach dem Studienabschluss eine Rolle, denn in diesem Zeitraum fällt der Anteil an arbeitslos gemeldeten Akademikern von 15 % auf unter 5 % und liegt nach fünf Jahren unter 2 % (Emrich et al., 2017b). Im Vergleich zu den Gesamterwerbstäigen stieg der Anteil der Hochqualifizierten um 10 Prozentpunkte auf 17 % im Jahr 2008 und auf 26 % im Jahr 2016 (Statistisches Bundesamt, 2017).

Fünf Jahre nach Verlassen der Hochschule ist der Abschluss nur für 5 % der Universitäts- und 6 % der Fachhochschulabsolventen ohne Bedeutung, wobei dies in den Geisteswissenschaften Werte von über 20 % annehmen kann und in Fächern wie Medizin, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und dem Lehramtsbereich praktisch nicht vorkommt. In staatlich normierten Professionen ist (selbst mit Ausnahme der Erziehungswissenschaften) ein Hochschulabschluss in über 60 % der Fälle bei der Einstellung erforderlich oder die Regel.

Natürlich sollten von den Absolventen auch die Anforderungen der zukünftigen Arbeitgeber berücksichtigt werden, welche je nach Fachrichtung unterschiedlich ausfallen können. So wird bspw. in naturwissenschaftlichen Berufen eher eine Promotion erwartet als in geisteswissenschaftlichen Berufen, was die Suchdauer in diesen Fächern entsprechend verlängern oder verkürzen kann.

Bei einem schnellen Übergang helfen jedoch nicht nur die Ausbildung an sich, sondern vor allem fachbezogene Berufsbilder, welche einen standardisierten und damit schnellen Übertritt gewährleisten. So ist der Weg bspw. bei Medizinern, Juristen und angehenden Lehrkräften sehr stark durch die vorherrschenden Institutionen vorgegeben, was eine schnelle Umsetzung ermöglicht. Je diffuser dagegen das Berufsbild erscheint, welches nach dem Studium angestrebt wird, desto länger dauert der Übergang in den Beruf (Böpple, 2010). Daneben weisen Fächergruppen wie Kunst / Kunsthistorie oder Agrar- / Forst- / Ernährungswissenschaften überdurchschnittliche Erwerbslosenquoten auf.

Für die Absolventen der UdS wurde festgestellt, dass die mittlere Übergangszeit bis zur ersten Beschäftigung ohne Zwischenausbildungen wie Referendariat oder Praktika 6,8 Monate beträgt (Gassmann et al., 2015). Dabei beträgt die Varianz ca. 1 Jahr, womit ca. ein Drittel gar keine Suchperiode durchläuft und mehr als die Hälfte die Arbeit auf der ersten Stelle erst nach einem halben Jahr oder noch länger aufnimmt. Ein Unterschied bei den Geschlechtern konnte nicht konstatiert werden, jedoch suchen ältere Absolventen etwas länger und Bachelor- länger als Masterabsolventen. Auch an der UdS wurde festgestellt, dass den Medizinern der schnellste Übertritt in den Arbeitsmarkt gelingt. Nach vier Jahren konnten über alle Fachrichtungen kaum Personen identifizierte werden, die noch keine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit aufgenommen haben (Emrich, Meyer & Gassmann, 2017a).

Es ist auch außerhalb der UdS darauf hinzuweisen, dass bei Fächergruppen mit insgesamt durchschnittlichen Erwerbsquoten, einzelne Fächer stark nach oben oder unten abweichen können. So sind bei den Ingenieurwissenschaften bspw. Bauingenieure deutlich stärker von Arbeitslosigkeit betroffen als Fertigungs- oder Verfahrenstechniker und im Bereich Sprach- und Kulturwissenschaften die Sprachwissenschaftler stärker als Erziehungswissenschaftler und Lehramtsabsolventen (Schiener, 2010).

Auch die verschiedenen Formen der prekären Beschäftigungen variieren zwischen den Fachrichtungen erheblich und erreichen (unter Einschluss der sonstigen Tätigkeiten) neun Monate nach Studienabschluss in den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften Werte von über 50 %, wohingegen sich Absolventen der Rechtswissenschaft, Medizin, Mathematik / Informatik

und universitären Ingenieurwissenschaften nur in 20 % der Fälle in einer prekären Beschäftigung wiederfinden. Diese Spreizung betrifft zum Teil auch benachbarte Fächer. So verlaufen die Übergänge in Soziologie, Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaft deutlich prekärer als in den Wirtschaftswissenschaften und der Psychologie. Übergreifend wurde demgegenüber konstatiert, dass eine gute Abschlussnote, eine kurze Studiendauer, Auslandserfahrungen und Praxiskontakte aus dem Studium die Wahrscheinlichkeit vergrößern, eine adäquate Stelle zu finden (Koepernik & Wolter, 2010).

Gerade bei der Abschlussnote ist jedoch Vorsicht im Hinblick auf eine Generalisierung geboten, denn diese hat bspw. im öffentlichen Dienst einen weitaus größeren Einfluss als im privatwirtschaftlichen Bereich. Dabei legt der naturwissenschaftlich-technische Bereich einen erheblich stärkeren Fokus auf die Noten als bspw. der kaufmännisch-administrative Bereich (Burkhardt et al., 2000).

Sollte es entgegen der derzeitigen und oben beschriebenen Situation aufgrund der weiteren Hochschulexpansion und möglicherweise einer in Zukunft rückläufigen Nachfrage nach Hochschulabsolventen zu einer stärkeren Konkurrenz um attraktive Berufspositionen kommen, so sind nach Teichler (2007) drei übergreifende Tendenzen vorstellbar:

1. Aufgrund der höheren Konkurrenz wird vermutet, dass sowohl das Elternhaus, weitere soziobiographische Merkmale und das Geschlecht zunehmend an Gewicht gewinnen.
2. Beobachtet man jedoch den derzeitigen gesellschaftlich-übergreifenden Trend, dass die traditionelle Selektion und die Beziehung von Bildung und Gesellschaft immer weiter an Bedeutung verliert, so ist es vorstellbar, dass die Selektion eher durch feingliedrige Kriterien des Berufserfolges geschieht.
3. Wird die Selektion stärker mit dem Übergangsprozess von der Hochschule in den Beruf und weitergehend mit der beruflichen Karriere verbunden, so sind folgende Mechanismen denkbar:
 - Die Studierenden erwerben (mit Hilfe der Hochschule) zusätzliche Informationen und Kompetenzen, wie sie am besten nach einer Arbeitsstelle suchen und sich bei Arbeitgebern am besten präsentieren.
 - Die erfolgreiche Beschäftigungssuche ist noch stärker von Glück, Gelegenheit, Geschick und Tagesform abhängig.
 - Durch den längeren Suchprozess und dadurch längere Arbeitslosigkeit erhalten erfolgreiche Bewerber die berufliche Belohnung über einen verkürzten Suchprozess.

- Die Absolventen werden bei Berufseintritt zunächst auf weniger attraktiven Positionen und damit einhergehend einem geringeren Gehalt angestellt. Die weitere Selektion für attraktivere Positionen erfolgt dann unter Zeitverzug im Laufe der Berufskarrieren.

Gassmann et al. (2015) stellten für die Absolventen der UdS fest, dass im Suchprozess nach der ersten Arbeitsstelle sowohl Personen wie auch Organisationen mit eingebunden werden, welche in drei Gruppen unterteilt werden können:

1. Netzwerke durch das Studium, Praktika, Abschlussarbeiten oder Hochschullehrer
2. Private Netzwerke und außeruniversitär-berufliche Verbindungen
3. Jobbörsen und Messen

Das Auffinden von passenden Arbeitsstellen erfolgt vor allem über bestehende Verbindungen durch Praktika, Abschlussarbeiten, Hochschullehrer sowie Kontakte außerhalb der Universität. Kontakte die über Messen hergestellt werden und die Agentur für Arbeit sind dagegen weniger wichtig. In der Folgestudie (Emrich et al., 2017a) konnte herausgefunden werden, dass für Absolventen der Medizin nur studiumsbezogene und universitäre Netzwerke bedeutsam sind, Rechts- und Wirtschaftsabsolventen vor allem private, außeruniversitär-berufliche Verbindungen und Jobbörsen nutzen und Absolventen der Philosophischen Fakultät ihr Augenmerk ausschließlich auf private Netzwerke richten.

Auch mit diesen Erkenntnissen bleibt es schwierig, abseits der klassischen Arbeitsangebotsmodelle, welche ihren Schwerpunkt auf einseitige und vollkommen informierte Entscheidungen legen, die individuellen Erfahrungen genauer miteinzubeziehen. So ist bspw. die Entscheidung Einkommen vs. Freizeit stark subjektiv geprägt und Arbeitslosigkeit an sich kann hier nicht der Erklärung dienen, denn klassisch müsste man annehmen, dass Arbeitsplätze sofort auf Basis der aktuellen markträumenden Preise verfügbar sind und der Anbieter dies weiß (Mortensen, 1986).

Nimmt man historische Daten zu qualifikationsspezifischen Erwerbsquoten als Grundlage, so lässt sich feststellen, dass die Erwerbsorientierung bei Akademikern seit 1991 langfristig stabil bei etwa 90 % liegt und sich der grundlegende Trend zum Anstieg des hochqualifizierten Arbeitskräfteangebots durch diese Verhaltensdimension weder verstärkt noch abgeschwächt hat. Die Erwerbsorientierung ist bei Akademikern am größten, dicht gefolgt von den Absolventen der Fachhochschulen und mit größerem Abstand zu den Absolventen mit Berufsausbildung und den Unqualifizierten. Diese Feststellung deckt sich auch mit humankapitaltheoretischen Überlegungen, nach welchen die Erwerbsorientierung von Menschen mit

großen Investitionen in ihr Humankapital ansteigen sollte, weil damit auch die Produktivität und der Ertrag der Erwerbsarbeit zunimmt. Aus diesem Grund kann nach Schiener (2010) von einer langfristig stabilen Erwerbsorientierung von Akademikern und einer zunehmenden Verbreitung akademischer Bildungsabschlüsse ausgegangen werden, was mit einem Zuwachs des Arbeitskräfteangebots einhergeht.

6.2.2 Absolventen der Geisteswissenschaften

Geleitet von den theoretischen Überlegungen, unter anderem der Signaltheorie nach Spence (1973), wurden die Übergangsprozesse von Geisteswissenschaftlern im Vergleich mit den Absolventen der Ingenieurs-, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften auf Basis der HIS Absolventenbefragung 1997 empirisch untersucht (Haak & Rasner, 2009). Dabei wurden vielfältige Selektionsprozesse sowohl vor Aufnahme, als auch im Verlauf sowie zum Abschluss des Studiums festgestellt, wobei die einzelnen Absolventengruppen hiervon in unterschiedlichem Maße betroffen sind. Am schwächsten sind dabei die Selektionsprozesse bei den Geisteswissenschaftlern, was die Unsicherheiten auf Seiten der potenziellen Arbeitgeber wiederum erhöht, da diese nahezu keine Anhaltspunkte hinsichtlich der Leistungsdisposition der Bewerber erhalten. Aus diesem Grund sind Geisteswissenschaftler teilweise gezwungen, bspw. die fehlende Praxisrelevanz im Curriculum durch zusätzliche praxisrelevante Signale anzureichern. So wird unter anderem festgestellt, dass eine abgeschlossene berufliche Ausbildung vor Aufnahme des Studiums, den Übergang in eine Beschäftigung wesentlich erleichtern kann. Gerade diese Notwendigkeit zur Aneignung zusätzlicher praxisrelevanter Signale besteht für die anderen Absolventengruppen in weit geringerem Ausmaß.

Die Berufe der Geisteswissenschaftler sind bunt und vielfältig und weisen eine große Möglichkeit an Gestaltungsspielräumen, Vertragsformen, Positionen und Karrieren auf.

Auf Basis einer Befragung aus dem Jahr 1993 an Hamburger Absolventen der Studiengänge Germanistik, Sprachlehrforschung, Anglistik, Romanistik, Slawistik und Geschichtswissenschaft (Meyer-Althoff, 1995) wurde festgestellt, dass viele Absolventen nach ihrem Abschluss ihr Leben in einer ähnlichen Form weiterführen und zielgerichtete Aktivitäten für einen dauerhaften Berufseinstieg oft später, zum Teil erst nach mehr als einem Jahr nach dem Examen, aufgenommen werden.

Mit aus diesem Grund ist das Risiko für Absolventen aus geisteswissenschaftlichen Fächern, im Verlauf des ersten Jahres nach Abschluss des Studiums, von Arbeitslosigkeit betroffen zu sein, auch ausgesprochen hoch (Wissenschaftsrat, 2006). So lag im Jahr 2000 die Arbeitslo-

senquote mit 6,6 % mehr als doppelt so hoch als bei Absolventen anderer Fachrichtungen. Auch der Anteil derer, die im ersten Jahr nach dem Studienabschluss den Übergang in die bezahlte Erwerbsarbeit bewältigen, ist mit 55 % weit unter den 80 % die fächerübergreifend erzielt werden (Haak & Rasner, 2009).

Dabei ist die Arbeit an einer Dissertation nur einer unter vielen Gründen. Weitere sind bspw. auch Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, andere Prioritäten wie lange Reisen oder auch schlichtes Abwarten auf der derzeit ausgeübten Tätigkeit (Wissenschaftsrat, 2006).

Da bereits ein Drittel in den ersten Jahren den Beruf wechselt, sollte unterschieden werden zwischen Tätigkeiten, welche lediglich eine Fortführung des Studentenjobs sind und solchen mit längerfristiger Perspektive. Danach ist dann die Übergangsduer zu bemessen, welche bis zum Ersteinstieg bei gut der Hälfte der Absolventen bis zu sechs Monaten, bei einem Viertel ein Jahr und mehr beträgt. Dabei ist das Arbeitsamt als Vermittler irrelevant, da die Berufsfundung zum größten Teil durch Eigenaktivität in Form von Bewerbungen und initiativ auf Ausschreibungen erfolgt (Meyer-Althoff, 1995).

Im Allgemeinen zeichnet sich die Übergangsphase sehr durch die Individualität der einzelnen Personen, ihre Wege, unterschiedliche Berufe, die Erarbeitung einschlägiger Kenntnisse, Erfahrungen und Kontakte, die Vorgehensweisen bei der Suche und die Reaktionsweisen auf Schwierigkeiten aus. Diese Vielfalt an unterschiedlichen Übergängen nach einem geisteswissenschaftlichen Studium wurde in weiteren Studien festgestellt (Nühlen, 1993; Minks & Filaretow, 1995; Bayraktar & Mansky, 1993) und sollte zu Überlegungen hinsichtlich der groben und vereinfachten theoretischen Modelle des Übergangs anregen. Gerade wenn es viele berufliche Möglichkeiten und dabei keine sicheren Wege gibt, sind unterschiedliche Herangehensweisen mit dieser offenen Situation zu erwarten. Dazu gehören dann auch lange Phasen der persönlichen Orientierung und Überbrückungsbeschäftigungen, welche keine Karriere, sondern vielmehr eine Selbstfindung zum Ziel haben.

6.2.3 Absolventen des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes

Betrachtet man im Speziellen die Umstände der Saarbrücker Diplomsportlehrer, welche durch Emrich und Kollegen (Emrich, 1988; Emrich & Pitsch, 1994 & 2003; Emrich et al., 2010; Emrich et al., 2013) seit den 1980er-Jahren untersucht werden, so ist festzustellen, dass über die Dekaden hinweg der Zugang zu einer Beschäftigung über die Bundesagentur für Arbeit keine Rolle spielt, die Initiativbewerbung in ihrer Bedeutung abnimmt und demgegenüber

offizielle Stellenausschreibungen und inoffizielle Beziehungen, Empfehlungen und Kontakte die häufigste Zugangsart darstellen.

Bei der Anstellung an sich haben Beziehungen, Empfehlungen und Kontakte den größten positiven Einfluss. Ein Zeugnis des vorherigen Arbeitgebers, weitere Studienabschlüsse und das äußere Erscheinungsbild spielen dagegen über alle Dekaden hinweg keine große Rolle beim Zugang zu einer Anstellung. Die Relevanz von Zusatzqualifikationen steigt in den Jahren ab 2000, es kann jedoch abschließend nicht geklärt werden ob dies die Suchkosten bei Absolventen und Arbeitgebern wirklich reduziert oder dies nur „einer Logik eines Rattenrennens um Zusatzqualifikationen“ (Emrich et al., 2013, S. 57) folgt.

Wie zu erwarten steigen die mittleren Gehälter mit dem Alter und betragen im Mittel zwischen 2.300 € und 2.900 € Nettoverdienst bei den Absolventen ab dem Abschlussjahr 1990, sowie zwischen 2.900 € bis 3.600 € für Absolventen der Abschlussjahre vor 1980 und zwischen 1980 und 1989.

Vom Gehalt unabhängig liegt die Arbeitszufriedenheit auf sehr hohem Niveau und steigt über die Untersuchungszeiträume an, wobei innerhalb der einzelnen Zufriedenheitsbereiche, gemessen an den Fragen „Meine Arbeit ist insgesamt gesehen wirklich interessant und befriedigend“ oder „Wenn ich noch einmal zu entscheiden hätte, würde ich wieder den gleichen Job wählen“, keine signifikanten Unterschiede festgestellt wurden. Anders ist dies bei der wöchentlichen Arbeitszeit. Diese beträgt zum Untersuchungszeitpunkt 29,07 Stunden (Abschluss vor 1980), 34,51 Stunden (Abschluss 1980–1989), 33,86 Stunden (Abschluss 1990–1999) und 32,90 Stunden (Abschluss ab 2000), wobei sowohl Teil- als auch Vollzeitbeschäftigte ihre Arbeitszeit angaben (Emrich et al., 2013).

Über alle Dekaden hinweg hatten ca. drei Viertel aller Absolventen am Ende ihres Studiums eine konkrete Vorstellung über ihre künftige berufliche Tätigkeit, wobei die Antwortkategorien „viel Spaß im Beruf zu haben“ und „große Gestaltungsräume bei der Arbeit zu haben“ die am häufigsten genannten waren und „gute Aufstiegs- und Karrierechancen“ sowie „hohe gesellschaftliche Anerkennung genießen“ weit weniger wichtig waren.

Einen signifikanten Unterschied gibt es bei der Einschätzung „ein angemessenes Einkommen zu erzielen“, welches durch Absolventen vor 1980 weitaus häufiger genannt wird als von nachfolgenden Jahrgängen (Abschluss vor 1980: 57,5 %; Abschluss 1980–1989: 40,9 %; Abschluss 1990–1999: 32,4 %; Abschluss ab 2000: 26,7 %). Dabei ist jedoch in allen Untersuchungen ein Anstieg der Relevanz des Einkommens mit zunehmendem Alter festzustellen, was sowohl Schwankungen bei der Einschätzung der Bedeutung des Einkommens über den

Lebenszyklus, als auch eine veränderte Einschätzung hinsichtlich der individuellen Lebenszufriedenheit reflektieren kann.

Aussagen über aktuelle Tätigkeitsfelder sind aufgrund der teilweise sehr geringen Häufigkeiten und nur schwer erklärbaren gehäuften Nennungen (bspw. 20 im Bereich Forschung und Lehre im Abschlussjahr von 1990 bis 1999) nur schwer zu treffen (vgl. Tab. 3). Trotz dieser Hindernisse kann jedoch eine Konzentration in den Bereichen Freizeit- und Breitensport, Gesundheit, Sportverwaltung, Medien sowie Leistungssport festgestellt werden. Die Anstellung erfolgt dabei im Durchschnitt lediglich in 8,5 % der Fälle befristet, wobei dies aufgrund des hohen Altersdurchschnitts und die früheren Dekaden zu erwarten war. Ab den 2000er Jahrgängen ist ein Anstieg bei den befristeten Anstellungen festzustellen, was jedoch aufgrund der geringen Zellenbesetzungen nicht überschätzt werden sollte.

Tab. 3. *Arbeitsbereiche von Diplomsportlehrern (nach Emrich et al., 2013)*

| | Abschluss vor 1980 | Abschluss 1980 - 1989 | Abschluss 1990 - 1999 | Abschluss ab 2000 | Gesamt | Gesamt in % |
|------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------|--------|-------------|
| Freizeit-/Breitensport | 46 | 23 | 50 | 19 | 138 | 27,4 |
| Leistungs-/Spitzensport | 11 | 34 | 50 | 17 | 112 | 22,2 |
| Gesundheitsbereich | 14 | 22 | 27 | 7 | 70 | 13,9 |
| Forschung/Lehre | 3 | 12 | 20 | 6 | 41 | 8,1 |
| Pädagogischer Bereich/Schule | 12 | 8 | 10 | 5 | 35 | 6,9 |
| Tourismus/Animation | 8 | 10 | 11 | 3 | 32 | 6,3 |
| Sportverwaltung/Management | 6 | 9 | 9 | 4 | 28 | 5,6 |
| Fitness/Wellness | 7 | 5 | 11 | 2 | 25 | 5,0 |
| Medienbereich | 1 | 5 | 1 | 3 | 10 | 2,0 |
| Geräteentwicklung | 3 | 0 | 5 | 0 | 8 | 1,6 |
| Andere Bereiche | 0 | 1 | 4 | 0 | 5 | 1,0 |

6.2.4 Absolventen der Berufsakademie

Vergleicht man Absolventen von Berufsakademien mit denen von Fachhochschulen oder Universitäten hinsichtlich des Übergangs in den Arbeitsmarkt, so sind die direkt Berufstätigen

vor allem in den Bereichen Wirtschaft und Technik mit 80 % der Absolventen weit über den 66 % der Hochschulen, weshalb von einem schnelleren Berufsstart ausgegangen werden kann (Schmidt, 2002). Dabei verbleiben 60 % der BA-Absolventen in ihrem Ausbildungsbetrieb und 20 % wechseln das Unternehmen, wobei der Hälfte der Wechsler ein Übernahmangebot gemacht wurde. Bei Absolventen im Sozialwesen können nur 60 % direkt in den Beruf einsteigen, jedoch konnten vor allem Sozialpädagogen die Arbeitslosigkeit über die Jahre erheblich verringern. Ein Folgestudium streben nur sehr wenige BA-Absolventen an und nur in konjunkturell ungünstigen Zeiten konnte bei Ingenieuren eine etwas größere Neigung hierzu festgestellt werden (Schmidt, 2002).

Diese allgemein guten Berufschancen werden auch durch die Bewerbungsaktivitäten untermauert. So erhalten 80-90 % nach einem Vorstellungsgespräch auch ein Stellenangebot und nur 13 % der Ingenieure, 5 % der Betriebswirte und 4 % der Sozialpädagogen erhalten nach einer Bewerbung keine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch. Im Vergleich zu FH- und Universitäts-Absolventen legen BA-Absolventen jedoch mehr Wert auf Status und Sicherheit der angestrebten Stelle (Rössle, 2005).

Nach einer Dauer von zwei bis zweieinhalb Jahren arbeiten noch 55 % der Ingenieure und 51 % der Betriebswirte in ihrem Ausbildungsbetrieb, wohingegen 30 % bzw. 37 % zu einem anderen Unternehmen wechselten. Verlässt ein BA-Absolvent seinen Ausbildungsbetrieb, so kann es im Vergleich zu FH- und Universitäts-Absolventen vereinzelt zu größeren Schwierigkeiten in der Einarbeitungsphase kommen. Aber auch nach dem Berufsstart und auch in konjunkturell schwierigen Zeiten sind BA-Absolventen kaum von Arbeitslosigkeit betroffen, weshalb die Quote nicht über 4 % liegt (Rössle, 2005).

Ihre Tätigkeiten beschreiben BA-Absolventen mehrheitlich als „fordernd“ und mit relativ großen Gestaltungsräumen, wodurch sie ihre fachlichen Stärken zur Geltung bringen können. Die Möglichkeit wissenschaftlich tätig zu sein besteht jedoch ebenso selten wie die Chance auf politische Einflussnahme. Dagegen werden die Perspektiven zur Weiterqualifizierung, Übernahme von Koordinations- und Leitungsaufgaben sowie allgemein zum Aufstieg von 50 % als hoch eingeschätzt. Hier heben sich BA-Absolventen vor allem in den Bereichen Technik und Wirtschaft von den Absolventen der Universität ab. Im Vergleich zu FH-Absolventen wird die berufliche Situation insgesamt betrachtet als „fordernder“ und „anspruchsvoller“ bewertet (Rössle, 2005).

Konkret bereiten die Betriebe die Profile auf unterschiedliche Einsatzfelder vor, meist mit dem Ziel der mittleren Führungsebene, bspw. als Projektleiter, in der Projektplanung, im

Marketing oder Controlling, teilweise auch mit Personalverantwortung. Durch diese Handlungsweisen kann es dann möglicherweise zu Substitutionseffekten kommen, bei welchen angestammte betriebliche Positionen und berufliche Tätigkeitsfelder der vormals beruflich Qualifizierten, durch Akademiker oder BA-Absolventen besetzt werden. Genau dies deutet sich sowohl im kaufmännischen Bereich, wie auch im Bankenwesen an (Hähn, 2015). Auch Heidemann und Koch (2013, S. 56) stellen auf Grundlage von fünf Fallstudien in der chemischen Industrie fest, dass „durch Ausweitung dualer Studiengänge die Karrierechancen von Absolventen des dualen Systems verringert [werden], weil die dualen Bachelors von den Unternehmen bevorzugt auf solche Positionen gesetzt werden, die bislang durch betriebsinterne Aufstiegsweiterbildung erreicht wurden.“

Ein anderes Szenario bestünde darin, die BA-Absolventen zusätzlich, jedoch mit einem geringeren Gehalt und damit kostenneutral, einzustellen. Durch die kurze Ausbildungszeit und einen Prozess berufsbegleitender Einarbeitung, Qualifizierung und Leistungserprobung könnte damit eine Differenzierung erst nach einigen Jahren eintreten. Verknüpft man dies mit dem Konzept des „lebenslangen Lernens“ könnten die Studierenden ermutigt werden, ein eher kurzes Studium anzutreten, um grundlegende Qualifikationen zu erlernen und erst nach einigen Jahren Berufstätigkeit ein weiterführendes Studium einzuschlagen oder diese Qualifikationen berufsbegleitend zu erwerben. Ein solches Modell der „recurrent education“ wurde von der OECD bereits vor mehr als drei Jahrzehnten vorgeschlagen und mit diesem konnte Japan die wachsende Zahl an Hochschulabsolventen kostenneutral absorbieren. Auch in den USA nehmen viele Absolventen eines Bachelorstudiengangs zunächst eine Berufstätigkeit auf und qualifizieren sich erst später mit entsprechenden weiterführenden Studienprogrammen, den „professional education“ für kommende Herausforderungen. In Deutschland sind solche Entwicklungen bislang nicht zu beobachten. Bei Anwendung würde dies vor allem in Studiengängen mit direktem Praxisbezug, wie dies bei BA-Studiengängen der Fall ist, sinnvoll sein (Teichler, 2007).

7 Wechsel auf dem Arbeitsmarkt

7.1 Erweiterung des Standardmodells

Im Abschnitt 6.1 wurde dargestellt, dass ein Arbeitsuchender versucht sein abgezindestes Lebenseinkommen zu maximieren, indem er aus den ihm zufällig pro Periode angebotenen Jobangeboten dasjenige auswählt, welches über seinem individuellen Reservationslohn liegt. Mit der Annahme eines Arbeitsangebotes gelten dann jedoch direkt zwei Reservationslöhne X und Y. X stellt den bisherigen Reservationslohn in Arbeitslosigkeit dar und Y den Reservationslohn für den Wechsel auf eine neue Arbeitsstelle. Dabei gilt selbstredend, dass $X < Y$. Davon abgesehen wird jedes Angebot angenommen, in welchem der Lohn größer ist als in der bisherigen Anstellung. Sind die Kosten, nach einer neuen Arbeitsstelle zu suchen zu hoch, so wird der Angestellte basierend auf der Theorie bis zu seinem Ruhestand bei dieser Firma arbeiten.

Diese Überlegungen wurden von Neal (1999) erweitert, um die Wechsel auf dem Arbeitsmarkt theoretisch abzubilden. Grundsätzlich nimmt auch er an, dass sich Angestellte die Frage stellen, ob sie ihre derzeitige Arbeit weiterführen oder einen Wechsel anstreben sollen. Die Ergänzung folgt nun dadurch, dass sich der Akteur die Frage stellen muss, ob er in seiner derzeitigen Branche zufrieden ist und nur den Arbeitgeber wechseln möchte oder ob er einen radikalen Schnitt seiner Karriere durchführen und die Branche wechseln will. Dabei wird angenommen, dass ein reiner Arbeitgeberwechsel einfacher umzusetzen ist als die Veränderung der Karriere (nähere Ausführungen im nächsten Kapitel). Des Weiteren geht ein Branchenwechsel auch immer mit dem Wechsel des Arbeitgebers einher, wohingegen in der Branche ein einfacher Arbeitgeberwechsel möglich ist. Im Vergleich zu den zwei Alternativen „annehmen“ oder „abwarten“ im Modell von McCall (1970) gibt es bei Neal (1999) nun drei Alternativen: Verweilen auf der derzeitigen Stelle, Wechsel des Arbeitgebers in der Branche oder Wechsel des Arbeitgebers und der Branche. Es wird davon ausgegangen, dass die Angestellten zunächst versuchen eine für sich passende Branche zu finden und erst dann die Arbeitgeber in der Branche wechseln. Dies würde nach sich ziehen, dass Branchenwechsel vor allem von Berufseinsteigern durchgeführt werden und mit der Zeit im Arbeitsmarkt abnehmen.

7.2 Faktoren für einen erfolgreichen Berufswechsel

Die Berufswechsel beschreiben eine Sonderform der Wechsel auf dem Arbeitsmarkt, denn sie führen zu einer kompletten Neuorientierung des Angestellten. Deshalb sollten die Pull-Faktoren des Zielberufes, bspw. höhere Aufstiegschancen, bessere Arbeitsbedingungen, höheres Einkommen etc. sowie die Push-Faktoren des derzeitigen Berufs, bspw. schlechte Arbeitsbedingungen, geringes Einkommen entsprechend hoch sein, um eine solche Entscheidung herbeizuführen.¹² Die Widerstände bei einem solchen Wechsel betreffen die persönliche, unternehmerische und arbeitsmarktpolitische Ebene.

Auf der persönlichen Ebene müssen Berufswechsler zu einem solchen Schritt bereit und fähig sein, was sowohl die innere Grundhaltung, wie auch die Fähigkeiten bezeichnet, einen neuen Beruf zu erlernen und auszuüben. Auch etwaige finanzielle Auswirkungen, bspw. durch Um- schulungen, müssen getragen werden können.

Die erfolgversprechendsten Faktoren, welche sowohl von Unternehmen wie auch von Berufswechsler genannt werden, sind Motivation, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Lernfähigkeit, Teamfähigkeit, soziale Anpassungsfähigkeit, Eigeninitiative, Konsequenz, Zeitmanagement und die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen. Zudem wird auch dem persönlichen Auftreten und vor allem den sozialen Netzwerken eine hohe Bedeutung für einen erfolgreichen Wechsel zugeschrieben. So geben alle von Mandl et al. (2006) Befragten an, über einen sozialen Kontakt von der Stelle in einer neuen Branche erfahren und zudem von den brancheneinschlägig tätigen Personen, Informationen zu den Eigenheiten der Branche, erhalten zu haben. Dadurch konnten sich die Wechselwilligen einen Eindruck über den neuen Beruf verschaffen und gleichzeitig selbst überprüfen, ob sie sich eine längerfristige Anstellung in diesem Bereich vorstellen können. Gerade ab der mittleren Geschäftsebene werden auch branchenübergreifende Kenntnisse gefordert, welche möglicherweise im vormals ausgeübten Beruf erlernt wurden und entsprechend dargestellt werden sollten.

Ist der Übergang in einen neuen Beruf erfolgreich, so ist nach Louis (1980) die Nähe zur alten Berufstätigkeit entscheidend für die Dauer der Einarbeitung und den Erfolg des Übergangs. Dieser ist umso schwieriger, je mehr sich die Elemente der Berufe unterscheiden. Nichts desto trotz ist der entscheidende Erfolgsfaktor nach wie vor die Motivation für den Berufswechsel.

¹² Vergleiche für die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel Mandl, Dorr, Egger-Subotitsch & Leuprecht (2006).

Ein mögliches Motiv für den Berufswechsel ist die Arbeitslosigkeit und hier im Speziellen die Langzeitarbeitslosigkeit, wenn eine Suche innerhalb der eigenen Profession nicht erfolgreich war. Das Problem ist hierbei, dass die treibende Kraft eigentlich die Arbeitslosigkeitsdauer ist und nur durch sie die Berufswechselwahrscheinlichkeit steigt, jedoch in der Praxis von einem negativen Zusammenhang zwischen Dauer der Arbeitslosigkeit und einem erfolgreichen Wechsel auszugehen ist. Die Notwendigkeit für eine Veränderung wird demnach immer erforderlicher, die Möglichkeiten hierfür jedoch immer schwieriger.

Wird ein Berufswechsel als aufoktroyiert erlebt, bspw. durch mangelnde Arbeitsplätze, atypische Beschäftigungsformen, das Gefühl abgehängt zu sein oder aufgrund von Gesundheitsproblemen, so sind dies keine guten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Wechsel, da mit der Arbeit kein sinnstiftender Bezug hergestellt wird.

Deutlich erfolgreicher sind dagegen Berufswechsler, die ihre vorherige Stelle mit großer Unzufriedenheit, schlechten Arbeitsbedingungen wie Nacharbeit, Wochenendarbeit oder Schichtarbeit beschreiben und durch den Wechsel den Wunsch zur Emanzipation verfolgen. Diese Personen kommen meist aus einer bestehenden Erwerbstätigkeit und haben kaum Arbeitslosenphasen durchlaufen.

Hinsichtlich des finanziellen Motivs deutet sich an, dass dies als ein Grund unter vielen genannt wird und nicht zentral ausschlaggebend für den Wechsel eines Berufes ist.

Von der Motivation über das Image eines Berufes werden hauptsächlich Personen mit höherer Bildung und/oder in leitenden Positionen angetrieben. Diese folgen dadurch dem Ziel, einen gewissen sozialen Aufstieg weiter voran zu treiben.

Wird die Berufswahl in sehr jungem Alter (in der Untersuchung von Mandl et al., 2006, zwischen 14 und 16) getroffen, so kann die mangelnde Reife und Erfahrung zu rückblickend falschen Entscheidungen führen, die durch einen Berufswechsel nachträglich korrigiert werden. Da es sich auch hier um eine intrinsische Motivierung handelt sollte der Berufswechsel eher erfolgreich verlaufen.

Unternehmen können teilweise aversiv gegenüber Berufswechslern reagieren, wenn sie dies als Unzuverlässigkeit oder Unschlüssigkeit interpretieren, was die Möglichkeiten für die Arbeitnehmer entsprechend einschränkt.

Des Weiteren sind Berufswechselwillige auf einen funktionierenden Matching-Prozess angewiesen, der Arbeitskräfteanbieter und -nachfrager zusammenbringt und den Einarbeitungsprozess entsprechend begleitet. Hilfen dafür sind bspw. Portale und Jobbörsen oder Informationsveranstaltungen und Weiterqualifizierungsmaßnahmen, die den Einstieg erleichtern. Der

große Unterschied zur Erstausbildung ist, dass die Umschulung nicht durch den Arbeitgeber übernommen wird, aber dennoch eine hohe Qualität notwendig ist, die, verbunden mit der entsprechenden Motivation, zu einem erfolgreichen Wechsel führt. Für einen geglückten Berufswechsel ist deshalb eine entsprechende Qualifizierungsstrategie entscheidend und es wurde nachgewiesen, dass betriebsinterne und -externe Weiterbildungen, Learning by Doing und Zusatzkurse maßgeblich zu einem erfolgreichen Übertritt beitragen.

Vor allem in den Bereichen mit relativ geringen Ausbildungsanforderungen, wie bspw. im Einzelhandel als Verkäufer oder in der Gastronomie, erfolgt der Quereinstieg in Österreich (Mandl et al., 2006) relativ einfach, wohingegen in anspruchsvollen Branchen wie den Bereichen Chemie / Kunststoff oder Maschinenbau / Metall ein Quereinstieg nur mit großen Hürden möglich ist.

Dies könnte mitunter auch dadurch beeinflusst sein, dass es immer noch eine gewisse fehlende Anerkennung von Berufswechslern auf Unternehmensseite gibt und vor allem in Feldern, in welchen die Nachfrage nach Arbeitsplätzen größer ist als das Angebot, vermehrt auf Personen mit einschlägiger Berufserfahrung zurückgegriffen wird.

Zudem wurde festgestellt, dass erfolgreiche Berufswechsel alle vor dem Erreichen des 30. Lebensjahres und alle missglückten Versuche von Personen über 40 Jahren vollzogen wurden. Dies resultiert mitunter auch daraus, dass entsprechende Lehrstellen nicht gefunden wurden und dieses Problem dann perpetuiert wurde (Mandl et al., 2006).

7.3 Sozialpsychologische Betrachtung

Welche weiteren Einflussfaktoren einen Wechsel des Arbeitsplatzes begünstigen oder diesem entgegenstehen und welche Forschungserkenntnisse dazu vorliegen, wird im Folgenden dargestellt, wobei die Ausführungen eng an Ng, Sorensen, Eby und Feldman (2007) angelehnt sind.

Allgemein kann die berufliche Mobilität als Muster intra- und interorganisationaler Übergänge im Laufe des Arbeitslebens einer Person verstanden werden. Dabei sind in der heutigen Zeit organisatorische Entlassungen und Umstrukturierungen üblich, weshalb die Mitarbeiter erkennen sollten, dass eine lebenslange Arbeitsplatzsicherheit heutzutage kein realistisches Ziel mehr ist und deshalb bereit sind, mobiler zu werden.

Darüber hinaus sind die Menschen heutzutage mehr auf sich selbst bezogen, wollen über ihren Arbeitsplatz eine Vielzahl von beruflichen Erfahrungen und Wissen erhalten (Bird, 1996)

und sind dafür bereit Arbeitsplätze zu suchen, die ihre individuellen Fähigkeiten entsprechend fördern.

Die Zunahme der beruflichen Mobilität, vor allem in den Industrieländern, wird bereits durch entsprechende Studien belegt. So hatten die jungen Babyboomer (geboren 1957 bis 1964) in den USA bereits im Alter von 18 bis 38 im Durchschnitt 10,2 Arbeitsplätze (Ng et al., 2007). Des Weiteren wiesen Stahl und Gerdin (2004) nach, dass deutsche Expatriates nach ihrer Rückkehr eine große Bereitschaft aufwiesen, ihren Arbeitgeber zu verlassen. In Großbritannien steigt die Zahl an prekärer Beschäftigung durch Outsourcing, Leiharbeit, Teilzeitarbeit und Zeitarbeit (White, Hill, Mills & Seaton, 2004). Auch Langzeitstudien in den USA und Europa zeigen, dass die Bindung zu einem Unternehmen immer weiter abnimmt (Bentein, Vanden, Vandenberghe & Stinglhamber, 2005; Lance, Vanden & Self, 2000). Die berufliche Mobilität ist jedoch nicht nur aus Sicht der Arbeitnehmer, sondern auch für die Unternehmen relevant, da gerade eine interne Mobilität zu einer effektiven Personalplanung und der Entwicklung von individuellen Fähigkeiten führen kann (Greenhaus, Callanan & Godshalk, 2000).

Die Klassen beruflicher Mobilität können nach Nicholson und West (1988) in 12 verschiedene Arten, verteilt auf drei Dimensionen unterschieden werden: Status (nach oben, seitlich, nach unten), Funktion (gleich oder verändert) und Arbeitgeber (gleich / intern oder neu / extern).

Es wird angenommen, dass sich nach jedem Wechsel der Position ein neuer Gleichgewichtspunkt einstellt, bei welchem das Wohlbefinden des Arbeitnehmers ein Maximum erreicht und er keinen Anreiz hat, den Arbeitsplatz zu wechseln. Die Frage lautet nun, wann der Zustand des Gleichgewichts in ein Ungleichgewicht übergeht, um einen neuen Wechsel einzuleiten. Dies wird im Folgenden versucht mit Hilfe der Abbildung 4 und den dazugehörigen Erläuterungen zu beantworten. Hierfür wird unterstellt, dass das Gleichgewicht auf einer Beschäftigungsposition von den Variablen der (1) strukturellen Faktoren, der (2) individuellen Unterschiede und der (3) Entscheidungsfaktoren beeinflusst wird.

Die strukturellen Faktoren sind auf dem Makro-Level angesiedelt und umfassen den gesellschaftlichen, regionalen, Branchen- und Organisationskomplex. Auf der Micro-Ebene beeinflussen sowohl die individuellen Persönlichkeitsmerkmale und die Präferenzen der Arbeitgeber, wie auch bestimmte Entscheidungsfaktoren das Verhalten hinsichtlich der Mobilität. Gerade die Entscheidungsfaktoren, also die individuelle Bereitschaft für Veränderung, bestimmt letztendlich, ob ein Arbeitsplatzwechsel ausgeführt wird oder nicht (Eby & Russell, 2000).

Nach einem Wechsel muss erst eine gewisse Zeit vergehen, bis sich wieder ein Gleichgewicht einstellt, wobei die Länge maßgeblich vom Umfang der neuen Aufgaben abhängt (Feldman, 1988). Sind die Veränderungen im Arbeitsort und den neuen Aufgaben minimal, so wird sich schneller ein neues Gleichgewicht einstellen, verglichen mit umfangreichen Veränderungen (Eby & DeMatteo, 2000).

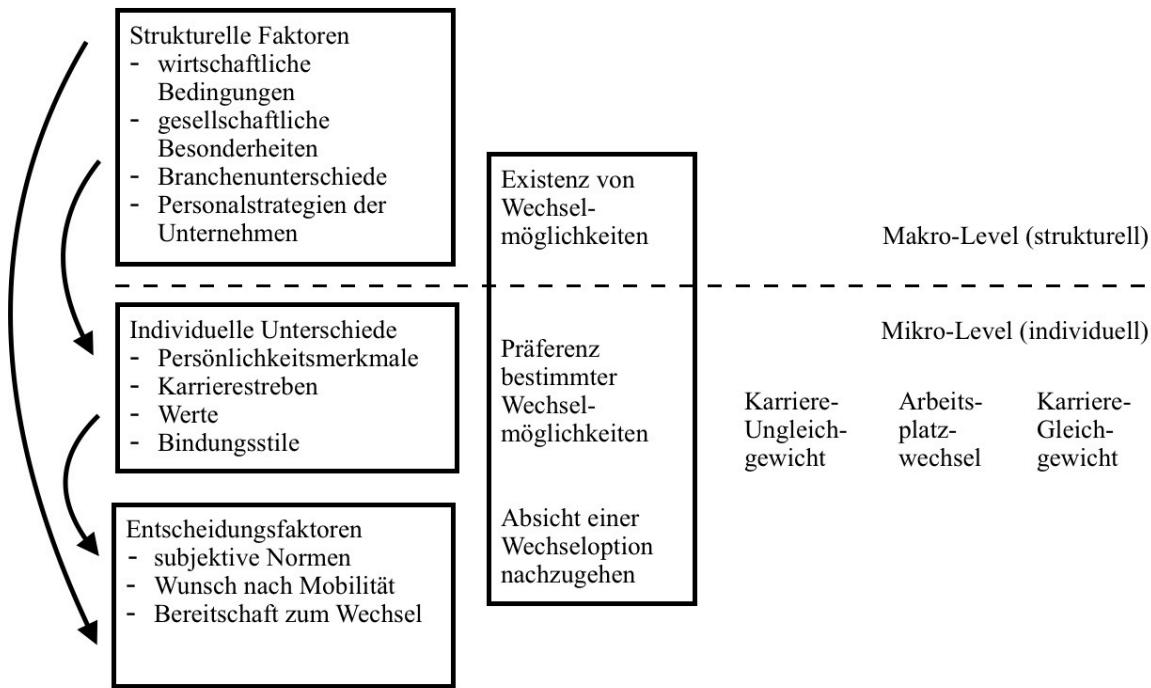


Abb. 4. Theorie der Arbeitsplatzwechsel nach Ng et al. (2007)

Strukturelle Faktoren

Soziologen haben schon lange empfohlen, den Fokus bei den Arbeitsplatzwechseln auf die Motivation durch vakante Stellen zu richten (bspw. DiPrete, De Graaf, Luijckx, Tahlin & Blossfeld, 1997; Fujiwara-Greve & Greve, 2000). Diese, auf dem Makro-Level existierenden, vakanten Stellen werden maßgeblich durch die derzeitig vorherrschenden wirtschaftlichen Bedingungen, die gesellschaftlichen Besonderheiten und die Unterschiede zwischen den Branchen und den Personalstrategien der Unternehmen beeinflusst. Dies ist insofern wichtig, als dass Karriereforscher sich meist ausschließlich auf persönliche Faktoren begrenzen und dabei strukturelle Faktoren außer Acht lassen.

Wirtschaftliche Bedingungen

Die wirtschaftlichen Gegebenheiten beeinflussen maßgeblich die Expansion oder den Spar-Kurs von Unternehmen (DiPrete & Nonnemacher, 1997). So ist es in einer Wachstumsperiode wahrscheinlicher, dass sich Unternehmen sowohl vertikal als auch horizontal vergrößern und damit verschiedene Wechseloptionen für Mitarbeiter geschaffen werden. Erweitert sich ein Unternehmen vertikal, so werden mehr Manager benötigt um die Firma führen und deshalb entsprechende Mobilitätsoptionen nach oben geschaffen (Blossfeld, 1986). Werden dagegen auf horizontaler Ebene neue Abteilungen oder Einheiten geschaffen, so erhöhen sich selbstverständlich die Möglichkeiten für einen seitlichen Wechsel. Gerade in einer starken Wirtschaft ergeben sich auch außerhalb des eigenen Arbeitgebers vermehrt seitliche, wie auch nach oben gerichtete Wechselmöglichkeiten.

Daneben können die wirtschaftlichen Bedingungen auch die Bereitschaft der Angestellten zu neuer beruflicher Mobilität beeinflussen. Nach Feldman (2002) wird bei der Wahrnehmung einer günstigen wirtschaftlichen Situation die Sorge um die Arbeitsplatzsicherheit eher vernachlässigt und sich eher auf die Suche nach einer Arbeitsstelle konzentriert, welche den Angestellten selbst erfüllt. Er ist demnach bereit verschiedene Karrierewege auszuprobieren und hierfür entsprechende Wechsel vorzunehmen. Im Gegensatz dazu wirkt eine schwache wirtschaftliche Situation zu einer Steigerung der Risikoaversion, was zu einer Reduzierung der Wechselwahrscheinlichkeit führt und dafür eher ein seitlicher Wechsel oder sogar ein Wechsel nach unten im gleichen Unternehmen angenommen wird (Leana & Feldman, 1994). Ein Missmatching wird somit in wirtschaftlich schwachen Situationen weitaus häufiger akzeptiert als in prosperierenden Volkswirtschaften.

Gesellschaftliche Besonderheiten

Ein weiterer entscheidender struktureller Faktor sind die gesellschaftlichen Phänomene, bspw. Krieg, internationale Währungskrisen oder wissenschaftliche Entdeckungen, welche neue Berufe und technologische Durchbrüche zur Folge haben, Bürgerrechtsbewegungen, Arbeitskämpfe oder auch groß angelegte Unternehmensübernahmen auslösen können. Neben diesen von Zeit zu Zeit auftretenden, eher punktuellen Einschnitten ist es von Regierungsseite aus üblich, bestimmte Regionen, Gebiete oder Städte, besonders zu fördern. Auch demographische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen führen zu unterschiedlichen Ausprägungen innerhalb eines Landes. Auch dies kann die berufliche Wechselbereitschaft mit beeinflussen, denn bereits Ladinsky (1967) und Van Ham, Mulder und Hooimeijer (2001) stellten fest,

dass in Gebieten mit einer besseren wirtschaftlichen Entwicklung und mehr Beschäftigungsmöglichkeiten, auch die berufliche Mobilität gesteigert ist. Dies gilt zudem nicht nur innerhalb der Ländergrenzen, sondern wurde auch länder- und kulturübergreifend nachgewiesen (Wong, 1990).

Branchenunterschiede

Die dritte Gruppe der strukturellen Determinanten der beruflichen Mobilität umfasst die Unterschiede zwischen den Branchen. Nach Rosenfeld (1992) liegen die Unterschiede zwischen den Branchen, Unternehmen und Berufen vor allem in der Arbeitsentlohnung und den Karrieremöglichkeiten. Für einen Arbeitsplatzwechsel scheinen dabei vor allem die Geschlechterzusammensetzung der Branche, das Lohnniveau, die Arbeitsintensität und das Branchenwachstum maßgeblich zu sein. Vor allem die Geschlechterzusammensetzung nimmt einen starken Einfluss, denn Frauen erhalten weit weniger oft die Möglichkeit zu einer Aufwärtsmobilität und sind deshalb in Branchen mit einem starken Fokus auf diese Form von Wechselen unterrepräsentiert (Maume, 1999).

Des Weiteren wurde von Hachen (1992) festgestellt, dass in Hochlohnbranchen die Wechselraten innerhalb des Unternehmens, in andere Branchen und die Mobilität nach oben sehr niedrig waren. Dies begründete er dadurch, dass die zwischenbetrieblichen Lohnunterschiede nur sehr gering sind und dadurch keine externe Verstärkung der Mobilität stattfand. Durch ein Fehlen dieser Wechsel war es wiederum nicht möglich, intern entsprechende Aufstiege zu fördern.

Des Weiteren konnte nachgewiesen werden, dass durch ein Branchenwachstum aufgrund des Entstehens von neuen Unternehmen vor allem externe Wechsel begünstigt werden, da sich die Alternativen auf dem Arbeitsmarkt entsprechend vermehren. Resultiert ein Branchenwachstum dagegen aus der Expansion bereits bestehender Unternehmen, erhöht sich sowohl die laterale, wie auch die Aufstiegsmobilität innerhalb der Unternehmen, da zusätzliche Schichten in der Organisation durch neue Abteilungen und Einheiten geschaffen werden.

Personalstrategien der Unternehmen

Hinsichtlich der Personalpolitik von Unternehmen schlagen Sonnenfeld und Peiperl (1988) vor, diese in den Hauptdimensionen Offenheit des internen Arbeitsmarktes und Wettbewerb zusammenzufassen. Gestalten Unternehmen ihren internen Arbeitsmarkt offen, so werden viele Positionen extern rekrutiert und besetzt. In entgegengesetzter Form verhalten sich Unter-

nehmen mit einer niedrigen Ausprägung dieser Dimension, weshalb offene Positionen vor allem mit bereits bestehenden Mitarbeitern besetzt werden. Der Wettbewerb stellt das Ausmaß, in welchem Leistung durch Beförderung belohnt wird, dar. Bei einer hohen Ausprägung erfolgt die Beförderung rein auf Leistung, bei einer niedrigen vor allem durch das Dienstalter im Unternehmen. Auf Basis dieser beiden Dimensionen werden vier Typen von Unternehmen unterschieden: Baseballteams, Vereine, Akademien und Festungen. Die empirische Untersuchung dieser Typologie wurde anhand einer Stichprobe britischer Unternehmen durchgeführt (Baruch & Peiperl, 2003).

Ein Baseballteam ist ständig auf der Suche nach den besten Spielern - sowohl intern als auch extern. Deshalb gibt es zahlreiche Möglichkeiten für einen Aufstieg bei guter Leistung, jedoch nur wenige für einen seitlichen Wechsel und schon gar nicht für abwärts gerichtete Mobilitätsoptionen. Ziel ist es nicht, auch schwächere Spieler im Team zu behalten.

Vereine legen Wert auf die Dauer der Betriebszugehörigkeit. Daher erwarten die Mitglieder auch, dass diejenigen mit dem höchsten Dienstalter am höchsten in der Organisation aufsteigen. Seitliche Wechseloptionen gibt es reichlich, denn die Mitarbeiter werden als Generalisten angesehen, welche sich untereinander unterstützen und jeder in unterschiedlichen Aktivitäten seinen Beitrag leisten kann. Herabstufungen oder gar Entlassungen sind sehr unwahrscheinlich, da alle Angestellte als wertvolle Mitarbeiter gesehen werden.

Auch Akademien rekrutieren sich vor allem intern, wobei sich die Mitglieder mit dem besten Talent durchsetzen und in höhere Positionen wechseln. Auch seitliche Mobilitätsoptionen sollten genügend vorhanden sein, da Akademien ein starkes Engagement bei der beruflichen Weiterentwicklung zeigen (Sonnenfeld & Peiperl, 1988). Ähnlich den Vereinen sind Herabstufungen und Entlassungen eher unwahrscheinlich, da die Bindung von loyalen Mitarbeitern an das Unternehmen einen zentralen Wert der Organisation darstellt.

Die Gruppe der Festungen haben oft mit dem eigenen Überleben zu kämpfen und konzentrieren sich daher vor allem auf Einsparungen, weshalb die wahrscheinlichste Art des Wechsels nach unten oder zu einem anderen Unternehmen ist. Auch die laterale Mobilität kann häufig sein, wenn von den Mitarbeitern erwartet wird als Generalisten aufzutreten.

Individuelle Unterschiede

Die Einstellungen von Angestellten werden vor allem durch Karriereforscher untersucht, um Unterschiede in der Berufswahl und der Entwicklung zu erkennen und zu erklären (z. B. Betz, Fitzgerald & Hill, 1989; Schein, 1990). Dabei werden die Persönlichkeitsmerkmale, das Kar-

rierestreben, die eigenen Werte und die Bindungsstile als Hauptfaktoren für die individuelle Präferenz nach bestimmten Wechselmöglichkeiten angesehen. Die Persönlichkeitsmerkmale und das Karrierestreben erhalten in der Karriereforschung allgemein mehr Aufmerksamkeit (z. B. Betz et al, 1989), wohingegen die Untersuchung der Werte und Bindungsstile eher stiefmütterlich behandelt wird, obwohl die Werte den größten Einfluss auf das menschliche Verhalten haben, wenn die Instinkte ausgenommen werden (Meglino & Ravlin, 1998).

Persönlichkeitsmerkmale

Seit Langem werden die Persönlichkeitsmerkmale als wichtige Einflussgröße auf die berufliche Mobilität untersucht (z. B. Crockett, 1962), wobei dies meist anhand der Persönlichkeitstaxonomie, aufbauend auf Neurotizismus, Extravertiertheit, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und Offenheit, erfolgt (Goldberg, 1990).

Der Neurotizismus ist das Ausmaß, in welchem Menschen emotionale Zustände wie Not, Wut, Angst, Nervosität oder Schuld erleben und erscheint besonders relevant für die Vorhersage für verschiedene Arten von Arbeitsplatzwechseln. Angestellte mit einer hohen Ausprägung zeigen eine hohe Nervosität, teilweise mit Angst verbunden, weshalb sie weder für interne Aufstiege, noch für externe Wechsel geeignet sind. Da sie sich auch schwer an neue Umgebungen anpassen können, kommen seitliche Wechsel ebenfalls nur selten in Frage. Deshalb sind Personen mit starker Ausprägung des Neurotizismus häufig auf der Suche nach externen Wechseln, um ihr geringes Selbstwertgefühl durch die positive Bestätigung auf einer neuen Stelle zu steigern.

Extraversion beschreibt dagegen das Ausmaß, in welchem Menschen aufgeschlossen und aktiv sind. Zudem können extravertierte Personen sehr starke positive Emotionen erleben. Da extravertierte Angestellte oft neue, aufregende Erfahrungen suchen und geschickt in der Führung anderer sind, sind ihre Wechseloptionen intern wie extern und seitlich wie nach oben gegeben.

Die Gewissenhaftigkeit ist eng verbunden mit der Arbeitsleistung und wird vor allem durch zwei weitere Dimensionen - die Leistungsorientierung und die Zuverlässigkeit - charakterisiert. Durch ein stark ausgeprägtes Leistungsmotiv ist die Mobilität in höhere Positionen gesteigert, wobei diese durch die Zuverlässigkeit, Pflichttreue und Verantwortung eher intern angestrebt wird (Crocketts, 1962).

Das Ausmaß, in welchem Menschen freundlich, vertrauensvoll und gutmütig sind, wird als Verträglichkeit bezeichnet und hat einen starken Zusammenhang mit der sozialen Passung.

Diese Personen sind deshalb zwar zwischenmenschlich erfolgreich, was jedoch nicht mit den beruflichen Wechseln gleichgesetzt werden kann. Allgemein kann jedoch von guten Chancen sowohl für laterale Wechsel, als auch für einen Aufstieg ausgegangen werden (Crockett, 1962; Higgins, 2001).

Die Offenheit für neue Erfahrungen ist schließlich das Ausmaß, in welchem Menschen kreativ, einfühlsam und nachdenklich sind. Gerade diese Eigenschaft korreliert im Vergleich zu den anderen vier sehr eng mit der Intelligenz (Goldberg, 1990). Gerade weil seitliche Wechsel viel Raum für neue Erfahrungen geben, sollten diese vermehrt von Personen mit einer hohen Ausprägung dieses Persönlichkeitsmerkmals durchgeführt werden.

Karrierestreben

Auf Basis der Typologie von Holland (1985) wird für das Karrierestreben angenommen, dass dies maßgeblich von dessen sechs Bereichen beeinflusst wird. Diese hängen zwar eng mit den „Big-Five“ der Persönlichkeitstaxonomie zusammen, sind aber dennoch unterschiedlich (Prediger, 2000; Larson, Rottinghaus & Borgen, 2002). Im Einzelnen sind dies:

- realistische Individuen, welche praktisch und aufgabenorientiert sind,
- investigative Individuen, welche wissenschaftlich und neugierig sind,
- künstlerische Individuen, welche Wert auf Kreativität und Selbstverwirklichung legen,
- soziale Individuen, welche aufgeschlossen und an zwischenmenschlichen Beziehungen interessiert sind,
- unternehmerische Individuen, welche das Management und die Zielorientierung bevorzugen,
- konventionelle Individuen, welche sich regeltreu und traditionell verhalten.

Setzt man diese Einstellungen mit den Wechselvorlieben in Beziehung, so sollten gerade unternehmerische Individuen ein besonderes Streben nach oben (intern wie extern) haben. Demgegenüber sind konventionelle Angestellte eher risikoscheu und deshalb an Arbeitsplatzsicherheit und bekannten Aufgaben in gewohnter Umgebung interessiert, weshalb ein externer Wechsel eher die Seltenheit darstellt. Die investigativen Individuen ähneln sehr den Offenen in den „Big Five“. Sie sind auf der Suche nach neuen Erfahrungen und deshalb vor allem an internen und externen Wechseln auf lateraler Ebene interessiert (Larson et al., 2002). Da künstlerische Personen die eigene Selbstverwirklichung suchen, ist die Selbständigkeit die naheliegendste Wahl. Wird dennoch ein Angestelltenverhältnis gewählt, so werden Wechsel vor allem nach oben angestrebt. Für realistische Personen wird angenommen, dass diese mit

ihrer derzeitigen Anstellung zufrieden und Wechsel eher selten sind. Soziale Individuen sind dagegen an zwischenmenschlichen Beziehungen interessiert und aufgeschlossen für neue Erfahrungen, was Arbeitsplatzwechsel auf seitlicher Ebene zur Folge haben sollte.

Werte

Die internalisierten Überzeugungen zu bestimmten Verhaltensweisen werden allgemein als Werte bezeichnet (Ravlin, 1995) und unterscheiden sich damit von den Persönlichkeitsmerkmalen. Dabei prägen die Werte die Art und Weise wie Individuen äußere Reize wahrnehmen und motivieren zu bestimmten Verhaltensweisen (Meglino & Ravlin, 1998). Auf Grundlage der Arbeiten von Schwartz (Schwartz, 1992; Schwartz, Melech, Lehmann, Burgess, Hams & Owens, 2001; Smith & Schwartz, 1997) lassen sich dabei die Werte Leistung, Erfolg, Hedonismus, Stimulation, Selbstbestimmung, Universalismus, Güte, Konformität, Tradition und Sicherheit unterscheiden, welche entsprechend unterschiedlich auf die Wechselvorlieben auf dem Arbeitsmarkt wirken.

Dabei sollten vor allem die Werte Leistung und Erfolg zu einer hohen Wechselneigung nach oben, sowohl im Unternehmen wie auch durch einen Unternehmenswechsel, wirken.

Durch den Wert Selbstbestimmung und das daraus folgende Streben nach Unabhängigkeit, wie auch nach Sicherheit bei anstehenden Karriereveränderungen, kann angenommen werden, dass sowohl Wechsel auf lateraler Ebene und nach oben, intern und extern in Betracht gezogen werden.

Die Werte Konformität und Tradition stehen für ein gewisses Engagement, verbunden mit Harmonie, was dazu führt, dass vor allem interne Wechsel präferiert werden.

Im Gegensatz dazu stehen die Stimulation und der Universalismus (Toleranz), da Personen mit einer hohen Ausprägung dieser Werte eine sehr niedrige Schwelle für Langeweile haben und sehr offen für neue Erfahrungen sind. Deshalb werden Veränderungen gesucht, vorzugsweise auch bei neuen Arbeitgebern.

Schwierig für Prognosen auf dem Arbeitsmarkt erweist sich der Wert der Güte. Es kann jedoch vermutet werden, dass Angebote des Arbeitgebers, in welcher Form auch immer, akzeptiert und die internen Veränderungen erfüllt werden.

Da sich die Ablehnung von Angeboten des Arbeitgebers negativ für die eigene Karriere auswirken kann, wird von sicherheitsbewussten Angestellten erwartet, dass auch sie die entsprechenden Wünsche des Arbeitgebers erfüllen.

Für den Wert Hedonismus gibt es bislang keine theoretische Grundlage oder empirische Belege, welche eine bestimmte Art der beruflichen Mobilität vermuten lässt.

Bindungsstile

Von Bowlby (1977, S. 201) wurde Bindung als „the propensity of human beings to make strong affectional bonds to particular others“ definiert, wobei sich die Bindungsstile in der Kindheit entwickeln und meist über das ganze Leben die Emotionen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen beeinflussen. Basierend auf den Dimensionen Selbstbild und Fremdbild (Bartholomew & Horowitz, 1991) können Personen in vier Kategorien eingeteilt werden.

Haben Personen ein positives Selbst- und Fremdbild, dann ist ihr Bindungsstil eher fest und mit ihrer positiven Art können sie emotionale Bindungen bei anderen hervorrufen, was sie für den Aufstieg in eine Managementposition qualifiziert. Zudem sind diese Angestellten produktiver und engagieren sich mehr als andere (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995). Durch das aufgebaute Vertrauen und ihre Kompetenz sind interne Wechsel auf eine höhere Ebene für diese Mitarbeiter zu erwarten.

Diejenigen mit einem negativen Selbstbild und einem positiven Fremdbild haben nachdenkliche Bindungsstile und fühlen sich dem Arbeitgeber gegenüber eher als Gast. Aufgrund des negativen Selbstbildes werden sie auch weniger gefördert und nicht in die Auswahl für Führungsaufgaben genommen (Boudreau, Boswell & Judge, 2001). Deshalb ist eine Mobilität nach oben oder zu einem anderen Arbeitgeber eher unwahrscheinlich.

Personen mit einem negativen Selbst- und Fremdbild sind in ihrem Bindungsstil sehr ängstlich, was es für sie schwierig macht, sich an das Unternehmen zu binden. Durch das negative Selbstbild wird aus Angst kein Engagement demonstriert und nicht zur Entwicklung der Organisation beigetragen. Aus diesen Gründen wird davon ausgegangen, dass diese Arbeitnehmer eher den Arbeitgeber wechseln als Beziehungen in und zu der Organisation aufzubauen. Auch eine Mobilität nach unten ist möglich, um einem Scheitern vorweg zu kommen.

Hat ein Individuum eine positive Sicht von sich selbst, jedoch nicht von anderen, so wird es mit einem abweisenden Bindungsstil agieren. Es ist für diese Personen schwierig, eine emotionale Bindung zu einem Unternehmen und zu anderen Mitarbeitern aufzubauen, wohingegen ein Wechsel des Arbeitgebers keine Hürde darstellt. Zudem wurde von Wooten, Timmerman und Folger (1999) festgestellt, dass viele ehemaligen Manager, die sich selbstständig machen, zu dieser abweisenden Gruppe zählen.

Entscheidungsfaktoren

Wenn eine Person die Möglichkeit einer Wechseloption erkennt und von dieser motiviert ist, muss sie sich entscheiden, ob sie diese Art des Wechsels verfolgt oder nicht. Basierend auf der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) wird angenommen, dass die Absicht, ein bestimmtes Verhalten auszuführen, von den subjektiven Verhaltensnormen, der Einstellung zu diesem Verhalten und der wahrgenommenen Kontrolle über dieses, beeinflusst wird. Diese Theorie hat eine robuste empirische Prüfung erfahren (z. B. Armitage & Conner, 2001; Godin & Kok, 1996) und wurde bereits erfolgreich zur Vorhersage karrierebezogenen Verhaltens wie der Arbeitssuche (Van Hooft, Born, Taris & Van der Flier, 2004) oder Umsiedlungsentscheidungen (Brett & Reilly, 1988) genutzt. Hinsichtlich der beruflichen Mobilität im Allgemeinen kann eine Person eher dazu neigen, einen beruflichen Wechsel zu verfolgen, wenn sie der Auffassung ist, dass dieser mit den eigenen Normen im Einklang steht. Sie stellt sich deshalb positiv auf den Wechsel ein und ist der Überzeugung, den Übergang erfolgreich durchführen zu können. Diese Absicht führt dann logischerweise zur Ausführung des Karrierewechsels.

Subjektive Normen

Wenn bestimmte Arten von Arbeitsmobilität populärer werden, dann haben die Menschen auch ein besseres Gefühl, Möglichkeiten zu ergreifen, welchen sie vorher skeptisch gegenüberstanden. So hat bspw. in den letzten Jahrzehnten die Tendenz zugenommen, in anderen Ländern zu arbeiten. Etwa ein Drittel der britischen multinationalen Unternehmen vermarktet sich sowohl lokal, wie auch international, um Mitarbeiter zu rekrutieren, die eine internationale Karriere anstreben (Scullion, 1992) und vor dem genannten Hintergrund mögen deshalb mehr Interessenten gewillt sein, eine Expatriate-Stelle anzunehmen. Des Weiteren könnte eine bestimmte Art von gelebter Mobilität in einem Unternehmen (z. B. geographische Umzüge) dazu führen, dass die Bereitschaft von Mitarbeitern erhöht wird, dasselbe zu tun (Eby & Russell, 2000). Die Überlegungen legen nahe, dass allein die Wahrnehmung, dass eine bestimmte Art von Arbeitsmobilität in der Gesellschaft als „normal“ angesehen wird, die Wahrscheinlichkeit beeinflusst, dass sich eine Person mit dieser bestimmten Art von Mobilität beschäftigt.

Wunsch nach Mobilität

Die Attraktivität der verfügbaren Mobilitätsoptionen ist der zweite entscheidende Faktor, wenn es darum geht, konkrete Schritte in Richtung eines Arbeitsplatzwechsels zu unternehmen. Es wurden bereits eine Reihe von Faktoren untersucht, welche direkt oder indirekt den Wunsch nach Mobilität und damit die Stärke der Absicht nach einer Veränderung, widerspiegeln. So beobachteten Nicholson und West (1988), dass die beiden am meisten genannten Gründe für einen Arbeitsplatzwechsel der Wunsch nach einer anspruchsvollen und erfüllenden Tätigkeit und das Erreichen beruflicher Ziele waren. Zudem deuten Ergebnisse darauf hin, dass wenn ein Arbeitnehmer einem Umzug positiv gegenübersteht, ein Wechsel auch vorhergesagt werden kann (Brett & Reilly, 1988). Zudem wurde von Feldman und Bolino (1998) festgestellt, dass diejenigen Arbeitnehmer, die angaben, in ihrer derzeitigen Region Alternativen zu finden, eine geringere Absicht haben, den Arbeitgeber zu wechseln. Die Existenz von Alternativen wirkt somit negativ auf die Wechselwahrscheinlichkeit. Insgesamt kann die Behauptung aufgestellt werden, dass bei hoher Attraktivität einer beruflichen Wechselmöglichkeit auch die Bereitschaft besteht, diesen Wechsel durchzuführen und damit einen Karriereschritt zu vollziehen.

Bereitschaft zum Wechsel

Die letzte entscheidende Determinante der beruflichen Mobilität ist die Bereitschaft zur Veränderung und steht für die Überzeugung der Wirksamkeit der Entscheidungen der Individuen. So werden sich Arbeitnehmer nur bereit fühlen, eine bestimmte Veränderung herbeizuführen, wenn sie glauben, dass sie den Übergang auch zielgerichtet bestreiten und die neue Arbeit erfolgreich bewältigen können. So wies Tharenou (2003) bspw. nach, dass die positive Selbstwirksamkeit für eine internationale Arbeit, die Bereitschaft von Beschäftigten steigerte, in Industrie- oder Entwicklungsländer umzuziehen. Insgesamt sollte die Bereitschaft zu einer bestimmten Art von Wechsel, ihr Auftreten auch positiv vorhersagen.

7.4 Empirische Befunde

Die Forschungslage hinsichtlich der Karrierewege von Berufstätigen ist im Allgemeinen recht umfangreich¹³, jedoch werden meist nur einfache Arbeitgeberwechsel betrachtet (z. B. Doe ring und Rhodes, 1996) und nicht komplexe Änderungen der Karriere mit Branchen- und Arbeitgeberwechseln wie von Neal (1999) beschrieben. Auch Untersuchungen von spezifischen Absolventengruppen und deren Verhalten auf dem Arbeitsmarkt (bspw. Sportwissenschaftlern) sind nur mangelhaft verfügbar. Zudem öffnen sich Unternehmen immer weiter für persönliche Veränderungen der Mitarbeiter, so dass es auch betriebsintern möglich oder sogar gewünscht ist (Major, 2000), neue Berufe zu erlernen, was es der Forschung erschwert, die theoretischen Modelle entsprechend zu überprüfen.

Organisationswissenschaftler beschreiben Karrieren weit weniger traditionell und gehen mehr in Richtung der Entwicklung einer Selbstdefinition durch die Individuen (Hall, 1996). Aus diesem Grund steigt dann auch die Zahl an Menschen mit „Zick-Zack“ Karrieren und Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen und Unternehmen (Bateson, 1994).

So gehen Moscarini und Thomsson (2007) für den amerikanischen Arbeitsmarkt davon aus, dass 3,5 % aller Arbeitsplätze pro Monat gewechselt werden. Dies deckt sich mit Erkenntnissen von Boockmann und Steffes (2011), die für den deutschen Arbeitsmarkt feststellten, dass über 50 % der im Zeitraum 1996 bis 2001 begonnenen Beschäftigungsverhältnisse nach zwei Jahren bereits wieder beendet wurden. Dagegen ist aber auch ein Viertel aller Arbeitsverhältnisse länger als sechs Jahre gültig, weshalb man für Deutschland gleichzeitig von stabilen, wie auch instabilen Beschäftigungsverhältnissen ausgehen kann.

Mit dazu beigetragen hat das relativ neue Phänomen der Minijobs, welche im Zeitraum 1999 bis 2004 um 32% gestiegen sind und 2004 bereits 15 % aller Beschäftigungsverhältnisse in Deutschland umfassten, was dementsprechend die Fluktuation auf dem gesamten Arbeitsmarkt erhöht (Kalina & Voss-Dahm, 2005). Im Einzelhandel und im Hotelgewerbe war sogar jeder vierte, im Reinigungsgewerbe fast jeder zweite Arbeitsplatz ein Minijob. Mit dem Anstieg dieser Beschäftigungsart steigt auch die Fluktuation auf dem Arbeitsmarkt. So beträgt diese bei voll sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im angegebenen Zeitraum 29 % (nur Westdeutschland), wohingegen diese bei Minijobs mit 63 % mehr als doppelt so hoch liegt und deshalb die Arbeitsverhältnisse weit instabiler sind.

¹³ Die dargestellten Befunde sollten nur mit Vorsicht verallgemeinert verwendet werden, da sich die Stichproben und das Untersuchungsdesign teilweise stark unterscheiden.

In der empirischen Literatur der Kündigungsquoten dominieren die zwei maßgeblichen Erkenntnisse, dass die Wahrscheinlichkeit auf einer Arbeitsstelle zu kündigen, sowohl mit dem Alter des Arbeitnehmers, als auch mit der Beschäftigungsdauer ansteigt (Hall, 1972). Zudem wurde ein negativer Zusammenhang zwischen dem Lohn und dem Wunsch, die Arbeitsstelle zu wechseln, nachgewiesen (Mortensen, 1986). Dies ist insoweit einleuchtend, da der Lohn und die Dauer der Betriebszugehörigkeit ebenfalls korrelieren.

Dies soll jedoch nicht heißen, dass Arbeitnehmer sich durch einen Arbeitsplatzwechsel nicht besserstellen können. So wiesen Topel und Ward (1992) bspw. nach, dass 66 % des lebenslangen Lohnwachstums auf den ersten zehn Jahren der Karriere beruht und ein ähnlicher Anteil an Jobwechseln genau in dieser Periode auftritt. Einen besonderen Schub erfährt dies vor allem bei steigender Arbeitsnachfrage mit entsprechenden höheren Lohnangeboten (Bachmann, 2005). Je höher also der derzeitige Lohn, desto weniger Motivation erfährt der Angestellte die Arbeitsstelle zu wechseln. Dabei ist jedoch eine Investition in das Humankapital auf der derzeitigen Stelle nicht unbedingt mit einer Steigerung des Lohns verbunden (Mortensen, 1986).

Dass Beschäftigungsverhältnisse im Zeitablauf stabiler werden, hängt auch damit zusammen, dass gerade instabile Verhältnisse (z. B. befristete Anstellungen) nur von kurzer Dauer und damit die Bestehenden im Durchschnitt stabiler sind. Des Weiteren werden Beschäftigungsverhältnisse, bei denen der Arbeitnehmer und die entsprechende Stelle schlecht zusammenpassen im Laufe der Zeit sukzessive beendet, sobald sich der niedrige Grad der Übereinstimmung herausstellt. Zudem erwerben Arbeitnehmer über die Zeit immer mehr an betriebsspezifischem Wissen, was die Kündigungsreichweite entsprechend verringert (Boockmann & Hagen, 2008). Ist ein Unternehmen in wirtschaftlich schwierigen Zeiten und muss deshalb Personal abbauen, werden darüber hinaus die Mitarbeiter geschützt, welche bereits lange im Unternehmen angestellt sind (Heseler & Osterland, 1986).

Des Weiteren wurde festgestellt, dass jenseits der individuellen Faktoren wie Demografie und Arbeitsgeschichte, vor allem soziale Determinanten und im Speziellen das eigene Netzwerk entscheidend für einen Wechsel sind. Je größer demnach das individuelle Netzwerk, desto größer ist die Reichweite der individuellen Beziehungen, desto größer ist die Anzahl an möglichen Jobangeboten und desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit für eine berufliche Veränderung (Higgins, 2001).

Die Wahrscheinlichkeit in instabilen Segmenten beschäftigt zu sein, ist für Arbeiter mit niedrigen beruflichen Qualifikationen höher als für Angestellte oder Arbeiter mit einer besseren Qualifikation, was eine höhere Wahrscheinlichkeit in Arbeitslosigkeit zu wechseln nach sich zieht. Somit haben Akademiker eine geringere Wahrscheinlichkeit in Arbeitslosigkeit zu wechseln und zudem eine höhere Wahrscheinlichkeit für einen direkten Arbeitgeberwechsel. Hat man einmal eine Zeit von Arbeitslosigkeit erfahren, so ist anschließend die Wahrscheinlichkeit um 260 % bis 310 % höher, wieder in Arbeitslosigkeit zu wechseln, verglichen mit Arbeitnehmern die zuvor beschäftigt waren (Boockmann & Steffes, 2011).

Ist in einem Unternehmen ein Betriebsrat vorhanden, kann dieser sein Informations- und Beratungsrecht bei Entlassungen nutzen, was negativ auf die Rate der Entlassungen wirkt. Zudem hat er eine Vermittlungsfunktion zwischen Arbeitnehmern und der Unternehmensführung, was dämpfend auf das Klima und positiv auf die freiwilligen Kündigungen wirken kann. Aus diesem Grund wurde für Arbeiter (nicht jedoch für Angestellte) bei Vorhandensein eines Betriebsrates eine um 20 % bis 30 % geringere Wahrscheinlichkeit für einen Abgang in Arbeitslosigkeit oder zu einem anderen Arbeitgeber festgestellt. Auch ein Kündigungsschutz erhöht die Wahrscheinlichkeit, ein Jahr nach Aufnahme einer Beschäftigung noch im selben Betrieb zu arbeiten, um 10 % (Boockmann & Steffes, 2011).

Investiert ein Unternehmen in Weiterbildung, sowie in Informations- und Kommunikationstechnologien, so wird die Produktivität und die Kommunikationsfähigkeit der Mitarbeiter erhöht. Daraus resultieren stabilere Beschäftigungsverhältnisse bei Beschäftigten, welche einen Lehrberuf gelernt haben. Bei Ungelernten und Akademikern ist dies jedoch nicht nachweisbar.

Wie in diesem Kapitel dargestellt sind die Berufsverläufe von Hochschulabsolventen sehr vielfältig und unterliegen keinen Standards, wobei Unterschiede zwischen den Fächern und Geschlechtern festzustellen sind – so auch bei den Absolventen der UdS (Gassmann et al., 2015). Bei den sozialversicherungspflichtig beschäftigten Absolventen erfolgt der erste Berufswechsel im Mittel nach 1,4 Jahren und meist aufgrund der jeweiligen Jobeigenschaften wie der wöchentlichen Arbeitszeit oder der Arbeitsplatzsicherheit, nicht jedoch wegen der Aussicht auf ein höheres Einkommen. Auf der zweiten Stelle steigt insgesamt der Anteil an Vollzeitbeschäftigten von 72 % auf 80 % und das Gehalt bei Vollzeitangestellten um brutto ca. 900 € (Emrich et al., 2017b). Der Anteil der im Saarland tätigen Absolventen sinkt von 56 % auf 45 %, wohingegen der Anteil der Absolventen in Baden-Württemberg auf 11 % und in Hessen auf 10 % steigt. Der zweite Arbeitsplatzwechsel hängt eng mit dem Betriebsklima

und der Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit zusammen. Zusätzlich kann konstatiert werden, dass der Übergang in den außeruniversitären Arbeitsmarkt als abgeschlossen angesehen werden kann. Wer jetzt noch an der Universität beschäftigt ist strebt in den meisten Fällen eine Hochschulkarriere an (ebd.). Bei den Betriebsgrößen der dritten Beschäftigung konnte keine Auswirkung mehr festgestellt werden und die deskriptiven Kennwerte unterscheiden sich nicht zu denen der zweiten Beschäftigung. Die Absolventen sind nur mehr zu 42 % im Saarland, dagegen zu 12 % in Baden-Württemberg und zu jeweils 10 % in Nordrhein-Westfalen und Hessen tätig.

7.5 Absolventen der Berufsakademie

Den Erkenntnissen von Zabeck und Zimmermann (1995) zufolge lässt sich die Hypothese, dass BA-Absolventen eine fehlende Befähigungsbreite aufweisen, nicht halten, denn wechseln diesen den Betrieb oder sogar den Betrieb und die Branche, sind kaum Schwierigkeiten bei der Übernahme der jeweils zugewiesenen Funktionen festzustellen. Zudem erreichen die Betriebswechsler nach den ersten zwei Jahren dieselben Positionen wie die im Ausbildungsbetrieb Verbliebenen, mit sogar teils höherem Einkommen. Im Vergleich von BA-, FH- und Universitätsabsolventen sind keine negativen Auffälligkeiten feststellbar. Es kann jedoch sein, dass nur die besseren BA-Absolventen den Ausbildungsbetrieb verlassen, was die Abiturnote und die Zensuren in den BA-Diplomprüfungen bestätigen. Interessant ist, dass vor allem Branchenwechsler ihre Beschäftigung etwas seltener als adäquat betrachten und häufiger von Schwierigkeiten in der Umsetzung des Gelernten, infolge von Defiziten im Fachwissen, berichten. Zudem plädieren sie vermehrt dafür, das BA-Studium in seiner Struktur breiter anzulegen.

Allgemein bestehen jedoch keine Schwierigkeiten die BA-Absolventen in das Beschäftigungssystem zu integrieren, in welchem sie auch ohne Schwierigkeiten Funktionen übernehmen, die sie in der Regel als anspruchsvoll und ausbildungsadäquat beschreiben. Überschneidungen in den Tätigkeitsfeldern gibt es vor allem mit Absolventen von Fachhochschulen.

Rund 75 % der BA-Absolventen sind in den ersten zehn Jahren nach Studienende kontinuierlich beschäftigt und die aufgetretenen Unterbrechungen sind nur selten durch Arbeitslosigkeit verursacht. Nach zehn Jahren sind noch 43 % der BA-Ingenieure und 20 % der BA-Betriebswirte bei ihrem Ausbildungsbetrieb beschäftigt. Die Beschäftigungswechsel wurden dabei meist selbst initiiert, um die jeweilige berufliche oder persönliche Lebenssituation zu verbessern.

8 Der Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler

Sportwissenschaftler sind Absolventen eines sportwissenschaftlichen Studienganges, welcher interdisziplinär angelegt ist und in seiner Struktur praktische Inhalte der verschiedenen Sportartenbereiche mit theoretischen Inhalten aus verschiedenen Disziplinen, wie z. B. Trainingswissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Medizin und Betriebswirtschaft, kombiniert. Ziel des Studiums ist in der Regel sowohl ein breites Grundlagenwissen über alle betreffenden Bereiche zu vermitteln, welches dann (meist in einem Masterstudium) in einem entsprechenden Bereich vertieft werden kann.

Betrachtet man zunächst den Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler, so lässt sich dieser übergreifend in einen schulischen Arbeitsmarkt, welcher die Lehramtsberufe für die Primarstufe, Sekundarstufe I und II umfasst, und den freien außerschulischen Arbeitsmarkt, auf welchem bspw. eine Anstellung als Therapeut, Trainer oder Dozent, im Fitness-, Tourismus-, Vereins- oder Therapiebereich erfolgt, untergliedern (vgl. für diese und die weiteren Ausführungen in diesem Kapitel Emrich et al., 2013).

8.1 Der schulische Arbeitsmarkt

Auf dem schulischen Arbeitsmarkt erfolgt die Einstellung grundlegend als Beamter, jedoch ist auch eine befristete oder unbefristete Anstellung im öffentlichen Dienst möglich. Hinsichtlich der erforderlichen Qualifikationen unterscheiden sich die Anforderungen je nach Schultyp und Bundesland.

Generell können Absolventen, welche für das Lehramt der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II ausgebildet sind, in den Schulformen Grund-, Haupt, Gesamt- und Realschule, erweiterte Realschule, Gemeinschaftsschule, Höhere Schule, Gymnasium, Berufsfach- und Bildungsschule, Förderschule und weiteren Spezialformen eingesetzt werden. In der Regel wird für eine Verbeamtung neben dem Studium des Fachs Sportwissenschaft der Abschluss in mindestens einem, in einigen Bundesländern auch zwei weiteren Fächern, sowie das Studium der Pädagogischen Psychologie, der Erziehungs- oder Bildungswissenschaften benötigt. Die universitäre Laufbahn wird mit dem ersten, der Vorbereitungsdienst mit dem zweiten Staatsexamen abgeschlossen und von den jeweiligen Bundesländern durchgeführt. Zu beachten ist, dass für spezielle Schulformen, bspw. Eliteschulen des Sports, weitere Lizenzen, Nachweise und Zusatzqualifikationen (z. B. Trainerlizenzen) erforderlich sind, wenn man dort als Lehrertrainer arbeiten will. In der Regel wird anschließend die Übernahme in das Beamtenverhältnis

angestrebt. Ist dies aufgrund des aktuellen Bedarfs an Lehrern der entsprechenden Fächerkombination nicht möglich oder wurde aufgrund individueller Interessen entschieden, nicht den Lehrerberuf anzustreben, treten auch diese Absolventen auf dem Arbeitsmarkt außerhalb der Schule auf und konkurrieren dort u. a. mit den anderen Absolventen sportwissenschaftlicher Studiengänge um eine Anstellung.

Grundsätzlich regeln sich die meisten Märkte über den Ausgleichsmechanismus von Angebot und Nachfrage selbst - so auch der Arbeitsmarkt. Im Fall von Sportlehrern kann sich jedoch ein Überangebot nicht über den Preis regulieren und so resultiert hieraus zwangsläufig Arbeitslosigkeit. Bei Sportlehrern kommen somit, wie bei allen Lehrern, die besonderen tarifrechtlichen und beamtenrechtlichen Besonderheiten zum Tragen.

Die meisten Sportstudierenden streben noch immer die Anstellung als Lehrer an (Emrich et al., 2013). Dieser Arbeitsmarkt ist generell recht stabil, jedoch auch einige Schwankungen unterworfen, die unter dem Namen Schweinezyklus bekannt sind.¹⁴ Darunter wird verstanden, dass es periodenübergreifend zu kollektiven Verwerfungen aufgrund aktueller individueller Entscheidungen kommt. Ist bspw. heute die Nachfrage nach Sportlehrern hoch, entscheiden sich viele Abiturienten ein Sportstudium zu beginnen, wodurch in ca. 5 Jahren ein Überangebot von Sportlehrern entsteht.

Basierend auf den Prognosen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2011 (S. 21) werden „mittel- bis langfristig (bis 2020) die höchsten Einstellungsbedarfe in den Fächern Chemie, Physik, Englisch, Musik/Kunst/Gestaltung/Werken und Sport prognostiziert“. Es wird jedoch nochmals darauf hingewiesen, dass sich die curricularen Rahmenbedingungen und die Einstellungsvoraussetzung zwischen den Bundesländern teilweise wesentlich unterscheiden, weshalb auch ein späterer Wechsel zwischen den Bundesländern nicht ohne Weiteres vollzogen werden kann. Jedoch stehen auch die einzelnen Bundesländer in Konkurrenz und versuchen die besten Profile für sich zu gewinnen. Aufgrund der zunehmenden Unterschiede in den Einstellungs- und Vergütungsstrukturen (angestellt, verbeamtet, Vollzeit, Teilzeit etc.) kann auch hier der Konkurrenzdruck weiter zunehmen, wovon schlussendlich die Absolventen profitieren.

¹⁴ Zu detaillierten Informationen der Einstellungspraxis von Beamten im öffentlichen Schuldienst siehe Krais und Luitgard (1988).

8.2 Der außerschulische Arbeitsmarkt

Neben dem Schulsport wächst die Nachfrage nach aktiv betriebenem Sport und passiv konsumiertem Zuschauersport rasant, was erhebliche direkte und indirekte ökonomische Effekte verursacht.¹⁵ Die wirtschaftliche Bedeutung umfasst hierbei den direkten privaten Sportkonsum, bspw. durch den Mitgliedsbeitrag im Sportstudio, das Sportsponsoring, die Werbung und Medien, die Investition in Sportstätten, als auch indirekt die Produktion von Sportartikeln deutscher Unternehmen, welche im Ausland verkauft werden oder die wirtschaftlichen Aktivitäten kommerzieller Ligaorganisationen wie der Deutschen Fußball Liga, welche in der Saison 2015/2016 3,2 Mrd. € Umsatz generierte (DFL, 2017).

Meyer und Ahlert (1999; 2000) berechneten einen Anteil des Sports am BIP von 1,4 % im Jahre 1998. Im Bereich der Europäischen Union schätzen Dimitrov und Kollegen (2006) den Gesamtwertschöpfungseffekt des Sports auf 3.65 %.¹⁶ Allgemein beträgt der Anteil des Sports am BIP in den meisten industriellen Ländern nach Andreff (2008) zwischen 1 - 2 %. Der Anteil der Ausgaben privater Haushalte für Konsum von aktivem und passivem Sport im Jahr 2010 wird auf insgesamt 87,4 Mrd. € geschätzt, wovon 89 % auf den aktiven Sportkonsum entfallen (Preuß, Alfs & Ahlert, 2012).

Der sportbezogene Arbeitsmarkt von verschiedenen europäischen Ländern wird „auf 1.550 Personen in Zypern, 7.658 in Estland, 15.342 in Portugal, 24.800 in Griechenland, 32.234 in Ungarn, 106.000 in den Niederlanden, 199.000 in Frankreich und etwa 450.000 in Deutschland“ (Emrich et al., 2013; siehe auch Andreff, 2011 und Amnyos, 2008) geschätzt, wohingegen in Nordamerika allein fast 1 Mio. Menschen im Sportsektor beschäftigt sind.¹⁷

Die Beschäftigungen in den Sportbranchen und deren Anwendungsfeldern sind sehr vielfältig und können nach Haag und Mees (2010) grob untergliedert werden in sportspezifische Tätigkeiten als Berufssportler (z. B. Leistungs- oder Showsportler), in staatlichen Organisationen (z. B. Hochschule oder Militär), im Rahmen der Selbstverwaltung (z. B. Vereine, Verbände, Olympiastützpunkte), mit kommerzieller Ausrichtung (z. B. Fitnessstudios, Rehabilitationseinrichtungen, Sporttourismus) und mit privater, nichtinstitutioneller Ausrichtung (z. B. Personal-Coach, Tennislehrer). Daneben sind auch jene Beschäftigungsgruppen zu berücksichti-

¹⁵ Siehe Pitsch und Emrich (2004) für die gestiegene Sportaktivität in der saarländischen Bevölkerung und Poupaux und Andreff (2007) für die Sportpartizipationsraten im internationalen Vergleich.

¹⁶ Zu den Dimensionen im amerikanischen Sportmarkt siehe Humphrey und Ruseski (2009).

¹⁷ Aufgrund der unterschiedlichen Einwohnerzahlen hat dies jedoch nur eine absolute Aussagekraft über den sportspezifischen Arbeitsmarkt oder die Sportpartizipation in den einzelnen Ländern.

gen, welche durch die sportspezifische Endnachfrage an der Herstellung von Zwischenprodukten beteiligt sind. Die durch diese Multiplikatoreffekte ausgelöste Beschäftigung beziffer-ten Meyer und Ahlert (1999) für das Jahr 1998 auf 128.000 Personen.

Abseits des wissenschaftlichen Arbeitsmarktes befinden sich die Absolventen sportwissen-schaftlicher Studiengänge in Konkurrenz mit Absolventen anderer Fachrichtungen (bspw. Betriebswirten oder Psychologen), als auch mit Absolventen nicht akademisch qualifizierter Studiengänge / Berufsausbildungen (bspw. Physiotherapeuten oder Gymnastiklehrer), welche in der Regel eine kürzere Ausbildung mit hoher Praxisorientierung absolvieren, sowie Absol-venten privatwirtschaftlicher Einrichtungen (bspw. Trainer oder Fitnesslehrer). Die Betätig-ungsfelder für Sportwissenschaftler sind grundsätzlich weit gefasst und reichen von Rehabili-tationszentren über den Sporttourismus bis zur Sportartikelindustrie, jedoch treten die Ab-solventen dort in einen Verdrängungswettbewerb mit den Absolventen der genannten Einrich-tungen und müssen sich entsprechend behaupten. Gleichzeitig wird eine zunehmende Aka-demisierung sportbezogener Berufe / Ausbildungswege festgestellt, welche vor allem durch die steigende Zahl an Studienangeboten an Fachhochschulen und Berufsakademien zum Aus-druck kommt (Emrich et al., 2013). Es kann somit angenommen werden, dass sich die Nach-frage zunehmend auf fachlich spezialisierte Profile konzentriert, wobei der direkte Rück-schluss auf die Ausweitung des Arbeitsmarktes schwierig erscheint. Mit der zunehmenden Diversifizierung der Ausbildung an Berufsakademien, Hoch- und Fachhochschulen geht selbstredend auch eine zunehmende Unschärfe des Sportbegriffs einher, die sich nachfolgend auch in der Ausbildung und den Tätigkeiten niederschlägt. Derzeit (Stand 09. Oktober 2017) sind auf der dvs-Homepage 70 Hochschulen, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschu-len gelistet, an welchen ein sportspezifisches Studium aufgenommen werden kann (dvs, 2016). Nicht berücksichtigt sind dabei die Angebote der Berufsakademien, welche sehr spezielle Teildisziplinen, bspw. ausschließlich den Fitnessmarkt, abdecken. Allgemein beginnen die Möglichkeiten bei einem übergreifenden Bachelor- und Masterstudium und enden in sehr spezifischen Profilen wie „Sportverwaltung“, „Sportjournalistik“ und „Sportinformatik“. Vor allem an Universitäten enthält das Studium ein Grundstudium der Teildisziplinen, sowie die Theorie und Praxis der einzelnen Sportarten. Dies kann jedoch vor allem bei Fachhochschu-len und Berufsakademien stark unterschiedlich gestaltet sein. Mit der steigenden Zahl an An-

geboten ist es nicht nur schwierig, einen Überblick der Inhalte und Curricula zu erhalten, sondern auch deren Umsetzung und die Qualität des Studiums beurteilen zu können.¹⁸

Um die Qualität auch lokal zu gewährleisten, führen die Institute mehr oder weniger häufig Absolventenstudien durch. Diese geben zudem Aufschluss bspw. zu dem Übergang der Absolventen in den Arbeitsmarkt und deren Verbleib. Die Entwicklung und Durchführung von Absolventenstudien wird im folgenden Kapitel intensiv erörtert.

8.3 Absolventenstudien

8.3.1 Hintergrund

Erste Beachtung fanden Absolventenstudien vor allem in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre, wobei hier vor allem das Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel (heute INCHER Kassel) und die HIS in Hannover Pionierarbeit leisteten.

Im Zeitraum der Jahre 2000 bis 2005 führten dann schon 65 % der Hochschulen in Deutschland Absolventenstudien durch (Janson, 2008), jedoch wurden und werden diese sehr unterschiedlich publiziert, stehen teilweise nur als graue Literatur zur Verfügung und sind somit nur unvollständig dokumentiert (Burkhardt et al., 2000). Aufgrund der Lücken der amtlichen Statistik über die Arbeitslosenzahlen, sowie die Tätigkeitsfelder und Branchen, in welchen die Absolventen tätig sind, forderte die Hochschulrektorenkonferenz, vor allem im Zuge des Bologna-Prozesses, eine Ausweitung der Durchführung von Absolventenstudien an Fachhochschulen und Universitäten (Emrich et al., 2013). Hierdurch wurde ein wahrer Boom der Absolventenstudien ausgelöst.

Neben dieser übergeordneten Forderung sind die retrospektive Evaluation des Studiums und die davon abgeleiteten Maßnahmen zur Qualitätssicherung, vor allem hinsichtlich der Akzeptanz der Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt, weitere Gründe für die Durchführung von Absolventenstudien. Mittlerweile ist die Zahl der unterschiedlichen Absolventenstudien schon so stark angestiegen, dass sogar die Diskussion über ein Informations-Übermaß diskutiert wird (Lenz et al., 2010).

Um für die weitere Bearbeitung eine verbindliche Grundlage zu legen, wird zur Begriffserklärung ‚Absolventenstudie‘ die Erläuterung von Strack (2012, S. 85) herangezogen, der hierun-

¹⁸ Mit der Qualitätssicherung und dem Qualitätsmanagement sportbezogener Ausbildung beschäftigten sich Falk und Thieme (2004) intensiv.

ter „eine Befragung von Hochschulabsolventen nach dem Studienabschluss [definiert], deren Spektrum

- nach der Verortung ihrer Durchführung (international vergleichende Studien, nationale Studien, bundeslandspezifische Studien, institutionelle Studien, fächerspezifische Studien),
- nach den Zielen und damit folglich nach der Fragestellung (retrospektive Beurteilung des Studiums, Beurteilung des Übergangs von Studium in den Beruf usw.),
- nach den aus den Zielen (und der Fragestellung) abgeleiteten Inhalten,
- nach dem Zeitpunkt (unmittelbar nach Studienende, einige Monate oder Jahre nach Studienende),
- nach dem Umfang der Zielpopulation (Vollerhebung oder Stichproben/Sample) und nicht zuletzt
- nach der Methodik (postalische und Onlinebefragung, telefonisches oder persönliches Interview, quantitativ oder qualitativ; Quer- oder Längsschnitt)

sehr unterschiedlich sein kann“.

Die bearbeiteten Themen umfassen dabei zum einen das Profil der Absolventen (demografische und sozioökonomische Daten, akademischer Werdegang, abgeschlossene Studiengänge) und zum anderen deren Verhalten auf dem Arbeitsmarkt, inklusive der aktuellen Beschäftigungssituation. Zentrales Augenmerk liegt dabei auf der Transitionsproblematik, d. h. dem Übergang von der Hochschule in den Beruf, und wie reibungslos dieser verläuft. Als Kenngrößen werden hierfür bspw. die Arbeitslosenquote (pro Studienfach, Abschlussjahr etc.), der Aufwand und die Dauer der Arbeitsplatzsuche, verschiedene Arten von Beschäftigungsformen (vor allem atypische und prekäre) und die vertikale (Status) und horizontale (Fachrichtung) Kongruenz zwischen Abschluss und Beruf herangezogen (vgl. Teichler, 2000; Schiener, 2010).

Das verfolgte Ziel ist hierbei, Studieninhalte zu identifizieren, welche die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen und diese entsprechend anzupassen, um im Weiteren die Chancen der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen, die Transitionszeiten zu minimieren und damit die Reputation des Instituts zu erhöhen. Zudem erhofft man sich für die Studienberatung, die Akkreditierung und Reakkreditierung von Studiengängen wertvolle Hinweise wie hochschulinterne Potenziale besser auszuschöpfen sind und wie die Qualität der Hochschulentwicklung gesteigert werden kann (Alberding & Janson, 2007). Dabei sollte jedoch beachtet werden, dass dieser Ansatz nur unter der Annahme funktioniert, dass eine arbeitsmarktbezogene

gene Ausbildung überhaupt die Chancen am Arbeitsmarkt erhöht. Denn legt ein Arbeitgeber bei der Stellenbesetzung den Fokus tatsächlich überhaupt nicht auf stark spezialisierte arbeitsmarktbezogene Ausbildungsinhalte, sondern vielmehr auf eine wenig spezialisierte, aber dafür fundierte Ausbildung, mit der Fähigkeit sich schnell und umfassend in komplexe Themenfelder einzuarbeiten, setzt man mit einer solchen Vorgehensweise die falschen Schwerpunkte (Emrich et al., 2013).

Weitere bei Absolventenstudien möglicherweise behandelte Themen sind unter anderem (vgl. Strack, 2012)

- die Beziehung zur Hochschule und die Zufriedenheit mit den angebotenen / erworbenen Bildungsdienstleistungen
- die Analyse des Ausmaßes des Zusammenhangs zwischen Erfolg der Absolventen bzgl. des Arbeitsplatzes / der Tätigkeit und Indikatoren wie Gehalt, Status und Zufriedenheit mit der Arbeit
- die Beschreibung der Zusammenhänge zwischen erworbenen Kompetenzen und gegenwärtigen Arbeitsaufgaben
- das Ausmaß, in welchem die Bedingungen, Maßnahmen und Erfahrungen des Studiums für den anschließenden Arbeitsplatz / die anschließende Tätigkeit tatsächlich eine Rolle spielen
- die Auswirkung der Motive, Erwartungen und Vorstellungen der Studierenden bei späteren Entscheidungen und den tatsächlichen Karriere- und Berufswegen.

Durch die Bearbeitung all dieser Themen ergeben sich die folgenden zentralen Erkenntnisse durch Absolventenstudien (Teichler, 2000):

- ein Einblick in den Verlauf des Studiums, ein detailliertes Aufzeigen der Übergangs- und Berufsstartsituation und die nachfolgende Berufsbiografie
- ein detaillierter Überblick der beruflichen Aufgaben und deren Bewältigung (mit vergleichsweise geringem Erhebungsaufwand)
- eine Ergänzung der objektiven Strukturdaten zur Beschäftigung und Tätigkeit durch Erkenntnisse und Einschätzungen der Absolventen
- eine explizite Thematisierung der beruflichen Wirkung des Studiums

Über die Jahre hinweg hat sich die Methodik bei Absolventenstudien verändert. Bis Ende der 1990er Jahre war die postalische Befragung der Standard, jedoch wurden im weiteren Verlauf auch gemischte Befragungen (postalisch und online) und reine Online-Befragungen durchgeführt. Der Aufbau und die Struktur der Befragungen kann dabei stark variieren und hängt vor

allem von der Verortung, den Zielen, den Inhalten, dem Zeitpunkt, dem Umfang, der Zielpopulation, dem Wirtschaftssektor und der Methodik ab (Strack, 2012).

Grundsätzlich gibt es bislang keine standardisierten Leitlinien für Absolventenbefragungen, weshalb die Vergleichbarkeit der Ergebnisse und auch eine Bilanz oder Reihenfolge von arbeitsmarktrelevanten Kriterien bislang nicht möglich ist (Burkhardt et al., 2000; Teichler, 2003). Es ist jedoch zu vermuten, dass es eine Vielzahl an Kriterien gibt, welche für den Übertritt vom Studium in den Beruf relevant sind, ohne dass dabei eines oder einige wenige besonders hervorzuheben sind.

8.3.2 Internationale Befunde

Die erste systematisch vergleichende Absolventenstudie ist die vom INCHER in Kassel im Jahr 1999 durchgeführte CHEERS-Studie¹⁹, an welcher 11 europäische Ländern (darunter Deutschland) und Japan teilnahmen und somit ein umfassender internationaler Vergleich zu Themen wie den individuellen Merkmalen der Absolventen, dem Studienverlauf, der Bewertung der Studienbedingungen, dem Übergang in die Erwerbstätigkeit, dem Zusammenhang von Studium und Beruf, den Beschäftigungsbedingungen und der Berufszufriedenheit möglich wurden. Die Nachfolgestudie REFLEX wurde 2005 mit Beteiligung von 15 Ländern durchgeführt (Schomburg, 2008; Schomburg & Teichler, 2006). Bei beiden Studien ist darauf hinzuweisen, dass fast ausschließlich die Absolventen traditioneller Studiengänge befragt wurden (Schomburg, 2008), da zum Zeitpunkt der Durchführung der Studien nur wenige, nach dem Bologna-Prozess vereinheitlichte Studienabschlüsse vorlagen. Deshalb sind bei den Ergebnissen die unterschiedlichen, länderspezifischen Hochschulformen und -typen, wie auch das Lebensalter, das Geschlecht und die soziale Herkunft der Befragten zu beachten.

Die zentralen Ergebnisse der Studien widerlegen die Vorurteile über die prekär empfundene Arbeitsmarktsituation und den Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt (Schomburg, 2008):

- die durchschnittliche Dauer der Beschäftigungssuche liegt in den meisten Ländern bei 4,5 Monaten, bei relativ geringen Unterschieden zwischen den einzelnen Ländern und den Abschlussarten.
- Die Zeitspanne zwischen Studienabschluss und der Aufnahme der ersten Beschäftigung beträgt durchschnittlich 5,6 Monate. Dabei ist die Übergangszeit von Absolventen kürze-

¹⁹ Vergleiche für die Ausführungen in diesem Kapitel auch Strack (2012).

rer Studiengänge oder anwendungsorientierter Hochschultypen kürzer als bei Absolventen längerer, wissenschaftsorientierter Studiengänge (z. B. Schweiz: FH: 2,3 Monate, Uni: 5,3 Monate; Deutschland: FH: 3,4 Monate, Uni: 5,8 Monate; Belgien: FH: 6,2 Monate, Uni: 8,1 Monate).

- Die Mehrheit der Absolventen (61 %) wechselt in den ersten 4 bis 5 Jahren nach Studienabschluss die Beschäftigung.
- Insgesamt machten 37 % der Absolventen bereits Erfahrung mit Arbeitslosigkeit, zum Zeitpunkt der Befragung (4 bis 5 Jahre nach dem Studienabschluss) waren jedoch nur 5 % aktuell davon betroffen.
- In der ersten Beschäftigung sind die Absolventen überwiegend vollzeitbeschäftigt (81 %), jedoch nur 50 % mit unbefristetem Vertrag. Nach 4 bis 5 Jahren verfügt eine Mehrheit (77 %) über eine unbefristete Beschäftigung. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse sind 4 bis 5 Jahre nach Studienabschluss somit eher selten.
- Das durchschnittliche Bruttojahreseinkommen ist bei vollzeitbeschäftigten Absolventen in Deutschland (Uni: 3.950 €; FH: 4.255 €), Norwegen (Uni: 4.391 €) und der Schweiz (Uni: 4.357 €; FH: 4.345 €) am höchsten, dagegen bei vollzeitbeschäftigten Absolventen in der Tschechischen Republik (Master: 935 €; Bachelor: 881 €), Estland (Bachelor: 971 €), Portugal (Licenciatura: 1.403 €), Spanien (Kurzstudium: 1.430 €; Licenciatura: 1.641 €) und Italien (Kurzstudium: 1.726 €; Laurea: 1.761 €) am niedrigsten. Bereinigt man die Einkommen nach der jeweiligen Kaufkraft, sind die Unterschiede jedoch weit weniger stark ausgeprägt. Vollzeitbeschäftigte Frauen verdienen im Vergleich jedoch 24 % weniger als Männer.
- Die Zufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit ist mit 64 % recht hoch.

Allgemein wird von Schomburg (2008) festgehalten, dass die unterschiedlichen Akzentsetzungen des Studiums und die entsprechende Ausrichtung mit den Erwartungen der Absolventen korrespondieren.

8.3.3 Nationale Befunde

Basierend auf der vom Wissenschaftsrat 1999 veröffentlichten „Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulbildung und Beschäftigungssystem“ haben Burkhardt et al. (2000) eine Metastudie zu den Absolventenstudien der 1990er Jahre in Deutschland verfasst, in welcher sie eine methodische Übersicht zu den wichtigsten Ergebnissen geben. Insgesamt wurden ca. 250 Absolventenstudien mit aufgenommen und ca. 80 ausführlich analysiert (vgl. Strack,

2012). Die zentralen Befunde umfassen die Arbeitslosigkeit, den Übergang von Studium in den Beruf, die Unterschiede nach Fachrichtungen und Hochschularten sowie die sozio-biographischen Voraussetzungen.

Hinsichtlich der Arbeitslosigkeit wurde mit 4 % bis 5 % eine nur halb so hohe Quote unter den Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss festgestellt, verglichen mit der Erwerbsbevölkerung insgesamt. In den ersten beiden Jahren nach Studienabschluss sind mehr als 20 % der Hochschulabsolventen mit einer oder mehreren Phasen von Arbeitslosigkeit konfrontiert, was vergleichbaren Ergebnissen der REFLEX-Studie entspricht.

Vergleicht man den Übergang vom Studium in den Beruf, so ist dieser gegenüber den siebziger und achtziger Jahren immer aufwendiger und langwieriger. So begann ein höherer Anteil schon während des Studienabschlusses mit der Stellensuche, nutzte hierfür multiple Wege, schrieb mehr Bewerbungen und übernahm häufiger zwischenzeitliche Gelegenheitsarbeiten. Nach Teichler (2000, S. 16) ist „eine Phase von einem Jahr der Suche und eine Phase von 2 Jahren, während der die Einarbeitung in die berufliche Tätigkeit erfolgt und in der noch nicht ganz der ernsthafte Charakter produktiver Tätigkeit erreicht ist, ... nichts Ungewöhnliches“. Für die Behauptung, dass problematische Beschäftigungsbedingungen in den achtziger und neunziger Jahren, vor allem in den ersten fünf Beschäftigungsjahren, zugenommen haben, gibt es auf Grundlage der Daten keinen eindeutigen Nachweis.

Auch die Vermutung, dass es für viele Studiengänge und Hochschularten eine ideale Kombination gibt, lässt sich nicht halten. So gibt es bspw. für Absolventen der Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften, die Kernfächer der Fachhochschulen, keinen Nachweis über deren Vorteile im Beruf gegenüber Universitätsabsolventen. Es existieren jedoch spezifische Charakteristika, welche eine Kategorisierung in drei Typen von Fachrichtungen und Hochschultypen erlauben (vgl. Strack, 2012):

Dem ersten Typus werden alle Studienfächer zugeordnet, welche auf eine Profession vorbereiten und in der Regel nur an Universitäten studiert werden können (bspw. Humanmedizin und Lehramt). Das Berufsfeld ist dabei klar abgegrenzt und sowohl Absolventen, wie auch das Beschäftigungssystem, haben klare Vorstellungen über die Tätigkeiten und die dafür notwendigen Qualifikationen. Alternative Qualifikationen erreichen hier nicht den äquivalenten Status, weshalb eine vertikale Substitution die Ausnahme darstellt.

Studiengänge, welche auf eine feingliederige berufliche Hierarchie vorbereiten (z. B. Wirtschaftswissenschaften oder Sportwissenschaft) und an Universitäten, wie auch an Fachhochschulen studiert werden können, werden dem zweiten Typus zugerechnet. Die Vorbereitung

erfolgt hier nicht auf einen bestimmten Beruf, sondern ein Berufsfeld, weshalb eine vertikale Substitution sehr einfach möglich ist. Probleme entstehen vor allem dann, wenn die Stellen im jeweiligen Berufsfeld nicht ausreichend vorhanden sind oder die Zahl der konkurrierenden Absolventen zu hoch ist.

Wird die Beziehung von Studium und Beruf noch offener, so ordnet man die Studiengänge dem dritten Typus zu (z. B. Geisteswissenschaften und einige Sozialwissenschaften). Hier werden keine Berufsbereiche angestrebt, sondern es besteht ein hochflexibles Arbeitsmarktverhalten, wobei einige Jahre nach dem Studienabschluss eine Sicherung und Festigung der Beschäftigungssituation erreicht wird.

Der Großteil der betrachteten Untersuchungen befasst sich auch mit den geschlechtspezifischen Unterschieden und Teichler (2000, S. 22) stellt fest, „dass Frauen in den meisten Berufsbereichen bescheidenere Berufserfolge aufweisen als Männer, was den Übergang in den Beruf und was die vertikale Dimension der Beschäftigungssituation angeht (Status, adäquate Beschäftigung, Einkommen)“. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn Frauen für ihre Kinder die Arbeitszeit reduzieren oder zeitweise komplett aus dem Erwerbsleben ausscheiden.

Hinsichtlich des Einflusses der sozialen Herkunft wird bestätigt, dass die Hochschulzugangsberechtigung von Personen aus niedrigeren sozialen Schichten teilweise mit unterdurchschnittlichen Leistungen erlangt und ein Studium weniger oft aufgenommen wird.

Als interessante Ergänzung zur Metastudie von Burkhardt et al. (2000) kann das Netzwerkprojekt Gradua2 gesehen werden. An diesem nahmen 10 lateinamerikanische und 10 europäische Hochschuleinrichtungen im Zeitraum Ende 2004 bis Anfang 2005 teil und beantworteten Fragen nach der Durchführung und anschließenden Nutzung von Absolventenstudien (Strack, 2012). Dabei stellte sich heraus, dass 65 % der befragten Hochschulen in Deutschland in den letzten fünf Jahren (auf Basis des Befragungszeitpunktes) Absolventenstudien durchgeführt hatten, jedoch knapp die Hälfte keine regelmäßigen Absolventenstudien durchführt. Werden keine Absolventenstudien durchgeführt, so wird dies meist mit dem Mangel an geeignetem Personal begründet. Die Mehrzahl der Studien wurde zudem dezentral auf Fachbereichs- oder Studiengangsebene durchgeführt und nur 45 % führten hochschulweite Studien durch. Die erhaltenen Ergebnisse werden bei der Mehrzahl der befragten Hochschulen für interne Berichte genutzt, eine ausführliche Diskussion und Reflexion erfolgt jedoch nur in seltenen Fällen.

len. Dies trifft vor allem für Universitäten zu, da nur bei 53 % die Ergebnisse zur Verbesserung der Curricula genutzt werden. Bei Fachhochschulen liegt der Wert bei 83 %.

Beachtenswert sind aufgrund ihrer speziellen Struktur auch die HIS-Absolventenstudien, welche bundesweit von der HIS durchgeführt werden (vgl. Briedis, 2007; Kerst & Schramm 2008; Fabian & Briedis, 2009). Hierbei wird ein Kohortendesign (Follow-up-Studien alle vier Jahre seit 1989 mit dem Ziel Zeitreihen aufzubauen) mit einem Längsschnittdesign (Befragung im ersten, fünften und zehnten Jahr nach Studienabschluss mit dem Ziel, Berufsverläufe zu erfassen) kombiniert. Die Themenschwerpunkte liegen unter anderem auf der Qualifikation und Kompetenzentwicklung von Studierenden sowie der beruflichen Übergänge in prekäre Beschäftigungsverhältnisse.

Eine weitere, interessante Absolventenstudie in Deutschland ist das groß angelegte und von INCHER Kassel koordinierte Projekt „Studienbefragungen und Berufserfolg“, an welchem mehr als 50 Hochschulen mit ca. 37.500 Befragten mit eigenen, aufeinander abgestimmten Absolventenstudien teilnehmen (Koepernik & Wolter, 2010). Zudem gibt es spezielle Auswertungen hinsichtlich Hochschulabsolventen als Teil repräsentativer Bevölkerungsstudien (Mikrozensus, SOEP). Des Weiteren findet man landesweite Absolventenstudien wie in Bayern (Falk et al., 2009; Falk & Reimer, 2007), Nordrhein-Westfalen (Alesi & Neumeyer, 2017) oder in Sachsen (u. a. Lenz, Wolter, Otto & Pelz, 2014; Lenz et al., 2010), als auch lokale Studien, deren primäre Intention in der Qualitätssicherung und Akkreditierung oder den Entwicklungs- und Profilierungsstrategien liegt.

Hinsichtlich des Übergangs vom Studium in den Beruf war der Anfang des neuen Jahrtausends möglicherweise noch von den positiven Auswirkungen der „New Economy“ und den geringen Jahrgangsstärken geprägt. Dies änderte sich mit der Beschäftigungskrise bis 2005 und vor allem der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008 (Schiener, 2010). Auch die Analysen der Lebenslaufforschung zum Erwerbseinstieg junger Menschen (unter 33 Jahren) stellen insgesamt einen Rückgang der Stabilität und Vorhersehbarkeit des Erwerbseinstiegs seit Mitte der 1980er Jahre fest (vgl. Buchholz & Kurz, 2008). Dies bedeutet eine Steigerung der Suchzeiten bis zur ersten Anstellung und ein gestiegenes Risiko einer befristeten Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit, wobei in den Effekten zum Teil erhebliche Ungleichheiten zwischen Ost- und Westdeutschland, dem Geschlecht, dem Migrationsstatus, sowie dem Qualifikationsniveau bestehen (Buchholz & Kurz, 2008).

8.3.4 Absolventenstudien des Fachbereichs Sportwissenschaft

Neben den internationalen, nationalen, regionalen und universitätsspezifischen Absolventenstudien werden auch speziell an den sportwissenschaftlichen Instituten Absolventenstudien durchgeführt, um mitunter den Zugang zum Arbeitsmarkt, die subjektiven Gründe der Einstellung in ein Arbeitsverhältnis und die verschiedenen Felder der Sportbranche zu untersuchen.²⁰

Bereits seit den 1980er-Jahren wird an der Deutschen Sporthochschule Köln die Eingliederung der Absolventen in den Arbeitsmarkt untersucht, wobei festgestellt wurde, dass die Arbeitslosigkeit von Diplomsportlehrern stetig ab-, der Anteil an selbständigen Tätigkeiten jedoch zunahm (Hartmann-Tews und Mrazek, 1999; 2007). Dabei verbesserten Doppelqualifikationen die Berufschancen nicht, sondern nach der subjektiven Einschätzung der Absolventen erfolgte dies hauptsächlich durch das Vorhandensein praktischer Erfahrung (74 %), sozialer Kontakte und Beziehungen (53 %), sowie die Wahl des Studienschwerpunkts und die vorherige Tätigkeit in der jeweiligen Einrichtung (jeweils 46 %; Hartmann-Tews & Mrazek, 2007).

Ähnliche Erkenntnisse liefern Thiel und Cachay (2004), welche die Eingliederung von Absolventen des Diplomstudiengangs Prävention und Rehabilitation an der Universität Bielefeld in den Arbeitsmarkt im Abschlusszeitraum 1993 bis 2000 untersuchten. Dabei stellte sich heraus, dass die Absolventen von einer Stelle vor allem durch persönliche Kontakte in der Einrichtung (27,5 %), Anzeigen in Printmedien (23,5 %), dem Arbeitsamt (19,6 %) und Verwandten, Familie, Freunden und Bekannten (17,6 %) erfahren haben. Für die letztendliche Einstellung machen die Absolventen bei mehreren möglichen Antworten zu 56,9 % ein überzeugendes Auftreten im Vorstellungsgespräch, zu 54,9 % die Hochschulqualifikation, zu 41,2 % die Diplomnoten, zu 37,7 % die bereits erworbenen Zusatzqualifikationen, zu 31,4 % schon bestehende Tätigkeiten beim späteren Arbeitgeber, aber nur zu 17,6 % die beruflichen Erfahrungen in Form von Praktika verantwortlich (Thiel & Cachay, 2004).

Absolventen der Sportwissenschaft der Universität Hamburg, die für den Zeitraum 1982 bis 1995 von Thiele und Timmermann (1997) untersucht wurden, schafften den Eintritt in das Berufsleben größtenteils, da sie über persönliche Kontakte zu Arbeitgebern (36,7 %) oder von

²⁰ Für Absolventenstudien mit bereits längerer Tradition vgl. Belz & Volck, 1996; Cachay & Thiel, 1999; Emrich, 1988; Emrich & Pitsch, 1994; Emrich & Pitsch, 2003; Emrich, Fröhlich, Nachtigall, Pitsch, Schneider & Sprenger, 2010; Hartmann-Tews & Mrazek, 1994; Hartmann-Tews & Mrazek, 1999; Köhler, Michna & Peters, 2005; Menzel & Hartmann-Tews, 2015; Mrazek & Hartmann-Tews, 2010; Thiel, & Cachay, 2004; Thiele & Timmermann, 1997.

anderen Beschäftigten (35,4 %) über eine freie Stelle erfahren haben und dann nach eigener Einschätzung aufgrund ihrer praktischen Erfahrung in dem betreffenden Tätigkeitsfeld (68,4 %), Empfehlungen, Kontakten und Beziehungen (43 %), Zusatzqualifikationen außerhalb des Sportstudiums (38 %) und durch ihre vorherige Tätigkeit in der entsprechenden Einrichtung ausschlaggebend überzeugen konnten.

In etwas anderer Reihenfolge wird der Übergang in den Arbeitsmarkt von den Absolventen der Jahre 1993 bis 2003 der Studienrichtung Prävention und Rehabilitation der sportwissenschaftlichen Fakultät der TU München bewertet (Köhler, Michna & Peters, 2005). Bei ihnen kommt ein Vorstellungsgespräch zumeist klassisch über eine schriftliche Bewerbung zustande (35 %) und erst dahinter folgen die Vermittlung über Freunde, Bekannte und Verwandte (25 %), sowie die Jobtätigkeit während des Studiums (23 %). Auch für die Einstellung machen die Absolventen primär das Studium an sich, genauer die Wahl der Studienrichtung verantwortlich (50 %), gefolgt von der praktischen Erfahrung im relevanten Arbeitsbereich (46 %) und Kontakten, Empfehlungen und Beziehungen (41 %).

An der Universität des Saarlandes werden bereits seit 1988 die Absolventen des Studiengangs Sportwissenschaft systematisch evaluiert (Emrich, 1988; Emrich & Pitsch, 1994; 2003; Emrich et al., 2010). Dabei wird grundsätzlich festgestellt, dass der Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler „durch ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit und Deregulierung gekennzeichnet ist“ (Emrich et al., 2010), was sich jedoch nicht negativ auf die Beschäftigung an sich auswirken muss, denn in der Befragung aus dem Jahr 2003 (Abschlusszeitraum WS 1992/93 bis SS 2001) wurde bspw. festgestellt, dass fast 80 % der Absolventen eine hauptberufliche Stelle besetzen und diese bei fast 90 % einen Bezug zum Sportstudium aufweist (Emrich & Pitsch, 2003). In dieser Untersuchung wurde weiterhin festgestellt, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Wahl des Studienschwerpunktes, freiwillig wahrgenommenen Studienangeboten, dem studienbegleitenden Pflichtpraktikum oder parallel zum Studium laufenden bezahlten Tätigkeiten, mit der Ausübung einer hauptberuflichen Tätigkeit besteht (Emrich & Pitsch, 2003). Zudem konnte ein signifikant positiver Effekt auf die Chancenerhöhung einer hauptberuflichen Tätigkeit allein bei dem Erwerb sportbezogener außeruniversitärer Zusatzqualifikationen nachgewiesen werden. Des Weiteren konnte in allen vier Absolventenstudien kein signifikanter Einfluss auf den Berufseinstieg durch die Studienleistungen, gemessen an der Abschlussnote, der Studiendauer sowie dem Studium weiterer Fächer nachgewiesen werden (Emrich et al., 2010). Stattdessen basiert dieser im Wesentlichen auf Eigeninitiative hin, d. h. durch „informell-individualistische Zugangsformen“ (Emrich & Pitsch, 2003,

S. 39). Mögliche Gründe sehen die Autoren in der Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Arbeitstätigkeiten in der Praxis und den Inhalten des Studiums, sowie einem Misstrauen der Arbeitgeber gegenüber der Abschlussnote (Emrich et al., 2010). Es wirken bei der Stellenbesetzung somit auch andere Faktoren, speziell soziale Kontakte, wobei „viele schwache soziale Beziehungen den Effekt weniger starker sozialer Beziehungen übersteigen“ (Emrich et al., 2010, S. 30).

9 Offene Forschungsfragen

Die volkswirtschaftlichen Grundlagen, welche das Verhalten auf dem Arbeitsmarkt abbilden, sind wie oben dargestellt vorhanden. Auch Analysen zur Prüfung der Passung der Aussagen zum realen Verhalten, sind für unterschiedliche Bereiche bereits durchgeführt worden. Nahezu blind ist man jedoch im Bereich einzelner Studiengänge und so ist es die Aufgabe dieser Arbeit, zentrale Karrierefragen von Sportwissenschaftlern zu beantworten.

Dafür war zunächst zu klären, was Studierende, welche einen sportwissenschaftlichen Studiengang wählen, im Vergleich zu Studierenden anderer Fachrichtungen unterscheidet. Dabei war nicht nur von Interesse, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Disziplinen zu erkennen, sondern auch innerhalb der angehenden Sportwissenschaftler zu verstehen, welche Gründe maßgeblich für die Wahl waren, den Studiengang an einer Universität oder an einer Berufsakademie zu studieren.

Wurde das Studium erfolgreich abgeschlossen, war die Frage, ob ein Übertritt auch im Sportbereich nach dem Prinzip von McCall (1970) erfolgt. Es interessierte hier im Speziellen, ob die Strategie abwarten vs. annehmen von Angeboten anhand eines individuellen Reservationslohns erfolgt oder andere Strategien für die Erlangung einer Erstbeschäftigung angewendet wurden.

Ist der Übertritt in den Arbeitsmarkt gelungen, so war die Frage, ob Wechsel im Sportbereich durchgeführt werden und wenn ja, ob dabei das Modell von Neal (1999) zutrifft, d. h. zunächst die Branchen inkl. Arbeitnehmer gewechselt werden und erst dann die Arbeitgeber innerhalb der Branche.

Die zentralen Fragen dieser Arbeit drehen sich somit alle um die individuellen Entscheidungen an den kritischen Lebensabschnittsübergängen Schule - Studium, Studium - Beruf und Wechsel auf dem Arbeitsmarkt.

10 Stichproben, Umfang und Methodik

Zur Untersuchung der dargestellten Fragestellungen wurden verschiedene Befragungen im Saarland durchgeführt, weshalb Verallgemeinerungen nur vorsichtig vorgenommen werden sollten. Eine Übersicht der Datengrundlagen und der in den Auswertungen eingesetzten Verfahren ist in Tabelle 4 dargestellt. Die Reihenfolge der Beiträge folgt dabei nicht dem Publikationsdatum, sondern im Sinne der Logik, um eine übersichtlichere Darstellung zu gewährleisten.

Um zu überprüfen, welche Merkmale Studenten einer Berufsakademie aufweisen und herauszufinden, welchen Einfluss diese auf das Studium, den beruflichen Werdegang und die Zufriedenheit hat, wird der Datensatz einer Vollerhebung an der BSA - Private Berufsakademie und der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement genutzt (Strack, 2012). Hierbei wurden im Jahr 2009 alle 982 Absolventen, welche bis dato ihr Studium seit mindestens einem halben Jahr beendet hatten, postalisch oder online mit dem identischen Fragebogen befragt. Dieser enthielt 69 Fragen mit 385 Variablen und umfasste die Bereiche der individuellen Studievoraussetzungen, des Studienverlaufs, der Studienbedingungen, dem Berufsweg nach dem Studium und der derzeitigen Beschäftigungssituation. Insgesamt wurden 324 Antworten des Fragebogens zurückerhalten.

Für die Untersuchung der Merkmale von Studierenden der Sportwissenschaft, Chemie, Physik, Informatik und Musikwissenschaft, sich an der Universität des Saarlandes für ein Studium einzuschreiben und insbesondere zur Untersuchung ihrer Zufriedenheit, diente eine Befragung aus dem Jahr 2012. In dieser wurden von Juli bis Oktober alle 17.026 im Sommersemester eingeschriebenen Studierenden der UdS in einer Onlinebefragung angeschrieben. Das Ziel war es herauszufinden, warum sich die Studierenden für das Saarland entschieden haben, warum sie sich entschieden haben dort zu bleiben, wie sie sich organisieren, wie sie mit ihrer finanziellen Situation umgehen und welche Erwartungen sie an die Zukunft haben.²¹ Im Rücklauf wurden 1.813 Antworten erhalten, wobei für die ausgewählten Studiengänge nur 460 in der Analyse verwendet wurden.

²¹ Weitere und detailliertere Informationen bzgl. des Datensatzes bei Gassmann, Meyer, Emrich, Knoll und Staub-Ney (2013).

Tab. 4. Übersicht die Stichproben, Rückläufe und die Methodik in den einzelnen Beiträgen

| Beitrag | Publikation und Quellenangabe | Stichprobe | Umfang (N) | Angewandte Verfahren |
|---------|---|--|---|--|
| 1 | Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2015). Berufsakademien zwischen Fakten und Fiktionen: Eine empirische Analyse anhand eines Beispiels aus dem Sport- und Fitnessbereich. <i>Zeitschrift für Evaluation</i> , 14 (1), 83-103. | Vollerhebung an Absolventen einer BA aus dem Sport- und Fitnessbereich | 324 beantwortete Fragebögen | Kontingenzkoeffizient, Phi-Koeffizient |
| 2 | Bischoff, F., Gassmann, F. & Emrich, E. (2017). Demand for and Satisfaction with Places at University – An Empirical Comparative Study. <i>International Journal of Higher Education</i> , 6 (2), 59–74. | Vollerhebung aller im Zeitraum Juli bis Oktober 2012 immatrikulierten Studierenden der UdS | 1.813 beantwortete Fragebögen insgesamt, 460 davon wurden für die Analyse verwendet | Mann-Whitney-U-Test, t-Test, multiple lineare Regressionsanalyse, Korrelationskoeffizient (nach Pearson und Spearman), Ordered Probit Modell |
| 3 | Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2013). Der Wert des Wartens – Eine empirische Studie zur Wartezeit von Diplomsportlehrern beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. <i>Sciamus: Sport und Management</i> , 4 (1), 13–25. | Absolventenstudie der Absolventenjahrgänge SS 1970 bis SS 2001 des SWI der UdS | 399 beantwortete Fragebögen | Korrelationskoeffizient (nach Spearman), Kolmogorov-Smirnov-Test |
| 4 | Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2014). Unsicherheit und der Wert des Wartens: Eine suchtheoretische Analyse des Arbeitsmarkts für Diplomsportlehrer. <i>Sciamus: Sport und Management</i> , 5 (1), 28-37. | Absolventenstudie der Absolventenjahrgänge SS 1970 bis SS 2001 des SWI der UdS | 399 beantwortete Fragebögen | Korrelationskoeffizient (nach Pearson), Regressionsanalyse, Bootstrab Simulation |
| 5 | Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2012). Karrierepfade für Sportwissenschaftler: Eine empirische Analyse des Arbeitsmarktes von Diplomsportlehrern auf Basis eines suchtheoretischen Modells. <i>Sciamus: Sport und Management</i> , 3 (4), 10–26. | Absolventenstudie der Absolventenjahrgänge SS 1970 bis WS 1997/98 des SWI der UdS | 223 beantwortete Fragebögen | Chi ² -Test, Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient, Phi-Koeffizient |

Zur Überprüfung des Modells von McCall (1970) für den Übertritt in den Arbeitsmarkt wurde eine Absolventenstudie des Lehrstuhls für Sportökonomie und -soziologie der UdS genutzt (vgl. Nachtingall, Pitsch, Fröhlich & Emrich, 2008; Emrich et al., 2010). Dabei wurde in den Jahren 2007/2008 in einer schriftlichen Befragung mit 372 Items, eine Stichprobe von 1.013 Absolventen, welche ihren Diplomstudiengang Sportwissenschaft zwischen Sommersemester 1970 und Sommersemester 2001 an der UdS erfolgreich abgeschlossen hatten, zzgl. einer Person aus dem Abschlussjahr 1966/67 und 13 aus dem Wintersemester 2002/2003 und Sommersemester 2004, befragt, von denen 399 antworteten. Die Schwerpunkte umfassten dabei Studium, Berufsverlauf, Demographie, Zugang zum Arbeitsmarkt, Sozialkapital, Berufsstatus, Arbeitszufriedenheit, Qualifikationen außerhalb des Studiums, Persönlichkeitseigenschaften und Vorstellungen zum Berufsfeld.

Auch für das Verhalten auf dem Arbeitsmarkt und die Überprüfung des Modells von Neal (1999) konnte auf einen Datensatz dieses Lehrstuhls zurückgegriffen werden, welcher ursprünglich der „detaillierten Erfassung und Beschreibung des beruflichen Verbleibs“ sowie der Untersuchung „studien- und tätigkeitsbezogener Einstellungen und Haltungen“ (Emrich & Pitsch, 2003, S. 106) von Saarbrücker Diplomsportlehrern diente. Die Zielsetzungen entsprachen den oben genannten, jedoch enthielt der Fragebogen nur 307 Items und wurde an eine Stichprobe von 507 der 637 Absolventen der Abschlussjahrgänge Sommersemester 1970 bis Wintersemester 1997/98 versendet, von welchen 223 antworteten.

Die auf diesen Datensätzen basierenden Untersuchungen sind alle empirisch angelegt und wurden mit SPSS, Excel und R ausgewertet. Neben den deskriptiven Statistiken mit Median, Mittelwert, Standardabweichung und Häufigkeitsverteilungen, wurden inferenzstatistische Verfahren angewendet, welche in Tabelle 4 den jeweiligen Studien zugeordnet sind.

11 Kurzdarstellung der Beiträge

11.1 Darstellung von Beitrag 1

Ab den 1970er Jahren entstanden neben der Universität auch nicht-universitäre und später nicht-staatliche, private Hochschulen, darunter die Berufsakademien. Ihre Spezifika wurden bereits in Kapitel 4 diskutiert. Die breite Expansion spiegelt sich auch zum Zeitpunkt der Studie wieder und so wurden im Mai 2015 insgesamt 15 staatliche und private Fachhochschulen und Berufsakademien allein im Sport- und Fitnessbereich registriert, wovon drei die Möglichkeit des dualen Studiums anboten. Um genug Nachfrager von Seiten der Unternehmen und Studierenden zu erhalten, richten die Berufsakademien natürlich ihr Angebot auf diese Interessengruppen aus. Dies impliziert, dass Studiengänge nach den Wünschen der Arbeitgeber gestaltet werden und Personen eine Möglichkeit zum Studium gegeben wird, welchen der Zugang zu einer Universität verwehrt bliebe. Deshalb wurde hier untersucht, welche Merkmale BA-Studierende und -Absolventen auszeichnen, welche Arbeits- und Qualifizierungsmaßnahmen sich für sie eröffnen und wie zufrieden sie in der Retrospektive mit ihrem Studium sind (Bischoff, Emrich & Pierdzioch, 2015).

Eine Vermutung war, dass gerade Personen ohne Allgemeine Hochschulreife ein BA-Studium nutzen, um im Anschluss den Weg an eine Universität zu gehen. Über alle Antwortenden wurde insgesamt jedoch nur von einem Drittel ein Folgestudium erreicht oder angestrebt, wobei dies nur von einem verschwindend geringen Teil an einer Universität durchgeführt wurde. Aus diesem Grund konnte die aufgestellte Hypothese nicht bestätigt werden. Die bei weitem häufigste Variante war, dass die Absolventen in ihrem Ausbildungsbetrieb beschäftigt blieben.

Des Weiteren wurde angenommen, dass durch den Besitz von Zusatzqualifikationen die Wahrscheinlichkeit sinkt, die Arbeit im Ausbildungsbetrieb fortzusetzen, wobei auch hier kein Unterschied der Absolventen mit und ohne Zusatzqualifikationen festgestellt wurde.

Ähnlich war es bei der Erwartung, dass durch den Besitz von Zusatzqualifikationen die Wahrscheinlichkeit steigt, die Branche, in welcher sich der Ausbildungsbetrieb befindet, zu verlassen. Eine Abwanderung aus der Sport-, Fitness- oder Gesundheitsbranche ist zwar festzustellen, jedoch gibt es keinen Nachweis für eine vermehrte Abwanderung durch Absolventen mit Zusatzqualifikationen. Deshalb wird vermutet, dass die Bindung an die Branche den Preis darstellt, welchen Absolventen für ein fremdfinanziertes Studium mit niedrigen Abbrecher-

quoten und guten Einstellungschancen zu zahlen haben. Denn ist der Abschluss nur einer kleinen Gruppe von Unternehmen bekannt, die sich zudem alle in derselben Branche befinden, so wird es schwer, den Kampf um lukrative Arbeitsplätze in anderen Branchen erfolgreich zu bestehen. Möglicherweise auch aus diesem Grund bezeichnet mehr als die Hälfte der Antwortenden ihre aktuelle berufliche Situation als schlechter oder viel schlechter als vor dem Studienbeginn erwartet.

Der Erwerb von Zusatzqualifikationen hat ebenfalls keine signifikante Auswirkung auf das Gehalt der BA-Absolventen. Dies legt den Schluss nahe, dass durch die Bindung an die Branche und die Unwirksamkeit von Zusatzqualifikationen, von den Unternehmen eine Monopolrente abgeschöpft wird, welche von den Absolventen mit einem geringeren Gehalt zu bezahlt werden muss. Dies gelingt genau dann, wenn ein Studium abgeschlossen wird, welches zwar funktional spezifische Kompetenzen vermittelt, welche jedoch in anderen Branchen nicht ohne Weiteres verwendet werden können.

Trotzdem wurde, wie vermutet, das Studium nach Abschluss überwiegend zufriedenstellend oder sehr zufriedenstellend bewertet. Dies könnte möglicherweise daher röhren, dass die Entscheidungen der Vergangenheit nachträglich eine rationale Rechtfertigung erfahren, indem die Vorteile stärker betont werden als die Nachteile. Eine weitere Alternative ist die Orientierung an den gängigen positiven Meinungen in den Medien und der Öffentlichkeit gegenüber einem BA-Studium. Hierdurch könnte im Sinne des Herdenverhaltens die Entscheidung als richtig gerechtfertigt werden, was wiederum zu einer positiven Bewertung des Studiums führt.

11.2 Darstellung von Beitrag 2

Universitäten stehen in zunehmendem Wettbewerb mit anderen Universitäten und alternativen Hochschulen um die renommiertesten Wissenschaftler zu gewinnen, aber auch die Zahl an Studierenden und Absolventen immer weiter zu steigern. Vor diesem Hintergrund war von Interesse herauszufinden, welche Merkmale genau Studierende beeinflussen die Studienfächer Sportwissenschaft, Chemie, Physik, Informatik oder Musikwissenschaft zu wählen, sich für dieses Studium an der Universität des Saarlandes einzuschreiben und Saarbrücken als Studienstandort zu wählen (Bischoff, Gassmann & Emrich, 2017).

Zu den Sportwissenschaftlern sollte ein Vergleich mit Chemie- und Physikstudierenden, aufgrund der gleichermaßen gegebenen Abhängigkeit der Studierenden von der Ausstattung der Institute (Sportstätten und Labore), den Musikstudierenden, da sowohl Musiker als auch

Sportler als Künstler im weitesten Sinne betrachtet werden können und Musikstudierende ebenso wie Studierende der Sportwissenschaft entsprechende Übungsräume und Musikanstrumente benötigen, gezogen werden. Darüber hinaus werden Studierende der Informatik als Vergleichskategorie betrachtet, da dieser Studiengang durch den Forschungsschwerpunkt an der UdS besondere Aufmerksamkeit genießt.

Es wurde vermutet, dass gerade Sport-, Chemie-, Physik und Musikstudierende Wert auf gute infrastrukturelle Bedingungen legen und dies als bedeutsam für die Wahl des Studienstandortes bewerten. Die Auswertung zeigt jedoch, dass für die Chemie-, Physik- und Musikstudierenden die Studienbedingungen keine entscheidende Rolle spielen und ausschließlich die Sportstudierenden hierauf einen Fokus legen.

Auch Rankingergebnisse werden ausschließlich von Sport- und Informatikstudierenden als wichtig oder sehr wichtig bei der Studienortwahl beschrieben, alle anderen vernachlässigten diesen Faktor. Durch eine weitere Analyse konnte zudem festgestellt werden, dass gerade die Sport- und Informatikstudierenden zufriedener mit ihrem Studium sind.

Dafür ist die Distanzvariable in außerordentlichem Maß für die Studienortentscheidung von Chemie- und Physikstudierenden verantwortlich. Die Entscheidung basiert somit hauptsächlich auf dem eigenen Wohnort vor dem Studium und der Nähe zu Familie und Freunden. All diese Faktoren sind für sie signifikant bedeutsamer als für Sportstudierende. In diesen zwei Fächern rekrutiert die Universität somit sehr regional.

Der Wert der theoretischen Inhalte für den späteren Beruf wurde von allen sehr hoch bewertet (Median 8 auf einer Skala von 0 bis 10), jedoch ohne signifikante Unterschiede zwischen den Fächern. Allein die Kontrollvariablen „Bildungsniveau der Eltern (beide Elternteile Akademiker)“ und Abschlussart Master (konsekutiv) wirken hier signifikant.

Wird das Studium als nützlich für das spätere Berufsleben angesehen, so wird auch das Studium allgemein für eine gute Investition gehalten. Insgesamt bewerten alle Antwortenden das Studium als gute Investition, wobei Musiker die behandelten Inhalte für weit weniger relevant für ihr späteres Berufsleben einschätzen, im Vergleich zu den Studierenden der Vergleichsfächer.

Nicht verwunderlich war, dass die Probleme im Studium zumeist den hohen Leistungsanforderungen zugeschrieben werden. Es erfolgt damit eine externe Attribuierung von Problemen und Misserfolgen, wobei ein Einfluss des Studienfaches oder des Abschlusses nicht nachweisbar war. Sportstudierende berichteten jedoch von relativ wenigen Problemen und subjektiv geringen Leistungsanforderungen. Insgesamt wurde dagegen die Fülle an Lehrstoff und

die unangemessen hohen Anforderungen kritisiert. Die eigenen Probleme werden dann aber nicht direkt auf die Qualität des Bildungsangebotes und der Lehre übertragen.

Die Praxistauglichkeit wird von allen Antwortenden im oberen mittleren Bereich bewertet, was wiederum die Sichtweise des Studiums als gute Investition stützt. Dabei ist jedoch zu hinterfragen, ob die Praxistauglichkeit überhaupt von derzeit noch Studierenden bewertet werden kann.

11.3 Darstellung von Beitrag 3

Im dritten Beitrag (Bischoff, Emrich & Pierdzioch, 2013) wurde der Zeitraum zwischen dem Abschluss des Sportstudiums und dem Eintritt in das erste Arbeitsverhältnis mit Hilfe des Modells von McCall (1970) untersucht. Aus zwei Gründen wurde sich für dieses Basismodell und nicht eines der Folgemodelle entschieden. Erstens wäre es sowohl bei Verwerfung, wie auch bei Nichtverwerfung eines Folgemodells sehr schwierig gewesen Rückschlüsse auf das Basismodell zu ziehen, welches noch nie für Absolventen eines sportwissenschaftlichen Studiengangs Anwendung fand. Zum Zweiten ist es mit dem Basismodell möglich, einen sehr spezifischen Datensatz zunächst hinsichtlich der grundlegenden und wenig komplexen Annahmen zu testen.

Die zentrale Erkenntnis von McCall (1970) ist, dass jede Entscheidung über die Annahme oder die Ablehnung eines Stellenangebotes eine einzelwirtschaftliche ist, die entsprechend der vorherrschenden Situation bewertet werden muss. In dieser Studie sollte herausgefunden werden, ob die Dauer des Wartens einen Einfluss auf die Höhe des Einstiegsgehalts hat und ob ein Zusammenhang zwischen arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen und der Wartezeit besteht.

Im Mittel suchen Absolventen 15 Monate nach einer geeigneten Arbeitsstelle und erzielen dann ein Einkommen von durchschnittlich 2.567 €. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die Diplomsportlehrer in oder außerhalb eines sportbezogenen Umfeldes tätig sind. Setzt man diese zwei Variablen nun in Beziehung, ist entgegen der Annahme kein Zusammenhang zwischen der Suchzeit nach einer Arbeitsstelle und der anschließenden Entlohnung festzustellen. Ein möglicher Grund könnte in der Modellannahme liegen, dass sich die Absolventen ihren Arbeitgeber mehr oder minder selbst aussuchen können und nur noch entscheiden müssen, bei welchem sie die Beschäftigung antreten. Unter allen Antwortenden wurden jedoch nur 1,3 % direkt von Unternehmen abgeworben oder erhielten durch einen Vermittler ihre erste Arbeitsstelle. Weitere 23 % erhielten ihre erste Beschäftigung aufgrund einer Initiativbewerbung,

was in der Summe jedoch nicht einmal ein Viertel der Gründe für eine Anstellung aller Absolventen ausmacht. Die häufigste Nennung für den Zugang zur ersten Tätigkeit war dagegen mit 36 % die Bewerbung auf Stellenausschreibungen und bei 32 % der Einsatz von Beziehungen, Empfehlungen oder Kontakten.

Hat ein Diplomsportlehrer über Weiterbildungsprogramme und Zusatzqualifikationen seine Kenntnisse erweitert, so sollte sich dies auch positiv hinsichtlich seiner Einkommenschancen auswirken. Als arbeitsmarktrelevante Qualifikation wurde ein Studium weiterer Fächer neben dem Diplomstudiengang Sportwissenschaft, eine abgeschlossene Berufsausbildung und zertifizierte Lizenzen verstanden. All diese dienen nicht der Überbrückung der Suchperiode nach einem Arbeitsplatz, sondern sollten vor oder während des Studiums erworben werden, was wiederum die Investitionen in das eigene Kapital ansteigen lässt. Daraus folgend sollte auch der Reservationslohn steigen und wiederum eine Verlängerung der Suchzeit eintreten.

Neben dem Sportstudium haben 52 % noch ein weiteres Fach studiert, wovon 20 % dies auch abgeschlossen haben. Eine Zusatzqualifikation wie Übungsleiter- oder Trainerlizenzen besitzen 85 % und ca. ein Drittel hat eine abgeschlossene Berufsausbildung, bspw. im physiotherapeutischen, kaufmännischen oder technischen Bereich. Für die Besetzung der ersten hauptamtlichen Stelle bezeichnen 84 % eine Formalqualifikation als Voraussetzung, daneben sind jedoch auch 71 % der Meinung, dass es weitere Gründe für die Einstellung gab. Der vermutete Zusammenhang zwischen den erworbenen Qualifikationen und den Suchmonaten konnte nicht nachgewiesen werden.

11.4 Darstellung von Beitrag 4

Der vierte Beitrag (Bischoff, Emrich, Pierdzioch, 2014) basiert ebenfalls auf dem Modell von McCall (1970) und ist eine Fortführung von Beitrag 3. Nun sollte jedoch erörtert werden, ob ein systematischer Zusammenhang zwischen der Unsicherheit bzw. der Variabilität der Einstiegsgehälter und der Länge der Suchzeit nach Abschluss des Studiums festgestellt werden kann. Dies wurde vermutet, da die Unsicherheit im Hinblick auf das Einstiegsgehalt quasi als „Wert des Wartens“ interpretiert werden kann und so auch üblicherweise in Optionsbewertungstheorien angenommen wird. Demnach sollte eine große Unsicherheit zu einem hohen Wert des Wartens führen und damit die Suche nach einer Arbeitsstelle verlängern.

Um die Unsicherheit bei der Stellensuche abzubilden, wurde der Mean Preserving Spread unterstellt. In diesem Fall wird Wahrscheinlichkeitsmasse der Verteilungsfunktion nach außen verschoben, wobei der Mittelwert konstant bleibt und damit extreme Ausprägungen ein höhe-

res Gewicht erhalten. Entscheidend ist dabei, dass nur die extrem positiven Realisationen am oberen Ende der Verteilungsfunktion für den Absolventen eine besondere Rolle spielen, da die extrem niedrigen Lohnsätze immer zugunsten des Wartens auf ein neues Angebot abgelehnt werden. Im Falle des Mean Preserving Spread sollte somit der optionale Wert des Wartens steigen und die Wartezeit verlängert werden. Zusammenfassend hieße dies: Je höher die Unsicherheit über den Lohnsatz ist, desto länger wird die Suchzeit der Absolventen.

Als Grundlage wurden die Daten derselben Absolventenstudie wie in Beitrag 3 verwendet. Es konnte festgestellt werden, dass die Suchmonate ein Maximum in der ersten Hälfte der 1980er Jahre erreichen und ab 1995 tendenziell zurückgehen. Die Unsicherheit, welche über die Standardabweichung der Lohnsätze ermittelt wird, ist relativ hoch zu Beginn und Ende der 1980er Jahre, wobei vermutet wird, dass dies sehr stark durch den zweiten Ölpreisschock und die Wiedervereinigung beeinflusst wird (vgl. Abb. 5).

Betrachtet man die Korrelation zwischen den Suchmonaten und der Unsicherheit so erkennt man, dass diese sehr stark von nur einem Abschlussjahrgang beeinflusst wird, bei welchem im Durchschnitt mehr als 30 Monate nach der ersten Anstellung gesucht wurde (Abb. 6). Aus diesem Grund wurde eine Bootstrap Simulation mit 10.000 Simulationsläufen durchgeführt und die jeweiligen Grenzen ermittelt. Darauf basierend konnte der positive Zusammenhang zwischen der Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt für Berufseinsteiger des Sportwissenschaftlichen Studiengangs und der Wartezeit bis zur Aufnahme des ersten Beschäftigungsverhältnisses bestätigt werden.

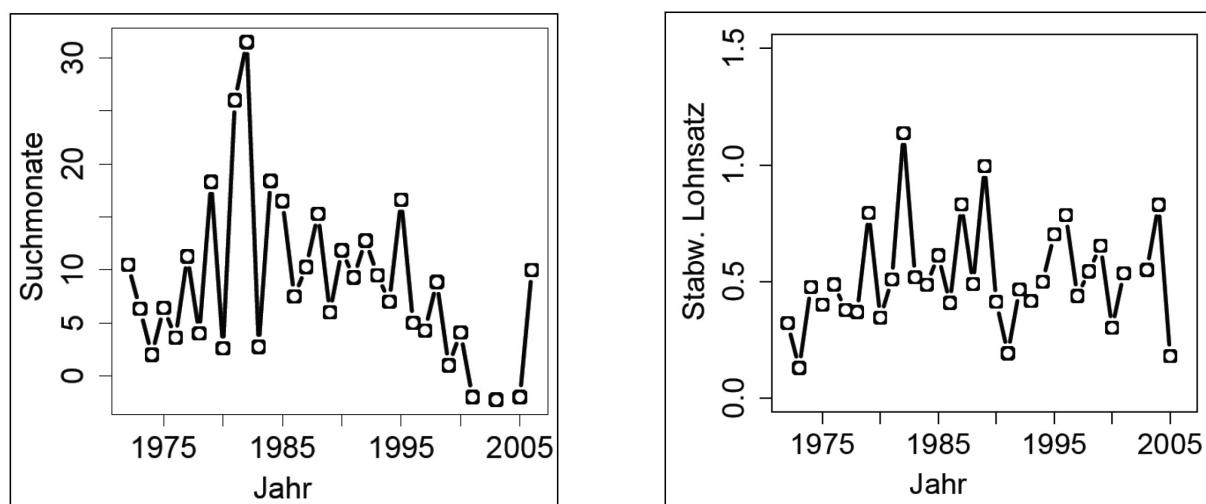


Abb. 5. Entwicklung der Suchmonate und der Standardabweichung des Lohnsatzes über den Zeitraum Abschlussjahr 1972 bis 2006.



Abb. 6. Zusammenhang zwischen der Standardabweichung des Lohnsatzes und den Suchmonaten

11.5 Darstellung von Beitrag 5

Ausgehend davon, dass die Absolventen nach einer gewissen Zeit in den Arbeitsmarkt eingestiegen und auf der ersten Arbeitsstelle beschäftigt sind, untersucht Beitrag 5 (Bischoff, Emrich & Pierdzioch, 2012) das Verhalten auf dem Arbeitsmarkt. Dabei wird das suchtheoretische Modell von Neal (1999; vgl. Abb. 7) zugrunde gelegt, welches Voraussagen trifft, wie sich Arbeitgeberwechsel innerhalb einer Branche und branchenübergreifend im Laufe der Erwerbsbiographie des Arbeitnehmers entwickeln. Dieser systematischen Karrierestrategie folgend, wird zunächst eine für den Arbeitnehmer optimale Branche (θ) gesucht. Ist diese gefunden (θ^*), so beschränkt sich die Suche im Anschluss auf den optimalen Arbeitgeber (ζ) in der Branche. Wird auch dieser gefunden (ζ^*), so wird der Arbeitnehmer die Suche in seiner optimalen Branche und bei seinem optimalen Arbeitgeber einstellen ($\theta^* + \zeta^*$). Somit kann angenommen werden, dass Branchenwechsel eher in einer frühen Phase des Karriereweges durchgeführt werden und die Arbeitgeberwechsel erst in einer späteren Phase folgen.

Die Prüfung dieser Annahmen kann nur mit einem Mikro-Datensatz erfolgen und so wurde ein Datensatz über die Erwerbsbiographien Saarbrücker Diplomsportlehrer aus einer Absolventenstudie des Arbeitsbereiches für Sportökonomie und Sportsoziologie an der Universität des Saarlandes verwendet. Dabei wurde die Branche aus dem Modell von Neal (1999) über das in der Studie abgefragte Tätigkeitsfeld (z. B. Physiotherapie, Management, Trainer) operationalisiert. Es wird demnach davon ausgegangen, dass das Tätigkeitsfeld so lange gewechselt wird, bis das passende gefunden wurde.

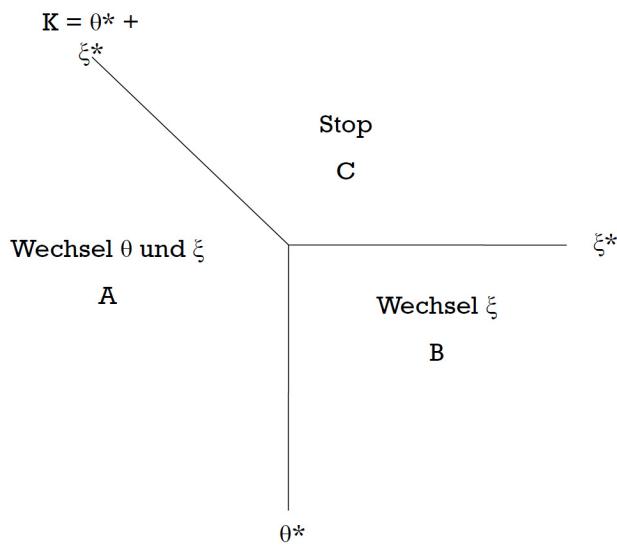


Abb. 7. Die optimale Suchstrategie nach Neal (1999)

Es konnte nachgewiesen werden, dass es einen hoch signifikanten, negativen Zusammenhang zwischen häufigen komplexen Wechseln (Tätigkeitsfeld und Arbeitgeber) und wenigen einfachen Wechseln gibt. Dieser Zusammenhang wirkt auch umgekehrt. Deshalb wird davon ausgängen, dass ein komplexer Wechsel in der Tendenz auch zu einem bevorzugten Arbeitgeber erfolgt und damit die Wahrscheinlichkeit für einen Wechsel innerhalb des Tätigkeitsfeldes sinkt. Dies würde heißen, dass die Sportwissenschaftler bei einem Wechsel zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen und schon während der Wechsel der Tätigkeitsfelder nach einem passenden Arbeitgeber suchen.

Die Hypothese, dass Diplomsportlehrer nach einem Wechsel des Arbeitgebers unter Beibehaltung des Tätigkeitsfeldes, dies auch nicht mehr verlassen, konnte im Wesentlichen bestätigt werden. So wechseln nur mehr 24,5 % aller Diplomsportlehrer nach einem einfachen Wechsel ein weiteres Mal das Tätigkeitsfeld, wobei 75,5 % in diesem verbleiben. Auch die statistische Überprüfung bestätigt, dass ein Verbleib in dem Tätigkeitsfeld signifikant wahrscheinlicher ist als ein Wechsel. Zudem wurde festgestellt, dass gehäuft die Arbeitgeber gewechselt werden, wenn ein optimales Tätigkeitsfeld sehr schnell gefunden wurde.

Während der ersten Beschäftigung nach dem Studium werden von den Absolventen sehr viele unterschiedliche Tätigkeiten ausgeführt, jedoch führt schon der erste Arbeitgeberwechsel alle Antwortenden zu den drei großen und offensichtlich karriererelevanten Tätigkeitsfeldern Physiotherapie, Sporttherapie und vor allem Sportlehrer. Auch der zweite Wechsel führt keinen

Sportwissenschaftler zurück in ein anderes Tätigkeitsfeld als eines von diesen. Gleich verhält sich der dritte Arbeitsplatzwechsel, wobei sich die Anzahl an Wechslern weiter verringert und die internen Wechsel im Tätigkeitsbereich der Sportlehrer mit Abstand am größten sind. Alle anderen Wechsel zwischen den Tätigkeitsfeldern neutralisieren sich nahezu, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass viele Absolventen schon nach wenigen Wechseln einen passenden Arbeitgeber gefunden haben, der ihren individuellen Interessen entspricht. Sehr viele, in dieser Untersuchung bis zu neun Wechseln, wurden nur in Ausnahmefällen durchgeführt. Auch die Annahme, dass nach einem komplexen Wechsel die Wahrscheinlichkeit steigt, ein geeignetes Tätigkeitsfeld gefunden zu haben, wurde verifiziert. Geht man davon aus, dass es sich bei dem Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern um einen abgegrenzten Bereich an Tätigkeitsfeldern handelt, so steigt mit jedem Wechsel die Wahrscheinlichkeit, ein passendes Feld gefunden zu haben, da sich die Zahl an Wahlmöglichkeiten verringert. Dies setzt jedoch voraus, dass bei jedem Wechsel auch eine neue Tätigkeit getestet wird. Dies ist nahezu vollständig der Fall, denn nur 5,8 % aller Antwortenden wechseln zurück in eine bereits zuvor ausgeübte Tätigkeit. Unter diesen Sportwissenschaftlern ist jedoch keine einheitliche Struktur der Wechsel erkennbar, die weitere Schlüsse zulässt.

12 Diskussion

Alle in dieser Arbeit präsentierten Ergebnisse haben einen hohen Erklärungswert für das Verhalten von (angehenden) Studierenden und Absolventen des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes und teilweise darüber hinaus, sollten jedoch aufgrund der sehr speziellen Zielgruppe nur mit Vorsicht auf weitere Studienfächer oder andere Universitäten übertragen werden. Ein Spezifikum, welches vor allem die Absolventen eines sportwissenschaftlichen Studiengangs (ausgenommen Lehramtsstudierende) betrifft, ist dabei, dass diese sich nach dem Sayschen Theorem ihre eigene Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt teilweise erst selbst erschaffen müssen. Dazu trägt wohl auch die mangelnde Professionalisierung dieses Berufsfeldes im klassischen Sinne bei. Die Absolventen gehören keiner anerkannten Profession an. So zeichnen sich professionalisierte Berufe nicht nur durch eine akademische Qualifikation, welche die wissenschaftlich vermittelten funktional-spezifischen Kompetenzen nachweist, sondern auch durch „die berufliche Leistungserbringung, die sich auf genau geregelte, durch wissenschaftliche Expertise gekennzeichnete Bereiche beschränkt [...] [und] darüber hinaus im Rahmen einer besonderen Berufsethik in normativer Selbstkontrolle durch einen Berufsverband kontrolliert, und ihre Verletzungen [...] mit Sanktionen bis hin zum Berufsverbot geahndet“ (Emrich et al., 2013, S. 50) werden, aus. Der Berufsverband schützt somit die Berufsethik, damit Informationsasymmetrien gegenüber einem Klienten im Markt nicht ausgenutzt werden. Im Gegenzug erhält der Berufsverband ein staatlich garantiertes Monopol, welches Nichtprofessionsangehörigen das Arbeiten in diesem geschützten Arbeitsumfeld verbietet (vgl. Parsons, 1964). Im Sportbereich nimmt diese Aufgaben die Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) wahr, indem sie institutionelle Einrichtungen wie den Ethikrat geschaffen hat, welcher zur Überwachung dient und Regelverletzungen sanktionieren kann. Die Arbeit ist bislang jedoch auf den wissenschaftlichen Bereich beschränkt. Nichts desto trotz kann dies als erster Schritt hin zu einer Professionalisierung der Sportwissenschaften verstanden werden.

Für Lehramtsstudierende dagegen besteht bspw. automatisch eine Nachfrage von Seiten der Bundesländer, da die schulische Bildung von der Bevölkerung und von staatlicher Seite nicht in Frage gestellt wird. Absolventen eines Diplom-, Bachelor- oder Masterstudienganges müssen hingegen zunächst teilweise im Markt zeigen, welche beruflichen Leistungen sie erbringen können, dadurch einen Bedarf schaffen und diesen entsprechend bewerben, um ihn dann befriedigen zu können. Dies erfolgt bspw. im Kontext eines speziellen Körper- oder Gesund-

heitsideals und den dazu entsprechend angebotenen Möglichkeiten (bspw. Fitnessstudios, Yoga-Kurse, Seniorensport etc.). Sportstudierende und Absolventen sollten sich deshalb bewusst sein, dass ihr Arbeitsumfeld weit größeren Schwankungen und Trends unterworfen ist, im Vergleich zu Absolventen von Studiengängen, deren Berufsfeld aufgrund einer Profession als dauerhaft begründet anzusehen ist, wie dies bei Lehramt oder Medizin der Fall ist.

Eine Verhaltensänderung der untersuchten Bereiche durch die Umstellung von Diplom- auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist nicht zu erwarten, da dies keine lokale Anpassung der Universität des Saarlandes war, sondern die Curricula bundes- und europaweit reformiert wurden. Aus diesem Grund wird, wenn überhaupt, nur die Entscheidung für oder wider ein Studium an sich davon betroffen sein, die Wahl einer bestimmten Hochschule sollte davon jedoch unberührt bleiben. Auch der Übergang in den Arbeitsmarkt, genauer die Entscheidung für das passende Jobangebot, wird sich ebenfalls nicht verändern, da die Absolventen weiterhin mit gleichen Abschlüssen am Arbeitsmarkt auftreten. Dies ist nun nur nicht mehr der Diplomabschluss, sondern der Bachelor- und Masterabschluss. Gleichermaßen gilt für die Wechsel auf dem Arbeitsmarkt, denn auch hier ist nicht davon auszugehen, dass die Suche nach der passenden Branche und dem passenden Arbeitgeber maßgeblich von dem erworbenen Abschluss beeinflusst wird. Natürlich kann dies nur nach einer entsprechend fundierten Prüfung abschließend bestätigt werden.

Nicht zu unterschätzen sind jedoch Zeitinkonsistenzprobleme, welche bei vielen und auch bei den in dieser Arbeit präsentierten Untersuchungen wirken. So werden die Beweggründe für ein bestimmtes Verhalten (z. B. die Wahl eines bestimmten Studienganges an einer bestimmten Hochschule) zu einem Zeitpunkt gemessen, zu dem die Handlung bereits (lange) vollzogen wurde. Ob die Fragen im Rückblick dann noch korrekt beantwortet werden, ist nicht nur aufgrund von Vergesslichkeit in Frage zu stellen. Grundsätzlich ist es auch denkbar, dass, konsistent mit den Annahmen der Theorie kognitiver Dissonanz (vgl. Festinger, 2012), Personen dazu neigen, ihre Entscheidungen nachträglich zu rationalisieren (justification of effort), indem sie Vorzüge stärker betonen als eventuelle Nachteile, gerade weil die erhofften Effekte nicht eingetreten sind.

Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass Entscheidungen nicht nur faktenbasiert getroffen, sondern durch externe Faktoren wie bspw. die Medien beeinflusst und überlagert werden. So gibt es eine Vielzahl von Ausbildungsangeboten, Hochschultypen, Studiengängern, Branchen und Arbeitgeber, unter denen es sich zurecht zu finden gilt, wobei auf neutrale, öffentlich verfügbare Informationen und Einschätzungen für eine fundierte Entscheidung

nur in geringem Ausmaß zurückgegriffen wird (vgl. Beitrag 2 für die Einbeziehung von Rankingfaktoren und persönlichen Motiven). Zudem werden Wirtschaft und Politik nicht müde bspw. von den Vorteilen eines BA-Studiums (vgl. Beitrag 1) oder bestimmten (meist traditionellen) Branchen und Unternehmen zu schwärmen, weshalb auch die Medien in dieser Art darüber berichten. Wenn diese extern beobachtbaren Entscheidungen und Vorgänge dann mit privaten Informationen kombiniert werden, kann dies zum sogenannten Herdenverhalten führen (Bikhchandani, Hirshleifer & Welch, 1998).

Bei dieser Art der Entscheidung wählen risikoneutrale Individuen nacheinander, ob eine Aktion durchgeführt wird (Ergebnis = 1) oder nicht (Ergebnis = -1). Beide Alternativen sind dabei gleich viel Wert und die Reihenfolge der Entscheidungen ist vorgegeben und allen bekannt. Ein privates Signal für die entsprechende Entscheidung ist unabhängig und gleichverteilt und kann hoch (Annahme = 1) oder tief sein (Zurückweisung = -1). Das folgende individuelle Ergebnis ist unabhängig vom Zeitpunkt der Entscheidung und damit unabhängig von der Position in der Entscheidungskette. Ein Herdenverhalten erfolgt dann, wenn ein privates Signal bei der Entscheidungsfindung vernachlässigt und die Entscheidung ausschließlich auf beobachtbaren Handlungen und Entscheidungen der Vorgänger getroffen wird. Eine Aktion wird also durchgeführt, weil andere diese durchgeführt haben. Insgesamt lassen sich drei Szenarien unterscheiden:

11-1-1-1-1-1: die privaten Signale sind häufiger negativ, dennoch entsteht ein aufwärtsgerichtetes Herdenverhalten. Die erste Person entscheidet rein auf Basis des positiven privaten Signals, die Aktion durchzuführen. Die zweite Person entscheidet aufgrund des positiven privaten und positiven öffentlichen Signals die Aktion durchzuführen. Bei der dritten Person steht nun ein privates negatives Signal zwei öffentlichen positiven Signalen gegenüber, weshalb ebenfalls die Aktion durchgeführt wird und eine positive Kaskade entsteht.

-1-111111: dies ist selbstredend auch für negative Signale möglich und so kann eine negative Kaskade entstehen obwohl mehr positive private Signale existieren.

1-1-1-111: In diesem Fall steht dem zweiten Akteur ein positives öffentliches einem negativen privaten Signal gegenüber, weshalb er sich entscheiden wird eine Münze zu werfen. Je nach Ausgang des Münzwurfs entsteht ein positives oder negatives Herdenverhalten.

Nimmt man diese Erklärung als Grundlage, so resultiert aus zwei gleichen Entscheidungen hintereinander ein Herdenverhalten, bei welchem alle weiteren Entscheidungen unabhängig von den jeweiligen privaten Signalen getroffen werden. Dies wird in dieser Form nicht eins zu eins auf die Realität übertragbar sein, nichts desto trotz veranschaulicht dieses Modell,

inwieweit Entscheidungen auch unabhängig von internen Motivationen und Faktoren getroffen werden.

12.1 Die Wahl der passenden Hochschulform

Ob der Entschluss, sich an einer BA einzuschreiben, maßgeblich durch Herdenverhalten beeinflusst wird, kann hier nicht abschließend geklärt werden, die gegenseitige Abhängigkeit und Einflussnahme von Unternehmen, BA und Studierenden sollte dennoch weiter aufgearbeitet werden. So erfüllen die BAs den Einflussnahmewunsch der Unternehmen bspw. auf die Studienordnungen. Dies funktioniert so lange, wie Konsistenz in den Erwartungen und Entscheidungen besteht. Treten jedoch Differenzen auf und stoßen Interessen auf Ideen, dann blamieren sich für gewöhnlich die letzteren (vgl. Engels & Marx, 1845).

Des Weiteren sollten Informationsasymmetrien vor Vertragsabschluss und deren Auswirkungen detaillierter diskutiert werden, denn die angehenden Studierenden haben aufgrund von einer unüberschaubaren Anzahl an Studiengängen und der Ungewissheit des Einsatzbereiches im Unternehmen ein weit größeres Risiko zu tragen. Die BAs und Unternehmen hingegen tragen bei gefüllten Klassenräumen und in Zeiten des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften nur ein geringes Risiko, allerdings um den möglichen Preis einer Verengung des Ausbildungsspektrums und künftiger Arbeitsmöglichkeiten.

Unabhängig der jeweiligen Hochschulform ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Studium den Studierenden zufrieden stellt, vor allem dann hoch, wenn der Standort bspw. aufgrund von Rankingfaktoren, der Ausstattung etc. bewusst wegen des Studiums gewählt wurde. Basierte die Entscheidung dagegen vor allem auf Faktoren wie Eltern, Freunden und dem Umstand nicht umziehen zu wollen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das Studium die eigenen Ansprüche nicht erfüllen kann. Interessant wäre in diesem Fall die Studierenden nach einer gewissen Zeit ein weiteres Mal zu befragen, ob sie ihre Entscheidung nochmals genauso treffen würden oder ob andere Faktoren mittlerweile einen größeren Einfluss haben. Diese Vermutung ist insofern nicht unbegründet, da dies bereits von Mößig (2000) an der Universität Gießen und bei der Auswertung des CHE-Rankings durch Hachmeister und Hennings (2007) festgestellt wurde. Insgesamt konnte in Beitrag 2 ein Zusammenhang zwischen universitätsrelevanten Faktoren und der Zufriedenheit mit dem Studium nachgewiesen werden.

Insgesamt wurde die Praxistauglichkeit der Studiengänge an der UdS von allen hier betrachteten Studierenden im oberen mittleren Bereich bewertet, was im Vergleich zu anderen Untersuchungen einen hohen Wert darstellt, da dort die Praxistauglichkeit meist bemängelt und

schlecht bewertet wurde (Abele, Bargel, Pajarinen & Schmidt, 2009; Eberle & Pollak, 2007; Falk et al., 2009; Heine, 2011). Ein positiver Nebeneffekt besteht ferner darin, dass ein Studium mit hoher Praxistauglichkeit deutlich häufiger weiterempfohlen wird (Falk et al., 2009). Grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, inwieweit Studierende die Praxistauglichkeit und allgemein die Studieninhalte für ihr späteres Berufsleben oder die Qualität des Bildungsangebotes und der Lehre angemessen beurteilen können (Emrich, Gassmann & Meyer, 2015). Die Praxis- und Arbeitsmarktbezogenheit von Studiengängen werden von den unterschiedlichsten Interessengruppen wie Eltern, Studierenden, Politikern, Arbeitgebern, Lehrenden oder der Hochschulleitung gefordert, ohne genau zu wissen, was eigentlich Arbeitsmarktbezogenheit ist und was genau benötigt wird. Die Überprüfung des Erfolges erfolgt dann jedoch meist nur an einer Gruppe - den Studierenden. Hier ist prinzipiell zu überdenken, ob Studierende denn in diesem Bereich aufgrund von fehlender Erfahrung im Studium (ein Student kann nicht an allen Hochschulformen und Hochschulen studieren) und durch die Arbeit in wenigen Branchen und Unternehmen überhaupt als Experten dienen können oder nicht eher als Türöffner für unterschiedliche Interessengruppen dienen, einen Zugriff auf die Entwicklung der Universität zu erlangen.

Um dies klären zu können, sollte zunächst definiert werden, was unter Qualität denn eigentlich verstanden wird, denn die instrumentelle Qualität (ein Absolvent der Sportwissenschaften kann einen Leistungstest aufbauen, durchführen und auswerten) kann teilweise von der subjektiven Qualität (subjektive Beurteilung des Studiums) erheblich abweichen.

Daneben kann auch diskutiert werden, wie der Ressourceneinsatz der Studierenden und Lehrenden bewertet wird. So ist es aus Sicht der Studierenden nur rational, diesen so gering wie möglich zu halten und den Input der Lehrenden möglichst hoch einzufordern. Auf Basis von Studierenden- oder Absolventenbefragungen kann dann die Argumentationskette schlechte Noten folgen aufgrund des geringen Inputs der Lehrenden, was den Druck auf eine Reform des Studienganges produziert, folgen. Andererseits ist es jedoch auch möglich, dass durch eine extrem gute Bewertung des eigenen Studiengangs ein Fahrstuhleffekt bezweckt wird. Denn steigt die Reputation des eigenen Faches, so steigt auch die Reputation der gesamten Ausbildung. Erfolgt dies an verschiedenen Standorten, wird der intendierte Effekt jedoch sofort wieder kompensiert.

Neben diesen sehr speziellen Fragestellungen erfährt der akademische Sektor an sich eine Transformation und Neuausrichtung.²² So werden traditionelle Vorstellungen wie die Einheit von Lehre und Forschung, die Selbstverwaltung der Universitäten, die staatliche Finanzierung und die Autonomie der Hochschule (Müller, Mayer & Pollak, 2007) sowie die damit zusammenhängende Konzeption von Bildung als Selbstzweck und Selbstbildung, als intellektuelle Verfeinerung oder als Weg zur Mündigkeit (Koller, 2009) in Frage gestellt und verlieren dadurch an Relevanz. Es erfolgt somit eine Neujustierung für den Bildungsbegriff selbst, wobei sich stärker auf den Output und das Leitbild der „Employability“ orientiert wird (Nida-Rümelin, 2005) und die akademische Bildung dadurch in Konkurrenz zu anderen Bildungsvorstellungen tritt. Hierdurch wird das herkömmliche akademische Verständnis der Bildung als ein Prozess der Person-Werdung eines Individuums in Anlehnung an Humboldt (1793/1980) durch marktwirtschaftliche Prinzipien im Hochschulsektor neu geordnet und die Orientierung an ökonomischen Modellen vorangetrieben. Im Zentrum dieser Ökonomisierung von Bildung und ihrer tertiären Vermittlungsorganisationen (Münch, 2009) steht dabei die Steigerung des Humankapitals und des akademischen Outputs. Diese Entwicklung steht eng im Zusammenhang mit der Nachfrageverschiebung nach Akademikern weg vom Staatsbereich, hin zur Privatwirtschaft (Bourdieu, 2004).

Mit dieser bildungökonomischen Wende zeichnet sich eine Ausdifferenzierung des deutschen Hochschulsektors ab, durch welche ein „Spitze-Breite-Dilemma“ (Kreckel, 2009) zu Tage tritt. So ist dieses neben einer horizontalen Stratifizierung vor allem im Zuge der ExcelLENZinitiative geprägt von einer zunehmenden vertikalen Heterogenität tertiärer Bildungsorte, welche nicht zuletzt das Ziel der Steigerung der Studienquote verfolgt. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Einführung des berufsqualifizierenden Bachelors als tertiärem Erstabschluss, der konkret die „Employability“ als Studienziel anstrebt (Gangl, 2003).

Will man rückblickend auf all die dargestellten Erkenntnisse eine Empfehlung für angehende Studierende aussprechen, so wäre es wohl für alle, welche sich möglichst flexibel für den Arbeitsmarkt aufstellen möchten, ratsam, ein Universitätsstudium aufzunehmen, vorausgesetzt, dass sie sich dies finanziell leisten können. Ist sich ein Hochschulzugangsberechtigter dagegen sicher (wie auch immer dies gehen mag), dass er in einer bestimmten Branche bleiben will oder ist er auf ein regelmäßiges Einkommen angewiesen, so empfiehlt sich ein BA-Studium, mit dem Preis an die Branche gebunden zu sein. Wird diese Entscheidung getroffen,

²² Vergleiche für die weiteren Ausführungen Budde (2010).

sollten Zusatzqualifikationen nicht unter dem Gesichtspunkt eines höheren Einkommens, sondern für eine flexiblere Arbeitsmarktposition angestrebt werden.

12.2 Der Übergang in den Arbeitsmarkt

In den Beiträgen 3 und 4 wurde für den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt von McCall (1970) das Eintreffen eines Jobangebotes über eine regelmäßige Zeitperiode definiert. Je nach Marktsituation (Angebots- vs. Nachfragemarkt) können die Voraussetzungen jedoch gänzlich unterschiedlich sein. Zudem ist es möglich, im Laufe der Zeit vermehrt Bewerbungen zu schreiben und Bewerbungsgespräche zu führen, um die Wahrscheinlichkeit für das Eintreffen des nächsten Jobangebotes zu steigern.

Ein langes Warten lohnt sich auf Basis der Untersuchung vor allem in wirtschaftlich unsicheren Zeiten. Ansonsten muss auch ein schnelles Zugreifen nicht zum Nachteil des Absolventen erfolgen, da kein Zusammenhang zwischen Wartezeit und Einkommen nachgewiesen werden konnte. Generell werden im Bewerbungsprozess die während des Studiums erworbenen Zusatzqualifikationen im Hinblick auf den späteren Berufseinstieg und -erfolg überschätzt.

Welche Implikationen dies für das Personalmanagement im Sport mit sich bringt, wurde in Beitrag 3 (Bischoff, Emrich & Pierdzioch, 2013) ausführlich diskutiert.

12.3 Verhalten auf dem Arbeitsmarkt

Der Eintritt in den Arbeitsmarkt öffnet eine Welt völlig neuer Erfahrungen und Erwartungen, die zunächst getestet werden müssen. Dabei empfiehlt es sich strategisch vorzugehen, d. h. erst die passende Branche zu finden und anschließend den passenden Arbeitgeber. Es ist jedoch sehr interessant zu sehen, wie die Sportwissenschaftler in Beitrag 5 vorgegangen sind und wie sie schon während ihrer Tätigkeitswechsel bereits nach einem passenden Arbeitgeber gesucht haben.

13 Zusammenfassung

Will man die Welt der Arbeit und andere Lebensphären erfolgreich bewältigen, so empfiehlt es sich, eine gewisse Distanz zu dieser Welt aufzubauen, um sie entsprechend neutral beurteilen zu können. Genau dies sollte eigentlich durch Bildung erfolgen (vgl. Krempkow & Pasterohr, 2009). Dass gerade die Entscheidungen für eine bestimmte Hochschulform, einen speziellen Studiengang und einen Hochschulort nicht nur unter rationalen Gesichtspunkten getroffen werden, konnte in dieser Arbeit dargestellt werden. Die Haupteinflussfaktoren für die Wahl eines Hochschultyps sind die soziale Herkunft und das Geschlecht, wobei auch Mobilitätspräferenzen entscheidend wirken können. Gerade das duale Studium bietet Chancen für Schulabgänger aus der Arbeiterschicht, welche sich auf einen speziellen Beruf spezialisieren möchten oder auf ein permanentes Einkommen angewiesen sind, wobei dies durch die Bindung an diesen Beruf und ein entsprechend niedrigeres Gehalt zu „bezahlen“ ist. Ein Studium an der Universität wird hingegen eher von Abiturienten aufgenommen, die aus einer höheren sozialen Schicht stammen, wobei hier unterschiedliche Ansätze zur Erklärung herangezogen werden können.

Der Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt ist geprägt von einer Vielzahl individueller biographischer Faktoren, sozialen Hintergrundmerkmalen, der Art des Abschlusses des Studiums, überfachliche Kompetenzen und auch institutionellen und systemischen Bedingungen. So konnte auch bei den untersuchten Sportstudierenden festgestellt werden, dass die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umstände einen erheblichen Einfluss auf die Berufseinmündung ausüben. Eine generelle Entscheidung nach dem Modell von McCall (1970) über die Annahme und Ablehnung von eintreffenden Jobangeboten konnte nicht nachgewiesen werden.

Um in den Gesellschaften das Wachstum des intellektuellen Kapitals zu stimulieren, ist es von entscheidender Bedeutung, die Verbreitung von Wissen, Innovation und Technologie und damit eng zusammenhängend das Verständnis von beruflicher Mobilität, zu untersuchen. Dies erfolgte in dieser Arbeit durch die Prüfung des Modells von Neal (1999) an dem Verhalten der Absolventen des SWI der UdS. Es konnte bestätigt werden, dass die Berufswechsel einem bestimmten Muster folgen und zunächst eine geeignete Branche gesucht wird. Dabei werden meist auch direkt die Arbeitgeber so gewechselt, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, sowohl die passende Branche, als auch den passenden Arbeitgeber zu finden. Insgesamt ist festzuhalten, dass es im kompletten Karriereweg von Vorteil ist, sich möglichst viele Kompetenzen

anzueignen sowie sich flexibel aufzustellen, um bei unvorhersehbaren Veränderungen schnell reagieren zu können. Insgesamt hat die Schnelligkeit in der kompletten Wirtschaft und damit auch den Arbeitsmärkten erheblich zugenommen (Lobe, 2015), weshalb sich Umstände extrem schnell wandeln können und die Beschäftigten entsprechend darauf reagieren müssen. Aus diesem Grund wird empfohlen, die Eigenständigkeit, kritisches Denken, methodische Kompetenz und die selbständige Aneignung von Wissen weit mehr zu fördern, als die stupide Ausbildung für einen bestimmten Beruf resp. eine bestimmte Profession.

Nimmt man weitergehend eine gewisse Pfadabhängigkeit der späteren von der früheren Karriere an, so ergibt sich für Absolventenstudien die besondere Herausforderung, sowohl den Berufserfolg als mehrdimensionale, dynamische Operationalisierung zu erfassen, als auch die komplexen, multivariaten, unabhängigen, kontextualen und systemischen Bedingungsfaktoren entsprechend zu berücksichtigen (Koepernik & Wolter, 2010).

Literaturverzeichnis

- Abele, C., Bargel, H., Pajarin, A. & Schmidt, M. (2009). „*Studienbedingungen und Berufserfolg*“. *Absolventenbefragung der Universität Konstanz. Prüfungsjahrgang 2007*. Zugriff am 14. Januar 2018 unter <http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2010/10344>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Alberding, R. & Janson, K. (2007). Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 4. Bonn: HRK.
- Alesi, B. & Neumeyer, S. (2017). *Studienerfolg und Berufseinstieg der Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrgangs 2014 von Fachhochschulen und Universitäten*. Zugriff am 04. Januar 2018 unter http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/Publikationen/INCHER_Projektbericht_StuBNRW2014_0703.pdf
- Allmendinger, J. (1989). *Career Mobility Dynamics. A Comparative Analysis of the United States, Norway, and West Germany*. Berlin: Klett-Cotta.
- Amnyos (2008). *Etude du financement public et privé du sport*. Paris: Secrétariat d’État aux Sports.
- Andreff, W. (2008). Globalization of the sports economy. *Rivista di diritto ed economia dello sport*, 4 (3), 13-32.
- Andreff, W. (2011). European versus American models of Sport. In E. Emrich, C. Pierdzioch & M.-P. Büch (Hrsg.), *Europäische Sportmodelle. Gemeinsamkeiten und Differenzen in international vergleichbarer Perspektive* (S. 37-48). Schorndorf: Hofmann.
- Armitage, C.J. & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40 (4), 471-499.
- AusbildungPlus (2014). *Duales Studium in Zahlen. Trends und Analysen*. Zugriff am 06. Januar 2018 unter https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Duales-Studium_in_Zahlen_2014.pdf
- Bachmann, R. (2005). *Labour market dynamics in Germany: hirings, separations, and job-to-job transitions over the business cycle*. Zugriff am 14. Januar 2018 unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/25064/1/51227195X.PDF>
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61 (2), 226-244.

- Baruch, Y. & Peiperl, M. (2003). An empirical assessment of Sonnenfeld's career systems typology. *International Journal of Human Resources Management*, 14, 1267-1283.
- Bateson, M.C. (1994). *Peripheral Visions: Learning Along the Way*. New York: Harper Collins.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-71.
- Bayraktar, Z. & Mansky, J. (1993). *Berufswege Aachener Geistes- und SozialwissenschaftlerInnen. Eine empirische Untersuchung zur Berufseinmündung und dem Berufsverbleib von MagisterabsolventInnen der Philosophischen Fakultät der RWTH Aachen*. Aachen: Institut für Soziologie der RWTH.
- Becker, G.S. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 19, 1-24.
- Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und empirische Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten* (S. 161-193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Becker, R. & Hecken, A.E. (2007). Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, 36 (2), 100-117.
- Belz, M. & Volck, G. (1996). Berufsfeld Sport. Ergebnisse und Folgerungen einer Verbleibsstudie Tübinger Diplomsportpädagoginnen und -pädagogen. *Sportunterricht*, 45, 145-156.
- Bentein, K., Vandenberg, R.J., Vandenberghe, C. & Stinglhamber, F. (2005). The role of change in the relationship between commitment and turnover: A latent growth modeling approach. *Journal of Applied Psychology*, 90, 468-482.
- Bergmann, C. (1993). Einfluss der Berufswahlreife während der Schulzeit auf die Studienwahl und den Studienverlauf. Eine Überprüfung des career-maturity-Modells. In C. Tarnai (Hrsg.), *Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung* (S. 1-17). Münster: Waxmann.
- Berthold, C., Leichsenring, H., Kirst, S. & Voegelin, L. (2009). *Demographischer Wandel und Hochschulen. Der Ausbau des Dualen Studiums als Antwort auf den Fachkräftemangel*. Zugriff am 06. Januar 2018 unter http://www.che.de/downloads/Endbericht_Duales_Studium_091009.pdf
- Betz, N.E., Fitzgerald, L.F. & Hill, R.E. (1989). Trait-factor theories: Traditional cornerstone of career theory. In M.B. Arthur, D.T. Hall & B.S. Lawrence (Hrsg.), *Handbook of career theory* (S. 26-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bikhchandani, S., Hirshleifer, D. & Welch, I. (1998). Learning from the Behavior of Others. Conformity, Fads, and Informational Cascades. *Journal of Economic Perspectives*, 12 (3), 151-170.
- Bird, A. (1996). Careers as repositories of knowledge: Considerations for boundaryless careers. In M.B. Arthur & D.M. Rousseau (Hrsg.), *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era* (S. 150-168). New York: Oxford University Press.
- Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2012). Karrierepfade für Sportwissenschaftler: Eine empirische Analyse des Arbeitsmarktes von Diplomsportlehrern auf Basis eines suchtheoretischen Modells. *Sciamus: Sport und Management*, 3 (4), 10-26.
- Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2013). Der Wert des Wartens – Eine empirische Studie zur Wartezeit von Diplomsportlehrern beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. *Sciamus: Sport und Management*, 4 (1), 13-25.
- Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2014). Unsicherheit und der Wert des Wartens: Eine suchtheoretische Analyse des Arbeitsmarkts für Diplomsportlehrer. *Sciamus: Sport und Management*, 5 (1), 28-37.

- Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2015). Berufsakademien zwischen Fakten und Fiktionen: Eine empirische Analyse anhand eines Beispiels aus dem Sport- und Fitnessbereich. *Zeitschrift für Evaluation*, 14 (1), 83-103.
- Bischoff, F., Gassmann, F. & Emrich, E. (2017). Demand for and Satisfaction with Places at University – An Empirical Comparative Study. *International Journal of Higher Education*, 6 (2), 59-74.
- Blossfeld, H.-P. (1986). Career opportunities in the Federal Republic of Germany: A dynamic approach to the study of life-course, cohort, and period effects. *European Sociological Review*, 2, 208-225.
- Blossfeld, H.-P. (1989). *Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf*. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.
- Blossfeld, H.-P. (1990). Berufsverläufe und Arbeitsmarktprozesse. Ergebnisse sozialstruktureller Längsschnittuntersuchungen. In K.U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel* (KZfSS, Sonderheft: 31, S. 118-145). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Blossfeld, H.-P. (2006). Ereignisanalyse. In J. Behnke, T. Gschwend, D. Schindler & K.-U. Schnapp (Hrsg.), *Methoden der Politikwissenschaft. Neuere qualitative und quantitative Analyseverfahren* (S. 113-123). Baden-Baden: Nomos.
- Blustein, D.L., Prezioso, M.S. & Schultheiss, D.P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *Counseling Psychologists*, 23 (3), 416-432.
- Boockmann, B. & Hagen, T. (2008). Fixed-term contracts as sorting mechanisms: evidence from job durations in west Germany. *Labour Economics*, 15 (5), 984-1005.
- Boockmann, B. & Steffes, S. (2011). Heterogenität der Beschäftigungsdynamik und Segmentierungsphänomene auf dem deutschen Arbeitsmarkt. *Zeitschrift für ArbeitsmarktForschung*, 44 (1-2), 103-109.
- Böpple, D. (2010). Berufseinmündungsprozesse von Hochschulabsolvent/innen: Ereignis- und Sequenzmusteranalysen. In H. v. Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 77-105). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bosch, G. (2012). Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit durch zu wenige Akademiker: Echte oder gefühlte Akademikerlücke? In E. Kuda, J. Strauß, G. Spöttl & B. Kaßbaum (Hrsg.), *Akademisierung der Arbeitswelt?* (S. 20-35). Hamburg: VSA.

- Böttcher, W., Holtappels, H.G. & Rösner, E. (1988). Zwischen Studium und Beruf – Soziale Selektion beim Übergang zur Hochschule. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (Bd. 5, S. 103-130). Weinheim: Juventa.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Boudreau, J.W., Boswell, W.R. & Judge, T.A. (2001). Effects of personality on executive career success in the United States and Europe. *Journal of Vocational Behavior*, 58 (1), 53-81.
- Bourdieu, P. (2004). *Der Staatsadel*. Konstanz: UVK Verl.-Gesellschaft.
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130 (3), 201-210.
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305.
- Breen, R. & Jonsson, J.O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: Recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Brett, J. & Reilly, A. (1988). On the road again: Predicting the job transfer decision. *Journal of Applied Psychology*, 73 (4), 614-620.
- Briedis, K. (2007). Die HIS-Absolventenstudie. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel* (Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007). Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Budde, J. (2010). Neue Wege in der tertiären Bildung? Bildungsentscheidungen von Studierenden an Berufsakademien. *Das Hochschulwesen*, 58 (3), 82-86.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2011). *Ausbildung Plus in Zahlen. Trends und Analysen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Brungs, M. & Horn, H.W. (2003). Studienmotivation und soziale Biografie von Studierenden an der Berufsakademie. *Das Hochschulwesen*, 51 (4), 147-152.
- Büchel, F. (2001). Overqualification. Reasons, Measurement Issues, and Typological Affinity to Unemployment. In P. Descy & M. Tessaring (Hrsg.), *Training in Europe. Second Report on Vocational Training Research in Europe 2000: Background Report* (Volume 2, S. 453-560). Luxembourg: Office for Official Publ. of the Europ. Communities.
- Buchholz, S. & Kurz, K. (2008). A new mobility regime in Germany? Young people's labor market entry and phase of establishment since the mid-1980s. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, E. Bukodi & K. Kurz (Hrsg.), *Young Workers, Globalization and the Labor Market. Comparing Early Working Life in Eleven Countries* (S. 51-75). Cheltenham: Elgar.

- Burkhardt, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2000). *Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 04. Januar 2018 unter <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/t1.pdf>
- Burtscheidt, C. (2010). *Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Cachay, K. & Thiel, A. (1999). *Ausbildung ins Ungewisse? Beschäftigungschancen für Sportwissenschaftlerinnen und Sportwissenschaftler im Gesundheitssystem*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Charle, C. (2004). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945)* (S. 43-80). München: Verlag C. H. Beck.
- Charles, M. & Bradley, K. (2002). Equal but Separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, 67 (4), 573-599.
- Charles, M. & Bradley, K. (2009). Indulging Our Gendered Selves? Sex Segregation by Field of Study in 44 Countries. *American Journal of Sociology*, 114 (4), 924-976.
- Clark, J.B. (1967). *The Philosophy of wealth. Economic principles newly formulated by John Bates Clark*. New York: Kelly.
- Crockett, H.J. (1962). The achievement motive and differential occupational mobility in the United States. *American Sociological Review*, 27 (2), 191-204.
- De Villé, P., Martou, F. & Vandenberghe, V. (1996). Cost-benefit Analysis and Regulatory Issues of Student Mobility in the EU. *European Journal of Education*, 31 (2), 205-222.
- DFL (2017). DFL-Report 2017. *Die wirtschaftliche Situation im Lizenzfußball*. Zugriff am 03. Januar 2018 unter https://s.bundesliga.com/assets/doc/1130000/1120674_original.pdf
- Diefenbach, H. & Klein, M. (2002). „Bringing Boys Back in“: Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (6), 938-958.
- Dimitrov, D., Helmenstein, C., Kleissner, A., Moser, B. & Schindler, J. (2006). *Die makroökonomischen Effekte des Sports in Europa. Projektbericht. Studie im Auftrag des Bundeskanzleramts, Sektion Sport*. Zugriff am 03. Januar 2018 unter https://www.sportministerium.at/files/doc/Studien/MakroeffektedesSportsinEU_Finalkorrektur.pdf

- DiPrete, T.A., De Graaf, P.M., Luijkx, R., Tahlin, M. & Blossfeld, H. (1997). Collectivist versus individualist mobility regimes? Structure change and job mobility in four countries. *American Journal of Sociology*, 103, 318-358.
- DiPrete, T.A. & Nonnemaker, K.L. (1997). Structural changes, labor market turbulence, and labor market outcomes. *American Sociological Review*, 62, 386-404.
- Doering, M. & Rhodes, S.R. (1996). Intraorganizational and interorganizational job change: a discriminant analysis. *Journal of Business and Psychology*, 11 (2), 151-170.
- Durrer, F. & Heine, C. (2000). *Studienfinanzierung und Studierneigung im Freistaat Sachsen*. Dresden: SMWK.
- dvs - Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (2016, 14. März). *Kurzporträts der Sportwissenschaftlichen Hochschuleinrichtungen, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen*. Zugriff am 27. Januar 2018 unter <http://www.sportwissenschaft.de/index.php?id=1340>
- Eberle, T. & Pollak, G. (2007). Wahl des Studienortes Passau. In N. Seibert (Hrsg.), *Paradigma: Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik* (S. 56-63). Passau: Universität Passau.
- Eby, L.T. & DeMatteo, J.S. (2000). When the type of move matters: Employee outcomes under various relocation situations. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 677-687.
- Eby, L.T. & Russell, J.E. (2000). Predictors of employee willingness to relocate for the firm. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 42-61.
- Ellwein, T. (1992). *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Verlag Anton Hain.
- Emrich, E. (1988). Saarbrücker Diplom-Sportlehrer in Studium und Beruf. *Sportunterricht*, 37, 20-26.
- Emrich, E. & Fröhlich, M. (2010). Universität in Deutschland zwischen Institution und Organisation. Reflexion zur Idee der Universität und ihrer betrieblichen Ausgestaltung. *Sozialersinn Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 11 (1), 125-144.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Nachtigall, T., Pitsch, W., Schneider, J.F. & Sprenger, M. (2010). Determinanten des beruflichen Einstiegs in den Arbeitsmarkt – dargestellt an Absolventen des Saarbrücker Diplomstudiengangs Sportwissenschaft. *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 51 (1), 10-34.
- Emrich, E., Gassmann, F. & Meyer, W. (2015). Kritische Reflexion nationaler und internationaler Absolventenstudien. In F. Gassmann, E. Emrich u. a. (Hrsg.), *Was kommt nach dem Studium an der Universität des Saarlandes? Empirische*

Befunde einer fächerübergreifenden Absolventenstudie (S. 9-72). Saarbrücken: universaar.

Emrich, E., Gassmann, F. & Meyer, W. (2017a). Erwerbssuche der Absolventen der Universität des Saarlandes nach dem Studium. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer & L. Rampeltshammer (Hrsg.), *Die Karrierepfade der Absolventinnen und der Absolventen der Universität des Saarlandes* (S. 87-120). Saarbrücken: universaar.

Emrich, E., Gassmann, F. & Meyer, W. (2017b). Erwerbstätigkeit der Absolventen der Universität des Saarlandes nach dem Studium. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer & L. Rampeltshammer (Hrsg.), *Die Karrierepfade der Absolventinnen und der Absolventen der Universität des Saarlandes* (S. 121-166). Saarbrücken: universaar.

Emrich, E., Koch, M., Meyer, W. & Gassmann, F. (2016). Universitäten als ökonomische Standortfaktoren. In E. Emrich, F. Gassmann & K. Herrmann (Hrsg.), *Die Universität Potsdam in sozioökonomischer Perspektive. Ausgewählte Analysen sozialer und wirtschaftlicher Effekte* (S. 43-84). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Emrich, E., Pierdzioch, C. & Fröhlich, M. (2013). Arbeitsmärkte für Absolventen sportwissenschaftlicher Studiengänge. In A. Güsslich & M. Krüger (Hrsg.), *Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium* (S. 47-64). Berlin: Springer.

Emrich, E. & Pitsch, W. (1994). Saarbrücker Diplom-Sportlehrer in Studium und Beruf – Eine Wiederholungsstudie. *Sportunterricht*, 43, 286-293.

Emrich, E. & Pitsch, W. (2003). ... und zum Dritten: Saarbrücker Diplom-Sportlehrer in Studium und Beruf – eine erneute Wiederholungsstudie. *dvs-Informationen*, 18 (2), 34-40.

Emrich, E. & Pitsch, W. (2003). Aspekte des Karriereverlaufs von Diplomsportlehrern. In A. Schlattmann & I. Seidelmeier (Hrsg.), *Themenfelder der Sportwissenschaft zwischen Ökonomie und Kommunikation* (S. 103-129). Neubiberg: Interessengemeinschaft Sportwissenschaft.

Engels, F. & Marx, K. (1845). *Die heilige Familie, oder Kritik der kritischen Kritik. Gegen Bruno Bauer & Konsorten*. Frankfurt a. M.: Literarische Anstalt.

Erikson, R. & Jonsson, J.O. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In R. Erikson & J.O. Jonsson (Hrsg.), *Can Education be Equalized?* (S. 1-63). Boulder: Westview Press.

Erzberger, C. (2001). Sequenzmusteranalyse als fallorientierte Analysestrategie. In R. Sackmann, & M. Wingens (Hrsg.), *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf* (S. 135-162). Weinheim: Juventa.

Esser, H. (1999). *Soziologie. Spezielle Grundlagen – Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Fabian, G. & Briedis, K. (2009). *Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen* (Forum Hochschule, 2). Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.
- Falk, R. & Thieme, L. (2004). Qualitätsmanagement in der sportbezogenen Aus- und Weiterbildung an Hochschulen. In G. Trosien & M. Dinkel (Hrsg.), *Personalentwicklung im Sportmanagement* (S. 61-78). Butzback-Griedel: Afra.
- Falk, S. & Reimer, M. (2007). Absolventenforschung für Hochschulen und Bildungspolitik: Konzeption und Ziele des „Bayerischen Absolventenpanels“. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29 (1), 6-33.
- Falk, S., Reimer, M. & Sarcletti, A. (2009). *Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: der Absolventenjahrgang 2004* (Studien zur Hochschulforschung, 76). München: Bayerisches Staatsinst. Für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Faulstich-Wieland, H. (2008). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 673-695). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feldman, D.C. (1988). *Managing careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Feldman, D.C. (2002). When you come to a fork in the road, take it: Career indecision and vocational choices of teenagers and young adults. In D.C. Feldman (Hrsg.), *Work careers: A developmental perspective* (S. 93-125). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Feldman, D.C. & Bolino, M.C. (1998). Moving on out: When are employees willing to follow their organization during corporate relocation? *Journal of Organizational Behavior*, 19 (3), 275-288.
- Festinger, L. (2012). *Theorie der kognitiven Dissonanz* (2. Aufl.). Bern: Huber.
- Franz, W. (2003). *Arbeitsmarktökonomik* (5. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erweiterte Aufl.; S. 611-630). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frijhoff, W. (1996). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800)* (S. 53-102). München: Verlag C. H. Beck.
- Fujiwara-Greve, T. & Greve, H.R. (2000). Organizational ecology and job mobility. *Social Forces*, 79, 547-585.
- Gangl, M. (2003). Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 72-89.

- Gassmann, F. (2018). *Wissenschaft als Leidenschaft? Über die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen wissenschaftlicher Mitarbeiter*. Frankfurt a. M.: campus.
- Gassmann, F., Emrich, E. & Meyer, W. (2015). Studie über die Absolventen der Universität des Saarlandes. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer & L. Rampeltshammer (Hrsg.), *Was kommt nach dem Studium an der Universität des Saarlandes? Empirische Befunde einer fächerübergreifenden Absolventenstudie* (S. 73-127). Saarbrücken: universaar.
- Gassmann, F., Meyer, W. & Emrich, E. (2017). Studium der Absolventen der Universität des Saarlandes. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer & L. Rampeltshammer (Hrsg.), *Die Karrierepfade der Absolventinnen und der Absolventen der Universität des Saarlandes* (S. 65-86). Saarbrücken: universaar.
- Gassmann, F., Meyer, W., Emrich, E., Knoll, J. & Staub-Ney, N. (2013). Die qualitativen und quantitativen Datenerhebungsmethoden im Projekt. In: E. Emrich u. a. (Hrsg.), *Die Universität des Saarlandes in sozio-ökonomischer Perspektive. Ausgewählte Analysen sozialer und wirtschaftlicher Effekte* (S. 57-68). Saarbrücken: universaar.
- Godin, G. & Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: A review of its applications to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion*, 11 (2), 87-98.
- Goldberg, L.R. (1990). An alternative ‘description of personality’: The Big Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (6), 1216-1229.
- Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Greenhaus, J.H., Callanan, G.A. & Godshalk, V.M. (2000). *Career management*. Orlando, FL: Harcourt, Inc.
- Gronau, R. (1971). Information and Frictional Unemployment. *American Economic Review*, 61, 290-301.
- Haag, H. & Mees, F. (2010). *Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft* (1. Bd.). Schorndorf: Hofmann.
- Haak, C. & Rasner, A. (2009). Search (f)or Work: Der Übergang vom Studium in den Beruf. Geisteswissenschaftler im interdisziplinären Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64, 1-24.
- Hachmeister, C.-D. & Hennings, M. (2007). *Indikator im Blickpunkt: Kriterien der Hochschulwahl und Ranking-Nutzung. Auswertung aus dem CHE-Ranking*. Zugriff am 14. Januar 2018 unter http://www.che-ranking.de/downloads/IIB_Hochschulwahl_und_Rankingnutzung.pdf

- Hachen, D.S. (1992). Industrial characteristics and job mobility rates. *American Sociological Review*, 57, 39-55.
- Hähn, K. (2015). Das duale Studium – Stand der Forschung. In S. Krone (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen* (S. 29-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, D.T. (1996). Introduction: Long live the career – a relational approach. In D.T. Hall (Hrsg.), *The Career Is Dead – Long Live the Career: A Relational Approach to Careers* (S. 1-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, R.E. (1972). Turnover in the Labor Market. *Brookings Papers*, 3, 709-765.
- Halsey, A.H. (2010). Der Zugang zur Universität. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 191-216). München: Verlag C. H. Beck.
- Hammerstein, N. (1996). Die Hochschulträger. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band II: Von der Reformation zur Französischen Revolution (1500-1800)* (S. 105-137). München: Verlag C. H. Beck.
- Hartmann, M. & Riede, T. (2005). Erwerbslosigkeit nach dem Labour-Force-Konzept – Arbeitslosigkeit nach dem Sozialgesetzbuch. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. *Wirtschaft und Statistik*, 4/2005, 303-310.
- Hartmann-Tews, I. & Mrazek, J. (1994). *Der berufliche Werdegang von Diplom-Sportlehrerinnen und Diplom-Sportlehrern*. Köln: Sport und Buch Strauß.
- Hartmann-Tews, I. & Mrazek, J. (1999). Arbeitsmarkt Sport am Ende des Jahrhunderts – Die berufliche Situation der Absolventinnen und Absolventen der Deutschen Sporthochschule. *dvs-Informationen*, 14 (4), 15-19.
- Hartmann-Tews, I. & Mrazek, J. (2007). Vom Sportstudium zum Beruf – Berufsfelder und Arbeitsmarktperspektiven im Wandel. *F.i.t. – Forschung, Innovation, Technologie*, 12 (1), 22-29.
- Hasse, R. & Krücken, G. (2008). Institution. In N. Baur, H. Korte, M. Löw & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologie* (S. 163-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hecken, A.E. (2006). Bildungsexpansion und Frauenerwerbstätigkeit. In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 123-155). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heidemann, W. & Koch, J. (2013). Duale Studiengänge: Konkurrenz für die klassische Ausbildung? *WSI-Mitteilungen*, Heft 1/2013, 52-56.
- Heine, C. (2011). Studienqualität nach Bologna aus Studierendensicht. Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug. In W. Schubarth (Hrsg.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?. Empirische*

- Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 1, S. 45-78). Potsdam: Univ.-Verl.
- Heine, C., Egeln, J., Kerst, C., Müller, E. & Park, S.-M. (2006). *Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Alptraum? Eine empirische Analyse der Studienfachwahl*. Baden-Baden: Nomos.
- Heine, C., Kerst, C. & Sommer, D. (2007). *Studienanfänger im Wintersemester 2005/06. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation im Studium*. (HIS: Forum Hochschule 1/2007). Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Heine, C. & Lörz, M. (2007). *Studierbereitschaft in Brandenburg. Eine empirische Analyse ihrer Einflussfaktoren* (HIS: Forum Hochschule 5/2007). Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Heine, C., Spangenberg, H. & Lörz, M. (2007). *Nachschulische Werdegänge studienberechtigter Schulabgänger/innen*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.
- Helberger, C. & Palamidis, H. (1992). *Die Nachfrage nach Bildung. Theorie und empirische Ergebnisse*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Herrmann, K., Emrich, E. & Gassmann, F. (2016). Die Bildungsherkunft der Studierenden an der Universität Potsdam und deren Auswirkungen auf das Studium. In E. Emrich, F. Gassmann & K. Herrmann (Hrsg.), *Die Universität Potsdam in sozioökonomischer Perspektive. Ausgewählte Analysen sozialer und wirtschaftlicher Effekte* (S. 233-268). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Heseler, H. & Osterland, M. (1986). Betriebsstilllegung und lokaler Arbeitsmarkt. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 19 (2), 233-242.
- Higgins, M.C. (2001). Changing careers: the effects of social context. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 595-618.
- Hillmert, S. & Jacob, M. (2003). Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University? *European Sociological Review* 19, 319-334.
- Hirsch-Kreinsen, H. (2013). *Wie viel akademische Bildung brauchen wir zukünftig? Ein Beitrag zur Akademisierungsdebatte*. Soziologisches Arbeitspapier Nr. 37/2013. Zugriff am 06. Januar 2018 unter https://www.wiwi.tu-dortmund.de/wiwi/ts/de/forschung/veroeff/soz_arbeitspapiere/Soziologisches-Arbeitspapier-Nr_-37.pdf
- HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH) (1993). *Ergebnisspiegel 1993*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.
- HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH) (2000). *Ergebnisspiegel 2000*. Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices* (2. Aufl.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Horn, H.W. & Brungs, M. (2004). Studenten der Sozialpädagogik an der Berufsakademie. *Soziale Arbeit*, 53 (2), 42-48.
- Horstkemper, M. (1995). Mädchen und Frauen im Bildungswesen. In W. Böttcher, & K. Klemm (Hrsg.), *Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich* (S. 188-216). Weinheim/München: Juventa-Verlag.
- Huber, L., Poretele, G., Liebau, E. & Schütte, W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144-171). Weinheim/Basel: Beltz.
- Humboldt, W. v. (1793/1980). Theorie der Bildung des Menschen. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Werke in fünf Bänden* (Bd. 1, 3. Aufl., S. 234-240) Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Humphreys, B.R. & Ruseski, J.E. (2009). Estimates of the dimensions of the sports market in the US. *International Journal of Sport Finance*, 4 (2), 94-113.
- Imdorf, C. (2009). Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren. In H.H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 263-278). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Iserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G. & Wolter, A. (2007). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. Bonn/ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Iserstedt, W., Middendorff, E., Weber, S., Schnitzler, K. & Wolter, A. (2004). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (2010) (Hrsg.): *Qualifizierungsmonitor – Empiriegestütztes Monitoring zur Qualifizierungssituation in der deutschen Wirtschaft. Eine Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.
- Janson, K. (2008). Absolventenstudien als Instrument der Qualitätsentwicklung der Hochschule. *Qualität in der Wissenschaft*, 2 (3), 62-67.
- Jonsson, J. (1999). Explaining Sex Differences in Educational Choice: An Empirical Assessment of Rational Choice. *European Sociological Review*, 15 (4), 391-404.
- Jonsson, J.O. & Erikson, R. (2000). Understanding Educational Inequality: The Swedish Experience. *L'Année sociologique*, 50, 345-382.

- Jonsson, J.O., Mills, C. & Müller, W. (1996). A half century of increasing educational openness? Social class, gender and educational attainment in Sweden, German and Britain. In R. Erikson & J.O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective* (S. 183-206). Boulder, CO: Westview Press.
- Kalina, T. & Voss-Dahm, D. (2005). *Mehr Minijobs = mehr Bewegung auf dem Arbeitsmarkt? Fluktuation der Arbeitskräfte und Beschäftigungsstruktur in vier Dienstleistungsbranchen.* (IAT-Report, 2005-07). Zugriff am 14. Januar 2018 unter <http://iat-info.iatge.de/iat-report/2005/report2005-07.pdf>
- Kaufman, B.E. & Hotchkiss, J.L. (2000). *The Economics of Labor Markets* (5. Aufl.). Fort Worth: Dryden Press.
- Keller, B. & Seifert, H. (2006). Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Flexibilität, soziale Sicherheit und Prekarität. WSI –Mitteilungen, 5/2006, 235-240.
- Kerres, M. (2006). Fachhochschule, Universität? Die Hochschulwelt ordnet sich neu. *Das Hochschulwesen*, 54 (4), 118-121.
- Kerst, C. & Schramm, M. (2008). *Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation* (HIS Forum Hochschule, 10). Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.
- Koepernik, C. & Wolter, A. (2010). *Studium und Beruf (Arbeitspapier 210)*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Zugriff am 04. Januar 2018 unter https://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_210.pdf
- Köhler, A., Michna, H. & Peters, C. (2005). Die berufliche Situation von Absolvent(inn)en des Studiengangs Diplomsportwissenschaften mit der Spezialisierung Präventions- und Rehabilitationssport an der TU München. *dvs-Informationen*, 20 (1), 11-14.
- Kohli, M. (2007). The institutionalization of the life course. Looking back to look ahead. *Research in Human Development*, 4 (3), 253-271.
- Koller, H.C. (2009). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 19-34). Weinheim, München: Juventa.
- Konold, M. (2006). Möglichkeiten der Analyse von Arbeitsmarktübergängen mit Daten des Mikrozensus-Panels. In Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter (Hrsg.), *Amtliche Mikrodaten für die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Beiträge zu den Nutzerkonferenzen des FDZ der Statistischen Landesämter 2005* (S. 55-67). Düsseldorf: Forschungsdatenzentrum der Statistischen Landesämter.

- Kopp, J., Kreuter, F. & Schnell, R. (2004). Der Übergang von der Hochschule in die Arbeitswelt. Ergebnisse einer Befragung von Absolventen des Studienganges Verwaltungswissenschaften an der Universität Konstanz. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 27 (4), 155-170.
- Krais, B. & Luitgard, T. (1988). Studentenberg, Akademieschwemme und Schweinezyklus. Zur Entwicklung der Akademikerbeschäftigung. *WSI-Mitteilungen*, 41 (12), 721-730.
- Kramer, J., Nagy, G., Trautwein, U., Lüdtke, O., Jonkmann, 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, 465-487.
- Kreckel, R. (2009). Zwischen Spitzenforschung und Breitenausbildung. In H.H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited* (S. 239-262). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Krempkow, R. & Pastohr, M. (2009). Berufsakademien: Unterschätztes Erfolgsmodell tertiärer Bildung? Stärken, Schwächen, Chancen und Risiken des dualen Berufsakademiestudiums am Beispiel Sachsen. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 2, 71-86.
- Krone, S. (2015a). Das duale Studium. In S. Krone (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen* (S. 15-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Krone, S. (2015b). Neue Karrierepfade in den Betrieben: Nachwuchsbindung oder Akademisierung? In S. Krone (Hrsg.), *Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen* (S. 51-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Kultusministerkonferenz (1995). *Berufsakademien im tertiären Bereich* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 29.09.1995]. Zugriff am 07. Januar 2018 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_20_09-Berufsakademien.pdf
- Kultusministerkonferenz (2004). *Einordnung der Bachelorausbildungsgänge an Berufsakademien in die konsekutive Studienstruktur* [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004]. Zugriff am 07. Januar 2018 unter http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Berufsakademien.pdf
- Kultusministerkonferenz (2011). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland Modellrechnung 2010 – 2020*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.06.2011.

- Kupfer, F. (2013). Duale Studiengänge aus Sicht der Betriebe – Praxisnahes Erfolgsmodell durch Bestenauslese. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP*, 4, 25-29.
- Kupfer, F. & Kolter, C. (2012). *Analyse und Systematisierung dualer Studiengänge an Hochschulen. Zwischenbericht*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ladinsky, J. (1967). Sources of geographical mobility among professional workers: A multivariate analysis. *Demography*, 4, 293-309.
- Lance, C.E., Vandenberg, R.J. & Self, R.M. (2000). Latent growth models of individual change: The case of newcomer adjustment. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 83, 107-140.
- Larson, L.M., Rottinghaus, P.J. & Borgen, F.H. (2002). Meta-analyses of Big Six interests and Big Five personality factors. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (2), 217-239.
- Leana, C.R. & Feldman, D.C. (1994). The psychology of job loss. *Research in personnel and human resources management*, 12, 271-302.
- Lee, E.S. (1966). A Theory of Migration. *Demography*, 3 (1), 47-57.
- Lehmann, R.H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klasse an Hamburger Schulen* (Forschungsbericht). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lehmann, R.H., Peek, R. & Gänsefuß, R. (1999). *Ergebnisse der Erhebung und Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung – Klassenstufe 7* (Forschungsbericht). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.
- Lenz, K., Wolter, A., Otto, M. & Pelz, R. (2014). *Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der zweiten sächsischen Absolventenstudie*. Dresden: Technische Universität Dresden & Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung.
- Lenz, K., Wolter, A., Reichle, C., Fuhrmann, M., Frohwieser, D., Otto, M. et al. (2010). *Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der ersten Sächsischen Absolventenstudie* (2. Aufl.). Dresden: Technische Universität Dresden & Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung.
- Lewin, K. (2000). *Studienaufnahme an den Fachhochschulen des Landes Hessen im Wintersemester 1998/99*. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.
- Lewin, K., Heublein, U. & Sommer, D. (2000). *Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang (HIS 7)*. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). Die Kulturen der Fächer. *Neue Sammlung*, 3, 314-339.
- Lischka, I. (2006). *Entwicklung der Studierwilligkeit. Juli 2006* (HoF-Arbeitsberichte 3'06). Herausgegeben von HoF Wittenberg. Zugriff am 06. Januar 2018 unter

- digital.bibliothek.uni-halle.de/download/pdf/7246?name=Entwicklung%20der%20Studierwilligkeit
- Lobe, A. (2015, 24. April). *US-Unternehmen haben kurze Lebenserwartung*. Zugriff am 21. Januar 2018 unter <https://diepresse.com/home/wirtschaft/international/4716767/USUnternehmen-haben-kurze-Lebenserwartung>
- Lörz, M. (2008). Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. *Bildung und Erziehung*, 61 (4), 413-436.
- Lörz, M. (2012). Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte*, 52/2012, 302-324.
- Lörz, M. & Schindler, S. (2011). Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Übergang ins Studium. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (S. 99-122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Louis, M.R. (1980). Career Transitions: Varieties and Commonalities. *Academy of Management Review*, 5 (3), 329-340.
- Lutz, B. & Sengenberger, W. (1974). *Arbeitsmarktstrukturen und öffentliche Arbeitsmarktpolitik. Eine kritische Analyse von Zielen und Instrumenten*. (Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel: 26). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang. Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Major, D.A. (2000). Effective newcomer socialization into high performance organizational cultures. In N.M. Ashkanasy, C. Wilderom & M.F. Peterson (Hrsg.), *The Handbook of Organizational Culture and Climate* (S. 355-368). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mandl, I., Dorr, A., Egger-Subotitsch, A. & Leuprecht, E. (2006). *BerufswechslerInnen am österreichischen Arbeitsmarkt: Perspektiven und Chancen in Klein- und Mittelunternehmen* (AMS report, No. 50). Zugriff am 14. Januar 2018 unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/97962/1/786939753.pdf>
- Maume, D.J. (1999). Occupational segregation and the career mobility of white men and women. *Social Forces*, 77, 1433-1459.
- Mayer, K.U. (2001). Lebensverlauf. In: B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (2. Aufl., S. 446-460). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Mayer, K.U. (2003). Das Hochschulwesen. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky & K.U. Mayer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 581-624). Reinbeck: Rowohlt.

- Mayer, K.U., Müller, W. & Pollak, R. (2007). Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (Hrsg.), *Stratification in Higher Education* (S. 240-265). Stanford: Stanford University Press.
- McCall, J.J. (1970). Economics of Information and Job Search. *Quarterly Journal of Economics*, 84, 113-126.
- Meglino, B.M. & Ravlin, E.C. (1998). Individual values in organizations: Concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24 (3), 351-389.
- Menzel, T. & Hartmann-Tews, I. (2015). Bachelor Sportwissenschaft – und dann? *Leipziger Sportwissenschaftliche Beiträge*, 56 (2), 67-82.
- Meulemann, H. (1985). *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Meyer, B. & Ahlert, G. (1999). Die ökonomische Bedeutung des Sports in der Bundesrepublik Deutschland. Prognosen und Simulationsrechnungen mit einem disaggregierten ökonomischen Modell. In *BiSp Jahrbuch 1999* (S. 249-266). Bonn: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Meyer, B. & Ahlert, G. (2000). *Die ökonomischen Perspektiven des Sports*. Schorndorf: Hofmann.
- Meyer, W., Emrich, E. & Gassmann, F. (2017). Die Entwicklung des Akademikerarbeitsmarktes in den letzten zwanzig Jahren. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer & L. Rampeltshammer (Hrsg.), *Die Karrierepfade der Absolventinnen und der Absolventen der Universität des Saarlandes* (S. 9-52). Saarbrücken: universaar.
- Meyer-Althoff, M. (1995). Nicht der Beruf ist das Problem, sondern die Wege dahin – Hamburger Magisterabsolventen beim Übergang in den Beruf. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 3, 257-292.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, experience and earnings*. New York: NBER.
- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2005): *Mit der Berufsakademie zweigleisig zum Erfolg*. Stuttgart: Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg.
- Minks, K.-H. & Filaretow, B. (1995). *Absolventenreport Magisterstudiengänge. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg von Absolventinnen und Absolventen der Magisterstudiengänge*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Moscarini, G. & Thomsson, K. (2007). Occupational and Job Mobility in the US. *Scandinavian Journal of Economics*, 109 (4), 807-836.
- Mößig, I. (2000). *Gründe und Motive bei der Wahl des Studienortes Gießen unter besonderer Berücksichtigung der Informationsmöglichkeiten im Internet*. (Studien zur Wirtschaftsgeographie). Gießen: Geographisches Institut.

- Mortensen, D.T. (1970). A Theory of Wage and Employment Dynamics. In E.S. Phelps (Hrsg.), *Microeconomic Foundations of Employment and Inflation Theory* (S. 167-211). New York: W.W. Norton.
- Mortensen, D.T. (1986). Job Search and Labor Market Analysis. *Handbook of Labor Economics*, 11, 849-919.
- Mrazek, J. & Hartmann-Tews, I. (2010). Absolventenstudie 2010 der Deutschen Sporthochschule Köln: Diplom-Sportwissenschaftler/in – was nun? Erwerbs- und Beschäftigungschancen der Absolventinnen und Absolventen der Deutschen Sporthochschule Köln. *KURIER – Hochschulzeitung der Deutschen Sporthochschule Köln*, 30 (2), 9-12.
- Mucke, K. & Schwiedrzik, B. (2000). *Duale berufliche Bildungsgänge im tertiären Bereich – Möglichkeiten und Grenzen einer fachlichen Kooperation von Betrieben mit Fachhochschulen und Berufsakademien*. Zugriff am 07. Januar 2018 unter <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Abschlussbericht-duale-Studiengaenge2000.pdf>
- Mühlemann, S. & Wolter, S.C. (2011). Vollkommener Wettbewerb auf dem Schweizer Arbeitsmarkt? Die Volkswirtschaft. *Das Magazin für Wirtschaftspolitik*, 3-2011, 47-50.
- Müller, W. & Karle, W. (1993). Social selection in educational systems in Europe. *European Sociological Review*, 9 (1), 1-23.
- Müller, K.U., Mayer, W. & Pollak, R. (2007). Germany: Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Y. Shavit (Hrsg.), *Stratification in higher education. A comparative study* (S. 240–265). Stanford: Stanford University Press.
- Müller, W. & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so weniger Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (2. aktual. Aufl., S. 303-342). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nachtigall, T., Pitsch, W., Fröhlich, M. & Emrich, E. (2008). Sozialkapital als Determinante des Berufseinstieges – untersucht an Absolventen des Diplomstudienganges Sportwissenschaft der Universität des Saarlandes. *Zeitschrift für Sozialmanagement*, 6 (2), 60-78.
- Nardi, P. (1993). Die Hochschulträger. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 83-108). München: Verlag C. H. Beck.
- Neal, D. (1999). The complexity of job mobility among young men. *Journal of Labor Economics* 17 (2), 237-261.

- Neave, G. (2010). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des zwanzigsten Jahrhunderts.* (S. 47-75). München: Verlag C. H. Beck.
- Ng, T.W.H., Sorensen, K.L., Eby, L.T. & Feldman, D.C. (2007). Determinants of job mobility: A theoretical integration and extension. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 363-386.
- Nicholson, N. & West, M. (1988). *Managerial job change: Men and women in transition.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Nida-Rümelin, J. (2005). Die Zukunftsfähigkeit universitärer Bildung. In J. Allmendinger & M. Meyer (Hrsg.), *Karriere ohne Vorlage. Junge Akademiker zwischen Studium und Beruf* (S. 15-29). Hamburg: Ed. Körber-Stiftung.
- Nühlen, M. (1993). *Absolventen- und Absolventinnen-Untersuchung des Studiengangs „Magister/Magistra Artium“.* Dokumentation und Auswertung unter besonderer Berücksichtigung der Geschlechterverteilung. Aachen: Universität, Philosophisches Institut.
- OECD (2012). *Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Parsons, T. (1939/1964). The professions and social structure. In T. Parsons (Hrsg.), *Essays in sociological theory* (S. 34-49). New York, NY: Free Press.
- Pastohr, M., Hortsch, H. & Meier, C. (2006). Berufsakademieabsolventen – eine Zielgruppe für Master-Studiengänge an Hochschulen? Ergebnisse einer Befragung zur Neigung von Studierenden und Absolvent/innen der Berufsakademie Sachsen zur Aufnahme eines weiteren Studiums. *Das Hochschulwesen*, 54 (4), 128-134.
- Pitsch, W. & Emrich, E. (2004). *Sportverhalten und Sportstättenbedarf im Saarland. Abschlussbericht zum Projekt Sportengagement der saarländischen Wohnbevölkerung.* Saarbrücken: Saarländisches Ministerium für Inneres, Familien, Frauen und Sport.
- Pohl, U. (2010). *Evaluation dualer Studiengänge an ausgewählten Hochschulen Thüringens – Eine Einstiegsvariante von Akademikern in die Erwerbstätigkeit.* Dissertation, Erfurt. Zugriff am 07. Januar 2018 unter https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00022452/pohl.pdf
- Poupaux, S. & Andreff, W. (2007). The institutional dimension of the sports economy in transition countries. In M.M. Parent & T. Slack (Hrsg.), *International Perspectives on the Management of Sport* (S. 99-124). Amsterdam: Elsevier.
- Prediger, D.J. (2000). Holland's Hexagon is alive and well – though somewhat out of shape: Response to Tinsley. *Journal of Vocational Behavior*, 56 (2), 197-204.
- Preuß, H., Alfs, C. & Ahlert, G. (2012). *Executive Summary. Wirtschaftliche Bedeutung des Sportkonsums in Deutschland.* Zugriff am 03. Januar 2018 unter

- https://www.sport.uni-mainz.de/Preuss/Download%20public/projekte/Sportkonsum%20Deutschland/120709_Wirtschaftliche_Bedeutung_des_Sportkonsums_Executive_Summary_Preuss_Alfss_Ahlert.pdf
- Purz, S. (2011). *Duale Studiengänge als Instrument der Nachwuchssicherung Hochqualifizierter*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Rammstedt, B. & Rammsayer, T.H. (2001). Geschlechtsunterschiede bei der Einschätzung der eigenen Intelligenz im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (3-4), 207-217.
- Ravlin, E.C. (1995). Values. In N. Nicholson (Hrsg.), *The Blackwell encyclopedic dictionary of organizational behavior* (S. 598-599). Oxford: Blackwell Publishers.
- Rosenfeld, R.A. (1992). Job mobility and career processes. *Annual Review of Sociology*, 18, 39-61.
- Rössle, W. (2005). Berücksichtigung von Employability im Studium an der Berufsakademie Baden-Württemberg. In P. Speck (Hrsg.), *Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung. Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen* (2. Aufl., S. 77-90). Wiesbaden: Gabler.
- Rüegg, W. (1994). Was lehrt die Geschichte der Universität? In Wissenschaftliche Gesellschaft, *Sitzungsberichte der wissenschaftlichen Gesellschaft an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a. M.* (Bd. 32, Nr. 6, S. 143-163). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Sackmann, R. & Wingens, M. (2001). Theoretische Konzepte des Lebenslaufs. Übergang, Sequenz, Verlauf. In R. Sackmann & M. Wingens (Hrsg.), *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf* (S. 17-48). Weinheim: Juventa.
- Schein, E.H. (1990). *Career anchors: Discovering your real values*. San Diego, CA: Pfeiffer & Company.
- Schiener, J. (2010). Arbeitsmarkt und Berufseinstieg von Akademiker/innen: Theoretische und empirische Grundlagen. In H.v. Felden & J. Schiener (Hrsg.), *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung* (S. 42-75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimpel-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 636-669.
- Schmidt, S.H. (2002). Umfang und Bedeutung dualer Bildungssysteme unter besonderer Berücksichtigung der Berufsakademien. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 24 (4), 68-90.

- Schnabel, K.U. & Gruehn, S. (2000). Studienfachwünsche und Berufsorientierungen in der gymnasialen Oberstufe. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn: Bd. 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe* (S. 405-453). Opladen: Leske + Budrich.
- Schnitzler, K. & Isserstedt, W. (2001). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schomburg, H. (2008). Viele Wege in den Beruf – Hochschulabsolventen in Europa. In B.M. Kehm (Hrsg.), *Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand* (S. 51-63). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Schreyer, F. (2008). Viel Licht, aber auch Schatten. Zum Arbeitsmarkt von Akademikerinnen. In F. Maier & A. Fiedler (Hrsg.), *Verfestigte Schieflagen. Ökonomische Analysen zum Geschlechterverhältnis* (S. 75-94). Berlin: Edition Sigma.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M.P. Zanna (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, S. 1-24). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.
- Scullion, H. (1992). Strategic recruitment and development of the international manager. *Human Resource Management Journal*, 3 (1), 57-69.
- Sesselmeier, W. & Blauermel, G. (1998). Arbeitsmarkttheorien. Ein Überblick (2. Aufl.). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Shavit, Y. (1989). Tracking and the Educational Spiral: Arab and Jewish Educational Expansion. *Comparative Education Review*, 33, 115-126.
- Shavit, Y. & Müller, W. (2000). Vocational Secondary Education Tracking and Social Stratification. In M.T. Hallinan (Hrsg.), *Handbook of the Sociology of Education* (S. 437-474). New York/Boston: Kluwer Academic.
- Simon, H.A. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69, 99-118.

- Smith, P.B. & Schwartz, S.H. (1997). Values. In J.W. Berry, C. Kagitcibasi & H. Segall (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology* (3. Aufl., S. 77-119). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sonnenfeld, J.A. & Peiperl, M.A. (1988). Staffing policy as a strategic response: A typology of career systems. *Academy of Management Review*, 13, 588-600.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87 (3), 355-374.
- Spence, M. (2002). Signaling in retrospect and the Informational Structure of Markets. *The American Economic Review*, 92 (3), 434-459.
- Stahl, G.K. & Gerdin, J. (2004). Global careers in French and German multinational corporations. *Journal of Management Development*, 23, 885-902.
- Statista (2018). *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland vom Wintersemester 2002/2003 bis 2017/2018*. Zugriff am 03. März 2018 unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/>
- Statistisches Bundesamt (2006). *Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen 1980 - 2004*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2008). *Atypische Beschäftigung auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Begleitmaterial zum Pressegespräch am 9. September 2008 in Frankfurt a. M.*, Wiesbaden. Zugriff am 07. Januar 2018 unter https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2008/Arbeitsmarkt/Pressebroschuere_Arbeitsmarkt.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2016a). *Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen*. Zugriff am 07. Januar 2018 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/SchnellmeldungWSvorlaeufig5213103178004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2016b). *Datenreport 2016. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Zugriff am 04. Januar 2018 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf;jsessionid=A6DB32E03E580D6B929F7B090F5823C8.InternetLive1?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2016c). *Schulen auf einen Blick*. Zugriff am 06. Januar 2018 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Erwerbsbeteiligung der Bevölkerung. Ergebnisse des Mikrozensus zum*

Arbeitsmarkt. Zugriff am 10. Januar 2018 unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Arbeitsmarkt/Erwerbstaeigte/ErwerbsbeteiligungBevoelkung2010410167004.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt (2018). *Studierende. Insgesamt nach Hochschularten.* Zugriff am 03. März 2018 unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Hochschulen/Tabellen/StudierendeInsgesamtHochschulart.html>

Stegmann, H. (1980). Abiturient und Studium. Bestimmungsfaktoren für die Studienaufnahme und die Wahl des Studiengangs. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 13 (4), 531-542.

Stocké, V. (2006). *Explaining Secondary Effects of Families' Social Class Position. An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment.* (Arbeitspapier No. 06-07 des SFB 504). Mannheim: Universität Mannheim.

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.) (2007). *Innovationsfaktor Kooperation. Bericht des Stifterverbandes zur Zusammenarbeit zwischen Unternehmen und Hochschulen.* Zugriff am 07. Januar 2018 unter http://www.stifterverband.de/pdf/innovationsfaktor_kooperation.pdf

Strack, A. (2012). *Studienverlauf und Berufseintritt von Absolventen privater Hochschulen, untersucht am Beispiel der Absolventen der BSA – Privaten Berufsakademie und der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement.* Dissertation, Universität des Saarlandes.

Teichler, U. (2000). Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In A. Burkhardt, H. Schomburg & U. Teichler (Hrsg.), *Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien* (S. 9-26). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 04. Januar 2018 unter <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/t1.pdf>

Teichler, U. (2003). *Hochschule und Arbeitswelt.* Konzeptionen, Diskussionen, Trend. Frankfurt a. M.: Campus.

Teichler, U. (2007). Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29 (4), 10-31.

Tharenou, P. (2003). The initial development of receptivity to working abroad: Self-initiated international work opportunities in young graduate employees. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76 (4), 486-515.

Thiel, A. & Cachay, K. (2004). *Vom Sportstudium zum Beruf. Eine Absolventenstudie zum Bielefelder Diplomstudiengang „Prävention/Rehabilitation“.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Thiele, T. & Timmermann, J.-P. (1997). *Sportwissenschaftler auf dem Weg in die Arbeitswelt – eine Studie zum beruflichen Werdegang von Absolventen des*

Studiengangs Diplom-Sportwissenschaft an der Universität Hamburg. Hamburg: Czwalina.

Topel, R.H. & Ward, M.P. (1992). Job mobility and the careers of young men. *Quarterly Journal of Economics, 107* (2), 441-479.

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 Pädagogische Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahl motive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9* (3), 393-412.

Van Ham, M., Mulder, C.H. & Hooimeijer, P. (2001). Spatial flexibility in job mobility: Macrollevel opportunities and microlevel restrictions. *Environment and Planning, 33*, 921-940.

Van Hooft, E.A.J., Born, M.Ph., Taris, T.W. & Van der Flier, H. (2004). Job search and the theory of planned behavior: Minority-majority group differences in The Netherlands. *Journal of Vocational Behavior, 65* (3), 366-390.

Verger, J. (1993). Grundlagen. In W. Rüegg (Hrsg.), *Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter* (S. 49-79). München: Verlag C. H. Beck.

Vogel, B. (2006). Sicher – Prekar. In S. Lessenich & F. Nullmeier (Hrsg.), *Deutschland – eine gespaltene Gesellschaft* (S. 73-91). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Voß, H. (2006). Bedarfsgerechte Nachwuchssicherung auf hohem Niveau. *Wirtschaft und Berufserziehung, 5*, 21-24.

Weber, W.E.J. (2002). *Geschichte der europäischen Universität*. Stuttgart: Kohlhammer.

Weegen, M. (1995). Hochschule. In W. Böttcher & K. Klemm (Hrsg.), *Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich* (S. 111-130). Weinheim/München: Juventa.

White, M., Hill, S., Mills, C. & Smeaton, D. (2004). *Managing to change? British workplaces and the future of work*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Wissenschaftsrat (1994). *Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg*. Zugriff am 07. Januar 2018 unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2634-96.pdf>

Wissenschaftsrat (2002). *Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen* (Drs. 5102/02, Berlin, 18.01.2002). Zugriff am 07. Januar 2018 unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5102-02.pdf>

Wissenschaftsrat (2006). *Empfehlungen zur Entwicklung und Förderung der Geisteswissenschaften in Deutschland*. Zugriff am 14. Januar 2018 unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/geisteswissenschaften.pdf>

- Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem* (Drs. 10031-10, Berlin, 02.07.2010). Zugriff am 07. Januar 2018 unter <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10031-10.pdf>
- Wissenschaftsrat (2013). *Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier*. Drucksache 3479-13. Köln. Zugriff am 06. Januar 2018 unter epflicht.ulb.uni-bonn.de/download/pdf/237563?originalFilename=true
- Wong, R.S. (1990). Understanding cross-national variation in occupational mobility. *American Sociological Review*, 55, 560-573.
- Wooten, K.C., Timmerman, T.A. & Folger, R. (1999). The use of personality and the Five-Factor model to predict new business ventures: From outplacement to start-up. *Journal of Vocational Behavior*, 54 (1), 82-101.
- Zabeck, J. & Deißinger, T. (1995). Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsprojekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In J. Zabeck & M. Zimmermann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie in Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie* (S. 1-28). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Zabeck, J. & Zimmermann, M. (1995). *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie in Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Zimmermann, M. (1995). Zur „Nachfrage“ der Abiturienten. – Eine Studie zu den Determinanten der Wahl des Ausbildungsweges und zur Stabilität der Ausbildungsentscheidung. In J. Zabeck & M. Zimmermann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie in Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie* (S. 57-86). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Anhang

Beitrag 1

Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2015). Berufsakademien zwischen Fakten und Fiktionen: Eine empirische Analyse anhand eines Beispiels aus dem Sport- und Fitnessbereich. *Zeitschrift für Evaluation*, 14 (1), 83-103.

Berufsakademien zwischen Fakten und Fiktionen: Eine empirische Analyse anhand eines Beispiels aus dem Sport- und Fitnessbereich

Florian Bischoff,¹ Eike Emrich,¹ Christian Pierdzioch²

Zusammenfassung: Es wird erörtert, welche Merkmale Student(inn)en kennzeichnen, die ein duales Studium an einer Berufsakademie (BA) bzw. Hochschule aufnehmen, welchen Einfluss das Studium auf den beruflichen Werdegang und ihre Zufriedenheit hat. Die empirische Analyse zeigt anhand des Beispiels einer Dualen Hochschule aus dem Sport- und Fitnessbereich, dass von ca. einem Drittel ein Folgestudium erreicht bzw. angestrebt wird, jedoch nur von einem geringen Anteil an einer staatlichen Universität. Die Vermutung, ein Studium an einer Dualen Hochschule erhöhe die Flexibilität der Absolvent(inn)en und diene als ein berufliches Sprungbrett, konnte nicht bestätigt werden. Eine Abwanderung aus der Branche nach Abschluss des Studiums ist festzustellen, jedoch ohne Tendenz hinsichtlich der Qualifikationen der Absolvent(inn)en. Die aktuelle berufliche Situation entspricht mehrheitlich nicht den Erwartungen vor dem Studium. Alternative Interpretationsansätze zur Erklärung der empirischen Befunde werden entwickelt.

Schlagwörter: Berufsakademien, Entwicklung der Universität, Arbeitsmarkt

Universities of Cooperative Education between Facts and Fictions: An Empirical Analysis Based on an Example of the Sports and Fitness Sector

Abstract: We analyze the characteristics of students who study at a university of cooperative education (UCE), focusing on how their studies influence their career and their personal contentedness. Based on data for a UCE operating in the sports and fitness sector, our empirical analysis shows that about one out of three students starts follow-up studies or has plans to do so. However, only a small proportion of these students attend public universities. Our empirical results contradict the widely-held view that studies at a UCE increase the flexibility of graduates and serve as stepping stones for a job career. Rather, whether graduates change the sector they work in does not depend upon specific personal skills. Further, graduates' current job situation differs from expectations students had before they began their studies. We discuss alternative interpretations that may help to explain our empirical results.

Keywords: Universities of Cooperative Education, Evolution of Universities, Labor Market

1 Universität des Saarlandes, Saarbrücken

2 Helmut-Schmidt-Universität, Hamburg

1. Einleitung

Die Anfänge der Universitäten gehen zurück in das 11. und 12. Jahrhundert, als aus Dom- und Klosterschulen oder genossenschaftlichen Zusammenschlüssen zunächst in Frankreich und Italien, später auch in England und Spanien (vgl. Ellwein 1992: 23; Verger 1993: 49) die ersten universitären Bildungseinrichtungen entstanden, die fachlich nicht spezialisiert waren und ausschließlich dem Zweck des freien Studiums antiker Texte dienten (vgl. Burtscheidt 2010: 40). Über die Jahrhunderte entwickelte sich dann eine Vielzahl von Studiengängen, die im Rahmen der gegenwärtigen Reformen einen Höhepunkt erreichte. Im Gegenzug spezialisieren sich manche Universitäten momentan nur noch auf einige wenige Fachgebiete.³ Daneben entstanden bspw. technische Hochschulen und Handelshochschulen, um den industriellen Bedarf an qualifizierten Arbeitnehmer(inne)n zu decken. Eine weitere Differenzierung erfolgte insbesondere ab den 1970er Jahren in Form von nicht universitären und später nicht staatlichen, privaten Hochschulen (vgl. Koch 2008: 254-257; Neave 2010: 65-68). So entstanden 1969 erste Fachhochschulen (vgl. Halsey 2010: 207; Rüegg/Sadlak 2010: 111) und kurz darauf weitere Typvarianten wie beispielsweise Fernhochschulen und Duale Hochschulen bzw. Berufsakademien. Im Zuge dieser Entwicklung wurde das lange Zeit für Universitäten typische freie Studium immer mehr durch verbindliche, feststehende und curricular stark eingeengte Studiengänge abgelöst (vgl. Strack 2012: 19; Charle 2004: 63; Ellwein 1992: 124; Weber 2002: 157; Gerbod 2004: 88-91).

Hinsichtlich des im Fokus des vorliegenden Beitrags stehenden Sport- und Fitnessbereichs verweisen Emrich, Pierdzioch und Fröhlich (2013) in ihrer Analyse sportbezogener Arbeitsmärkte auf die starke Angebotsdiversifizierung akademischer Qualifikationen an Fachhochschulschulen und Berufsakademien, die das universitäre Angebot mit häufig sehr eng spezialisierten Qualifikationen ergänzen. Eine aktualisierte Recherche über die Homepage der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) zeigt mit Stand vom 21.05.2013 die Zahl von 68 Einrichtungen (61 Universitäten bzw. Pädagogische Hochschulen und insgesamt sieben Fachhochschulen), die sportwissenschaftliche Abschlüsse anbieten.⁴ Darüber hinaus konnten mithilfe einer Netzrecherche weitere 15 staatliche und private Fachhochschulen sowie Berufsakademien ermittelt werden.⁵ Drei Einrichtungen davon bieten derzeit nach

3 So werden beispielsweise an einigen Business Schools nur noch die Fächer BWL und teils VWL mit unterschiedlichen Schwerpunkten angeboten.

4 <http://www.sportwissenschaft.de/index.php?id=1797> bzw. <http://www.dvs-sportstudium.de/>. Zugriff jeweils am 19.07.2014.

5 iba Internationale Berufsakademie (International University of Cooperative Education Freiburg), SAFS & BETA Bildungsakademie, ISW Business School Freiburg, IBS International Business School Nürnberg, Fachhochschule für angewandtes Management (Campus Erding/Berlin), Munich Business School (University of Applied Sciences), EMBA Europäische Medien- und Businessakademie, Hochschule für Gesundheit und Sport (Campus Berlin), mhmk Macromedia Hochschule für Medien und Kommunikation, accadis Hochschule Bad Homburg, IST – Studieninstitut, Management Akademie Riesa, Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement, Campus M21 (in Kooperation mit dem Studienpartner AMAK an der Staatlichen Hochschule Mittweida/University of Applied Sciences), Rhein Ahr Campus Remagen.

unserer Recherche die Möglichkeit zu einem dualen Studium, jeweils vorwiegend mit unterschiedlichen Schwerpunkten im Bereich Sportmanagement, Fitnessökonomie oder Sportmarketing.⁶ Angesichts dieser Expansion von Berufsakademien (BAs) und Dualen Hochschulen im Sport- und Fitnessbereich wird im vorliegenden Beitrag untersucht, welche Merkmale Student(inn)en dualer Studiengänge auszeichnen, welche Arbeitsmarkt- und Qualifizierungschancen sich für sie eröffnen und wie zufrieden sie bei retrospektiver Betrachtung mit ihrem dualen Studium sind.

2. Berufsakademien als spezialisierte Hochschulen

Mit den BAs begann insoweit eine neue Ära in der Hochschullandschaft, als hierbei zum ersten Mal eine tertiäre Ausbildung durch eine Studienakademie zu einer wissenschaftsbezogenen Ausbildung für Abiturient(inn)en transformiert wurde (vgl. Wissenschaftsrat 1995 nach Hillmert/Kröhnert 2003: 198; Zabeck/Deißinger 1995: 4). Die BAs waren dabei als besondere Form des Studiums vorgesehen, denn durch die beginnende Bildungsexpansion stieg die Zahl der Abiturient(inn)en, von welchen nicht alle eine akademische, sondern in Teilen auch eine berufspraktische Ausbildung bevorzugten. Zudem wuchs bei den Unternehmen aufgrund der hohen Zahl an Abiturient(inn)en die Sorge, die Substanz an Mitarbeiter(inne)n mit mittleren Bildungsabschlüssen zu verlieren (vgl. Hillmert/Kröhnert 2003: 199). Deshalb lassen sich die tertiären Ausbildungen im Allgemeinen und die meist privat geführten BAs im Speziellen „unter dem Gesichtspunkt ihrer ‚externen Funktionalität‘ im Sinne einer Anpassung an individuelle und gesellschaftliche Bedürfnisse und Erwartungen bewerten“ (Hillmert/Kröhnert 2003: 198; vgl. auch Zabeck/Zimmermann/Müller 1995: 32).

Die Wiege der BAs liegt in Baden-Württemberg, wo 1974 die zuvor von den Unternehmen Daimler Benz AG, Robert Bosch GmbH und der Standard Elektrik Lorenz AG gegründete Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie in die Berufsakademie Baden-Württemberg überführt wurde. Nach achtjähriger Modellphase wurde 1982 das Berufsakademiegesetz (BAG) erlassen und die BA damit zu einer Einrichtung des tertiären Sektors (vgl. Huf 2004: 66; Zabeck/Deißinger 1995: 3). Nach der Gründung in Baden-Württemberg erfolgte vor allem in den 1990er Jahren eine weitere Verbreitung dieses Typus in andere Bundesländer (vgl. Schmidt 2002: 72). Ziel dabei war es, die Vorteile eines „neuartigen Bildungsgangs im tertiären Bereich (...) als Alternative zum Hochschulstudium“ (Bund-Länder-Kommission 1981: 15 nach Huf 2004: 66) zu nutzen und das Angebot von Fachhochschulen und Universitäten zu ergänzen (vgl. Bund-Länder-Kommission 1981: 16f.), so dass die Absolvent(inn)en einer BA mit Absolvent(inn)en anderer Hochschulformen „voll konkurrieren können“ (Bund-Länder-Kommission 1981: 17 nach Huf 2004: 67).

⁶ iba Internationale Berufsakademie Freiburg, Safes & Beta Bildungsakademie, Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (die Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement [DHfPG] hat seit 2014 eine Kooperation mit der Universität des Saarlandes und betreibt mit dieser ab WS 2014/2015 einen gemeinsamen Studiengang, einen Master of Business Administration im Bereich Sportökonomie).

Hinsichtlich der Qualifikation steht die Kombination aus praktischer und wissenschaftlicher Ausbildung im Vordergrund, die für Tätigkeiten in mittleren bis gehobenen Positionen befähigen soll (vgl. Bund-Länder-Kommission 1981: 18; Zabeck/Deißinger 1995: 3). Grundvoraussetzung für ein Studium an einer BA ist ein abgeschlossener Ausbildungsvertrag mit einer Ausbildungsstätte. Weitere Merkmale der BA sind nach Schmidt (2002: 74) ein kurzes, sehr komprimiertes Studium, ständiger Wechsel zwischen Theorie und Praxis, schnelle Anpassung der Studieninhalte an Entwicklungen in der Wirtschaft, Ausbildungsvergütung, Jahresurlaub statt Semesterferien, Anwesenheitspflicht während der Praxis- und Theoriephasen und eine frühzeitige Einbindung in betriebliche Abläufe.

Durch die Kombination des Studiums mit einer betrieblichen Ausbildung und dem Ausbildungsplatz in einem dafür notwendigen Betrieb ergeben sich zwangsläufig spezifische gegenseitige Abhängigkeitsverhältnisse der Unternehmen von der Ausbildungsqualität der BAs einerseits und der BA von der Zahl und Qualifikation der durch die Unternehmen freigestellten Auszubildenden andererseits. Verfolgen Unternehmen und BAs hinsichtlich der Inhalte und Anforderungen der Ausbildung nicht dieselben Ziele, kann eine zukünftige Zusammenarbeit bedroht sein, was zu Einnahmeausfällen aufseiten der BAs führen würde. Würden etwa die BAs ein universitäres Bildungsideal verfolgen und den Student(inn)en Anregungen bieten, ein ausgeprägtes kritisches Potenzial zu entwickeln und sie besonders zur Entwicklung eigener Urteilstatkraft am kulturellen Objekt befähigen, das die Unternehmen so eher nicht wollen, würde die Zahl der unternehmensseitig freigestellten Student(inn)en wahrscheinlich sinken. Ebenso würden hohe Durchfallquoten der BAs unternehmerische Investitionen in das Humankapital junger Auszubildender vernichten. Unternehmen haben ein konkretes Interesse an fachspezifisch ausgebildeten, sofort einsetzbaren Arbeitskräften, die sie möglichst lange binden können. Zu Letzterem tragen vertragliche Bindungen für die Zeit nach dem Studienabschluss ebenso bei wie spezifisch auf die Belange eines einzelnen Unternehmens und/oder auf eine bestimmte Branche zugeschnittene fachspezifische Qualifikationen.

Dass Unternehmen den Einfluss auf die Ausbildung durch ein Studium als selbstverständlich erachten, zeigen in diesem Zusammenhang Äußerungen in der Publikums presse⁷: „Wann immer es etwas zu besprechen gibt, habe er schnell jemanden am Telefon. Auch für Vorschläge der GmbH, den einen oder anderen Aspekt in der Ausbildung zu berücksichtigen, habe die BA-RM ein offenes Ohr.“ (Markus Tillmann, Ausbildungsleiter des mittelständischen Unternehmens Riegelhof und Gärtner über die Berufsakademie Rhein-Main, Anm. d. Autoren; Prosch 2011). Dass die Einflussnahme von Politik und Unternehmen jedoch nicht immer im Sinne der BAs ist, zeigt nicht zuletzt die Verfassungsbeschwerde gegen das Landeshochschulgesetz, welche im Juni 2014 von 34 Professoren und Rektoren der aus der BA hervorgegangenen Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) beim Bundesverfassungsgericht eingereicht wurde. Unterstützt wird die Entmachtung der Rekto-

⁷ „Seinen Nachwuchs bildet DB Systel seit 2006 auch über die BA-RM aus. Die Einrichtung in Rödermark sei kleiner und daher nicht so unpersönlich. Wie Tillmann schätzt auch er [Dietmar Groth, Ausbildungsleiter, Anm. d. Autoren] den direkten Draht zur BA-RM. Die Zusammenarbeit mit der Leitung und den Dozenten sei sehr gut“ (Prosch 2011).

ren (vgl. Allgöwer 2014), die nach eigener Aussage zu Assistenten degradiert werden, jedoch vom Aufsichtsrat der DHBW, in welchem neben zwei Professoren und einer Studentin auch zwei Politikerinnen und 12 Unternehmensvertreter(innen) die Ämter bekleiden. Gestärkt wird durch das neue Gesetz vor allem der Senat, in welchem ebenfalls Vertreter von IBM, Siemens und dem Badischen Landesverband für Prävention und Rehabilitation vertreten sind. Damit werden zwangsläufig die Interessen der Industrie privilegiert. Insofern ist die DHBW sicherlich tendenziell anders zu bewerten als vergleichsweise jene Hochschulen im dualen System, die über eine Mehrheit oder gar Exklusivität der Vertreter(innen) der Wissenschaft in ihren Gremien verfügen.

Medial wird die Entwicklung der Dualen Hochschulen ausgesprochen wohlwollend begleitet. So schreibt beispielsweise Kirchgessner in Zeit Online (2008) unter Bezugnahme auf Volker Meyer-Guckel, stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft: „Inzwischen haben sich die Berufsakademien beinahe unbemerkt zu einer Kaderschmiede für angehende Betriebswirte, Techniker und Sozialarbeiter entwickelt. (...) Es ist deshalb überhaupt nicht verwunderlich, dass gerade die Berufsakademien in den Hochschulstatistiken das am schnellsten wachsende Segment sind. Da ist vieles erreicht, wovon Universitäten und Fachhochschulen oft nur träumen: Die Abbrecherquote ist minimal, und die Arbeitslosenquote unter den Absolventen liegt quasi bei null“ (vgl. auch Becker 2011). Ähnlich die Süddeutsche Zeitung: „Studenten und Unternehmen bieten solche Modelle mehrere Vorteile. Der Erste ist die Zeitersparnis. „Im besten Fall erwirbt der Absolvent zwei Abschlüsse in drei bis vier Jahren“, erklärt Goeser [Bundesinstitut für Berufsbildung, Anm. d. Autoren]. Und Studenten sind finanziell ein Stück weit abgesichert, weil sie ihre Zeit im Betrieb vergütet bekommen. Die Unternehmen wiederum begrüßen den Praxisbezug des Studiums. (...) Auch bei anderen Unternehmen als den Kooperationsfirmen sind Absolventen gern gesehen: „Betriebe honorieren den hohen persönlichen Einsatz der Absolventen, so dass diese in der Regel sehr gute Arbeitsmarktchancen haben“, sagt Goeser“ (Waschatz 2012). Insgesamt ist auffällig, dass häufig eine hohe Übernahmehquote als ein zentraler Vorteil und Mehrwert von dualen Studiengängen angeführt wird. So geben Träger des dualen Studiums wie etwa die DHBW eine Übernahmehquote von 85 Prozent an (Waschatz 2012). Eine Recherche zum Forschungstand hinsichtlich Absolventenstudien dualer Studiengänge offenbart jedoch, dass mehrheitlich keine aktuellen Befunde vorliegen, die diesen Vorteil und Mehrwert empirisch belegen. Offen bleibt auch, ab wann eine Übernahmehquote als ‚hoch‘ zu bewerten ist (vgl. Strack 2012: 192).

Neben einer geringen Abbruchquote und den guten Beschäftigungsaussichten wird auch der hohe wissenschaftliche Bezug des klar auf den Beruf ausgerichteten Studiums betont: „Wer wolle, könne einen Master-Studiengang anschließen. „Da kommen wir an allen möglichen Hochschulen, auch an renommierten Universitäten gut an““ (Becker 2011). Nicht vernachlässigt wird auch die Betonung des Praxisbezugs eines BA-Studiums denn „BAler (...) hätten den Vorteil, schon direkt nach dem Abschluss über anwendbares Wissen und Erfahrungen zu verfügen“ (Loll 2008). Laut Meinung von Medienvertreter(inne)n sollte zudem die Leistungsfähigkeit und Zielstrebigkeit von BA-Student(inn)en höher eingeschätzt werden, denn

„Hausarbeiten schreibt der Fünfundzwanzigjährige [ein BA-Student, Anm. d. Autoren] nach einem achtstündigen Arbeitstag, nicht wie mancher Uni-Student nach einer durchzechten Nacht.“ (ebd.). In diese ‚Lobeshymnen‘ stimmt dann natürlich auch die Industrie und Wirtschaft ein, denn „die Erfahrungen mit dem dualen Studium seien ‚sehr, sehr positiv‘, Nachteile kann Daniela Schuon [Leiterin Personalentwicklung Gardena, Anm. d. Autoren] gar keine erkennen“ (Becker 2011). Ein Master-Studium werde in der Regel nicht benötigt, denn „normalerweise reiche jedoch der Bachelor für einen Berufseinstieg vollkommen aus“ (ebd.), wobei der Berufseinstieg selbst „danach aber fast von allein“ gelingt (ebd.). Das Studium an einer BA wird von Unternehmensvertreter(inne)n als besonders geeignet für zielstrebiges Student(inn)en betrachtet (vgl. Waschätz 2012) und „in einer Umfrage des BIBB [Bundesinstitut für Berufsbildung, Anm. d. Autoren] unter rund 1.400 Unternehmen gaben die Teilnehmer an, dass sie besonders das selbstständige und motivierte Arbeiten der Studenten schätzen. 97 Prozent sind mit dem dualen Studium zufrieden oder sogar sehr zufrieden. Zwei Drittel ziehen es der herkömmlichen Variante vor“ (Spohr 2012). Ähnlich positiv äußerte sich auch IBM: „Die Berufsakademie ist ein bildungs- und beschäftigungspolitischer Erfolg“, schwärmt Matthias Landmesser, der die Personal- und Führungskräfteentwicklung von IBM leitet“ (Loll 2008). Analog dazu äußert sich Norma: „Mittlerweile deckt das Unternehmen fast den gesamten Bedarf an jungen Akademikern durch die Ausbildung im Betrieb ab: ‚Unsere Studenten haben absolute Priorität vor Absolventen, die noch keine Norma-Erfahrung haben‘, sagt Personalleiter König. Das duale Studium ist in seinem Unternehmen zu einem der wichtigsten Instrumente der Personalplanung geworden ‚Die Studenten bekommen schon früh Verantwortung und arbeiten in wichtigen Projekten mit‘, sagt König“ (Spohr 2012). Und auch Vertreter(innen) von DB Systel (Tochterunternehmen der Deutschen Bahn) sind „überzeugt, dass die Berufsakademien in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen werden.“ (Prosch 2011). Wiarda in Zeit Online (2011) verweist darauf, dass in gleichzeitig durchgeführten Kompetenztests, unter anderem in Mathematik und Englisch, Student(inn)en der ehemaligen Berufsakademien auf Augenhöhe mit ihren Kolleg(inn)en von den Universitäten abschneiden würden und deutlich vor den Fachhochschulstudent(inn)en lägen.

Ähnliche positive Einschätzungen können im Bereich der Hochschulpolitik beobachtet werden, wo das duale Studium häufiger im Mittelpunkt hochschulpolitischer Diskussionen steht. Exemplarisch seien die Veranstaltung „Duale Studiengänge erfolgreich gestalten“ von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, HRK und dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft (Berlin, 08.03.2012; vgl. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. 2012) genannt oder die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Differenzierung der Hochschulen, wo es heißt (Wissenschaftsrat 2010: 41), dass „duale Studienangebote eine Übergangszone zur postsekundären beruflichen Aus- und Weiterbildung markieren“. In den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Entwicklung des dualen Studiums (2013: 6) heißt es: „Der Wissenschaftsrat hat 1996 den Ausbau dualer Studienangebote an Fachhochschulen ‚zur weiteren Konturierung und Schärfung ihres Profils‘ empfohlen. Diese Empfehlungen lagen deutlich vor der massiven Expansion dualer Studienangebote in den letzten Jahren und bezogen sich noch auf ein

schmales Nischensegment, das zu einem Großteil am Institutionentyp der Berufsakademie ohne Hochschulstatus angeboten wurde. Inzwischen bieten staatliche und private Fachhochschulen die meisten dualen Studiengänge an, die Berufsakademien sind in dem Segment weiterhin stark vertreten und einige Angebote an Universitäten sind hinzugekommen. Zusätzlich wurde mit der Dualen Hochschule Baden-Württemberg ein neuer Hochschultyp durch Zusammenschluss der Berufsakademien in Baden-Württemberg geschaffen. Inzwischen gibt es auch in anderen Ländern mit staatlichen Berufsakademien Überlegungen, duale Hochschulen nach diesem Vorbild zu gründen. Obwohl duale Studiengänge aktuell mit 6% aller Studiengänge (bzw. 3,3% der Studierenden) weiterhin eine Nische der Studienangebote in Deutschland ausmachen, kommt ihnen aufgrund ihrer Schnittstellenfunktion im Bildungssystem, der neuen Kooperationsform von Hochschulen und Praxispartnern sowie der auffällig hohen Nachfrage unter Studierenden wie Unternehmen und dem daraus resultierenden dynamischen Wachstum wissenschaftspolitisch besondere Bedeutung zu.“

3. Problemstellung

Auf individueller Ebene stellt sich die Frage, warum sich Hochschulzugangsberechtigte für eine Ausbildung an einer BA und damit gegen eine klassische Berufsausbildung, ein Studium an einer Fachhochschule oder an einer Universität entscheiden. Diese Frage muss sicherlich auch vor dem Hintergrund der verbreiteten These diskutiert werden, dass private Hochschulen dann gegründet werden, „wenn die staatliche Bildungspolitik der Nachfrage nach Studienplätzen nicht gerecht wird“ (Darraz/Lenhard/Reisz/Stock. 2009: 52). Dabei orientieren sich die privaten Hochschulen verstärkt an den Bildungsinteressen einzelner Zielgruppen (vgl. Frank/Hieronymus/Killius/Meyer-Guckel 2010: 25). Darüber hinaus kann vermutet werden: „Der private Sektor befriedigt eine Nachfrage, indem er Studierenden einen Zugang [an die] Hochschulen anbietet, die ansonsten für die staatlichen Hochschulen nicht qualifiziert genug sind oder die wegen Überfüllung an den Hochschulen keinen Studienplatz bekommen“ (Haerdle 2009: 23). Allerdings sind derartige Vermutungen aufgrund einer schmalen empirischen Befundlage schwer zu belegen. Frühere empirische Forschungsarbeiten zu Berufsakademien beschränken sich hauptsächlich auf weitgehend deskriptive Untersuchungen im Rahmen von Absolventenstudien. Dabei wird gewöhnlich nicht gefragt, warum sich Personen für ein Studium an einer BA entscheiden und welche Effekte ein solches Studium gegenüber etwa einem klassischen Universitätsstudium im gesamten Arbeitsleben bringt. Nebenbedingung der Entscheidung für ein BA-Studium kann etwa die Frage sein, ob Student(inn)en ohne Allgemeine Hochschulreife ein Studium an einer Berufsakademie zwecks späteren Studiums an einer Universität nutzen und die Frage, welche Auswirkungen im Studium erworbene Zusatzqualifikationen auf den Verbleib bzw. das Verlassen des Ausbildungsbetriebes oder der Branche und das erzielte Einkommen haben. Zu untersuchen ist auch im Rückblick die Zufriedenheit der Absolvent(inn)en mit dem Studium und die Zufriedenheit mit ihrer aktuellen betrieblichen Anstellung.

Um bestehende Forschungslücken zu schließen werden in dem vorliegenden Beitrag die nachfolgenden Fragen empirisch fundiert analysiert: Welche Merkmale kennzeichnen Student(inn)en, die ein duales Studium aufnehmen? Erhöht das Absolvieren eines dualen Studiums die Chance, Arbeitgeber oder Branche und Arbeitgeber zu wechseln? Wie zufrieden sind Absolvent(inn)en dualer Studiengänge, wie viele der Absolvent(inn)en wollen sich anschließend weiter qualifizieren? Inwieweit handelt es sich bei der Wahl des dualen Studiums um eine abgewogene rationale Entscheidung oder wird die Entscheidung in hohem Maße sozial durch die von Medien, Wirtschaft und Politik verbreiteten Einschätzungen beeinflusst? Zur Beantwortung dieser Fragen werden wesentliche Effekte eines Studiums an einer BA in der Retrospektive untersucht, um für hochschulpolitische Debatten und Entscheidungen künftiger Student(inn)en bessere Entscheidungsgrundlagen zur Verfügung zu stellen. Dazu formulieren wir zunächst einige Hypothesen (Kapitel 4), die wir im Anschluss empirisch prüfen (Kapitel 5), um darauf aufbauend die empirischen Befunde zu diskutieren und theoretische Interpretationsangebote zu entwickeln (Kapitel 6).

4. Formulierung empirisch testbarer Hypothesen

Zunächst kann vermutet werden, dass ein BA-Studium für Studienanfänger(innen) mit einem niedrigeren Qualifikationsniveau eher eine bewusste Entscheidung darstellt, weil ein BA-Studium ein Türöffner ist und sich im Anschluss eventuell die Möglichkeit ergibt, an einer Universität studieren zu können. Hieraus leitet sich die erste Hypothese ab:

H1: Es gibt einen Unterschied hinsichtlich des Qualifikationsniveaus bei der Aufnahme eines BA-Studiums und der Aufnahme eines Folgestudiums an einer Universität.

Führt man diesen Gedanken fort, so kann davon ausgegangen werden, dass jener Teil der Studienanfänger(innen) ohne Allgemeine Hochschulreife, welcher an einer Universität ein weiteres Studium aufnehmen will, auch in einem BA-Studium eher überdurchschnittliche Leistungen erbringt, um sein nachfolgendes Ziel zu realisieren.

H2: Es gibt unter BA-Absolvent(inn)en ohne Allgemeine Hochschulreife einen durch die Abschlussnoten beeinflussten Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit der Aufnahme eines weiteren Studiums.

Hat sich ein Student/eine Studentin für ein Studium an einer BA entschieden, erkennt er/sie jedoch im Laufe des Studiums eine gewisse Einschränkung auf einen abgegrenzten zukünftigen Arbeitsbereich, so hat er/sie durch Zusatzqualifikationen die Möglichkeit, seine/ihre späteren Beschäftigungsmöglichkeiten breiter zu gestalten und sich eine gewisse Unabhängigkeit von der Arbeitsstätte und der Branche zu

ermöglichen. Die Entscheidung für eine bestimmte Branche durch den Studiengang kann also in gewisser Weise angepasst werden und der Student/die Studentin kann sich dadurch quasi eine ‚Hintertür‘ offen halten.

H3: Ist der Absolvent/die Absolventin im Besitz von Zusatzqualifikationen durch ein weiteres Studium oder eine Berufsausbildung, so sinkt die Wahrscheinlichkeit, nach Studienabschluss die Arbeit im Ausbildungsbetrieb fortzusetzen.

Durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen steigt selbstredend auch die Wahrscheinlichkeit, nach dem Studium die Branche zu verlassen.

H4: Ist der Absolvent/die Absolventin im Besitz von Zusatzqualifikationen durch ein weiteres Studium oder eine Berufsausbildung, so steigt die Wahrscheinlichkeit, die Branche, in welcher der Ausbildungsbetrieb angesiedelt ist, künftig zu verlassen.

Hieraus lässt sich auch eine gewisse Unabhängigkeit ableiten, welche sich der Absolvent/die Absolventin durch ein höheres Gehalt vergüten lässt.

H5: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen dem Bruttoeinkommen und dem Erwerb von Zusatzqualifikationen.

Die Hypothesen 1 bis 5 betreffen die Auswirkungen des BA-Studiums auf Einkommenschancen, berufliche Flexibilität und den Zugang zu weiterführenden Studienangeboten. Können diese Hypothesen nicht verworfen werden, so kann vermutet werden, dass die BA-Absolvent(inn)en insgesamt aufgrund der erfahrenen positiven Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung und Lebensplanung ihr BA-Studium retrospektiv als positiv einschätzen. Wir formulieren daher die nachfolgende Hypothese:

H6: Nach Abschluss des Studiums wird die Mehrzahl der Student(inn)en die Zufriedenheit mit dem Studium als hoch bewerten.

5. Empirische Analyse

Die Daten für die Überprüfung der Hypothesen stammen von einer BA, die sich auf den Sport- und Fitnessbereich spezialisiert hat und akkreditierte Bachelor- sowie Master-Studiengänge in Form von kombinierten Präsenz-/Fernstudiengängen anbietet. In einer Vollerhebung wurden Ende des Jahres 2009 alle Absolvent(inn)en befragt, welche bis zu diesem Zeitpunkt mindestens seit einem halben Jahr ihr Studi-

um abgeschlossen hatten.⁸ Die Befragung wurde auf postalischem Weg und online durchgeführt, wobei der Fragebogen identisch war und 69 Fragen mit 385 Variablen enthielt. Insgesamt wurden 982 Absolvent(inn)en angeschrieben, wovon 324 Personen antworteten, was einer Ausschöpfungsquote von 33% entspricht.⁹ Von den Antwortenden waren 56,7% weiblich und 43,3% männlich, was sich mit der Verteilung in der Grundgesamtheit deckt (weiblich 56,4%, männlich 43,6%) und somit von einer repräsentativen Stichprobe hinsichtlich des Geschlechts ausgegangen werden kann. Auch zwischen beiden Befragungsmethoden unterscheiden sich die Alters- und Geschlechterverteilung nicht. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Absolvent(inn)en durchschnittlich 28,9 (SD=5,77, Median 27,0), zum Zeitpunkt des Studienabschlusses 27,1 (SD=5,71, Median=25,0) Jahre alt.¹⁰

Überprüfung von H1: Es gibt einen Unterschied hinsichtlich des Qualifikationsniveaus bei der Aufnahme eines BA-Studiums und der Aufnahme eines Folgestudiums an einer Universität.

Den Befragten wurden für die Auswahl der Hochschulzugangsberechtigung folgende Möglichkeiten zur Antwort vorgegeben: Allgemeine Hochschulreife (Abitur), fachgebundene Hochschulreife, Fachhochschulreife, beruflich qualifiziert, Sonstiges (siehe Tabelle 1).

-
- 8 Die Erhebung der Daten im Rahmen eines Dissertationsprojektes wurde von der dualen Hochschule unterstützt. Die Daten wurden uns zwecks Reanalyse zur Verfügung gestellt. Aufgrund der Erhebung der Daten mithilfe der Hochschule kann das Antwortverhalten theoretisch sowohl positiv als auch negativ beeinflusst worden sein. Da allerdings nur die Absolvent(inn)en, also letztlich erfolgreiche Studierende, befragt wurden, dürften Verzerrungen im Hinblick auf die vorgelegten empirischen Befunde tendenziell zu vernachlässigen sein. Gleichwohl wäre es interessant, in einer Folgestudie die (wenigen) Abbrecher(innen) gesondert zu befragen.
- 9 Die bereinigte Stichprobe betrug bei der postalischen Befragung 449 und bei der Onlinebefragung 533 Absolvent(inn)en, wobei die Ausschöpfungsquote bei der postalischen Befragung mit 43,7%, im Vergleich zu 24,0% bei der Onlinebefragung, deutlich höher lag. Dies ist vergleichbar mit anderen Untersuchungen, in denen beide Befragungsformen parallel eingesetzt wurden (vgl. z.B. Pitsch/Emrich 2011).
- 10 Betrachtet man ausschließlich die Bachelorabsolvent(inn)en und schließt die Absolvent(inn)en der vorangegangenen Diplomstudiengänge aus, so liegt das Durchschnittsalter mit 28,8 Jahren (SD=7,01, n=64) deutlich über dem des bundesdeutschen Durchschnitts der Bachelorabsolvent(inn)en mit 25,7 Jahren (vgl. Willand 2005: 380). Dass dies einen Einfluss auf das Verhalten auf dem Arbeitsmarkt hat, ist möglich, wird jedoch als weniger relevant eingeschätzt als andere Faktoren, beispielsweise die Ausbildungsqualität.
Die Zeit zwischen dem Abschluss des Studiums und der Befragung beträgt im Mittel 2,2 Jahre (SD=1,09). Im Vergleich der beiden Teilstichproben konnte kein Unterschied hinsichtlich dieser Zeitspanne festgestellt werden (t-Test für unabhängige Stichproben, t=0,61, p=0,54, n=314).

Tabelle 1: Erworben Hochschulzugangsberechtigung

| Hochschulzugangsberechtigung | Häufigkeit | Gültige Prozente |
|------------------------------------|------------|------------------|
| Allgemeine Hochschulreife (Abitur) | 232 | 72,0 |
| Fachgebundene Hochschulreife | 24 | 7,5 |
| Fachhochschulreife | 44 | 13,7 |
| Beruflich qualifiziert | 21 | 6,5 |
| Sonstiges | 1 | 0,3 |
| Gesamt | 322 | 100 |

Insgesamt wurde von knapp einem Drittel der Antwortenden (31,7%, n=322) ein weiterer Studienabschluss erreicht bzw. angestrebt, wobei dieser jedoch nur von 6,2% an einer staatlichen Universität erreicht/angestrebte wurde. Bei der Teilgruppe der Studierenden ohne Allgemeine Hochschulreife wurde ebenfalls von einem Drittel der Antwortenden (33,3%, n=90) ein weiterer Studienabschluss erreicht bzw. angestrebt, jedoch liegt der Anteil der Abschlüsse an einer Universität bei lediglich 3,3%. Bei der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen Qualifikationsniveau vor Aufnahme des Studiums und einem Folgestudium an einer Universität konnte kein Unterschied hinsichtlich der unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen festgestellt werden (Kontingenzkoeffizient=0,143, p=0,203, n=286), was zur Zurückweisung von Hypothese 1 führt.

Überprüfung von H2: Es gibt unter BA-Absolvent(inn)en ohne Allgemeine Hochschulreife einen durch die Abschlussnoten beeinflussten Unterschied hinsichtlich der Häufigkeit der Aufnahme eines weiteren Studiums.

Die Abschlussnoten der BA-Absolvent(inn)en ohne Allgemeine Hochschulreife befinden sich in dem Bereich von 1,4 bis 4,0, wobei der Median 2,7 und der Modus 3,0 beträgt. Zwar werden hier ausschließlich die Personen, welchen vor dem BA-Abschluss ein Studium an einer Universität vorenthalten blieb, betrachtet, jedoch lässt sich auch in dieser Gruppe kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der Aufnahme eines weiteren Studiums und den Abschlussnoten nachweisen (Kontingenzkoeffizient=0,489, p=0,297, n=83¹¹), weshalb Hypothese 2 verworfen wird.

Überprüfung von H3: Ist der Absolvent/die Absolventin im Besitz von Zusatzqualifikationen durch ein weiteres Studium oder eine Berufsausbildung, so sinkt die Wahrscheinlichkeit, nach Studienabschluss die Arbeit im Ausbildungsbetrieb fortzusetzen.

Hinsichtlich der beruflichen Stellung werden nach dem Abschluss des Studiums 36,4% der Absolvent(inn)en in der Selbstbezeichnung als leitende Angestellte,

¹¹ Da bei dieser Hypothese alle Student(inn)en mit Allgemeiner Hochschulreife ausgeschlossen werden und nicht von allen Befragten alle Items beantwortet wurden, reduziert sich die Anzahl der zur Überprüfung verfügbaren Absolvent(inn)en auf n=83 (vgl. Tabelle 1).

26,6% als qualifizierte Angestellte (z.B. Sachbearbeiter(in)) und 11,1% als ausführende Angestellte (z.B. Verkäufer(in)) angestellt. Dies erfolgt in den meisten Fällen als Fitnesstrainer(innen)/Personal Trainer(innen) (n=96), (sportliche) Leiter(innen)/Abteilungsleiter(innen)/Bereichsleiter(innen) (n=55) oder Geschäftsführer(innen)/Studioleiter(innen)/Club-Manager(innen) (n=44). Dabei werden 55,6% unbefristet und 20,4% in einem befristeten Verhältnis angestellt, 16% machen sich selbstständig. Die Arbeitszeit pro Woche liegt im Mittel bei 36,8 Stunden (n=240, Min=8, Max=56, SD=7,5). Im Ausbildungsbetrieb arbeiten nach dem Abschluss des BA-Studiums 51,9% weiter, 47,8% nicht. Diejenigen, die nicht in ihrem Ausbildungsbetrieb weiterarbeiten, verließen in 62,7% der Fälle den Ausbildungsbetrieb auf eigenen Wunsch, bei 7,8% war es die Entscheidung des Betriebes und bei 29,4% fiel die Entscheidung in beiderseitigem Einvernehmen. Die Gründe für das Verlassen des Ausbildungsbetriebes sind in Tabelle 2 dargestellt.¹²

Tabelle 2: Gründe der Absolvent(inn)en, nach Abschluss des Studiums nicht mehr in ihrem Ausbildungsbetrieb zu arbeiten (Mehrfachantworten möglich; in Klammern die Anzahl der Nennungen; nach Strack 2012: 151)

| Gründe | gesamt (n=153) | weiblich (n=90) | männlich (n=62) |
|--|-------------------|--------------------|--------------------|
| Keine Übereinstimmung bzgl. Vergütung | 55,6% (85) | 51,1% (46) | 61,3% (38) |
| Unzufriedenheit mit den Inhalten der Tätigkeit | 45,1% (69) | 44,4% (40) | 45,2% (28) |
| Probleme mit Vorgesetzten | 29,4% (45) | 34,4% (31) | 21,0% (13) |
| Wenig angenehmes Arbeitsklima | 28,6% (44) | 27,8% (25) | 29,0% (18) |
| Keine Einigung über Tätigkeitsfeld/den Arbeitsbereich | 26,1% (40) | 25,6% (23) | 25,8% (16) |
| Es war keine Stelle vorhanden | 12,4% (19) | 13,3% (12) | 11,3% (7) |
| Zu hohe Arbeitsbelastung | 7,8% (12) | 6,7% (6) | 9,7% (6) |
| Kunden/Mitglieder entsprechen nicht meinen Vorstellungen | 3,9% (6) | 4,4% (4) | 3,2% (2) |
| Kann ich nicht beurteilen | 1,9% (3) | 1,1% (1) | 3,2% (2) |
| Sonstige Gründe | 29,4% (45) | 33,3% (30) | 24,2% (15) |

12 Generell handelt es sich bei der Fitnessbranche um einen wachsenden Bereich. Nach einer repräsentativen Studie des Arbeitgeberverbandes Deutscher Fitness- und Gesundheits-Anlagen DSSV e.V., dem Prüfungs- und Beratungsunternehmen Deloitte und der Deutschen Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement „ist Fitness mit über 8,5 Millionen Deutschen diemitgliederstärkste Betätigungsform in Deutschland“ (Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement 2014), die im Vergleich zum Vorjahr (2012 auf 2013) ein Mitgliederwachstum von 8,1% verzeichnete und der laut Studie weitere Wachstumspotenziale bescheinigt werden. Ein negativer Einfluss der Marktentwicklung auf die Beschäftigungssituation ist somit unwahrscheinlich. Die Messprobleme bei der Erfassung von Fitness als Betätigungsform können hier nicht weiter diskutiert werden.

Die größten Arbeitgeber befinden sich jedenfalls im Bereich der Fitnessstudios. So betrieb beispielsweise McFit als Marktführer im Jahr 2013 161 Anlagen und verzeichnete europaweit 1,2 Millionen Mitglieder.

Um den Zusammenhang der Zusatzqualifikationen mit der Fortsetzung der Arbeit im Ausbildungsbetrieb analysieren zu können, wurden die Qualifikationen wie folgt gruppiert:

- 0 = keine Zusatzqualifikation (n=141)
- 1 = weiterer Studienabschluss vor dem Studium erreicht (n=1)
- 2 = beruflicher Abschluss vor dem Studium erworben (n=75)
- 3 = weiterer Studienabschluss nach dem Studium erreicht bzw. angestrebt (n=64)
- 4 = weiterer Studienabschluss vor dem Studium erreicht + beruflicher Abschluss vor dem Studium erworben (n=6)
- 5 = weiterer Studienabschluss vor dem Studium erreicht + weiterer Studienabschluss nach dem Studium erreicht bzw. angestrebt (n=4)
- 6 = beruflicher Abschluss vor dem Studium erworben + weiterer Studienabschluss nach dem Studium erreicht bzw. angestrebt (n=32)
- 7 = weiterer Studienabschluss vor dem Studium erreicht + beruflicher Abschluss vor dem Studium erworben + weiterer Studienabschluss nach dem Studium erreicht bzw. angestrebt (n=1)

Bei der Überprüfung der einzelnen Qualifikationsarten konnte kein signifikanter Zusammenhang mit der Fortsetzung bzw. Nichtfortsetzung der Arbeit im Ausbildungsbetrieb nachgewiesen werden – weder bei einem weiteren Studienabschluss vor dem Studium (Φ -Koeffizient=0,109, $p=0,145$, $n=323$), noch bei einem beruflichen Abschluss vor dem Studium (Φ -Koeffizient=0,057, $p=0,597$, $n=323$), noch bei einem weiteren Studienabschluss nach dem Studium¹³ (Φ -Koeffizient=-0,044, $p=0,435$, $n=321$). Auch bei Ausschluss derjenigen Befragten, die einen weiteren Abschluss ausschließlich an derselben BA erwarben/anstrebten, ist kein signifikantes Ergebnis nachweisbar (Φ -Koeffizient=-0,041, $p=0,483$, $n=288$). Vergleicht man die einzelnen Qualifikationsniveaus untereinander, so konnte auch hier kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Fortsetzung der Arbeit im Ausbildungsbetrieb und dem Qualifikationsniveau (Kontingenzkoeffizient=0,144, $p=0,446$, $n=323$) nachgewiesen werden. Auch bei Ausschluss derjenigen Befragten, die einen weiteren Abschluss ausschließlich an derselben BA erwarben/anstrebten, ist kein signifikantes Ergebnis nachweisbar (Kontingenzkoeffizient=0,139, $p=0,571$, $n=290$). Somit wird Hypothese 3 verworfen.

Überprüfung von H4: Ist der Absolvent/die Absolventin im Besitz von Zusatzqualifikationen durch ein weiteres Studium oder eine Berufsausbildung, so steigt die Wahrscheinlichkeit, die Branche, in welcher der Ausbildungsbetrieb angesiedelt ist, künftig zu verlassen.

Betrachtet man die Branche, in der die BA-Absolvent(inn)en tätig sind, so beschränkt sich dies bei der ersten Beschäftigung fast ausschließlich auf die Fitness- (n=224, 67,7% der Nennungen) und Gesundheitsbranche (n=22, 6,6% der

13 Es wurde dabei nicht berücksichtigt, ob der Abschluss bereits erfolgt oder zu diesem Zeitpunkt nur angestrebt war.

Nennungen).¹⁴ Betrachtet man anschließend die Befragten, bei welchen zwischen der Aufnahme der ersten Beschäftigung nach dem Studium und der Befragung ein Wechsel des Arbeitgebers stattgefunden hat, so zeigt sich, dass nach dem Wechsel nur noch 50,8% (n=94) einer Tätigkeit in der Fitnessbranche nachgehen. Neben der Gesundheitsbranche (n=20, 10,8%) verzeichnen dabei vor allem der Handel (n=10, 5,4%) und die Finanzbranche (n=5, 2,7%) Zuwächse an Absolvent(inn)en der BA.

Bei der Überprüfung der Hypothese konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Verlassen der Fitnessbranche und einem weiteren Studienabschluss vor dem Studium (Φ -Koeffizient=0,049, $p=0,820$, $n=169$), einem erworbenen beruflichen Abschluss vor dem Studium (Φ -Koeffizient=0,060, $p=0,741$, $n=169$) oder einem weiteren Studienabschluss nach dem Studium (Φ -Koeffizient=-0,032, $p=0,681$, $n=168$) nachgewiesen werden.¹⁵ Auch bei Ausschluss derjenigen Befragten, die einen weiteren Abschluss ausschließlich an derselben BA erwarben/anstrebten ist kein signifikanter Unterschied nachweisbar (Φ -Koeffizient=0,076, $p=0,349$, $n=152$). Zudem gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Verlassen der Fitnessbranche und dem Qualifikationsniveau (Kontingenzkoeffizient=0,113, $p=0,825$, $n=169$), was ebenfalls bei Ausschluss derjenigen Befragten, die einen weiteren Abschluss ausschließlich an der BA erwarben/anstrebten, zutrifft (Kontingenzkoeffizient=0,146, $p=0,652$, $n=153$). Damit wird auch Hypothese 4 zurückgewiesen.

Überprüfung von H5: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen dem Bruttoeinkommen und dem Erwerb von Zusatzqualifikationen.

Die Streuung der monatlichen Bruttoeinkommen während der ersten Beschäftigung umfasst den Bereich von 251 bis 5.000 Euro. Betrachtet man hingegen das monatliche Bruttoeinkommen der Absolvent(inn)en in ihrer aktuellen Beschäftigung zum Zeitpunkt der Befragung, so vergrößert sich nicht nur das Intervall von unter 250 Euro auf über 6.500 Euro, sondern zudem verzeichnen vor allem die Verdienstgruppen über 2.500 Euro anteilmäßig Zuwächse (vgl. Tabelle 3).¹⁶

14 Wenn eine Beschäftigung aufgenommen wurde, die bezogen auf das absolvierte Studium als wenig angemessen beurteilt wird, so resultiert dies bei 4,6% der Befragten daher, dass sich die Interessen verändert haben und bei 4,9% daher, dass der Wunschort eine Rolle spielt. Die Hauptgründe sind, dass sich die Absolvent(inn)en noch orientieren (19,8%) oder noch keine angemessene Beschäftigung gefunden haben (14,8%).

15 Bei den Zusatzqualifikationen wird die Gruppierung und die Anzahl der jeweiligen Absolvent(inn)en wie bei Hypothese 3 verwendet. Ein Verlassen der Fitnessbranche kann sowohl direkt nach dem Studium wie auch zwischen der ersten Beschäftigung und der Befragung erfolgen.

16 Dies ist jedoch generell mit dem Anstieg des Gehalts über die Zeit im Arbeitsmarkt zu erklären.

Tabelle 3: Monatliche Bruttoeinkommensübersicht für die erste Beschäftigung nach dem Studium und die derzeitige Beschäftigung

| | Erste Beschäftigung | | Derzeitige Beschäftigung | |
|-----------------|---------------------|-----------|--------------------------|-----------|
| | Häufigkeit | Gültige % | Häufigkeit | Gültige % |
| Unter 250 € | 0 | 0% | 2 | 1,2% |
| 251 – 500 € | 8 | 2,8% | 6 | 3,6% |
| 501 – 750 € | 13 | 4,5% | 5 | 3,0% |
| 751 – 1.000 € | 17 | 5,9% | 13 | 7,7% |
| 1.001 – 1.500 € | 65 | 22,7% | 22 | 13,1% |
| 1.501 – 2.000 € | 86 | 30,1% | 43 | 25,6% |
| 2.001 – 2.500 € | 57 | 19,9% | 34 | 20,2% |
| 2.501 – 3.000 € | 22 | 7,7% | 17 | 10,1% |
| 3.001 – 3.500 € | 9 | 3,1% | 7 | 4,2% |
| 3.501 – 4.000 € | 6 | 2,1% | 10 | 6,0% |
| 4.001 – 4.500 € | 2 | 0,7% | 4 | 2,4% |
| 4.501 – 5.000 € | 1 | 0,3% | 2 | 1,2% |
| 5.001 – 5.500 € | 0 | 0% | 1 | 0,6% |
| 5.501 – 6.000 € | 0 | 0% | 0 | 0% |
| 6.001 – 6.500 € | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Über 6.500 € | 0 | 0% | 2 | 1,2% |
| Summe | 286 | 100% | 168 | 100% |

Prüft man den Zusammenhang zwischen dem monatlichen Bruttoeinkommen der derzeitigen Beschäftigung und einem Studienabschluss vor dem Studium an der BA (Kontingenzkoeffizient=0,276, p=0,975, n=168), einem erworbenen beruflichen Abschluss vor dem Studium (Kontingenzkoeffizient=0,292, p=0,945, n=168) und einem weiteren Studienabschluss nach dem Studium an der BA (Kontingenzkoeffizient=0,232, p=0,733, n=167), so lässt sich kein signifikanter Zusammenhang nachweisen. Dies gilt auch bei Ausschluss derjenigen Befragten, die einen weiteren Abschluss ausschließlich an derselben BA erwarben/anstreben (Kontingenzkoeffizient=0,241, p=0,752, n=151).

Überprüft man die Auswirkung des Qualifikationsniveaus auf das monatliche Bruttoeinkommen, so lässt sich auch hier kein signifikanter Zusammenhang erkennen (Kontingenzkoeffizient=0,492, p=0,840, n=168), auch nicht, wenn diejenigen Befragten, die einen weiteren Abschluss ausschließlich an derselben BA erwarben/anstreben, ausgeschlossen werden (Kontingenzkoeffizient=0,513, p=0,826, n=152). Somit muss die Hypothese 5 verworfen werden.

Überprüfung von H6: Nach Abschluss des Studiums wird die Mehrzahl der Student(inn)en die Zufriedenheit mit dem Studium als hoch bewerten.

Vor dem Hintergrund der bisherigen empirischen Befunde erwarten wir, dass Hypothese H6 verworfen werden kann. Wie aber ist die Datenlage? 10,8% (n=35) sind mit ihrem Studium rückblickend unzufrieden und 4,0% (n=13) sind sehr unzufrieden. Die Mehrzahl von 59,6% (n=193) ist jedoch aus heutiger Sicht zufrieden oder sehr zufrieden (vgl. Tabelle 4), was zur Annahme von Hypothese 6 führt.

Tabelle 4: Zufriedenheit mit dem Studium

| Zufriedenheit | sehr unzufrieden | unzufrieden | teils/teils | zufrieden | sehr zufrieden |
|------------------|------------------|-------------|-------------|-----------|----------------|
| Anzahl | 13 | 35 | 83 | 135 | 58 |
| Gültige Prozente | 4,0% | 10,8% | 25,6% | 41,7% | 17,9% |

Bei weiterer Untersuchung, inwieweit die berufliche Situation nach dem Studienabschluss Bachelor bzw. Master als angemessen beurteilt wird, lässt sich eine klare Dreiteilung der Antwortenden feststellen (vgl. Tabelle 5): So beurteilt ein Drittel die berufliche Situation dem Studienabschluss als nur in geringem oder sehr geringem Maße angemessen (30,6%, n=90), ein weiteres Drittel als in hohem oder sehr hohem Maße angemessen (33,7%, n=99) und ein Drittel antwortet auf diese Frage indifferent (35,7%, n=105). Interessant ist zudem, dass 52,9% der Absolvent(inn)en ihre aktuelle berufliche Situation schlechter oder viel schlechter als bei Studienbeginn erwartet bewerten. Nur bei 20,9% übertrifft die aktuelle berufliche Situation die Erwartungen. Insofern liegt ein erhebliches Maß von Erwartungsenttäuschung vor.

Tabelle 5: Beurteilung der beruflichen Situation auf Basis des Studienabschlusses

| Auf Basis des Studienabschlusses beurteilte Angemessenheit der beruflichen Situation | in sehr geringem Maße | in geringem Maße | teils/teils | in hohem Maße | in sehr hohem Maße |
|--|-----------------------|------------------|-------------|---------------|--------------------|
| Anzahl | 48 | 42 | 105 | 69 | 30 |
| Gültige Prozente | 16,3% | 14,3% | 35,7% | 23,5% | 10,2% |

6. Zusammenfassung und Diskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass nur von etwa einem Drittel der Antwortenden ein weiterer Abschluss durch ein Folgestudium erreicht bzw. angestrebt wird, dabei jedoch nur für einen verschwindend kleinen Anteil der BA-Absolvent(inn)en der Weg an eine Universität führt. Auch ist ein BA-Studium nicht unbedingt ein berufliches Sprungbrett. Empirisch zeigt sich, dass BA-Absolvent(inn)en häufig auch nach dem Abschluss in Ihrem Ausbildungsbetrieb beschäftigt bleiben. Ein Unterschied zwischen Absolvent(inn)en mit und ohne Zusatzqualifikation konnte dabei nicht nachgewiesen werden. Eine Tendenz zur Abwanderung aus der Branche, für welche die Absolvent(inn)en spezifisch ausgebildet wurden,

kann zwar festgestellt werden, es konnte jedoch nicht nachgewiesen werden, dass Absolvent(inn)en mit Zusatzqualifikationen vermehrt die Branche verlassen und sich insofern ein BA-Studium auf die Flexibilität am Arbeitsmarkt positiv auswirkt. In gewisser Weise kann somit vermutet werden, dass die Bindung an die Branche den Preis darstellt, welchen die Absolvent(inn)en für ein fremdfinanziertes branchenspezifisches Studium mit niedrigen Abbrecherquoten und guten Einstellungschancen zu bezahlen haben. Für die Duale Hochschule Baden-Württemberg dürfte dies aufgrund der institutionalisierten intensiven Berücksichtigung der Industrieinteressen ungleich stärker zutreffen als für andere Duale Hochschulen. Ist der Abschluss nur in einer engen Gruppe von Unternehmen, die alle einer Branche angehören, bekannt und anerkannt, wird es schwer sein, den Kampf um lukrative Arbeitsplätze in einer anderen Branche erfolgreich zu bestehen.

So verwundert es auch nicht, dass etwas mehr als die Hälfte der BA-Absolvent(inn)en ihre aktuelle berufliche Situation schlechter oder viel schlechter als bei Studienbeginn erwartet bewerten. Insofern ist es auch nicht erstaunlich, dass Zusatzqualifikationen keine signifikanten Auswirkungen auf das Einkommen haben. Eine Vermutung ist, dass aufgrund der Bindung an die Branche und aufgrund der Unwirksamkeit von Zusatzqualifikationen die Unternehmen auch in der Fitnessbranche quasi eine Monopolrente abschöpfen können, die die BA-Absolvent(inn)en mit einem geringeren Gehalt zu bezahlen haben. Dies kann nur durch ein Studium gelingen, das den Student(inn)en funktional spezifische Kompetenzen vermittelt, welche in anderen Branchen nicht ohne Weiteres verwendet werden können.

Die Absolvent(inn)en sind hingegen retrospektiv überwiegend zufrieden und sehr zufrieden mit ihrem Studium.

Diese Spannung zwischen der Zufriedenheit mit dem Studium einerseits und den begrenzten Effekten eines solchen Studiums andererseits kann verschiedene Ursachen haben. Einerseits könnte es sein, dass sich Absolvent(inn)en an die Zeit ihres Studiums als einer Zeit großer Freiheit, neuer Erfahrungen und einer ‚steilen‘ persönlichen Lernkurve erinnern. Aufgrund der starken Verschulung des BA-Studiums, seiner zeitlich straffen Organisation sowie der starken Anbindung an die betriebliche Praxis (und die damit verbundene Erwartungshaltung, der die Student(inn)en ausgesetzt sind), dürfte ein solcher Interpretationsansatz jedoch zu kurz greifen. Grundsätzlich denkbar ist auch, dass, konsistent mit den Annahmen der Theorie kognitiver Dissonanz (vgl. Festinger 2012), BA-Absolvent(inn)en dazu neigen, ihre Studienwahl nachträglich zu rationalisieren (justification of effort), indem sie Vorzüge stärker betonen als eventuelle Nachteile, gerade weil die erhofften Effekte des BA-Studiums nicht eingetreten sind.

Ein weiterer Interpretationsansatz, der die Expansion der BA-Studienmöglichkeiten trotz dieser ernüchternden empirischen Befunde zu erklären vermag, fußt auf der Annahme, dass individuelle Entscheidungen in hohem Maße sozial beeinflusst werden können, es also gewissermaßen zu einer Überlagerung privater durch öffentlich verfügbare Informationen kommt. So ist im Hinblick auf eine Entscheidung für oder gegen ein Studium bzw. ein BA-Studium die Annahme plausibel, dass Studienanfänger(innen) aufgrund der mittlerweile zu verzeichnenden Vielzahl

von Studiengängen, Hochschultypen und Ausbildungsangeboten vermehrt auf öffentlich verfügbare Informationen und Einschätzungen zurückgreifen (dabei allerdings nur in einem geringem Ausmaß auf die Informationen aus dem CHE-Ranking, vgl. Dessauer/Emrich/Klein/Pierdzioch 2014). Wie in Kapitel 2 aufgezeigt wurde, werden Vertreter(innen) von Medien, Wirtschaft und Politik nicht müde, die Vorteile eines BA-Studiums zu betonen, insbesondere bezogen auf die Duale Hochschule Baden Württemberg, die neben Studienangeboten im Bereich Sozialwesen vorrangig solche naturwissenschaftlich-technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer vorhält, in denen medial immer wieder Klagen über mangelnden Nachwuchs geführt werden (zur Problematik dieser Behauptungen s. Brenke 2012).

Eine einseitige Betonung der Vorteile eines BA-Studiums kann aus verhaltensökonomischer Perspektive leicht zu einem so genannten ‚Herdensverhalten‘ seitens der Studienanfänger(innen) führen. Ein ‚Herdensverhalten‘ kann dann entstehen, wenn wie in einem mittlerweile klassischen Modell von Bikhchandani, Hirshleifer und Welch (1998) beobachtbare Entscheidungen von Vorgängern (es wird medial kommuniziert, dass Berufsakademien ein Erfolgsmodell sind) mit eigenen privaten Informationen (Wünsche, Erwartungen, Talent) kombiniert werden.¹⁷

Wird dann von Studienanfänger(inne)n das private Signal bei der Entscheidungsfindung vernachlässigt oder wenig stark gewichtet und stattdessen die Entscheidung zur Aufnahme eines BA-Studiums auf der Basis der beobachtbaren Handlungen und Entscheidungen der Vorgänger sowie einschlägiger Berichte in den Medien getroffen, kann leicht eine ‚Kaskade‘ entstehen und die weiteren Entscheidungen werden mehr oder weniger unabhängig von dem jeweiligen privaten Signal der Studienanfänger(innen) getroffen.¹⁸

Ob der Entschluss, sich an der Berufsakademie für ein Studium einzuschreiben, wesentlich durch ‚Herdensverhalten‘ beeinflusst wird, kann in diesem Aufsatz nicht geklärt werden. Der zukünftigen Forschung zu BAs eröffnen sich hier zahlreiche interessante Perspektiven. So sollte die gegenseitige Abhängigkeit und Einflussnahme zwischen Unternehmen, Berufsakademie und Student(inn)en in diesem Zusammenhang aufgearbeitet werden. Dass BAs den Einfluss der Unternehmen wünschen und dieser Wunsch auch erfüllt wird, mag bei konsistenten Ansichten funktionieren. Doch lässt sich vermuten, dass immer, wenn Interessen auf Ideen stoßen, sich gewöhnlich die letzteren blamieren (vgl. Engels/Marx 1845: 119). In diesem Zusammenhang sollten auch die gegenseitigen Informationsasymmetrien vor dem Vertragsabschluss und ihre Auswirkungen diskutiert werden. Die größten Hindernisse werden sich wohl bei den angehenden Student(inn)en aufgrund von einer unüberschaubaren Anzahl an Studiengängen und der Ungewissheit des Einsatzbereiches im

17 Für weitere Informationen, v.a. in Bezug auf die Abfolge der Informationen, Noise, externe Informationen, Unsicherheit und Schocks (d.h. besser informierte Individuen mit neuer Information), Veränderung der Information (nur ein Ausschnitt, anstatt der gesamten Entscheidungskette, ist bekannt), Veränderung der Entscheidungen (mehr als zwei Alternativen) und den Einfluss von ‚Fashion leadern‘ und Vorbildern sei auf Bikhchandani, Hirshleifer und Welch (1998) verwiesen. Speziell zum Abweichen von einem allgemeinen Trend (Anti-Herding), siehe Laster, Bennett und Geoum (1999).

18 Mit anderen Worten, die Idee des ‚Herdensverhaltens‘ beruht insofern auf einem externen Effekt als eine Aktion durchgeführt wird, weil andere diese bereits ebenfalls durchgeführt haben bzw. eine Aktion nicht durchgeführt wird, weil andere diese auch nicht durchgeführt haben.

Unternehmen ergeben. Die beiden anderen Parteien, also Unternehmen und Duale Hochschulen, tragen dagegen bei gefüllten Klassenräumen (welche die Student(inn)en mit guten Noten verlassen sollten) und in Zeiten des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften ein überschaubares Risiko. Welchen Einfluss in diesem Fall die auf Studentenrekrutierung zielenden Marketingaktivitäten der jeweiligen Hochschulen haben, bleibt ebenfalls zu klären. Möglicherweise lassen sich die angehenden Student(inn)en von Werbematerialen und öffentlich/medialen Diskursen blenden. Es wird zu prüfen sein, ob die mediale Kommunikation einen Einfluss auf die Wahl der Ausbildungs- bzw. Hochschulform hat und wie das Handeln unter psychologischen, sozialen und ökonomischen Aspekten zu bewerten ist und welchen Einfluss mediale Lobpreisungen bestimmter Einrichtungen auf das Entscheidungsverhalten der Student(inn)en haben. Die Ergebnisse sollten zudem durch weitere oder bereits bestehende Arbeiten zu anderen BAs bzw. sonstigen dualen Studiengängen/Hochschulen ergänzt werden, da die untersuchte BA aufgrund ihrer spezifischen Positionierung im Sport- und Fitnessbereich ein sehr spezielles Profil hat. Insofern stellt sich die Frage, inwieweit die Ergebnisse/Erkenntnisse auf andere BAs bzw. duale Studiengänge/Hochschulen übertragbar sind. Erst auf der Basis solcher weitreichender Erkenntnisse können grundlegende Schlüsse gezogen, hochschulpolitische Debatten sinnvoll geführt und den BAs und angehenden Student(inn)en auch praktisch relevante Hinweise gegeben werden.

7. Literatur

- Allgöwer, Renate (2014): Professoren klagen gegen Ministerium. In: Stuttgarter Zeitung, 26.08.2014. Verfügbar unter: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.duale-hochschulen-im-suedwesten-professoren-klagen-gegen-ministerium.3a71c8fc-c435-4546-b117-435e521e3ab4.html> [14.09.2014].
- Becker, Lisa (2011): Souverän in zwei Welten. In: FAZ, 07.07.2011. Verfügbar unter <http://www.faz.net/-gyq-8iv> [02.05.2014].
- Bikhchandani, Sushil/Hirshleifer, David/Welch, Ivo (1998): Learning from the Behavior of Others. Conformity, Fads, and Informational Cascades. In: The Journal of Economic Perspectives, 12 (3), S. 151-170.
- Brenke, Karl (2012): Ingenieure in Deutschland. Keine Knappeit abzusehen. In: DIW Wochenbericht, Nr. 11, S. 3-8.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1981): Bericht über die Auswertung des Modellversuchs „Berufsakademie Baden-Württemberg“. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Burtscheidt, Christine (2010): Humboldts falsche Erben. Eine Bilanz der deutschen Hochschulreform. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Charle, Christophe (2004): Grundlagen. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800–1945). München: Verlag C. H. Beck, S. 43-80.
- Darraz, Enrique F./Lenhard, Gero/Reisz, Robert D./Stock, Manfred (2009): Private Hochschulen in Chile, Deutschland, Rumänien und den USA. Struktur und Entwicklung (HoF-Arbeitsberichte 3'09). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung an der Martin Luther-Universität Halle Wittenberg. Verfügbar unter: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_3_2009.pdf [14.07.2014].
- Deutsche Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement (2014, 20. März): Eckdaten der Fitnessbranche: Über 8,5 Millionen Deutsche trainieren in einem Fitness-Studio. Verfügbar unter: <http://www.dhfpd.de/aktuelles/newsdetails/article/eckdaten-der-fitnessbranche-ueber-85-millionen-deutsche-trainieren-in-einem-fitness-studio.html> [14.09.2014].

- Dessauer, Benedict/Emrich, Eike/Klein, Markus/Pierzioch, Christian (2014): Zur Evaluation wissenschaftlicher Publikationsleistungen in der Sportwissenschaft. In: Zeitschrift für Evaluation, 13 (1), S. 55-83.
- Ellwein, Thomas (1992): Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain (2. Aufl.).
- Emrich, Eike/Pierzioch, Christian/Fröhlich, Michael (2013): Arbeitsmärkte für Absolventen sportwissenschaftlicher Studiengänge. In: Gülich, Arne/Krüger, Michael (Hg.): Sport. Das Lehrbuch für das Sportstudium. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum, S. 47-64.
- Engels, Friedrich/Marx, Karl (1845): Die heilige Familie, oder Kritik der kritischen Kritik. Gegen Bruno Bauer & Consorten. Frankfurt am Main: Literarische Anstalt (J. Rütten).
- Festinger, Leon (2012): Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern: Huber (2. Aufl.).
- Frank, Andrea/Hieronymus, Solveigh/Killius, Nelson/Meyer-Guckel, Volker (2010): Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company. Essen: Edition Stifterverband.
- Gerbod, Paul (2004): Die Hochschulträger. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band III: Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945). München: Verlag C. H. Beck, S. 83-96.
- Haerdle, Benjamin (2009): Bildungsmarkt. Qualität hat ihren Preis. In: Duz Magazin, 12, S. 22-25.
- Halsey, Albert H. (2010): Der Zugang zur Universität. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. München: Verlag C. H. Beck, S. 191-216.
- Hillmert, Steffen/Kröhnert, Steffen (2003): Differenzierung und Erfolg tertärer Ausbildungen: die Berufsakademie im Vergleich. In: Zeitschrift für Personalforschung, 17 (2), S. 195-214.
- Huf, Stefan (2004): Karriereerfolg trotz oder wegen Berufsakademie? Zur Determinationskraft tertärer Ausbildungen von beruflichen Karrieren. In: Zeitschrift für Personalforschung, 18 (1), S. 64-82.
- Kirchgessner, Kilian (2008): Berufsakademien machen Karriere. In: Zeit Online, 09.10.2008. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2008/42/C-Berufsakademie> [02.05.2014].
- Koch, Hans-Albrecht (2008): Die Universität. Geschichte einer europäischen Institution. Darmstadt: Primusverlag.
- Laster, David/Bennett, Paul/Geoum, In S. (1999): Rational Bias in Macroeconomic Forecasts. In: The Quarterly Journal of Economics, 114 (1), S. 293-318.
- Loll, Anna (2008): Studium für Erwachsene. In: FAZ, 03.12.2008. Verfügbar unter: <http://www.faz.net/-gyq-112f> [02.05.2014].
- Neave, Guy (2010): Grundlagen. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. München: Verlag C. H. Beck, S. 47-75.
- Pitsch, Werner/Emrich Eike (2011): The Frequency of Doping in Elite Sport: Results of a Replication Study. In: International Review for the Sociology of Sport, 5, S. 559-580.
- Prosch, Kerstin (2011): Berufsakademie: Übernahmehancken sind groß. In: Frankfurter Rundschau, 14.09.2011. Verfügbar unter: <http://www.fr-online.de/master---bachelor/berufsakademie-uebernahmehancken-sind-gross,10831300,10839434.html> [03.05.2014].
- Reisz, Robert D./Stock, Manfred (2008): Private Hochschulen – Perspektiven der Forschung. In: Die Hochschule, 2, S. 6-18.
- Rüegg, Walter/Sadlak, Jan (2010): Die Hochschulträger. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band IV: Vom Zweiten Weltkrieg bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. München: Verlag C. H. Beck, S. 79-120.
- Schmidt, Siegfried H. (2002): Umfang und Bedeutung dualer Bildungssysteme unter besonderer Berücksichtigung der Berufsakademien. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 24 (4), S. 68-90.
- Spoehr, Frederic (2012): So lockt der Mittelstand junge Akademiker. In: Handelsblatt, 07.11.2012. Verfügbar unter: <http://www.handelsblatt.com/unternehmen/mittelstand/duales-studium-so-lockt-der-mittelstand-junge-akademiker/6766360.html> [03.05.2014].
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (2012): Duale Studiengänge erfolgreich gestalten. Verfügbar unter: http://www.stifterverband.info/veranstaltungen/archiv/2012/2012_03_08_duale_studiengaenge/index.html [14.07.2014].
- Strack, Andreas (2012): Studienverlauf und Berufseintritt von Absolventen privater Hochschulen, untersucht am Beispiel der Absolventen der BSA – Privaten Berufsakademie und der Deutschen

- Hochschule für Prävention und Gesundheitsmanagement. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, Dissertation.
- Verger, Jacques (1993): Grundlagen. In: Rüegg, Walter (Hg.): Geschichte der Universität in Europa. Band I: Mittelalter. München: Verlag C. H. Beck, S. 49-79.
- Waschatz, Berit (2012): Zwei Abschlüsse auf einen Schlag. In: Süddeutsche Zeitung, 10.07.2012. Verfügbar unter: sz.de/1.1083691 [02.05.2014].
- Weber, Wolfgang E. J. (2002): Geschichte der europäischen Universität. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiarda, Jan-Martin (2011): Dual an der Spitze. In: Zeit Online, 29.07.2011. Verfügbar unter: <http://www.zeit.de/2011/30/C-Dual> [02.05.2014].
- Willand, Ilka (2005): Bachelor und Master: Aktuelle Entwicklungen an deutschen Hochschulen. In: Statistisches Bundesamt – Wirtschaft und Statistik, 4, S. 372-381.
- Wissenschaftsrat (1995): Stellungnahme zu den Berufsakademien in Baden-Württemberg. In: Wissenschaftsrat (Hg.): Empfehlungen und Stellungnahmen 1994 (Band 1). Köln, S. 339-399.
- Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen (Drs. 10387-10 Lübeck 12 11 10). Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> [15.07.2014].
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Verfügbar unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3479-13.pdf> [15.07.2014].
- Zabeck, Jürgen/Deißinger, Thomas (1995). Die Berufsakademie Baden-Württemberg als Evaluationsobjekt: Ihre Entstehung, ihre Entwicklung und derzeitige Ausgestaltung sowie ihr Anspruch auf bildungspolitische Problemlösung. In: Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 1-29.
- Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias/Müller, Wolfgang (1995). Forschungsansatz und Forschungsfragen. In: Zabeck, Jürgen/Zimmermann, Matthias (Hg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg. Eine Evaluationsstudie. Weinheim: Dt. Studien-Verlag, S. 29-36.

Beitrag 2

Bischoff, F., Gassmann, F. & Emrich, E. (2017). Demand for and Satisfaction with Places at University – An Empirical Comparative Study. *International Journal of Higher Education*, 6 (2), 59–74.

Demand for and Satisfaction with Places at University – An Empirical Comparative Study

Florian Bischoff¹, Freya Gassmann¹ & E. Emrich¹

¹Faculty of economics and human sciences, Saarland University, Saarbrücken, Germany

Correspondence: Florian Bischoff, Faculty of economics and human sciences, Saarland University, Saarbrücken, Germany, Germany. Tel: 49-170-5641054.

Received: January 29, 2017

Accepted: February 26, 2017

Online Published: March 8, 2017

doi:10.5430/ijhe.v6n2p59

URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p59>

Abstract

What features lead a student to choose sport science, chemistry, physics, computer science or musicology as their subject of study and the Saarland University Saarbrücken as their place of study? Empirical analysis shows that study conditions for students of chemistry, physics and music do not play an important role in selecting the place of study, but closeness to family and friends do. Only for students of sports or computer science are ranking results important/very important in making a decision. All students gave acquiring necessary theoretical knowledge for later life, differentiating themselves from competitors without degrees, and the expectation of better earnings as their reasons for choosing a subject. Where students' choice of studies was based on factors specific to the university, they reported higher satisfaction with their choices. Problems arising during the course of studies are generally attributed to the strenuous requirements of the studies.

Keywords: Place of study, Choice, Valuation of study, Study conditions, Distance variable

1. Introduction

1.1 Introducing the Problem

Universities compete with one another to attract students, qualified scientists, and funding. The increasing influence of exogenous factors has also increased the pressure to deliver high-quality results and improve university rankings. This pressure results in greater effort and strain, which is felt individually as the familiar "rat race" characterized by Akerlof (1976), where ever more work has to be done simply to maintain one's relative position within the scientific system (Emrich & Pierdzioch, 2011, 2012). In the context of this competition, universities thus attempt to attract famous scientists and keep them on faculty; to organize high research output as measured by supposedly objective indicators; and even to increase the number of successful and qualified graduates and alumni over time (Wissenschaftsrat, 2006).

This suggests the question of what 'successful and qualified' actually means in the context of graduates. The common method for answering this question is to conduct student questionnaires and graduate surveys. Though this practice is wide-spread, however, it remains unclear whether or to what degree these surveys are a suitable method for answering the question (Emrich, Gassmann & Meyer, 2015). The stated aim of these surveys is to tailor the qualifications and skills earned by previous graduates of a certain course of study at a certain university to the communicated and actual requirements of the job market—these need never be consistent—and to improve future students' courses of study in a supply-oriented way based on the elicited feedback (Boll, Neßler, Oestereicher & Strübig, 2007). In this framework, retrospective information from students and graduates is considered relevant and is meant to help equip incoming generations of students with all the necessary skills for the future (and thus by definition unknowable) requirements of the job market, thus essentially providing guaranteed job training for future careers (Teichler, 2003; Wissenschaftsrat 2000 as cited in Falk, Reimer & Sarcletti, 2009). This demonstrates the problems of such optimistic assumptions about the function of student and graduate surveys, which self-evidently apply to this research as well (Emrich et al., 2015).

Despite their problems, which include limited predictive power or even accuracy regarding the job market and distortion effects with regard to alumni career and income, student and graduate surveys should nevertheless be able to provide information on why students register at a certain university and how they evaluate their decision in hindsight. This is the question the following article seeks to answer because this individuals' career decision-making

process will have important consequences for subsequent choice implementation like commitment to the chosen option and adjustment (Germeijs & Verschueren, 2007).

In a first step, the data of a student survey are used to compare students of sports science, chemistry, physics, computer science, and music. Of particular interest here is why students chose Saarland University (SU) as their place of study and why they chose their subject. After a discussion of the theoretical background (1.2), hypotheses will be formulated (1.3) and methods for testing them established (2). Empirical testing of the hypotheses and the presentation of results follows (3).

1.2 Theoretical Background

The choice of a university is defined as “a complex, multistage process during which an individual develops aspirations to continue formal education beyond high school, followed later by a decision to attend a specific college, university or institution of advanced vocational training” (Hossler, Braxton & Coopersmith, 1989, p. 234) and assuming that it is possible to influence or control the supply of available courses of study, it is important for universities to find out which reasons motivate first-year students to register at a certain university and to choose certain courses of study. In an analytical first step, the attractiveness of a university can be split into regional recruitment and wider national/international appeal (Nutz, 2002). This categorization has already been examined in different studies at different universities since the 1970s (see e. g., Giese, Aberle & Kaufmann, 1982; Muske, 1975; Nutz, 1991; Wenzel, 1984 as cited in Mößig, 2000). Across different courses of study, closeness of the place of study to the hometown emerges as a significant factor in the choice of school (see for example Hachmeister & Hennings, 2007; Mößig, 2000). Nutz (2002, p. 68) attributes this to the increasing concentration of higher education opportunities, which offers a greater number of places of study close to home; in his view the proximity to home is an important or very important reason for 70-80 percent of the students when choosing a place of study.

This result has been used as the foundation for the introduction of so-called distance variables in the economy of education (Denzler & Wolter, 2010). This method makes the simplifying assumption that the quality of courses of study between individual universities varies only slightly, while the costs of overcoming distance increase with greater distance of the university from home. Research has repeatedly shown the negative influence of distance from home on inclination to choose a university (Alm & Winters, 2009; Frenette, 2006). (Note 1)

Furthermore, Denzler and Wolter (2010) found that the probability of studying a given subject offered only at one specific university decreases as distance from home increases, while the probability of studying a given subject in a nearby university offering a limited number of majors increases as distance from home decreases. Two main causes are thought to be at work (Mößig, 2000; Nutz, 2002): the first is the psycho-social complex, including the integration into a familiar social framework, family ties, and friends as well as social anxiety of having to encounter strangers. The second is the economic complex, which includes the financial pressure of emigration to another city and the ensuing loss of existing benefits.

In addition to these two central factors, other push-factors (such as the wish for autonomy; a “spirit of adventure”; family factors, such as parental pressure etc.) and pull-factors (the attractiveness, size, and image of a city; recreational possibilities; work related concerns; spouse considerations etc.) come into play. Other aspects connected with the university and the topics studied there are also relevant to selecting where to go: these aspects include (cf. Hachmeister & Hennings, 2007; Mößig, 2000; Nutz, 2002, Kallio 1995, Sidin, Hussin and Soon, 2003, Dreher & Poutvaara, 2005 e. g.) the size (meaning number of enrolled students) of the university; the topics and research prioritized by faculty, which can be determined largely by word of mouth and online sources, reducing search cost; the university's and faculty's reputation; the organization and structure of the course of study; organization of the curriculum; the quality of the teaching; the accessibility of professors for one-on-one teaching; ranking results, which come to the prospective student's attention either through their social circle or via the media; possible limits to enrollment, costs and other economic and cultural forces. Wilkins, Balakrishnan and Huisman (2012, p. 416) provide a good overview of the international literature on the factors that influence students' choices of a country and/or a particular institution.

In addition, Germeijs and Verschueren (2007) describe the different effects, depending on whether or not a student wants to study only one subject or make the choice between several. They find out, that students which made a decision for a study but took into consideration several alternatives are more likely to change the subject before they even started their studies. Furthermore, they find out that prospective students, who consider fewer alternatives in their decision-making process and have less confidence in their decision, are more likely to be less engaged in their studies. The contrary finding is that students with a higher commitment to professional decisions are better prepared and more motivated to achieve their goals in their study. Amani (2016) adds that the motivation between the subjects

is different. Thus, the decision for a teachers' study is mainly extrinsic, for studies such as business administration, engineering and law are primarily intrinsically motivated.

Sociology and economics have developed a variety of theories to understand and explain decision processes. The most well-known is the concept of homo economicus—often wrongly interpreted as a universal model of human behavior—, which sees decision-making as the process of trying to maximize utility by inducing a certain benefit with the minimal amount of resources (see Kron & Winter, 2009), while considering the benefits lost by avoiding an alternative use of resources (opportunity cost). According to the theory of homo economicus, a prospective student should choose the university and course of study which he expects to generate the greatest benefit, amortized over her projected life expectancy. It should be noted that not only financial aspects may be considered in the model.

This concept is closely connected with Rational Choice Theory, pioneered Gary S. Becker (e. g., 1976 and 1996) and others. Summarized briefly, the approach consists of multiplying the probabilities of an event occurring with the projected subjective utility of that event, and then selecting the alternative which maximizes utility. Successive decisions are also treated as a sequential filtering process. On this basis, every student would identify the particular factors important to them (reputation of the university, proximity to friends and family, etc.) and then choose the university and field of study that maximizes utility to them (Punj & Staelin, 1978).

Network theory offers a radically different perspective, which is based on the idea that neither individual motivation nor the stability of social systems provides useful starting points from which to examine social situations and circumstance. Instead, network theory considers the interrelationships by which individuals and other social units are bound, in an attempt to develop and apply a relational, social-theory perspective (see Embirmayer, 1997, as cited in Holzer, 2009, p. 252). In the case of choosing a university and field of study, this means that the prospective student's relationship with their parents, relatives, and other acquaintances are of central importance, as is the formation of new relationships through venues such as clubs and associations, student unions, or teaching assistant positions. (Note 2)

In addition, there are combined models, which take into account both the rational assumptions from the economic models as well as the components of the network theory. From a classical point of view they are divided into the three phases "aspirations development and alternative evaluation", "options consideration" and "evaluation of the remaining options and final decision" (Mbawuni & Nimako, 2015). Examples include the Jackson Three-phase model (Jackson, 1982), the Chapman model (Chapman 1981), the Hanson and Litten model (Hanson & Litten, 1982) and the Information Processing Models of College Choice (Hossler, Schmit & Vesper, 1999). If we take the more recent approach of Vrontis, Thrassou and Melanthiou (2007) the four phases include "(1) environment (general public policy and influences/media), (2) high school characteristics (e.g. social composition, quality), (3) higher education institutions (characteristics and actions), and (4) individual (customer and personal attributes)" (Simoes & Soares, 2010, p. 374).

To give prospective students an easier way to choose their place of study, rankings such as Germany's CHE-ranking (Center for Higher Education) try to compare particular courses of study at different universities, evaluate and list them in order of rating. Whether and to what degree rankings influence student choices for or against a particular course of study remains a question for empirical study, though current empirical evidence suggests that rankings play a relatively minor role in student decisions (Gassmann, Emrich & Meyer, 2013, p. 221; for problems with rankings see Dessauer, Emrich, Klein & Pierdzioch, 2014 and Bright, Hindmarsh & Kingston, 2001 for the UK).

This paper, then, asks why students of certain subjects choose SU and how they rate this university. We would like to find out whether the SU as a whole provides uniform reasons for the matriculation or whether it differs between the subjects. This is intended to provide further in detail clarity on the decision-making process about existing and potential students. Using the logic of comparison (see Durkheim, 1991, p. 205), we will compare students of sports science with those studying other fields. The comparison group includes students of chemistry and physics, as both sports and chemistry/physical sciences are highly dependent on department facilities (gyms and laboratories). It also includes students of music, as both musicians and athletes can be viewed as artists in a wider sense and music students likewise require practice rooms and instruments, analogous to sports students' facility requirements. Students of computer science are used as contrasting category, as this area of research is highly regarded at SU.

1.3 Formulation of Empirically Testable Hypotheses

1.3.1 Field-specific Hypotheses

One special feature of studying sports science is that, with the exception of continuing MA programs, the physical portion of the course of study varies significantly in scope and emphasis between universities. This variation extends

to frequency and intensity of facility use (gymnasia, swimming pools, track facilities, martial arts courts etc.). Good infrastructure of a university's sports facilities, as well as their accessibility and location, should thus play an important role in a prospective sports student's choice of where to study. Analogously music students need practice rooms and instruments; while chemistry/physics students need laboratories, equipment, and materials, and should therefore consider these aspects in their choice. An additional question is the degree to which recreational opportunities in Saarbrücken influence student choice of SU.

Hypothesis 1: Students looking to study sports science, chemistry, physics and music consider school facilities and recreational opportunities equally when choosing their place of study.

The department of computer science at SU enjoys a good national and international reputation. Computer science students are therefore more likely to have chosen SU specifically for its high ranking and scientific reputation than students in other fields in which the university's reputation is not so high.

Hypothesis 2: Students of computer science at SU value ranking results and scientific reputation more highly than students of sports, chemistry, physics and music do.

All fields of study have both practical and theoretic content. It is therefore unlikely that the weighting of practical to theoretic studies will differ systematically.

Hypothesis 3: Students of chemistry, physics, computer science, sports science, and music will weight practical and theoretical subject matter more or less equally.

In contrast, if the practical component of the course of study is subjectively rated as relevant for later work and career choices, it seems likely that the course of study will be seen as a good investment for the future.

Hypothesis 4: The more relevant the contents of the curriculum deemed for future work, the more likely it is that the course of study will be considered as a good investment for the future.

1.3.2 Interdisciplinary Hypotheses

Across all fields of study, students who thoroughly research the position of the university in rankings prior to their choice seem more likely to consciously choose one university over another. Consequently, they should be more satisfied with the conditions at their chosen university than those who did not consult ranking results.

Hypothesis 5: The more intensively the students consult ranking results before their choice of the subject, the more positive their evaluation of their studies.

If students encounter problem during their course of study, it seems likely that they will externalize these problems and seek explanations in the quality of teaching and curricula.

Hypothesis 6: A greater number of student problems with the course of study will correlate with a drop in the valuation of that course of study.

The problems and perceived performance demands of the course of study should similarly be related:

Hypothesis 7: The estimated level of difficulty of performance demands within a course of study will be linked to the frequency of the reported problems over the course of study.

2. Method

During the period from July to October 2012, all 17,026 students enrolled in the summer term of SU were invited to take part in a university-wide online survey and subsequently received two reminders to respond to the survey. Among other topics, the questions concerned students' choice of SU and their current field of study. A total of 1,813 students answered the questionnaire (return rate: 11 %; male respondents: 37 %, female respondents: 63 %). Compared to answers by male students, answers by female students are slightly over-represented, at 63 % to 52 %. This margin, however, is commensurate with comparable surveys. (Note 3)

Students were grouped by field of study to attain larger sub-groups and more meaningful results for analysis. Sorting occurred based on the following degree programs and departments:

- Sports
 - Physical Education (teaching position)
 - Sports Science (bachelor, master)
- Computer science
 - Computer science (bachelor, master, teaching position)

- Information technology
- Computational engineering of technical systems: COMET (master)
- Bio-informatics (bachelor, master)
- Computational linguistics (bachelor, master)
- Computer engineering and communications technology (bachelor, master)
- Visual computing (master)
- Business informatics (bachelor, master)
- Media informatics (bachelor)
- Music
 - Music (teaching position)
 - Music Management (bachelor)
 - Musicology (bachelor, master)
- Physics
 - Bio-physics (bachelor)
 - Physics (bachelor, master, teaching position)
- Chemistry (bachelor, master, teaching position)

The analyzed sample of N=460 included only those students who reported one of the subjects as their primary field of study (this largely concerns students of education who were studying one of the above subjects as a secondary field). There were 220 completed questionnaires from students of computer science; 81 from chemistry students; 71 from sports students; 46 from music students; and 42 from physics students. The highest degrees pursued by the students are summarized in Table 1. Considering the sample without regard to field of study, respondents were generally working towards a bachelor's degree (38.5 %) or a consecutive master's degree (27.0 %). There are notable differences between fields of study, however: 35.2 % of the sports students, for example, were pursuing Germany's state teachers' certification, while only 1 % of computer science students were. Graduate students are over-represented in chemistry and physics (27.2 % and 38.1 %, respectively). In contrast, most music students (65.2 %) were pursuing a bachelor's degree.

Table 1. Pursued final degree according by field of study

| Degree | Field of study (Number/Percentage) | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|--------|-----------|--------|---------|--------|------------|--------|-------|--------|------------|
| | Sports | | Chemistry | | Physics | | Comp. Sci. | | Music | | Total |
| Bachelor | 21 | 29.6 % | 21 | 25.9 % | 13 | 31.0 % | 92 | 41.8 % | 30 | 65.2 % | 177 38.5 % |
| Master (consecutive) | 18 | 25.4 % | 10 | 12.3 % | 10 | 23.8 % | 83 | 37.7 % | 3 | 6.5 % | 124 27.0 % |
| Master (research studies) | 1 | 1.4 % | 0 | 0 % | 0 | 0 % | 12 | 5.5 % | 1 | 2.2 % | 14 3.0 % |
| Diploma | 3 | 4.2 % | 4 | 4.9 % | 1 | 2.4 % | 3 | 1.4 % | 1 | 2.2 % | 12 2.6 % |
| State exam (teaching position) | 25 | 35.2 % | 24 | 29.6 % | 2 | 4.8 % | 2 | 0.9 % | 9 | 19.6 % | 62 13.5 % |
| Post-Graduate | 1 | 1.4 % | 0 | 0 % | 0 | 0 % | 1 | 0.5 % | 1 | 2.2 % | 3 0.7 % |
| Doctoral | 2 | 2.8 % | 22 | 27.2 % | 16 | 38.1 % | 27 | 12.3 % | 1 | 2.2 % | 68 14.8 % |
| Total | 71 | 100 % | 81 | 100 % | 42 | 100 % | 220 | 100 % | 46 | 100 % | 460 100 % |

Several items were grouped and the values of the medians were summed prior to analysis so as to enable examination of hypotheses 6 and 7.

For the purposes of analysis, the variable “university relevant aspects” consists of the following items:

- The university achieved good ranking results in my field of study
- Because of the emphasis of my field of study (specialization on specific topics)
- Because of the conditions of study and research in Saarbrücken
- Because of the scientific reputation of the university
- Because of the courses offered at the university
- Because of the possibility of specialist discourse in my field of study

The variable „satisfaction“ includes the following items (Note 4)

- How satisfied are you with your studies at SU?
- To what degree do your studies at SU fulfill your individual expectations?
- Overall, my studies at SU make me happy.
- How satisfied are you personally with SU?
- How useful do you estimate the contents of your studies will be for your future working life?

To enable analysis in the context of “problems with the course of study” and “evaluation of conditions at university”, the question “Many have problems during their course of study, fail their exams, or receive poor marks. [Does this apply to you?]” was used to derive a sample. The percentages of the answers “Yes, frequently” and “Yes, from time to time” were summed, while the percentage answering “No” was discarded. The median values of the following added variables were consulted to determine studying conditions:

Please indicate on the given scale (ranging from “no problems at all” (0) to “severe difficulties” (10)) with which of the following aspects of life at SU you have/have had difficulties.

- Contact with professors
- Subject-related support from professors
- Scope of educational opportunities
- Quality of educational opportunities
- Improvement in language skills
- Improvement in specialist knowledge
- Orientation within the education system
- Orientation at the university

To investigate the connections between problems with the course of studies and the perceived demands of performance, the variable “performance demands” was composed of the following items:

- The exam stress in my studies is very taxing
- I always use the semester break to study
- Performance demands in my course of studies
- I am satisfied with the balance between studying and recreation (transformed)

The last item was transformed to ensure a consistent direction of the items. The variable “problems with the course of study” is computed as above.

3. Results

As to students' reasons for enrolling at SU to study a certain subject, it is possible to derive an order of importance for the 18 items the students ranked on an 11-point scale while answering the survey. Sorting these orderings by field of study reveals that, with the exception of music students, all sampled respondents tended to rate the reason “My course of study exists only in Saarbrücken” as unimportant, and were thus not restricted to Saarbrücken in their choice of where to study. Deciding factors in respondents' choice of the university are mainly personal: closeness of the university to home or its proximity to the homes of family, friends, or partners were rated highly important across all fields of study. Only in the case of computer science and sports did ranking results play an important role.

Comparing selected items grouped by fields of study (Figure 1) reveals, contrary to expectations, music, chemistry, and physics students consider university infrastructure relatively unimportant in selecting their place of study, and even sports students rate its decision relevance as fairly low compared with computer scientists, to whom the question is of significant importance (Median = 7.5). The leisure time activities of the city Saarbrücken are fairly unimportant to all sampled students.

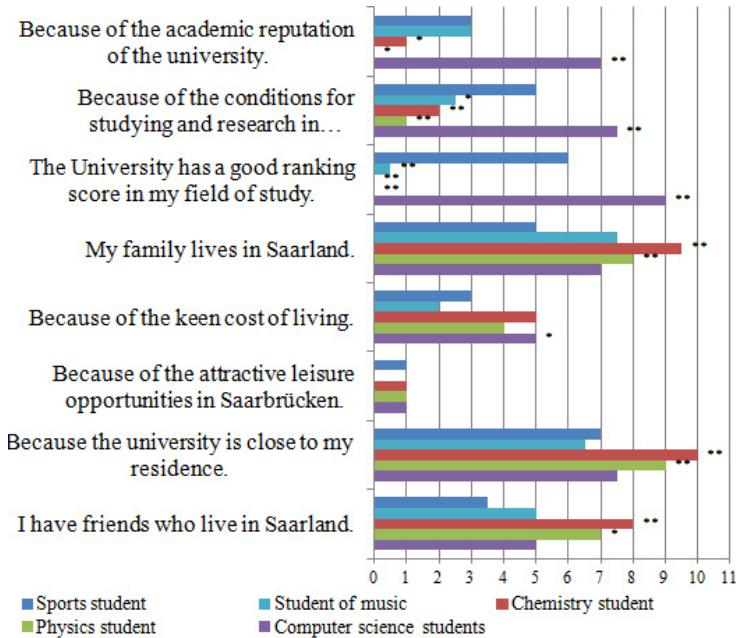


Figure 1. Reasons for choosing to study at SU.

Mann-Whitney-U-Test with sports students as control, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

Particularly to chemistry and physics students, proximity to home, to family, and to friends and acquaintances were influential in their decision to study at SU: they rated all these factors as significantly more important as did students of sports science. Apart from the afore-mentioned different weightings of research, study conditions and facilities, music students also differ significantly from sports students in that music students are influenced very little by ranking results. For sports and computer science students, however, rankings have a significantly (and markedly) higher degree of importance (Median=6 and Median=9, respectively) than they do for students in other fields.

To illuminate this trend, a linear regression was calculated comparing the independent dummy-variable "field of study" and control variables "age," "gender," "parents' educational level (graduate)," "acquired university entrance qualification (UEQ) in the Saarland," and "type of degree pursued" with the depending variable "the university has a good ranking score in my field of study" and "because of the academic reputation of the university." The linear regression shows that computer study as a field of study differs from all other fields significantly in the high importance that ranking and academic reputation play for choosing a place of study (see Table 2). For both regressions, gender, age, the acquiring one's UEQ in the Saarland, and parents' educational attainment have a significant influence on how important students rate ranking results and the reputation of the university.

In a subsequent step, the 18 relevant items were grouped into the four factors "personal reasons", "attractiveness of the city", "university-related reasons" and "field-related reasons." Each of these four factors (dependent variables) was studied in a separate linear regression with the independent variables named above. These regressions revealed a significant difference between fields of study for the university- and field-specific reasons (see Table 2). The variance of the dependent variable (adjusted R^2) is 29 % and 31 % for university- and field-specific reasons, respectively. Age and pursued degree (state examination) can be seen to have a particularly significant influence on the weighting of university- and field-specific reasons. Hypothesis 1 is thus discarded, while hypothesis 2 is supported by the data.

Table 2. Results of the linear regression of independent variables “gender,” “age,” “university entrance qualification (UEQ) acquired in Saarland,” “parents’ educational level,” “field of study,” and “type of degree pursued” with dependent variables “ranking results,” “academic reputation,” “personal reasons,” “attractiveness of the city,” “university-specific reasons” and “field-specific reasons” for choosing SU as place of study.

| | Model 1 Good ranking results | Model 2 Academic reputation | Model 3 Personal reasons | Model 4 Attractiven- ess of the city | Model 5 University- specific reasons | Model 6 Field- specific reasons |
|--|---------------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|---|---|--|
| Gender (male) | 0.672+ (1.87) | 1.212*** (3.40) | 0.0201 (0.09) | 0.782*** (3.32) | 0.650** (2.65) | 0.290 (1.25) |
| Age | -0.193*** (-4.43) | -0.176*** (-4.09) | 0.0255 (0.89) | -0.0321 (-1.12) | -0.147*** (-4.91) | -0.0907** (-3.21) |
| UEQ in Saarland | -0.635+ (-1.74) | -0.719* (-1.99) | 3.891*** (16.36) | 1.201*** (5.03) | -0.132 (-0.53) | -0.745** (-3.16) |
| Parents’ educational level (graduate) | | | | | | |
| None | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| One parent | -0.668+ (-1.69) | -0.412 (-1.06) | 0.0415 (0.16) | 0.0527 (0.20) | -0.354 (-1.31) | 0.0385 (0.15) |
| Both parents | -0.963* (-2.14) | -0.774+ (-1.74) | -0.678* (-2.31) | -0.345 (-1.17) | -0.912** (-2.97) | -0.551+ (-1.90) |
| Field of study | | | | | | |
| Computer science | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Music | -5.802*** (-9.34) | -3.858*** (-6.29) | -0.239 (-0.59) | -0.432 (-1.06) | -2.371*** (-5.58) | -1.338*** (-3.33) |
| Physics/Chemistry | -5.753*** (-12.52) | -4.378*** (-9.65) | 0.306 (1.02) | -0.188 (-0.62) | -2.523*** (-8.02) | -2.600*** (-8.75) |
| Sports | -3.435*** (-6.71) | -2.741*** (-5.43) | -0.176 (-0.53) | -0.310 (-0.92) | -1.359*** (-3.88) | -1.395*** (-4.22) |
| Degree | | | | | | |
| Bachelor's | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. | Ref. |
| Master's (consecutive) | 0.0788 (0.19) | 0.458 (1.08) | 0.0289 (0.10) | 0.102 (0.36) | 0.224 (0.77) | 0.328 (1.19) |
| Diploma | -0.101 (-0.10) | 1.434 (1.50) | -0.584 (-0.92) | -1.022 (-1.61) | 0.0792 (0.12) | 0.410 (0.65) |
| Doctorate | 1.016 (0.33) | 1.030 (0.34) | -0.0111 (-0.01) | 2.558 (1.26) | 1.584 (0.75) | -0.364 (-0.18) |
| State exam | 0.856 (1.48) | 1.880** (3.29) | -0.216 (-0.57) | -0.0244 (-0.06) | 0.908* (2.29) | 0.796* (2.13) |
| Master's (research studies) | 0.00794 (0.01) | -0.263 (-0.49) | 0.360 (1.02) | 0.571 (1.61) | -0.00855 (-0.02) | -0.516 (-1.47) |
| Certificate | 0.0553 (0.05) | 0.107 (0.11) | -0.00933 (-0.01) | 0.195 (0.29) | 0.410 (0.59) | 0.287 (0.44) |
| Constant | 12.09*** (11.16) | 9.427*** (8.82) | 1.927** (2.72) | 2.614*** (3.68) | 8.327*** (11.23) | 6.619*** (9.45) |
| N | 342 | 340 | 342 | 342 | 342 | 342 |
| R ² | 0.482 | 0.399 | 0.542 | 0.168 | 0.317 | 0.338 |
| Adjusted R ² | 0.460 | 0.374 | 0.523 | 0.132 | 0.287 | 0.310 |

N.B.: (t-statistics in parentheses: + p < 0.10, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001).

Table 3. Results of the linear regression of independent variables “gender,” “age,” “university entrance qualification (UEQ) earned in Saarland,” “parents’ educational level (graduate),” “field of study” and “type of degree pursued” with dependent variables field of study chosen “to earn theoretical knowledge” and “to earn practical skills” for possible future employment.

| | Model 1 | Model 2 |
|---------------------------------------|--|---------------------------------------|
| | Field chosen to earn theoretical knowledge | Field chosen to earn practical skills |
| Gender (male) | -0.210 (-0.84) | -0.474 (-1.64) |
| Age | -0.0479 (-1.58) | -0.0384 (-1.10) |
| UEQ in Saarland | -0.0469 (-0.18) | -0.0473 (-0.16) |
| Parents’ educational level (graduate) | | |
| None | Ref. | Ref. |
| One parent | -0.370 (-1.35) | -0.293 (-0.92) |
| Both parents | -0.748* (-2.40) | -1.167** (-3.24) |
| Subject | | |
| Computer science | Ref. | Ref. |
| Music | -0.246 (-0.57) | -0.689 (-1.38) |
| Physics/Chemistry | 0.0680 (0.21) | 0.222 (0.60) |
| Sports | -0.0980 (-0.28) | 0.595 (1.45) |
| Degree | | |
| Bachelor's | Ref. | Ref. |
| Master's (consecutive) | 0.777** (2.62) | 0.721* (2.10) |
| Diploma | 1.047 (1.56) | 0.533 (0.69) |
| Doctorate | -4.786* (-2.23) | -4.017 (-1.62) |
| State exam | 0.711+ (1.77) | 0.187 (0.40) |
| Master's (research studies) | 0.145 (0.38) | 0.939* (2.15) |
| Certificate | 0.306 (0.43) | 0.408 (0.50) |
| Constant | 8.933*** (11.86) | 8.237*** (9.46) |
| N | 339 | 339 |
| R ² | 0.075 | 0.101 |
| Adjusted R ² | 0.035 | 0.062 |

N.B: (t-statistics in parentheses+ p < 0.10, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001).

No significant differences were found in how students of sports science, computer science, or any other fields weighted the communication of theoretical knowledge potentially relevant for later employment (all Median=8). The linear regression of the independent variable “field of study” with dependent variable “... will give me theoretical knowledge relevant to my future job” (control variables as above) likewise fails to show any significant effect, as does a linear regression for the dependent variable “... will give me practical skills relevant to my future job” (see Table 3). Only the control variables “parents’ educational level,” where both parents are academics and pursuing a

consecutive master's degree showed any significant influence. Hypothesis 3 is thus accepted.

In the concluding test, the relation of the median value for the item "How useful do you estimate the contents of your studies will be for your future working life?" with the median value for the item "Do you think your studies are a good investment?" reveals a significant positive correlation ($r = 0.356, p < 0.000$). The data thus support hypothesis 4. In general, all students considered their studies to be a good investment. Musicians, however, tended to consider the contents of their studies much less relevant to their future work than did students in comparable fields (Figure 2). (Note 5)

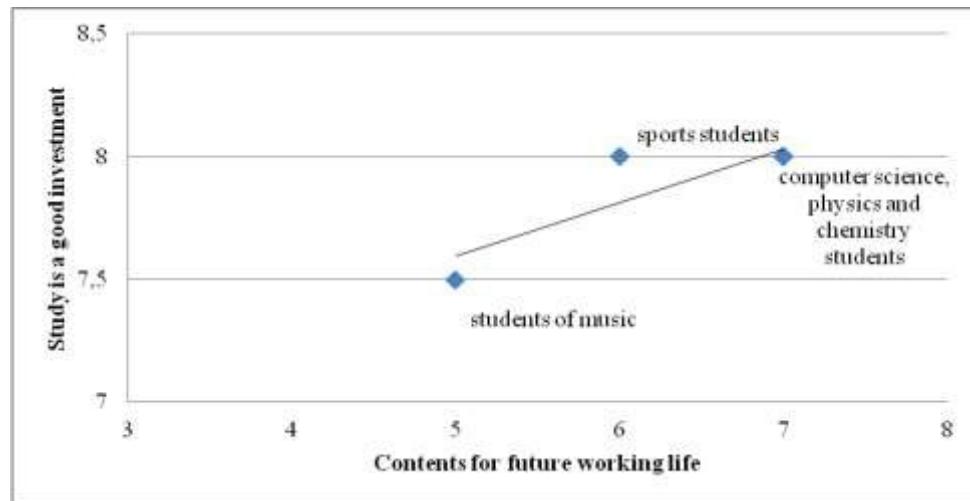


Figure 2. The link between study relevance and seeing studies as a good investment.

Figure 3 shows the correlation, for all subjects, between university-specific factors in choosing one's place of study and the satisfaction with the studies themselves. The Pearson correlation coefficient of 0.418 shows a significant positive relation ($p < 0.000$), confirmed by application of the regression function ($p < 0.000$). Would-be students of computer science rate university-specific aspects as highly important when choosing their places of study and, together with sports students, show the highest levels of satisfaction prior to commencement. Considering only the correlation of the items "ranking results" and "satisfaction" also yields a significant positive correlation (Spearman's $\rho = 0.358, p < 0.000$). Hypothesis 5 is thus supported by the available data.

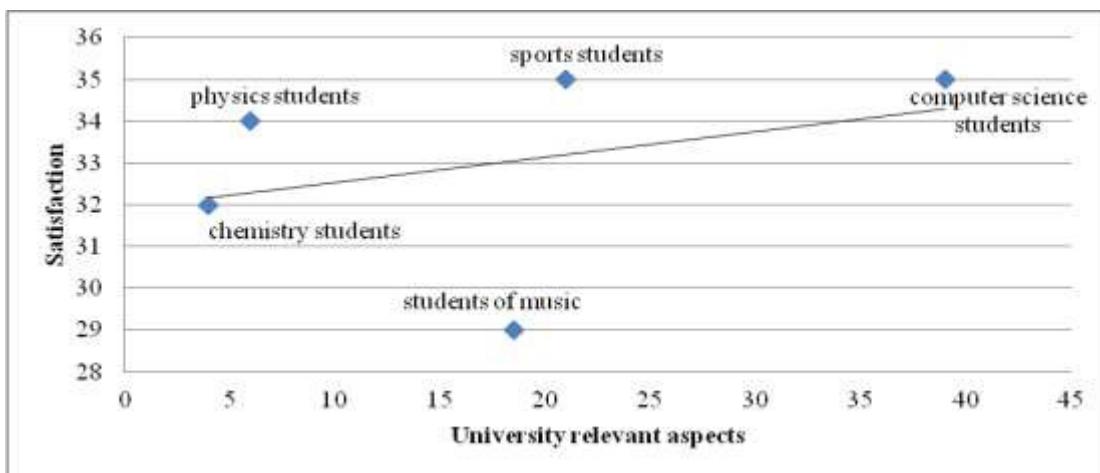


Figure 3. Correlation of university-specific aspects with student satisfaction.

The Pearson correlation coefficient between the variables “problems with studies” and “evaluation of conditions and facilities” shows a positive correlation of 0.813, which, though strong, is not significant ($p = 0.094$; it has to be considered that problems increase as the quality score rises). (Note 6) Hypothesis 6 must therefore be discarded.

In a final step, the correlation between the “problems with studies” and high “performance demand” is shown to be sound. The Pearson correlation coefficient of $r = 0.908$ indicates a correlation between the valuables that is not only very strong, but also significant ($p = 0.033$). The data thus support hypothesis 7 (see Figure 4): problems arising over the course of students' studies are directly influenced by the demand for high performance. Students of sports science declare fewer problems and find themselves confronted with subjectively smaller requirements of effort. Chemistry students, who declare the greatest problems in their studies, also have the greatest performance demands placed on them. No significant influence of students' field of study or pursued degree on problems with studies was found, however.

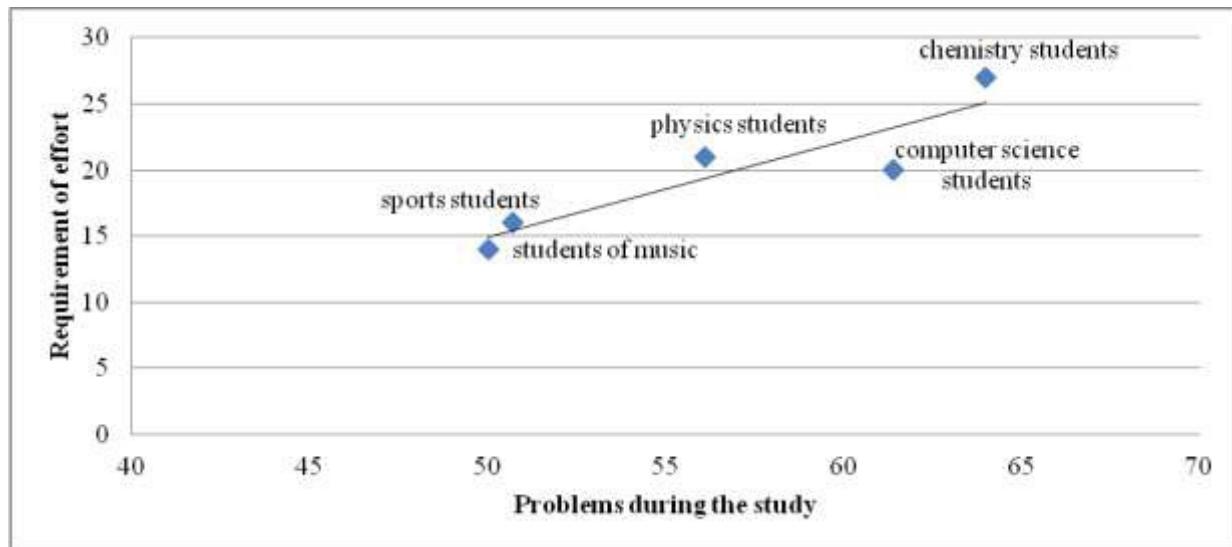


Figure 4. Correlation between problems and performance demands in studies.

One additional consideration is that among students pursuing a teaching position (and thus a state examination), students of sport science achieved significantly higher scores on intelligence tests in psychological studies (see Kaub et. al., 2012). It remains unclear whether this assessment of the students' particular aptitude for their practical but not very extensive field of study is the result of high cognitive abilities in the face of comparable performance demands or of comparable cognitive abilities in the face of lower performance demands.

4. Discussion

The presented results are quite surprising, indicating as they do that facilities and similar conditions of study play little significant role in how prospective students of chemistry, physics, or music choose where to study. It remains possible, however, that a misunderstanding was produced by linking the question of *study* conditions with *research* conditions. Ranking results, meanwhile, are important or very important only to students of sports and computer sciences; students in other fields disregard the ranking results of their chosen place of study. Further research might address related aspect from the perspective of the sociology of critical capacity (Boltanski & Thévenot, 2014).

Students of chemistry and physics show a marked concern for the regional variable of distance as a reason to select a particular university, most often selecting a place of study close to their home, family, and friends. Those students are thus frequently recruited from the regions surrounding SU. An interesting question for future research would be whether these students, in retrospect, would change their decision or weight the factors leading to their decision differently. (Note 7) Research by Mößig (2000) at the University of Gießen and Hachmeister and Hennings' analysis of CHR rating data (2007) suggests that such a reevaluation may take place.

It has been shown above that there is a connection between satisfaction with one's studies and consideration of factors specific to the university prior to selecting a place of study—particular in the case of computer science students. Music students tend to exhibit lower overall satisfaction with their studies, and thus differ slightly from this

trend despite having made their decision partly based on university-specific factors.

It should come as no surprise that problems over the course of study are generally attributed to the strenuous performance demands made on students—though this study is of course unable to address whether such external attribution of problems and difficulties occurs consciously or unconsciously. Earlier research, indeed, has also shown students criticizing high workloads and unrealistically high performance demands (see Heine, 2011). Student problems are not directly attributable to the quality of the education and teaching offered, so that the significant correlation must be based on multiple factors. This idea is bolstered by studies from Potsdam and Konstanz in which education quality was also judged positively (Abele, Bargel, Pajarinen & Schmidt, 2009; Heine, 2011).

All sampled students rate their studies as medium to high in practically usefulness and consider them a good investment for the future. In comparison with other research, in which practical usefulness has been consistently criticized and rated poor, the ratings presented here reflect well on the courses of study on offer (Abele et al., 2009; Falk, Reimer & Sarcletti, 2009; Heine, 2011). Falk et al. (2009) indicate that this may be particularly meaningful considering that those who see their courses of study as high in practical usefulness are more likely to recommend the same course of study than those who found it was inapplicable in practice.

This begs the question of whether the students can adequately evaluate the practical usefulness (and, by extension, the value of the offered curricula, the demands of performance, or the quality of educational opportunities and apprenticeships) for their later careers (Emrich et al., 2015). Thus, different interest groups such as parents, students, teachers, and university administrators demand greater practical usefulness of university education without knowing what such usefulness might look like or what the job market might need—especially in rapidly changing fields such as computer science. However, most of the time, as in this research, the success or failure of practical orientation in university studies is investigated on one group only: the students. It is worth considering whether students (who are naturally unable to study at all German universities and work in all companies) really have sufficient experience to count as experts or whether they are unintentionally serving as gateways for groups which have a vested interest in controlling university policy and development.

The first question must therefore be what is meant by quality: in this complex construct, there is often an alarming difference between operational quality (a certified sports teachers' skill in setting up, conducting, and evaluating a test of physical fitness) and subjective quality (a students' evaluation of their experience studying). (Note 8) It should also be mentioned once more that this survey is not immune to the time-frame inconsistencies discussed above, as it elicits motivations for choosing a place of study after the choice and enrollment at the chosen university have already been completed. In addition, questions of time resource management must consider the time invested by students in relation to the time invested by teachers, since from the students' point of view it is only rational to keep their own time investment as minimal as possible while demanding as high as possible a time commitment from educators. A chain of arguments involving bad marks arose from student and graduate surveys which had little input from teachers and but still built considerable pressure towards reforms. An “elevator effect,” whereby positive evaluations of a course of study increase the reputation of the program and cause an improvement in the retrospective value of the education of those who completed that course prior to the evaluation, is also possible. Such an effect is slightly counterbalanced, however, by the fact that it would occur at not just one place of study (for advanced discussion of the topic, see Emrich et al., 2015).

It is therefore worth considering whether it would not be preferable to promote students' autonomy, critical thinking, methodological competence, and independent acquisition of knowledge and to evaluate the interaction between professor and student from this perspective.

References

- Abele, C., Bargel, H., Pajarinen, A., & Schmidt, M. (2009). "Studienbedingungen und Berufserfolg": *Absolventenbefragung der Universität Konstanz. Prüfungsjahrgang 2007* [Study Conditions and Professional Success: Graduation Survey of the University Konstanz. Graduation Year 2007]. Retrieved from <http://kops.ub.uni-konstanz.de/volltexte/2010/10344>
- Akerlof, G. A. (1976). The Economies of Caste and of the Rat Race and Other Woeful Tales. *Quarterly Journal of Economics*, 90, 599-617. <https://doi.org/10.2307/1885324>
- Alm, J., & Winters, J. V. (2009). Distance and intrastate College student migration. *Economics of Education Review*, 28, 728-738. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.06.008>
- Amani, J. (2016). Do Tanzanian Undergraduate Students Choose or Hunt for their Degree Programmes? *International Journal of Higher Education*, 5(2), 74-81. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v5n2p74>

- Becker, G. S. (1976). *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Becker, G. S. (1996). *Accounting for Tastes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boll, T., Neßler, C., Oestreicher, W., & Strübig, I. (2007). *Absolventenstudie Rheinland-Pfalz: Landesweite Absolventenbefragung Abschlussjahrgang 2006* [Graduation Survey Rhineland-Palatinate: Statewide Graduation Survey of the Graduation Year 2006]. Mainz: Hochschulevaluierungsverbund.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (2014). *Über die Rechtfertigung: Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft* [On Justification: Economies of Worth]. Hamburg: Hamburger Ed.
- Bright, N., Hindmarsh, A., & Kingston, B. (2001). Measuring up the UK's class system. *The Times Higher Education Supplement*, 1492(22 June) 6–7.
- Card, D. (1993). *Using geographic variation in college proximity to estimate the return to schooling* (NBER Working Paper, No. 4483). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Card, D. (2001). Estimating the return to schooling: progress on some persistent econometric problems. *Econometrica*, 69, 1127–1160. <https://doi.org/10.1111/1468-0262.00237>
- Chapman, D. (1981). A model of student college choice. *The Journal of Higher Education*, 52(5), 490–505. <https://doi.org/10.2307/1981837>
- Dee, T. S. (2004). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics*, 88, 1697–1720. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2003.11.002>
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2010). *Wenn das Nächstegelegene die erste Wahl ist: Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz* [When the Next is the First Choice: The Impact of Students Geographical Mobility on Universities in Switzerland]. Aarau: SKBF-CSRE.
- Dessauer, B., Emrich, E., Klein, M., & Pierdzioch, C. (2014). Zur Evaluation wissenschaftlicher Publikationsleistungen in der Sportwissenschaft [Evaluation of Scientific Publications in Sports Science]. *Zeitschrift für Evaluation*, 13(1), 55–83.
- Donabedian, A. (1966). Evaluating the quality of medical care. *Milbank Memorial Fund Quarterly*, 44, 166–206. <https://doi.org/10.2307/3348969>
- Dreher, A., & Poutvaara, P. (2005). Student flows and migration: An empirical analysis. *CESifo working papers*, No. 1490, 1–24.
- Durkheim, E. (1991). *Die Regeln der soziologischen Methode* [The Rules of Sociological Method]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emrich, E., Gassmann, F., & Meyer, W. (2015). Kritische Reflexion nationaler und internationaler Absolventenstudien [Critical Reflection of National and International Graduate Studies]. In F. Gassmann, E. Emrich, W. Meyer, & L. Rampeltshammer (Eds.), *Was kommt nach dem Studium an der Universität des Saarlandes? Empirische Befunde einer fächerübergreifenden Absolventenstudie* (pp. 9–72). Saarbrücken: universaar.
- Emrich, E., & Pierdzioch, C. (Eds.). (2011). *Im Biotop der Wissenschaft: Das PARK-Modell der Makroökonomie* [In the Biotope of Science: The PARK-Model of Macroeconomy] (Schriften des Europäischen Instituts für Soziökonomie, Vol. 1). Saarbrücken: universaar.
- Emrich, E., & Pierdzioch, C. (Eds.). (2012). *Vademecum der Evalualogie: Neue Arten im Biotop der Wissenschaft* [Vademecum of Evalualogie: New Species in the Biotope of Science] (Schriften des Europäischen Instituts für Soziökonomie, Vol. 2). Saarbrücken: universaar.
- Falk, S., Reimer, M., & Sarcletti, A. (2009). *Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004* [Quality of Studies, Competencies and Career Advancement in Bavaria: Graduation Year 2004] (Studien zur Hochschulforschung, 76). München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Frenette, M. (2006). Too far to go on? Distance to School and University Participation. *Education Economics*, 14(1), 31–58. <https://doi.org/10.1080/09645290500481865>
- Gassmann, F., Emrich, E., & Meyer, W. (2013). Bedingungen des Kommens und Bleibens der Studierenden der Universität [Conditions of Coming and Staying of Students of the University]. In E. Emrich, W. Meyer, & L.

- Rampeltshammer (Eds.), *Die Universität des Saarlandes in sozio-ökonomischer Perspektive: Ausgewählte Analysen sozialer und wirtschaftlicher Effekte* (pp. 207-240). Saarbrücken: universaar.
- Gassmann, F., Meyer, W., Emrich, E., Knoll, J., & Staub-Ney, N. (2013). Die qualitativen und quantitativen Datenerhebungsmethoden im Projekt [The Qualitative and Quantitative Data Collection Methods in the Project]. In E. Emrich, W. Meyer, & W. Rampeltshammer (Eds.), *Die Universität des Saarlandes in sozio-ökonomischer Perspektive: Ausgewählte Analysen sozialer und wirtschaftlicher Effekte* (pp. 57-68). Saarbrücken: universaar.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>
- Giese, E., Aberle, G., & Kaufmann, L. (1982). *Wechselwirkung zwischen Hochschule und Hochschulregion: Fallstudie Justus-Liebig-Universität Gießen* [Interaction between University and University-Region: Case Study Justus-Liebig-University Giessen]. Gießen: Ferber.
- Grotheer, M., Kerst, C., & Wolter, A. (2011). Studienqualität als Prozessindikator in der nationalen Bildungsberichterstattung: System- und hochschulbezogene Auswertungen von Studierendenbefragungen [Study Quality as a Process Indicator in National Education Reporting: System- and University-related Evaluations of Student Surveys]. In M. Baethge, H. Döbert, H.-P. Füssel, H.-W. Hetmeier, T. Rauschenbach, U. Rockmann et al. (Eds.), *Vertiefende Studien zu ausgewählten Aspekten der Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht* (pp. 95-124). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Hachmeister, C.-D., & Hennings, M. (2007). *Indikator im Blickpunkt: Kriterien der Hochschulwahl und Ranking-Nutzung: Auswertung aus dem CHE-Ranking* [Indicator in Focus: Criteria of University Selection and Ranking Usage: Evaluation from the CHE-Ranking]. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- Hanson, K. H., & Litten, L. H. (1982). Mapping the Road to Academe: Women, Men, and the College Selection Process. In P. Perun (Ed.), *The Undergraduate Woman: Issues in Educational Equity* (pp. 73-98). Lexington, MA: Lexington.
- Heine, C. (2011). Studienqualität nach Bologna aus Studierendensicht: Wahrnehmung und Bewertung von Studienbedingungen und Praxisbezug [Study Quality according to Bologna from a Student Perspective: Perception and Assessment of Study Conditions and Practical Reference]. In W. Schubarth, K. Speck, & A. Seidel (Eds.), *Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür?. Empirische Analysen und Empfehlungen für die Hochschulpraxis* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, 1, pp. 45-78). Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam.
- Holzer, B. (2009). Netzwerktheorie [Network Theory]. In G. Kneer, & M. Schroer (Eds.), *Handbuch soziologische Theorien* (pp. 252-275). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_13
- Hossler, D., Braxton, J., & Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Vol. V (pp. 231–288). New York, NY: Agathon Press.
- Hossler, D., Schmit, J., & Vesper, N. (1999). *Going to college: How social, economic, and educational factors influence the decisions students make*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press
- Jackson, G. A. (1982). Public efficiency and private choice in higher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 4(2): 237–247. <https://doi.org/10.3102/01623737004002237>
- Kallio, R. E. (1995). Factors influencing the college choice decisions of graduate students. *Research in Higher Education*, 36(1), 109-124. <https://doi.org/10.1007/BF02207769>
- Kaub, K., Karbch, J., Biermann, A., Friedrich, A., Bedersdorfer, H.-W., Spinath, F., & Brünken, R. (2012). Berufliche Interessensorientierungen und kognitive Leistungsprofile von Lehramtsstudierenden mit unterschiedlichen Fachkombinationen [Professional Interest Orientations and Cognitive Performance Profiles of Teachers with different Subject-Combinations]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 233-249. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000074>
- Kron, T., & Winter, L (2009). Aktuelle soziologische Akteurstheorien [Recent Sociological Actor Theories]. In G. Kneer, & M. Schroer (Eds.), *Handbuch soziologische Theorien* (pp. 41-66). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_3
- Long, M. C. (2008). College quality and early adult outcomes. *Economics of Education Review*, 27, 588-602. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.04.004>

- Mbwuni, J., & Nimako, S. G. (2015). Critical Factors Underlying Students' Choice of Institution for Graduate Programmes: Empirical Evidence from Ghana. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 120-135. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n1p120>
- Mößig, I. (2000). *Gründe und Motive bei der Wahl des Studienortes Gießen unter besonderer Berücksichtigung der Informationsmöglichkeiten im Internet* [Reasons and Motives for the Choice of the Place of Study in Giessen, with a Special Focus on Information on the Internet]. (Studien zur Wirtschaftsgeographie). Gießen: Geographisches Institut.
- Muske, G. (1975). *Motive für die Wahl des Studienortes München: Ein entscheidungstheoretischer Ansatz zur Erklärung räumlicher Mobilität angewandt auf ein Beispiel aus dem Bereich der Bildungswanderung* [Motives for the Choice of the Place of Study in Munich: A Decision-Theoretic Approach for Explaining Spatial Mobility Applied to an Example from the Field of Educational Migration]. (Münchener Geographische Hefte, 38). Kallmünz/Regensburg: Lassleben.
- Nutz, M. (1991). *Räumliche Mobilität der Studierenden und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland: Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens bei der Studienortwahl und der Einzugsgebiete der Universitäten* [Spatial Mobility of Students and the Structure of Higher Education in the Federal Republic of Germany: An Analysis of the Decision-Making Behaviour in the Selection of Universities and the Entry Areas of Universities]. (Kölner Geographische Arbeiten, 54). Köln: Geographisches Institut.
- Nutz, M. (2002). Einzugsbereiche der Universitäten im Wandel [Change of the Catchment Area of Universities]. In A. Mayr, & M. Nutz (Eds.), *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland* (Vol. 6: Bildung und Kultur, pp. 68-71). Heidelberg: Spektrum Akad. Verlag.
- Teichler, U. (2003). *Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends* [Secondary School and the World of Work: Concepts, Discussions, Trends]. Frankfurt a. M. and New York: Campus-Verlag.
- Punj, G.N., & Staelin, R. (1978). The choice process for graduate business schools. *Journal of Marketing Research*, 15, 588–598. <https://doi.org/10.2307/3150628>
- Sidin, S. M., Hussin, S. R., & Soon, T. H. (2003). An exploratory study of factors influencing the college choice decision of undergraduate students in Malaysia. *Asia Pacific Management Review*, 8(3), 259-280. <http://dx.doi.org/10.6126%2fAPMR.2003.8.3.01>
- Simoes, C., & Soares, A. M. (2010). Applying to higher education: information sources and choice factors. *Studies in Higher Education*, 35(4), 371-389. <https://doi.org/10.1080/03075070903096490>
- Vrontis, D., Thrassou, A., & Melanthiou, Y. (2007). A contemporary higher education studentchoice model for developed countries. *Journal of Business Research*, 60, 879–989. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.01.023>
- Wilkins, S., Balakrishnan, M. S., & Huisman, J. (2012). Student Choice in Higher Education: Motivations for Choosing to Study at an International Branch Campus. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 413-433. <https://doi.org/10.1177/1028315311429002>
- Wissenschaftsrat. (2006). *Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem* [Recommendations on the Future Role of Universities in the Scientific System]. Köln: Wissenschaftsrat.

Notes

Note 1. The effect of the chosen course of study on later salary and other factors can be examined subsequently (Card, 1993, 2001; Dee, 2004; Long, 2008).

Note 2. The authors are aware that these approaches are themselves in no way uncontroversial and merely provide simplifying models of a far more complex system, as discussed for example in Esser (1999, p. 313 ff. and 460 ff.). For examples of alternative sociological and economic theories of choice, see Kneer and Schroer (2009); Brock, Junge, Diefenbach, Keller and Vilányi (2009); or Laux, Gillenkirch and Schenk-Mathes (2014).

Note 3. Additional and more detailed information on the data set may be found in Gassmann, Meyer, Emrich, Knoll and Staub-Ney (2013).

Note 4. Analysis by multiple regression showed that each of the “factors of satisfaction” given here had a significant effect on the answer to the more general question “How satisfied are you with your studies at Saarland University?” The item was not excluded, however, because in this case different items were grouped into one variable and this

variable was more meaningful than the single item. (No control variable had significant influence on the response to the question.)

Note 5. A regression, performed to double-check the findings, showed that gender and type of degree pursued, as well as field of study, had some influence on student response to the question "How useful do you estimate the contents of your studies will be for your future working life?" Neither the field of study nor any of the control variables had significant influence whether students considered their studies to be a good investment, however.

Note 6. To find out which precise variables affect on the problems over the course of studies, an Ordered Probit Model was calculated using the "problems in studies" question (Yes, frequently; Yes, occasionally; No) as dependent variable and all sub-items of "facilities/conditions" and "performance demand," as well as all controls, as independent variables. The model revealed that only the demand for high performance ($p < 0.000$), the scope of educational opportunities ($p = 0.033$), and the improvement in language skills ($p = 0.004$) appear to have any significant effect on the response to the question of problems in studies. A test on interaction between fields of study and reported problems found no significant effects.

Note 7. This question might be examined from the perspective and within the framework of Cognitive Dissonance (Festinger, 1957).

Note 8. For this reason, it seems advisable to follow Donabedian (1966) in distinguishing between quality of infrastructure, process, and results, as Emrich et al. (2015) have in reference to the Education Report of Germany's Federal Ministry of Education and Research (cf. also Grotheer, Kerst & Wolter, 2011). The first two factors refer to organizational processes, while quality results of the micro (e. g., courses), meso (e. g., degree programs) and macro (e. g., entire universities) level concerns the utilization of the results of teaching and learning in the job market.

Beitrag 3

Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2013). Der Wert des Wartens – Eine empirische Studie zur Wartezeit von Diplomsportlehrern beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. *Sciamus: Sport und Management*, 4 (1), 13–25.

Florian Bischoff, Eike Emrich & Christian Pierdzioch

Der Wert des Wartens – Eine empirische Studie zur Wartezeit von Diplomsportlehrern beim Eintritt in den Arbeitsmarkt

Abstract

Der vorliegende Beitrag untersucht einen speziellen Arbeitsmarkt, der bislang nicht im Fokus der suchtheoretisch fundierten Arbeitsmarktforschung stand: den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer. Er analysiert diesen Arbeitsmarkt mittels des suchtheoretischen Modells von McCall und rücken damit den Zeitraum zwischen dem Abschluss des Studiums und dem Eintritt in das erste Arbeitsverhältnis in den Mittelpunkt.

Untersucht wird dabei der Einfluss der Dauer des Wartens auf die Höhe des Einstiegsgehalts und der Zusammenhang zwischen der Wartezeit und arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen.

1. Einleitung

Die Suchtheorie ist ein in der modernen Arbeitsmarktforschung häufig eingesetztes und flexibles Instrument zur Analyse der Dynamik von Arbeitsmärkten. Im Fokus der Analyse stehen dabei suchtheoretische Modelle, mit denen der Eintritt in den Arbeitsmarkt und Arbeitgeberwechsel beschrieben werden können. Der vorliegende Beitrag untersucht einen speziellen Arbeitsmarkt, der bislang nicht im Fokus der suchtheoretisch fundierten Arbeitsmarktforschung stand: den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer.¹ Wir analysieren diesen Arbeitsmarkt mittels des suchtheoretischen Modells von McCall² und rücken damit den

Zeitraum zwischen dem Abschluss des Studiums und dem Eintritt in das erste Arbeitsverhältnis in den Mittelpunkt der Analyse. Unsere Forschungsergebnisse sind komplementär zu jüngst von Bischoff, Emrich und Pierdzioch³ vorgelegten empirischen Befunden. Sie wenden ebenfalls ein suchtheoretisches Modell zur Analyse des Arbeitsmarkts für Diplomsportlehrer an. Im Gegensatz zu der vorliegenden Studie beschäftigen sie sich jedoch mit dem Wechselseiterhalten von Diplomsportlehrern, die bereits den ersten Karriereschritt, also den Übergang vom Studium in den Beruf, geschafft haben. Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist hingegen genau diese Übergangsphase vom Studium in den Beruf.

Das Modell von McCall kann als ein Klassiker der suchtheoretisch fundierten Arbeitsmarktforschung betrachtet werden.⁴ Es wurde entsprechend mehrfach als Grundlage für weiterführende Forschungsarbeiten verwendet.⁵ Als Basismodell hat es den Vorzug, dass sich aus seiner Überprüfung weitere Aussagen im Hinblick auf die Anwendbarkeit komplexerer Folgemodelle auf den Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern ergeben können. Da die suchtheoretische Forschung zum Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern noch nicht sehr entwickelt ist, erscheint es nicht sinnvoll, mit den komplexeren, auf McCalls Basismodell aufbauenden Weiterentwicklungen in die Ana-

¹ Unter dem Begriff Diplomsportlehrer werden im weiteren Verlauf alle Absolventen sportwissenschaftlicher Studiengänge, ausgenommen die Absolventen des Lehramtsstudiums an deutschen Hochschulen, subsummiert. Selbstverständlich schließt diese Form auch weibliche Absolventen mit ein.

² McCall, 1970

³ Bischoff, Emrich & Pierdzioch, 2012

⁴ Es kann hier nicht ein Überblick der Literatur zur Arbeitsmarktforschung geliefert werden. Eine gute Lehrbuchdarstellung findet man z. B. bei Franz (2006).

⁵ Exemplarisch sei hier auf Gronau (1974), Kiefer und Neumann (1981), Woodbury und Spiegelman (1987), Ljungqvist (2001), Christensen (2003) und Rogerson (2005, S. 961) verwiesen.

lyse einzusteigen, da aus empirischen Überprüfungen der komplexeren Folgemodelle weder im Fall einer Nichtverwerfung noch im Fall einer Verwerfung ohne eigenständige empirische Analyse Rückschlüsse auf die Gültigkeit des Ursprungsmodells im Hinblick auf den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer gezogen werden können, die ökologische Validität also unklar bleibt. Zudem ermöglicht uns die einfache Struktur des Modells von McCall mittels eines, im Vergleich zu typischerweise zum Einsatz kommenden Datensätzen (wie z. B. dem SOEP), kleinen Mikro-Datensatzes einige Hypothesen zum Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt zu testen. Die Dauer dieses Übergangs wird in dem Modell von den Kosten der Arbeitsplatzsuche und der individuellen Lohnverteilung des Absolventen beeinflusst. Daraus lassen sich Hypothesen zum Zusammenhang zwischen der Suchdauer und 1) dem, aus einem ersten Arbeitsverhältnis bezogenen Einkommen und 2) der Qualifikation des Absolventen ableiten. Um diese Überlegungen darzustellen, skizzieren wir kurz das Modell und leiten daraus Hypothesen ab (Abschnitt 2). Die Hypothesen überprüfen wir mit Hilfe eines Datensatzes einer Absolventenstudie von Saarbrücker Diplomsportlehrern (Abschnitt 3). Nachfolgend werden die Ergebnisse aus der Sicht des Personalmanagements erörtert (Abschnitt 4) und abschließend die Ergebnisse diskutiert (Abschnitt 5).

2. Annahme und Ablehnung von Stellenangeboten

McCall⁶ beschäftigt sich grundlegend mit der einzelwirtschaftlichen Entscheidung über die Annahme oder Ablehnung eines unterbreiteten Stellenangebots. Das Modell eignet sich daher ausgezeichnet, um den Übergang vom Studium in den Beruf zu modellieren. Um die Idee hinter dem Modell zu verstehen, kann man sich folgende Situation vorstellen: Ein Diplom-

sportlehrer hat sein Studium erfolgreich beendet und sucht eine passende Stelle. Da er über gute soziale Kontakte verfügt, ein umgänglicher Mensch ist, auf Stellenanzeigen reagiert oder Initiativbewerbungen schreibt, erhält er einmal pro Zeitperiode (zum Beispiel einmal pro Monat) eine Einladung zu einem Bewerbungsgespräch. Entscheidet sich der Diplomsportlehrer nach einem solchen Gespräch für diesen Arbeitgeber, so wird er in diesem Modell in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis angestellt.⁷ Die zentrale Frage lautet, welches Stellenangebot optimalerweise angenommen wird.

Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst die Attraktivität einer Anstellung bewertet werden. Bei McCall wird diese in Form des realen Lohnsatzes, w , beschrieben.⁸ Dieser Lohnsatz folgt einer gegebenen Verteilungsfunktion, $F(w)$, aus der in jeder Zeitperiode ein neuer Lohnsatz (und damit ein neues Stellenangebot) gezogen wird.⁹ Wenn eine Arbeitsstelle angenommen wird, dann bleibt der Lohnsatz konstant, was die Berechnung des Gegenwartswerts des vereinnahmten permanenten Einkommens als $w/(1-b)$ ermöglicht, wobei $0 < b < 1$ der subjektive Diskontierungsfaktor ist. Lehnt der Diplomsportlehrer das Stellenangebot ab, muss er bis zur nächsten Periode warten, bis ihn ein neues Angebot mit einem neuen Lohnsatz erreicht. Er ist dann in der laufenden Periode arbeitslos und bezieht ein bestimmtes Einkommen, y , welches dann auch, je nach institutioneller Ausgestaltung des Arbeitsmarktes, eine Arbeitslosenunterstützung umfassen kann. Gleichzeitig wird dieses Einkommen den (umgerechneten) Nutzen aus der Freizeit und die Suchkosten, die aufgrund der

⁷ Arbeitsplatzwechsel sind nicht vorgesehen. Zu diesem Aspekt vgl. Bischoff, Emrich und Pierdzioch (2012).

⁸ Dieser kann neben der direkten Vergütung auch weitere Faktoren wie z.B. die Qualität des Arbeitsplatzes enthalten.

⁹ $F(w)$ ist definiert auf einem Intervall von 0 bis zu einem arbiträren positiven endlichen Wert w_{max} .

6 McCall, 1970

Suche nach einem neuen Stellenangebot entstehen, umfassen. Zudem muss berücksichtigt werden, dass die Ablehnung des heute offerierten Stellenangebots und des damit verknüpften Lohnsatzes die Option auf ein zukünftiges attraktiveres Stellenangebot eröffnet, also das Warten einen Wert hat.¹⁰

Wenn der maximierte Gesamtnutzen des Diplomsportlehrers als V bezeichnet wird, dann kann das zeitperiodenübergreifende Entscheidungsproblem des Diplomsportlehrers mittels der folgenden Bellman-Gleichung erfasst werden:

$$V = \max(w/(1-b), y + b E V(w')),$$

wobei w' den zukünftigen realen Lohnsatz bezeichnet. Der maximierte Gesamtnutzen ergibt sich mithin als das Maximum zweier Komponenten, nämlich aus dem Gegenwartswert der Annahme eines gegenwärtigen Stellenangebots zum Lohnsatz w und aus dem Wert der Ablehnung eben dieses Stellenangebots, welcher sich aus dem Einkommen y und dem diskontierten erwarteten Gesamtnutzen bei einer zukünftigen optimalen Annahme ergibt bzw. Ablehnung von Stellenangeboten, also dem optionalen Wert des Wartens, wobei E den Erwartungsoperator bezeichnet.

Der erste Ausdruck auf der rechten Seite der Bellman-Gleichung wird dominieren, wenn w sehr hoch ist. Ist der gebotene Lohnsatz hingegen niedrig, wird der zweite Term auf der rechten Seite dominieren. Es folgt, dass ein Reservationslohn, w^* , existiert, der die optimale Strategie vollständig charakterisiert. Solange der Lohnsatz den Reservationslohn unterschreitet, wird ein Diplomsportlehrer ein Stellenangebot ablehnen. Wenn der Lohnsatz den Reservationslohn überschreitet, wird ein Stellenangebot angenommen.

Diese optimale Strategie hat eine klare Implikation für die optimale Wartezeit, also die Länge des Zeitraums zwischen Abschluss des Studiums und der Annahme

des ersten Stellenangebots. Je höher der Reservationslohn ist, umso mehr Wahrscheinlichkeitsmasse von $F(w)$ liegt „unterhalb“ dieses Wertes. Mit anderen Worten, die Wahrscheinlichkeit, P , einen im Vergleich zum Reservationslohn zu niedrigen Lohnsatz zu ziehen, ist hoch. Dann ist die Gegenwahrscheinlichkeit, $1-P$, dass ein Stellenangebot angenommen wird, niedrig. Entsprechend muss die durchschnittliche Wartezeit, gegeben durch $1/(1-P)$, lang sein.¹¹ Auf dieser Implikation des Modells basiert unsere erste empirisch prüfbare Hypothese. Wenn die bei der ersten Annahme eines Stellenangebots den Diplomsportlehrern gezahlten Lohnsätze so interpretiert werden, dass sie mindestens dem Reservationslohn entsprechen, dann folgt, dass die Wartezeit im Durchschnitt positiv mit dem Einstiegsgehalt korrelieren sollte. Unsere erste Hypothese lautet daher:

Hypothese 1: Mit der Dauer des Wartens bis zur Aufnahme der ersten Tätigkeit steigt die Höhe des Einstiegsgehalts.

Eine zweite Hypothese entwickeln wir, indem wir unterstellen, dass Weiterbildungsprogramme und Zusatzqualifikationen darauf hindeuten, dass ein Diplomsportlehrer seine Einkommenschancen während der Übergangsphase vom Studium in den Beruf steigern kann, also der Parameter y steigt.¹² Entsprechend sinken die Kosten des Suchens und der Reservationslohn steigt; die durchschnittliche Wartezeit, $1/(1-P)$, sollte sich verlängern. Hypothese 2 lautet daher: ▶

¹¹ Vgl. Ljungqvist und Sargent (2004, Kap. 6.3.3) für eine Herleitung im Detail. Diese Autoren liefern auch eine formale Analyse weiterer Modellelemente wie z.B. der Bellman-Gleichung und des Reservationslohns. Für eine intuitive Herleitung wichtiger Modelleigenschaften vgl. Emrich, Pierdzioch und Fröhlich (im Dr.), an deren Ausführungen sich unsere Diskussion anlehnt.

¹² Daneben können Zusatzqualifikationen noch weitere Effekte haben, die in Abschnitt 5 eingehend diskutiert werden.

10 Vgl. auch Dixit & Pindyck, 1994

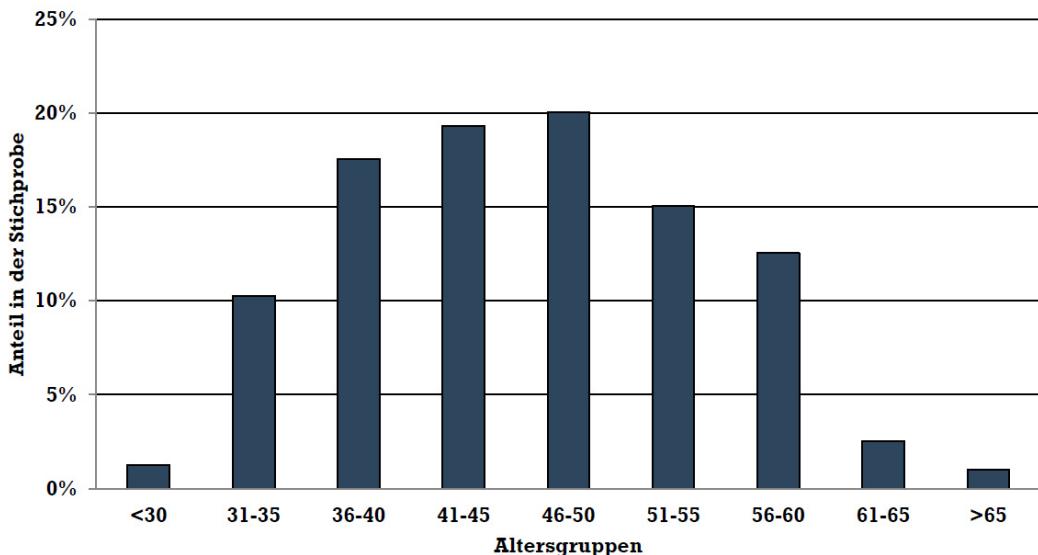


Abb. 1: Altersverteilung der Antwortenden

Hypothese 2: Je mehr arbeitsmarktrelevante Qualifikationen ein Absolvent besitzt, desto länger wird er bis zur Annahme einer Arbeitsstelle warten.

3 Darstellung der empirischen Untersuchung

3.1 Untersuchungsmethodik

Der zur Auswertung der Hypothesen verwendete Datensatz stammt aus einer Absolventenstudie des Arbeitsbereiches für Sportökonomie und Sportsoziologie an der Universität des Saarlandes aus dem Jahr 2007/08.¹³ Die Absolventenstudie wurde mit einem standardisierten Fragebogen schriftlich durchgeführt, der 372 Items enthielt und sowohl offene, halboffene als auch vorgegebene Antwortmöglichkeiten, mit nominalem bis verhältnisskaliertem Niveau, beinhaltete. Die Themenkomplexe umfassten unter anderem Fragen zu Studium, Berufsverlauf, Demografie, Zugang zum Arbeitsmarkt, Sozialkapital, Berufsstatus,

Arbeitszufriedenheit, Qualifikationen außerhalb des Studiums, Persönlichkeitseigenschaften und Vorstellungen vom künftigen Berufsfeld. Es handelte sich um eine Querschnittsstudie mit retrospektiver Ausrichtung. Im Jahr 2007 wurde das komplette Grundkollektiv der Absolventen, die im Zeitraum von Sommersemester 1970 bis Sommersemester 2001 ihr Diplom erworben haben, befragt. Inklusive einer Person aus dem Abschlussjahr 1966 und 13 Personen aus den Abschlusssemestern Wintersemester 2002/03 bis Sommersemester 2004 wurde an 1013 Personen ein Fragebogen versandt, von denen 399 antworteten. Das Altersspektrum umfasst hierbei die Geburtsjahrgänge von 1939 bis 1979, wobei der Altersmittelwert bei 46,06 Jahren (Standardabweichung, SD = 8,50) liegt. Unter den Antwortenden sind 69,0 % (Anzahl der Beobachtungen, n = 272) männlich und 31,0 % (n = 122) weiblich. Für die weitere Hypothesenprüfung ist entscheidend, dass zum Zeitpunkt der Befragung nur 4,7 % (n = 18) erwerbslos waren, wohingegen 95,1 % (n = 365) einer hauptberuflichen Tätigkeit nachgingen. Abbildung 1 zeigt die Altersverteilung der Antwortenden. ▶

13 Vgl. Nachtigall, Pitsch, Fröhlich, & Emrich, 2008; Emrich, Fröhlich, Nachtigall, Pitsch, Schneider & Sprenger, 2010. Der eingesetzte Fragebogen selbst orientierte sich an dem von Emrich und Pitsch (2003) eingesetzten Instrument und wurde um Fragen der Wirkung von Sozialkapital erweitert.

3.2 Methoden

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde die Statistiksoftware IBM® SPSS® Statistics, Version 19 und OpenOffice.org 3.1.1 verwendet. Um die Auswertung der Ergebnisse zu veranschaulichen und Hintergrundinformationen zu geben, werden teilweise zusätzlich zu den Berechnungen das arithmetische Mittel (M), die Standardabweichung (SD) als Streuungsmaß und zusätzlich Modus (Mod) und Median (Med) bei großer Standardabweichung, sowie Minimum (Min) und Maximum (Max) angegeben. Die Signifikanzgrenze wurde bei statistischen Tests bei einem α -Niveau von 5 % gesetzt.

3.3 Korrelation der Wartezeit und der Höhe der EinstiegSENTLOHNUNG

Die Dauer des Wartens konnte ermittelt werden, indem die Differenz der Zeitpunkte zwischen Studienabschluss und der Aufnahme der ersten Tätigkeit errechnet wurde. Da angenommen wird, dass die Diplomarbeit den letzten Bestandteil des Sportstudiums darstellt und diese auch direkt nach Semesterbeginn eingereicht werden kann, ist davon auszugehen, dass die Absolventen die Möglichkeit ergreifen, schon vor Abschluss des Semesters mit der Arbeitsplatzsuche zu beginnen. Um den Einfluss von Ausreißern zu minimieren, wurde das Intervall, in dem eine Arbeitsplatzsuche möglich ist, auf [-6; 120] Monate festgesetzt.

Das Einkommen wurde direkt erfragt, jedoch jeweils für ein bestimmtes Intervall, das deshalb für die weiteren Berechnungen gemittelt wurde. Weiterhin wurde nur das Einkommen der aktuellen Tätigkeit erhoben, weshalb für die Überprüfung der Hypothese nur Absolventen, die noch auf der ersten Arbeitsstelle nach ihrem Studienabschluss beschäftigt waren, einbezogen wurden ($n = 59$). Dies impliziert jedoch, dass hierbei jüngere Absolventen, die erst kurzzeitig auf dem Arbeitsmarkt tätig sind, mit berufserfahrenen älteren verglichen

werden, die seit Jahren noch auf ihrer ersten Arbeitsstelle beschäftigt sind. Um dieser Verzerrung entgegenzuwirken, wurde das aktuelle Einkommen um 1 % pro Beschäftigungsjahr abgezinst. Gehaltserhöhungen sind die Konsequenz einer Anpassung infolge von Inflation und der zunehmenden Erfahrung und erworbener Zusatzqualifikationen.

Im Mittel suchen die hier betrachteten Absolventen 15,31 Monate ($SD = 22,79$; $Med = 5$; $Mod = -1$) nach einer geeigneten Arbeitsstelle und erzielen dann ein durchschnittliches Einkommen von 2566,57 Euro ($SD = 1350,50$; $Med = 2195,38$; $Mod = 1846,97$; Ausgangswerte mit 1 % pro Beschäftigungsjahr abgezinst), was in etwa der Verteilung in der gesamten Stichprobe entspricht. Ein signifikanter Unterschied im Einkommen zwischen Absolventen, die im Sport tätig sind, und denen in einem nicht sportbezogenen Umfeld, konnte nicht nachgewiesen werden. Da sowohl die Suchmonate (Kolmogorov-Smirnov-Test, $d_{59} = 0,294$, $p = 6,065E-14$) als auch das abgezinste Einkommen (Kolmogorov-Smirnov-Test, $d_{59} = 0,155$, $p = 1,156E-3$) nicht normalverteilt sind, wurde der Zusammenhang zwischen der Wartezeit und der EinstiegSENTLOHNUNG über den Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman ($n = 59$, $rs = 0,089$, $p = 0,502$) berechnet, wobei kein Zusammenhang festzustellen ist.

Aufgrund dieser Ergebnisse wird Hypothese 1 falsifiziert. Damit ist es auf der Basis der untersuchten Stichprobe nicht möglich, für den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer einen Zusammenhang zwischen der Suchzeit nach einer Arbeitsstelle und der anschließenden Entlohnung festzustellen.

Ein Grund für dieses Ergebnis könnte in der Modellannahme liegen, dass sich die Absolventen ihren Arbeitgeber mehr oder minder selbst aussuchen können und nur noch entscheiden müssen, bei welchem sie eine Beschäftigung antreten. Dies trifft hier nicht zu. In der untersuchten Stichprobe wurden nur 1,3 % ($n = 5$) aller antworten-

den Absolventen direkt von Unternehmen abgeworben beziehungsweise erhielten durch Vermittler ihre erste Arbeitsstelle. Weitere 22,8 % erhielten aufgrund von Initiativbewerbungen ihre erste Beschäftigung, jedoch kamen selbst in der Summe dieser zwei Antwortmöglichkeiten weniger als ein Viertel aller Absolventen auf diesem Weg in eine Anstellung.¹⁴ Die häufigsten Nennungen für den Zugang zur ersten Tätigkeit waren dagegen mit 35,8 % (n = 143) Stellenausschreibungen und mit 31,6 % (n = 126) der Einsatz von Beziehungen, Empfehlungen oder Kontakten.¹⁵

3.4. Korrelation der Wartezeit und der Qualifikation

Der Begriff Qualifikation lässt viel Raum für Interpretationsmöglichkeiten, denn wie ein Absolvent bestmöglich für eine bestimmte Arbeitsstelle ausgebildet wird, hängt von den unterschiedlichsten Faktoren und Blickwinkeln ab. Deshalb wird bei der Überprüfung dieser Hypothese unter arbeitsmarktrelevanten Qualifikation das Studium weiterer Fächer neben dem Diplomstudienangang Sportwissenschaft, eine abgeschlossene Berufsausbildung und zertifizierte Lizenzen verstanden. Somit handelt es sich hier nicht um nach dem Studium im Rahmen von beruflicher Weiterbildung erworbene Qualifikationen, sondern um tendenziell studienverlängernde, weil während des Studiums zusätzlich erworbene Qualifikationen.

51,8 % (n = 205) der Absolventen in der Stichprobe hatten neben ihrem Sportstudium noch ein weiteres Fach studiert, davon haben 19,5 % (n = 40) ihr Zweitstudium abgeschlossen, wobei anzumerken ist, dass es sich oftmals um ein Lehramts-

studium handelte. Zudem verfügen 85,1 % (n = 338) der Absolventen bei ihrem Hochschulabschluss über Zusatzqualifikationen wie Übungsleiter- oder Trainerlizenzen beziehungsweise sonstige Qualifikationen. Die Aufgliederung der Zusatzqualifikationen nach verschiedenen Bereichen veranschaulicht Tabelle 1.

| Bereich | n | Prozente |
|------------------------------|-----|----------|
| Reha- und Gesundheitsbereich | 198 | 21,95 % |
| Fitness | 26 | 2,88 % |
| Sportartbezogen | 423 | 46,89 % |
| Außerhalb Sport | 245 | 27,16 % |
| Universitär | 10 | 1,11 % |
| Gesamt | 902 | 100 % |

Tab. 1: Gliederung der Zusatzqualifikationen

Fast ein Drittel (29,6 %, n = 117) der Absolventen verfügt zudem über eine abgeschlossene Berufsausbildung außerhalb der Universität, zum Beispiel im physiotherapeutischen (n = 26), kaufmännischen (n = 19) oder technischen (n = 8) Bereich. All diese Ergebnisse sind vergleichbar mit denen aus der vorangegangen Studie von Emrich und Pitsch¹⁶, weshalb große Variationen über die Zeit ausgeschlossen werden können.

Bezüglich der Besetzung einer hauptamtlichen Stelle geben 84 % (n = 327) der Befragten die Vorlage einer Formalqualifikation als Voraussetzung an (s. Abb. 2).

Obwohl ein Großteil der Absolventen der Meinung ist, dass ihre Qualifikation bei der Einstellung eine große Rolle spielte, sind zudem zahlreiche (71,3 %) Absolventen der Meinung, dass es weitere Gründe gegeben hat, die zu ihrer Einstellung beitrugen.¹⁷ Somit lässt sich festhalten, was schon in vorangegangen Studien gezeigt wurde, dass der erwor-

¹⁴ Der Anteil derjenigen Absolventen, die sich nach Beendigung ihres Studiums selbstständig machten, kann mit 4,8 % (n = 19) vernachlässigt werden.

¹⁵ Vgl. Nightigall et al., 2008; Emrich et al., 2010

¹⁶ Emrich & Pitsch, 2003

¹⁷ Nightigall et al., 2008

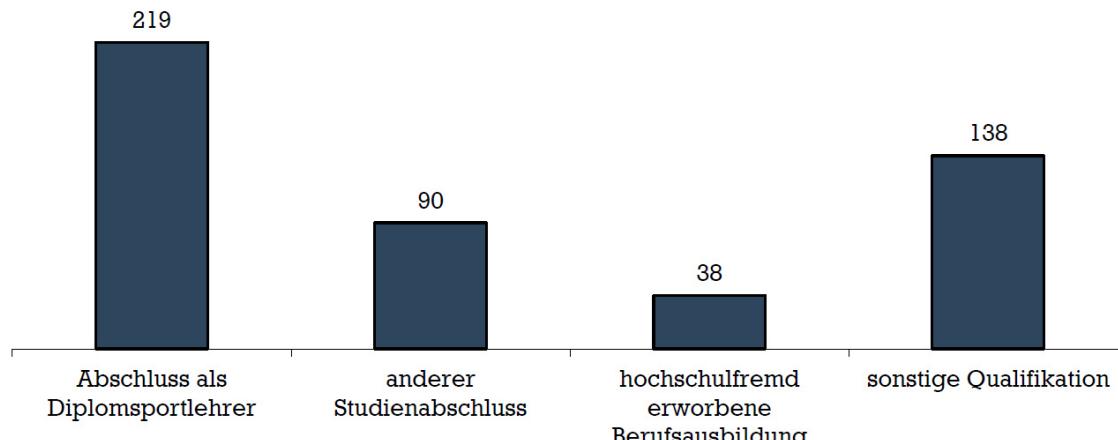


Abb. 2: Für den Berufseinstieg benötigte Qualifikationen (absolute Werte)

bene Studienabschluss 'Diplomsportlehrer' eine zentrale Rolle bei dem Einstieg in den Arbeitsmarkt spielt, dieser jedoch nur mit Unterstützung weiterer Eigenschaften wie Zusatzqualifikationen, Beziehungen, Empfehlungen und Kontakten, aber auch dem äußeren Erscheinungsbild, für eine Anstellung wirksam wird (Abb. 3).

Um zu prüfen ob Qualifikationen mit der Wartezeit bis zur ersten Arbeitsstelle korreliert sind, mussten die erworbenen Kompetenzen (Studium weiterer Fächer, weitere Qualifikationen und Berufsausbildung außerhalb der Universität) hinsichtlich ihrer Relevanz gewichtet und anschließend zu einem Score zusammengefasst werden. Zunächst erfolgte die Gewichtung anhand des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)¹⁸, anschließend wurden

alle gewichteten Qualifikationen aufaddiert und bildeten somit den Score. Die Suchzeit wurde wie bei Prüfung der ersten Hypothese ermittelt. Da einige Studenten schon vor Abschluss ihres Studiums in ein Arbeitsverhältnis traten und nicht alle Items zum Abschluss des Sportstudiums und Beginn der Berufstätigkeit vollständig ausgefüllt wurden, reduziert sich für die Auswertung die Zahl der Beobachtungen auf n = 211. ▶

Promotion) vergeben, wobei auch teilweise abgeschlossene Bildungsgänge berücksichtigt wurden. Verfügt ein Absolvent beispielsweise über ein Vordiplom in einem anderen Fach, so wurde dies mit 4 Punkten gewichtet. Studierte ein Absolvent ein anderes Fach ohne dies mit Vor- oder Hauptdiplom abzuschließen, wurde es nicht gewertet. Hat ein Absolvent mehrere Qualifikationen in einem Bereich erlangt (z. B. Trainer-C- und Trainer-B-Lizenz), wurde nur die höherwertige in die Berechnung mit aufgenommen. Da die Suchzeit mit dem Abschluss beginnt und bis dahin das Humankapital aufgebaut werden sollte, wurden alle Qualifikationen, die die Absolventen nach Beendigung des Studiums erwarben, nicht berücksichtigt. Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass jede Qualifikation mit Blick auf das spätere Berufsleben erworben wurde, weshalb in der Bewertung keine Unterscheidung zwischen Qualifikationen aus dem Sportbereich und nicht-sportbezogenen Qualifikationen stattfand. Für weitere und ausführliche Erläuterungen wird auf das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011) und Schneider (2012a) verwiesen.

18 Der DQR „bildet als Referenzrahmen für lebenslanges Lernen die Leistungen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme auf europäischer Ebene in acht Niveaustufen ab. Damit dient er dazu, Lernergebnisse aus allen Bildungsbereichen international verständlicher und vergleichbarer zu machen. In dieser Funktion als Übersetzungsinstrument zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten trägt er dazu bei, dass Arbeitnehmer und Lernende ihre Qualifikationen auch über die eigenen Ländergrenzen hinweg nutzen können“ (Schneider, 2012b). Durch dieses Instrument wurde für jede Qualifikation eine Punktzahl von 1 (z. B. Trainerlizenz C) bis 8 (z. B.

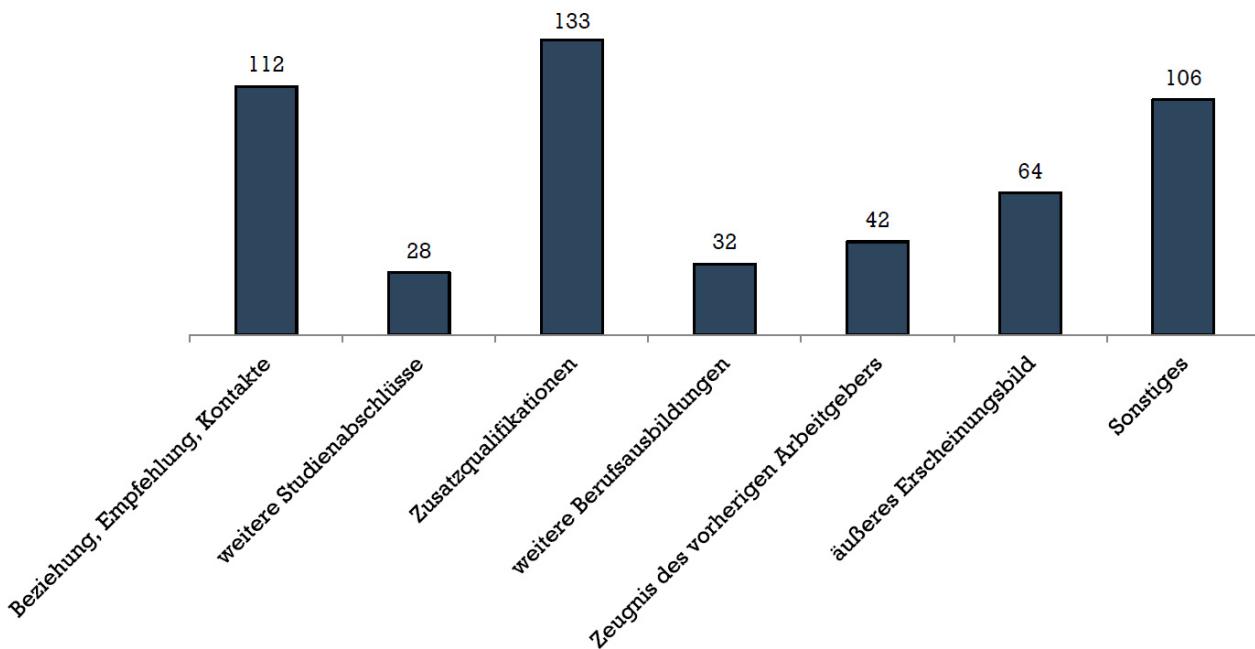


Abb. 3: Weitere maßgebliche Gründe für die Einstellung (absolute Werte)

Da die eigentlich ordinalen Daten miteinander verrechnet wurden und sich die Werte damit auf einen großen Bereich erstrecken, in welchem viele Scores eine Kombination verschiedener Qualifikationen darstellen, wird diese Skala als äquidistant und mithin quasi-intervallskaliert behandelt.¹⁹ Nichts desto trotz wurde auch hier aufgrund der nicht vorhandenen Normalverteilung (Suchmonate: Kolmogorov-Smirnov-Test, $d_{211} = 0,274$, $p = 1,947E-44$; Qualifikationsscore: Kolmogorov-Smirnov-Test, $d_{211} = 0,198$, $p = 1,568E-22$) der Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman berechnet ($n = 211$, $r_s = 0,007$, $p = 0,921$), jedoch ist kein Zusammenhang zwischen den Suchmonaten und den erworbenen Qualifikationen erkennbar.

Demzufolge kann von den erworbenen Qualifikationen nicht auf die Zeit der Suche nach einer Arbeitsstelle geschlossen werden. Während des Studiums erworbene Zusatzqualifikationen werden somit im Hinblick auf den späteren Berufseinstieg und -erfolg über-

schätzt.²⁰ Da es sich um ein Partialmodell handelt, wird also nur ein Teilbereich betrachtet.

4. Mögliche Implikationen für das Personalmanagement im Sport

Durch die Prüfung der beiden Hypothesen hat sich herausgestellt, dass, entgegen der McCall'schen Voraussagen, kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Dauer der Arbeitsplatzsuche und dem Einkommen bzw. der Qualifikation besteht. Somit kann aus der Sicht des Personalmanagements auch nicht pauschal davon ausgegangen werden, dass Absolventen, die bereits länger nach einem Arbeitsplatz suchen, über bessere Qualifikationen verfügen als ihre geringer qualifizierten Kommilitonen. Auch kann nicht zwingend davon ausgegangen werden, dass man einen Absolventen bei gegebener Qualifikation mit einem höheren Einstiegsgehalt bei zunehmender Wartezeit leichter an

²⁰ Das Studium eines weiteren Faches führt dagegen zu einem signifikant höheren Einkommen. Dabei steht die Abschlussnote jedoch nicht in einem signifikanten Zusammenhang mit der Besetzung einer hauptberuflichen Stelle (Nachrigall et al., 2008).

19 Vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 65 ff.

das Unternehmen binden kann. Dies erschwert die Suche nach und die Auswahl von geeigneten Absolventen. Auch wenn möglicherweise Absolventen um die Arbeitsplätze konkurrieren,²¹ stehen die Unternehmen dennoch vor der Aufgabe, aus einer Fülle von Nachfragern die für die Arbeitsstellen am besten geeigneten Absolventen zu wählen²², wobei das Risiko der Fehleinschätzung minimiert und die passenden Absolventen möglichst frühzeitig gewonnen werden sollten.²³

Während das Modell von McCall (bzw. unsere empirische Anwendung des Modells) den absolvентenseitigen Suchprozess skizziert, könnten sich Unternehmen verstärkt mit Komponenten des unternehmensseitigen Suchprozesses befassen. Dazu können verbreitete passive Personalbeschaffungsmethoden (z. B. Ausschreibungen in der (regionalen) Tagespresse und in Fachmedien etc.) eingesetzt werden.²⁴ Das Hochschulmarketing (auch Campus-Recruiting) ist eine andere Möglichkeit. Es beinhaltet jedoch die aktive Präsenz des Unternehmens an einer Universität z. B. durch Fachvorträge in Seminaren. Auch Absolventenmessen bieten die Möglichkeit direkt mit Studenten in Kontakt zu treten. Sind Stu-

denten an dem Unternehmen interessiert, besteht auch die Möglichkeit auf solchen Messen Praktika zu vermitteln oder Unternehmensbesichtigungen anzubieten, wodurch Studenten in unternehmensnahen Situationen beurteilt werden können. Zudem lernen Studenten schon während des Studiums die Organisationskultur des Unternehmens kennen.²⁵ Um den so hergestellten Kontakt, aber auch die Verbindung zu ehemaligen Praktikanten und Initiativbewerbern nicht zu verlieren, kann des Weiteren ein Talent Relationship Management installiert werden.²⁶ Neben der eigenen Suche von Studenten besteht auch die Möglichkeit, auf Personalvermittler und -beratungen zurückzugreifen.²⁷ In der Terminologie des Modells von McCall könnte dies z. B. dazu führen, dass die Absolventen die Lohnverteilungsfunktion besser einschätzen können und es auf diesem Weg zu einer Verringerung der Wartezeit kommt.²⁸ ▶

25 Hampe & Peters, 2003, S. 46 f. nach Lindner-Lohmann et al., 2008; Es ist jedoch anzumerken, dass diese Maßnahmen einen, im Vergleich zu den passiven Methoden, relativ hohen finanziellen und personellen Aufwand nach sich ziehen. Siehe auch Holtbrügge (2010).

26 Je nach Eingliederung in das System können die Mitglieder beispielsweise durch den Zugang zu unternehmenseigenen Datenbanken (bspw. Bibliotheken), Chats und Foren mit Fach- und Personalverantwortlichen und Einladungen zu firmeninternen Veranstaltungen (Workshops) gefördert werden. Vgl. für eine weiterführende Diskussion Eisele und Doyé (2010).

27 Aufgrund des hohen finanziellen Aufwands wird diese Möglichkeit allerdings hauptsächlich bei genau definierten Positionen und vor allem im Führungsbereich gewählt. Vgl. Holtbrügge, 2010; Eisele & Doyé, 2010

28 Ob dies durch die intensive Nutzung unternehmensseitiger Suchprozesse tatsächlich erreichbar ist, kann selbstverständlich auf der Basis der von uns erarbeiteten empirischen Befunde nicht beurteilt werden. Unsere empirischen Befunde bieten in dieser Hinsicht somit Anschlussmöglichkeiten für zukünftige Forschungsarbeiten.

21 Vgl. zu diesem Aspekt Abschnitt 5.

22 Dies muss eben nicht gleichbedeutend mit den Absolventen mit den besten Noten sein.

23 Vgl. Oechsler, 2006 nach Schlesinger & Nagel, 2010; Diese Ausführung betrachtet ausschließlich die erste Phase der Personalbeschaffung, also die Personalwerbung bzw. das -marketing und befasst sich somit primär mit der Informations- und Aktions-, dagegen weniger mit der Selektionsfunktion (Holtbrügge, 2010, S. 103). Auch die interne Rekrutierung von Mitarbeitern wird aufgrund des fehlenden Bezugs zu dem Modell von McCall nicht bearbeitet. Nähere Informationen dazu finden sich u. a. bei Eisele und Doyé (2010, S. 120 ff.) und Lindner-Lohmann, Lohmann und Schirmer (2008, S. 50 ff.).

24 Eisele & Doyé, 2010; Drumm, 2005 nach Schlesinger & Nagel, 2010

5. Diskussion

Die Anwendbarkeit des Modells von McCall²⁹ auf den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer muss im Hinblick auf die Phase des Übergangs vom Studium in den Beruf kritisch gesehen werden, da die Voraussagen des Modells, zumindest in der im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie analysierten Stichprobe, für diesen Arbeitsmarkt nicht zutreffen. Aufgrund der untersuchten, relativ kleinen und regional begrenzten Stichprobe sollte dieses Ergebnis freilich nicht verallgemeinert, sondern vielmehr als Aufforderung zu weiteren empirischen Studien verstanden werden.

Gezeigt werden konnte für die vorliegende Stichprobe, dass, anders als von dem Modell vorhergesagt, keine (signifikant von null verschiedene) Korrelation zwischen der Wartezeit und dem Einstiegsgehalt besteht. Ein Problem könnte sein, dass die Struktur des Arbeitsmarktes für Diplomsportlehrer nicht mit den Modellannahmen vereinbar ist.³⁰ Auf dem Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern sind auch viele weitere Marktteilnehmer wie beispielsweise Physiotherapeuten und Trainer aktiv, wodurch es zu einem Überangebot auf Seiten der Anbieter kommen kann. Somit können sich die Unternehmen ihre Mitarbeiter gezielt auswählen, was gleichzeitig die Ablehnung anderer Bewerber inkludiert. Daraus kann gefolgert werden, dass es auf dem Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern möglicherweise nicht, wie im Modell angenommen, zu einem Wettbewerb um Absolventen, sondern unter den Absolventen sehr viel mehr zu einem Wettbewerb um die Arbeitsplätze kommt. Diese Ergebnisse sind aller-

dings noch nicht abschließend zu bewerten und können durch differenzierte statistische Herangehensweisen womöglich weiter geprüft werden.

Des Weiteren wurde festgestellt, dass Absolventen des Studiengangs Sportwissenschaft häufig Zusatzqualifikationen neben ihrem Diplom besitzen, die unter anderem auch Berufsausbildungen und Abschlüsse weiterer Studiengänge umfassen. Die Diplomsportlehrer selbst schätzen deren Bedeutung sehr hoch ein, jedoch konnte kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Qualifikationen und der Zeit des Suchens nach einem Arbeitsplatz der Absolventen nachgewiesen werden. Allerdings führt das Studium eines zweiten Faches zu einem signifikant höheren Einkommen, wobei unklar bleibt, inwieweit das Studium eines weiteren Faches hierfür exklusiv oder in Kombination mit dem absolvierten Studium der Sportwissenschaften Bedingung ist. Im Hinblick auf Zusatzqualifikationen kann kritisch angemerkt werden, dass es sich bei dem Modell von McCall³¹ um ein Partialmodell handelt, also der Arbeitsmarkt aus einer strikt einzelwirtschaftlichen Perspektive betrachtet wird. Erwerben alle Studenten Zusatzqualifikationen kann dies als Inflation von Bildungspatenten interpretiert werden. Alle Absolventen fahren bildlich gesprochen mit dem Fahrstuhl eine Qualifikationsebene höher, um in der nächst höheren Etage die gleiche Konkurrenz zu erleben. Am Ende positioniert sich so kein Student besser, was zwangsläufig zu einem Nichteffekt in diesem Bereich führt. Wenn jedoch eine höhere Qualifikation für den einzelnen Diplomsportlehrer ein „Fahrstuhl nach oben“ ist, dann wird, anders als bei der Formulierung von Hypothese 2 unterstellt, möglicherweise auch die Lage der Vertei-

29 McCall, 1970

30 Daneben könnte es natürlich sein, dass das Einstiegsgehalt keine gute Annäherung an den Reservationslohn ist (anders als dieser aber beobachtet werden kann).

31 McCall, 1970

lungsfunktion der Stellenangebote und auch deren Varianz verändert, da sich das Gehalt eher in einem bestimmten hohen Intervall einpendelt. Dadurch ergeben sich weitere Effekte.³² So nimmt bei einer Reduktion der Varianz der Verteilungsfunktion einerseits der optimale Wert des Wartens ab und der hochqualifizierte Absolvent würde schneller ein ihm unterbreitetes Angebot annehmen. Andererseits sinkt bei kleinerer Varianz die Wahrscheinlichkeit, dass der Reservationslohn überschritten wird. Dies wiederum würde die Wartezeit verlängern.³³ Die Interaktion der Qualifikation mit der Lage und der Streuung der Verteilungsfunktion kann daher sich gegenseitig neutralisierende Effekte zeitigen, wodurch unsere empirischen Befunde möglicherweise erklärt werden können.³⁴

32 In diesem Zusammenhang sei aber noch einmal ausdrücklich die partialanalytische Natur des Modells betont.

33 Wichtig für diesen Aspekt ist, wie genau Unsicherheit gemessen wird, wie in Beiträgen zur Realoptionstheorie gezeigt wurde (vgl. z.B. Sarkar, 2000, Wong 2007). In dem Modell von McCall führt höhere Unsicherheit im Sinne eines Mean-Preserving-Spreads der Lohnsatzverteilungsfunktion dazu, dass sich der Wert des Wartens für einen Diplomsportlehrer erhöht (vgl. Ljungqvist und Sargent 2004, Kap. 6.3.1).

34 Auch ist denkbar, dass Zusatzqualifikationen darauf hindeuten, dass ein Diplomsportlehrer stärker „zukunftsorientiert“ ist, also gegenwärtige Anstrengungen und der Verzicht auf Freizeitkonsum zugunsten zukünftiger Beschäftigungsmöglichkeiten eher akzeptiert werden. In diesem Fall sollte der Diskontierungsfaktor, b , relativ groß sein. Dann steigt der Wert des Wartens, aber auch der Barwert des aus der Annahme eines Stellenangebots resultierenden Einkommensstroms. Ferner ist zu beachten, dass Unternehmen möglicherweise möglichst junge Absolventen direkt nach dem Studium rekrutieren möchten, die sie dann in Eigenregie in beruflicher Weiterbildung qualifizieren, weil sie so aufgrund hoher Spezialisierung deren Bindung an das Unternehmen erhöhen und gleichzeitig die Wechselneigung reduzieren können. Insofern wären die Verkürzung der Studienzeiten im Rahmen der Bachelor-Studien-

Da die Befragung in den Absolventenstudien nicht primär auf die hier untersuchten Fragestellungen ausgerichtet wurde, sollten Absolventen in zukünftigen Forschungsprojekten auch im Hinblick auf Angaben befragt werden, die für die Prüfung suchtheoretischer Arbeitsmarktmodelle nützlich sein können. Damit wäre es dann möglich, weitere Voraussagen des Modells von McCall³⁵ sowie weiterer suchtheoretischer Modelle zu prüfen. Die größte Herausforderung ergibt sich hierbei womöglich im Vorfeld der Untersuchung, wenn die schwer fassbaren Begriffe aus dem Modell (bspw. Suchkosten) für eine konkrete Forschungsfrage zu operationalisieren sind. Dies stellt gegebenenfalls auch ein Hauptproblem dar, weitere ökonomische oder soziologische Arbeitsmarktmodelle gezielt auf den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer anzuwenden. Dadurch, dass Sportstudenten nach Abschluss ihres Studiums die Auswahl einer Fülle von Möglichkeiten der Beschäftigung haben und diese sich in sehr unterschiedlichen Bereichen befinden, wird es auch für die Forschung schwierig, exakte Modelle zu definieren, die hierfür genaue Beschreibungen liefern. ▶

gänge und die durch hohe zeitliche Belastungen im Studium reduzierte Chance zu Zusatzqualifikationen gleichzeitig ein Wartezeit verkürzender Faktor, der allerdings perspektivisch in Verbindung mit betrieblicher Weiterbildung die einseitige Abhängigkeit vom künftigen Arbeitgeber erhöht. Insofern sollten unsere empirischen Befunde nicht dahingehend interpretiert werden, dass Studierenden während des Studiums vom studienbegleitenden Erwerb von Zusatzqualifikationen abgeraten werden sollte, nur weil sie in der von uns analysierten Stichprobe in keinem Zusammenhang mit der Wartezeit nach Abschluss des Studiums stehen.

35 McCall, 1970

Literatur

- Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2012). Karrierepfade für Sportwissenschaftler – Eine empirische Analyse des Arbeitsmarktes von Diplomsportlehrern auf Basis eines suchtheoretischen Modells. In *Sciamus - Sport und Management*, 4/2012, S. 10-26.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011, 22. März). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1323248009368 [26. Januar 2012]
- Christensen, B. (2003). Anspruchslohn und Arbeitslosigkeit in Deutschland. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 4/2003. 573-598.
- Dixit, A. K. & Pindyck, R. S. (1994). *Investment under uncertainty*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Drumm, H.-J. (2005). *Personalwirtschaftslehre* (5., überarb. u. erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Eisele, D. & Doyé, T. (2010). *Praxisorientierte Personalwirtschaftslehre. Wertschöpfungskette Personal* (7., vollst. überarb. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Nachtigall, T., Pitsch, W., Schneider, J. F. & Sprenger, M. (2010). Determinanten des beruflichen Einstiegs in den Arbeitsmarkt – dargestellt an Absolventen des Saarbrücker Diplomstudienganges Sportwissenschaft. In: *Leipziger Beiträge zur Sportwissenschaft*. II (1). 10-34.
- Emrich, E., Pierdzioch, C. & Fröhlich, M. (2012). Der Arbeitsmarkt für Sportökonomen. In: A. GÜLLICH & M. KRÖGER (Hrsg.). *Bachelorkurs Sport* (im Druck). Berlin: Springer.
- Emrich, E. & Pitsch, W. (2003). Aspekte des Karriereverlaufs von Diplomsportlehrern. In: A. Schlattmann & I. Seidelmeier (Hrsg.). *Themenfelder der Sportwissenschaft zwischen Ökonomie und Kommunikation* (S. 103-129). Neubiberg: Interessengemeinschaft Sportwissenschaft e.V.
- Franz, W. (2006). *Arbeitsmarktkonomik*. Berlin: Springer.
- Gronau, R. (1974). Wage Comparisons - A Selectivity Bias. In: *The Journal of Political Economy*. 82 (6). 1119-1143.
- Hampe, E. & Peters, G. (2003). Kundenorientiertes Hochschulmarketing. In: *Personal*, 55 (6). 46-49.
- Holtbrügge, D. (2010). *Personalmanagement* (4., überarb. u. erw. Aufl.). Heidelberg u.a.: Springer.
- Kiefer, N. M. & Neumann, G. R. (1981). Structural and Reduced Form Approaches to Analyzing Unemployment Durations. In: Sherwin Rosen (Hrsg.). *Studies in Labor Markets* (S. 171-185). Chicago: University of Chicago Press.
- Ljungqvist, L. (2001). How Do Layoff Costs Affect Employment? In: *IZA Discussion paper series*. No 403. <http://hdl.handle.net/10419/21263>.
- Ljungqvist, L. & Sargent, T. J. (2004). *Recursive Macroeconomic Theory* (second edition). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Lindner-Lohmann, D., Lohmann, F. & Schirmer, U. (2008). *Personalmanagement*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- McCall, J. J. (1970). Economics of Information and Job Search. In: *The Quarterly Journal of Economics*. 84 (1). 113-126.
- Nachtigall, T., Pitsch, W., Fröhlich, M. & Emrich, E. (2008). Sozialkapital als Determinante des Berufseinstieges – untersucht an Absolventen des Diplomstudienganges Sportwissenschaft der Universität des Saarlandes. In: *Zeitschrift für Sozialmanagement*. 6 (2). 60-78.
- Oechsler, W. A. (2006). *Personal und Arbeit. Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer*

- mer-Beziehungen* (8. Aufl.). München, Wien: Oldenbourg.
- Rogerson, R. (2005). Search-Theoretic Models of the Labor Market: A Survey. In: *Journal of Economic Literature*. 63/December. 959-988.
- Sarkar, S. (2000). On the investment-uncertainty relationship in a real-options model. In: *Journal of Economic Dynamics and Control*. 24 (2). 219-225.
- Schlesinger, T. & Nagel, S. (2010). Personalmanagement im Sport. In: G. Nufer & A. Bühler (Hrsg.). *Management im Sport. Betriebswirtschaftliche Grundlagen und Anwendungen der modernen Sportökonomie* (S. 189-223). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schneider, M. (2012a). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/> [26. Januar 2012]
- Schneider, M. (2012b). *Der DQR*. Verfügbar unter http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/der_dqr/ [26. Januar 2012]
- Wong, K.-P. (2007). The Effect of Uncertainty on Investment Timing in a Real Options Model. In: *Journal of Economic Dynamics & Control* 31 (7). 2152-2167.
- Woodbury, S. A. & Spiegelman, R. G. (1987). Bonuses to Workers and Employers to Reduce Unemployment: Randomized Trials in Illinois. In: *The American Economic Review*. 77 (4). 513-530.

Zu den Autoren



Florian Bischoff

Universität des Saarlandes
Sportwissenschaftliches Institut
Lehrstuhl für Sportsoziologie und
Sportökonomie
Universität Campus Gebäude B8.2
66123 Saarbrücken

E-Mail: s9flbisc@stud.uni-saarland.de

Florian Bischoff ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereiches für Sportökonomie und Sportsoziologie des sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes. Seine Forschungsschwerpunkte sind neben der Sportökonomie die Arbeitsmarktforschung und dabei speziell die Arbeitsplatzmobilität und die Suchtheorie.



Prof. Dr. Eike Emrich

Universität des Saarlandes
Sportwissenschaftliches Institut
Lehrstuhl für Sportsoziologie und
Sportökonomie
Universität Campus Gebäude B8.2
66123 Saarbrücken

E-Mail: e.emrich@mx.uni-saarland.de

Universitätsprofessor Dr. Eike Emrich studierte Sportwissenschaften, Soziologie und Volkswirtschaftslehre und ist aktuell Leiter des Arbeitsbereiches Sportökonomie und Sportsoziologie der Universität des Saarlandes. Seine Hauptforschungsgebiete sind die Sportökonomie, die Sportsoziologie und die Evaluationsforschung. Neben seinen universitären Tätigkeiten ist er unter anderem zweiter Vorsitzender des Arbeitskreises Sportökonomie.



Prof. Dr. Christian Pierdzioch

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre (insbesondere Monetäre Ökonomik)
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg

E-Mail: c.pierdzioch@hsu-hh.de

Christian Pierdzioch ist Inhaber des Lehrstuhls für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Monetäre Ökonomik, an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Dynamische Makroökonomik, die Monetäre Ökonomik, Internationale Wirtschaftsbeziehungen, die Politische Ökonomie und die Sportökonomie.

Beitrag 4

Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2014). Unsicherheit und der Wert des Wartens: Eine suchtheoretische Analyse des Arbeitsmarkts für Diplomsportlehrer. *Sciamus: Sport und Management*, 5 (1), 28-37.

Florian Bischoff, Eike Emrich & Christian Pierdzioch

Unsicherheit und der Wert des Wartens: Eine suchtheoretische Analyse des Arbeitsmarkts für Diplomsportlehrer

Abstract

Anknüpfend an neuere empirische Studien zum Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer leiten wir unter Zuhilfenahme eines suchtheoretischen Modells eine empirisch testbare Hypothese zum Zusammenhang der Suchmonate, welche Diplomsportlehrer nach Abschluss ihres Studiums bis zur Aufnahme einer ersten Tätigkeit benötigen, und der Unsicherheit über die Einkommensentwicklung ab. Eine empirische Analyse der Daten aus einer Absolventenstudie lassen uns die Hypothese nicht verwerfen. Wie von dem Modell vorhergesagt stellen wir fest, dass die Suchmonate positiv korreliert sind mit der Höhe der Unsicherheit.

1. Einführung

Der Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler zeichnet sich durch eine Vielzahl von Einsatz- und Tätigkeitsfeldern aus. Einerseits haben Absolventen sportwissenschaftlicher Studiengänge damit die Qual der Wahl im Hinblick auf die von ihnen nach dem Abschluss ihres Studiums eingeschlagene berufliche Laufbahn. Andererseits entsteht durch die Vielzahl von Tätigkeitsfeldern aber auch das Problem, den „richtigen“ Weg zu wählen. Neben Studienschwerpunkten, individuellen Präferenzen für ganz bestimmte Tätigkeiten und der medial oder durch soziale Referenzgruppen kommunizierten Einschätzung der Zukunftschancen in unterschiedlichen Bereichen kann auch die erwartete Einkommensentwicklung

eine wichtige Rolle für die Entscheidung spielen, sich für eine bestimmte Tätigkeit zu entscheiden. Einerseits kann durch die in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern vermutete oder beobachtete Einkommensentwicklung Unsicherheit auf der Seite der Absolventen entstehen. Andererseits bietet gerade diese Variabilität im Hinblick auf die Einkommensentwicklung möglicherweise auch Chancen für Absolventen. So ist aus klassischen Modellen der Suchtheorie¹ bekannt, dass Unsicherheit über die Einkommensentwicklung einen „Wert des Wartens“ erzeugt. Dieser Wert entsteht dadurch, dass ein Absolvent bei einer unsicheren Einkommensentwicklung immer auch die Option hat, auf ein bestimmtes Angebot zu verzichten und stattdessen ein attraktiveres Angebot in der Zukunft anzunehmen.² In der jüngeren Forschung zum Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler wurde das Modell von McCall von Bischoff, Emrich und Pierdzioch³ eingesetzt, um den Zusammenhang von der Länge der Suche bis zur Annahme der ersten Tätigkeit nach Abschluss eines sportwissenschaftlichen Studiums, den (Zusatz-)Qualifikationen der Absolventen und der absoluten Höhe des Einstiegsgehalts zu ana-

1 McCall, 1970

2 Diese Option zu warten spielt auch in jüngeren Anwendungen der Realoptionstheorie zur Modellierung arbeitsmarktspezifischer Fragestellungen eine wichtige Rolle (vgl. Dixit, 1997; Chen & Funke 2005 u.v.a.). Vgl. Pierdzioch (1998) für eine einführende Darstellung. Eine eher formale Darstellung findet man in dem Buch von Dixit und Pindyck (1994).

3 Bischoff, Emrich & Pierdzioch, 2013

lysieren.⁴ Von diesen Autoren hingegen wurde *nicht* analysiert, ob es einen systematischen Zusammenhang zwischen der *Unsicherheit* bzw. Variabilität des Einstiegsgehalts und der Länge der Suche bis zur Annahme der ersten Tätigkeit nach Abschluss des Studiums gibt. Genau diese Lücke in der Literatur soll die vorliegende empirische Untersuchung schließen. Der angesprochene Zusammenhang kann erwartet werden, da die Unsicherheit im Hinblick auf das Einstiegsgehalt, wie in der Optionsbewertungstheorie üblich, die Grundlage für den „Wert des Wartens“ bildet. Größere Unsicherheit und damit ein höherer „Wert des Wartens“ sollten entsprechend zu einer Verlängerung der Suche nach einer Arbeitsstelle führen.

Zunächst skizzieren wir das Modell von McCall⁵ in Kapitel 2 und leiten aus dem Modell eine empirisch testbare Hypothese ab. In Kapitel 3 überprüfen wir diese Hypothese mit Hilfe eines Datensatzes einer Absolventenstudie von Saarbrücker Diplomsportlehrern.⁶ Die-

ser Datensatz wurde schon von Bischoff et al.⁷ analysiert, so dass sichergestellt ist, dass unsere empirische Analyse unmittelbar an diese Vorgängerstudie anknüpft. Abschließend diskutieren wir in Kapitel 4 unsere Ergebnisse und skizzieren Ansätze für zukünftige Forschungsarbeiten.

2. Theoretische Grundlagen und Ableitung einer empirisch testbaren Hypothese

Wir bauen auf den Ausführungen von Bischoff et al.⁸ auf und präsentieren nachfolgend eine ökonomisch-intuitive Skizze des Modells von McCall.⁹ Im Zentrum des Modells steht ein Absolvent eines sportwissenschaftlichen Studiengangs, der über die Annahme bzw. Ablehnung eines Stellenangebotes entscheiden muss. Ein Stellenangebot erreicht ihn einmal pro Zeitperiode (bspw. einmal im Monat). Bei Annahme entsteht der Einfachheit halber ein unbefristetes Arbeitsverhältnis.¹⁰ Der betrachtete Absolvent muss sich mit

4 Das suchtheoretische Modell von McCall (1970) kann als Klassiker bezeichnet werden, da es die Grundlage für zahlreiche Arbeiten im Bereich der suchtheoretisch fundierten Arbeitsmarktforschung bildet. Auf die umfassende Literatur zur Suchtheorie kann in dem vorliegenden Beitrag nicht eingegangen werden. Der interessierte Leser sei auf die Übersichtsartikel von Rogersen, Shimer und Wright (2005) verwiesen. Eine Anwendung der Suchtheorie auf dem Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler bieten Bischoff, Emrich und Pierdzioch (2012). Emrich, Pierdzioch und Fröhlich (im Dr.) bieten eine intuitive Darstellung des Modells von McCall (1970) aus ökonomischer Perspektive, wobei der Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer als Anschaungsobjekt dient.

5 McCall, 1970

6 Unter dem Begriff Diplomsportlehrer werden im weiteren Verlauf alle Absolventen sportwissenschaftlicher Studiengänge, ausgenommen die Absolventen des Lehramtsstudiums, an deutschen Hochschulen, subsummiert. Selbstverständlich sind hier auch weibliche Absolventen mit eingeschlossen (Bischoff et al., 2012, S. 10).

7 Bischoff et al., 2013

8 Bischoff et al., 2013

9 Die Herleitung der mathematischen Zusammenhänge findet der interessierte Leser in dem Originalaufsatz von McCall (1970) oder auch in dem Lehrbuch von Ljungqvist und Sargent (2004, Kap. 6.3.3).

10 Ein Modell ist immer nur ein Abbild der Wirklichkeit, die aufgrund ihrer Komplexität eingeschränkt werden muss. Unsere Untersuchung unterstellt nicht, dass das Modell von McCall (1970) eine „realistische“ Abbildung aller Facetten des Arbeitsmarktes für Diplom-Sportlehrer ist. Vgl. auch unsere Anmerkungen in Abschnitt 4.

Wir nutzen das Modell vielmehr, um auf eine formal möglichst einfache Weise den Zusammenhang von Suchdauer und Unsicherheit einzufangen.

Aufgrund des optionstheoretischen Charakters des Modells ist klar, dass komplexere Modelle ebenfalls zur Ableitung der von uns getesteten Hypothese eingesetzt werden können (vgl. aber Fußnote 14), wozu wir aus forschungsökonomischen Gründen aber keinerlei Veranlassung sehen.

der Frage auseinandersetzen, ob bzw. unter welchen Bedingungen er ein Stellenangebot annimmt. Die Eigenschaften bzw. die Qualität des Stellenangebots werden summarisch mittels des angebotenen Lohnsatzes (w) erfasst. Entsprechend wird es einen bestimmten Lohnsatz (Reservationslohn genannt) geben, der zur Annahme eines Stellenangebotes führt. Wird der Reservationslohn des Absolventen hingegen unterschritten, wird die Suche nach einer geeigneten Stelle bzw. einem geeigneten Tätigkeitsfeld fortgesetzt.

Der Lohnsatz wird in einer jeden Zeitsperiode aus einer gegebenen Verteilungsfunktion ($F(W)$) gezogen.¹¹ Dies bedeutet, dass der Absolvent bis zur Annahme eines Angebotes in jeder Periode einen neuen Lohnsatz bzw. ein neues Stellenangebot erhält. Entscheidet sich der Absolvent hingegen, ein Angebot anzunehmen, bleibt der Lohnsatz konstant. Der Gegenwartswert des Einkommensstromes ist dann $w/(1-b)$. Hier ist b ein Diskontierungsfaktor. Es gilt $0 < b < 1$.

Wird ein Stellenangebot abgelehnt, muss der Absolvent eine Periode lang warten, bis er ein neues Angebot mit neuem Lohnsatz erhält. In dieser Zeit bezieht er ein Einkommen (y). Dies kann die Arbeitslosenunterstützung ebenso wie andere Komponenten (etwa den Wert der Freizeit) umfassen. Durch das Abwarten schafft sich der Absolvent die Option auf ein attraktiveres Angebot in der Zukunft. Es entsteht folglich ein intertemporales Optimie-

¹¹ Da die Tätigkeitsfelder für Diplomsportlehrer breit gefächert sind, kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese umfassende spezifische Informationen über die Lohnentwicklung in ihrem „Traumberuf“ besitzen. Dennoch sollten Sie über (ehemalige) Kommilitonen, Dozenten, Verwandte und Bekannte einen groben Überblick der Situation am Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer besitzen und damit den Bereich ihrer Verdienstmöglichkeiten abschätzen können. Vgl. auch Bischoff et al. (2013).

rungsproblem, welches mittels einer Bellman-Gleichung beschrieben werden kann:

$$V = \max(w/(1-b), y + b E V(w')),$$

Hier bezeichnet V den maximierten Gesamtnutzen des Absolventen und w' bezeichnet den zukünftigen Lohnsatz. Die ökonomische Interpretation dieser Bellman-Gleichung ist sehr einfach: „Der maximierte Gesamtnutzen ergibt sich mithin als das Maximum zweier Komponenten, nämlich aus dem Gegenwartswert der Annahme eines gegenwärtigen Stellenangebots zum Lohnsatz w und aus dem Wert der Ablehnung eben dieses Stellenangebots, welcher sich ergibt aus dem Einkommen y und dem diskontierten erwarteten Gesamtnutzen bei einer zukünftigen optimalen Annahme bzw. Ablehnung von Stellenangeboten, also dem optionalen Wert des Wartens, wobei E den Erwartungsoperator bezeichnet“¹².

Ist demgemäß der Lohnsatz (w) des aktuellen Stellenangebotes sehr hoch, dominiert der erste Ausdruck auf der rechten Seite und der Absolvent wird das Stellenangebot annehmen. Beinhaltet das aktuelle Stellenangebot allerdings nur einen geringen Lohnsatz, dominiert der zweite Term und der Absolvent wird die Option des Wartens wählen. Es gibt somit einen Reservationslohn (w^*), ab dem ein Stellenangebot angenommen wird. Legt man eine optimale Strategie zugrunde, so ist davon auszugehen, dass je höher der Reservationslohn angesetzt wird, desto höher auch die Wahrscheinlichkeit (P) ist, einen Lohnsatz unter diesem zu ziehen. Deshalb ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Stellenangebot angenommen wird ($1-P$) dann niedrig. Die durchschnittliche Wartezeit ergibt sich folglich als $1/(1-P)$.

Für unsere Fragestellung entscheidend

¹² Bischoff et al., 2013, S. 15

ist nun, wie sich die durchschnittliche Wartezeit entwickelt, wenn die Unsicherheit über den zukünftigen Lohnsatz steigt. Eine größere Unsicherheit kann auf unterschiedliche Art und Weise abgebildet werden. Eine Möglichkeit ist, einen so genannten Mean Preserving Spread zu unterstellen.¹³ Im Falle eines Mean Preserving Spread wird Wahrscheinlichkeitsmasse der Verteilungsfunktion $F(W)$ „nach außen“ verschoben, wobei der Mittelwert der Verteilung konstant gehalten wird. Entsprechend bekommen „extremere“ Realisationen des Lohnsatzes ein höheres Gewicht. Entscheidend dabei ist, dass nur die „extremeren“ Realisationen am oberen Ende der Verteilungsfunktion für den Absolventen entscheidend sind, da er die extrem schlechten bzw. niedrigen Lohnsätze immer zugunsten eines Abwartens auf eine neue Offerte ablehnen kann. Der optionale Wert des Wartens wird also im Falle eines Mean Preserving Spread steigen, weshalb sich auch die durchschnittliche Wartezeit erhöhen wird.¹⁴ Unsere Hypothese lautet daher:

Hypothese: Je höher die Unsicherheit über den Lohnsatz ist, desto länger ist die Suchzeit der Absolventen.

3. Empirische Analyse

Die Hypothese wurde für einen Datensatz einer Absolventenstudie überprüft, der in den Jahren 2007/2008 durch den Arbeitsbereich für Sportökonomie und

Sportsoziologie an der Universität des Saarlandes erhoben wurde.¹⁵ Die standardisierte, retrospektive Befragung erfolgte in schriftlicher Form durch einen Fragebogen mit 372 Items. Diese waren nominal- bis verhältnisskaliert und beinhalteten offene, halboffene und vorgegebene Antwortmöglichkeiten. „Die Themenkomplexe umfassten unter anderem Fragen zu Studium, Berufsverlauf, Demographie, Zugang zum Arbeitsmarkt, Sozialkapital, Berufsstatus, Arbeitszufriedenheit, Qualifikationen außerhalb des Studiums, Persönlichkeitseigenschaften und Vorstellungen zum Berufsfeld“¹⁶. Für diese Querschnittsstudie wurde das komplette Grundkollektiv der Absolventen des Diplomstudienganges Sportwissenschaft, welche ihr Studium zwischen dem Sommersemester 1970 und dem Sommersemester 2001 beendet hatten, befragt. Zuzüglich einer Person aus dem Abschlussjahr 1966/67 und 13 Absolventen der Abschlussjahrgänge Wintersemester 2002/2003 bis Sommersemester 2004 wurde an 1013 Diplomsportlehrer ein Fragebogen versandt, von welchen 399 antworteten.

Der Altersmittelwert der Antwortenden liegt bei 46,06 Jahren (Standardabweichung, SD = 8,50; Geburtsjahrgänge 1939 – 1979). 30,6 % (Anzahl der Beobachtungen, n = 122) der Antwortenden waren weiblich und 68,2 % (n = 272) männlich.¹⁷ Zum Befragungszeitpunkt gingen 95,1 % der Antwortenden einer

13 Rothschild & Stiglitz, 1970

14 Anzumerken ist, dass in der jüngeren Literatur zur Realoptionstheorie kontrovers diskutiert wird, ob der Zusammenhang zwischen Unsicherheit und der Wahrscheinlichkeit, dass eine Investition durchgeführt wird, negativ oder positiv ist (Metcalf & Hassett, 1995; Sarkar 2000; Wong 2007). Der von uns für das McCall-Modell (1970) dargelegte positive Zusammenhang zwischen Wartezeit und Unsicherheit kann auch formal belegt werden. Vgl. dazu Ljungqvist und Sargent (2004, Kap. 6.3.3).

15 Vgl. Nightigall, Pitsch, Fröhlich und Emrich (2008), Emrich, Fröhlich, Nightigall, Pitsch, Schneider und Sprenger (2010). Der eingesetzte Fragebogen selbst orientierte sich an dem von Emrich und Pitsch (2003) eingesetzten Instrument und wurde um Fragen der Wirkung von Sozialkapital erweitert (nach Bischoff et al., 2013).

16 Bischoff et al., 2013

17 Da nicht alle zurückgesendeten Fragebögen vollständig ausgefüllt waren, kann nicht immer die Zuordnung geklärt werden.

hauptamtlichen Tätigkeit nach, 4,5 % (n = 18) waren erwerbslos. Der Fragebogen enthält zudem Informationen darüber, wann das Studium abgeschlossen und wann die erste Beschäftigung aufgenommen wurde, woraus die Suchzeit in Monaten errechnet werden kann.¹⁸ Im Mittel suchten die hier betrachteten Diplomsportlehrer 9,13 Monate nach der ersten Anstellung (Median = 3, SD = 17,93, n = 255). Zudem wurde das Einkommen für den Monat vor der Befragung direkt erfragt¹⁹, wobei ein durchschnittliches Einkommen von 2.826,37 € (Med = 2.600,00 €, SD = 1.461,16, n = 366) festgestellt wurde.²⁰

18 Die Berechnung der Suchzeit ergibt sich durch die Subtraktion des Endmonats des Abschlusssemesters von dem Monat des Berufseinstiegs. Da ein Absolvent direkt zu Beginn eines Semesters sein Studium abschließen kann, können hierbei im Extremfall -6 Suchmonate auftreten. Daten von Absolventen mit Suchmonaten > 100 wurden nicht berücksichtigt. Somit werden nur Absolventen mit einer Suchzeit [-6; 100] Suchmonate in die Berechnungen mit aufgenommen. Die Beschränkung der Stichprobe auf positive Suchmonate führte ebenfalls zu einer positiven Korrelation zwischen Suchmonaten und Unsicherheit (Korrelation = 0,41; p-Wert = 0,03).

19 Da der Fragebogen primär für Fragestellungen über den Zugang zum Arbeitsmarkt und Sozialkapital konzipiert wurde, ist keine Frage zum Einstiegsgehalt enthalten, was für unsere Untersuchung insofern unproblematisch ist, da nicht das absolute Gehalt interessant ist, sondern die Streuung der Löhne innerhalb eines Absolventenjahrgangs.

20 Weiterführende Informationen zu Studiendauer und Verlauf Saarbrücker Diplomsportlehrer findet man auch in den Arbeiten von Emrich (1988) und Emrich und Pitsch (1994; 2003).

In dieser Untersuchung werden nur Absolventen des Sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes untersucht, weshalb Verallgemeinerungen auf die Grundgesamtheit der Absolventen sportwissenschaftlicher Diplomstudiengänge grundsätzlich nicht vorgenommen werden dürfen. Uns liegen jedoch keine Anhaltspunkte vor, dass Eigenschaften und Verhalten Saarbrücker Diplomsportlehrer zu denen anderer Sportwissenschaftler differieren. So ist bspw. die Fächerkombination am Sportwissenschaftlichen Institut vergleichbar

Zunächst wurden alle Absolventen eines Jahres zu jeweils einer Gruppe zusammengefasst. Es wurde dann die Unsicherheit über den Lohnsatz für jedes Jahr durch die im Gruppenquerschnitt ermittelte Standardabweichung der logarithmierten Lohnsätze operationalisiert. Die Suchmonate, die Unsicherheit zum Zeitpunkt des Abschlusses des Studiums und die Anzahl der Beobachtungen pro Abschlussjahrgang werden in den Abbildungen 1 – 3 dargestellt.

mit den meisten anderen deutschen Instituten. „Die deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft schreibt zwar, es gibt keinen ‚Einheitsstudiengang‘ Sportwissenschaft, sondern die Studiengänge haben i.d.R. spezielle Profile und betonen nach einer grundlegenden, breiten Ausbildung in den ersten Semestern des Studiums verschiedene Schwerpunkte, die berufsbezogen ausgerichtet sind“ (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 2012). Diese Schwerpunkte lassen sich in die Bereiche Prävention und Rehabilitation, Gesundheitssport / Sportökonomie, Sportmanagement, Sportverwaltung / Sportjournalistik, Sport und Medien / Freizeitsport / Leistungssport, Training / Sportinformatik, Sport und Technik, Sportgeräte differenzieren“ (Bischoff et al., 2012, S. 16).

Zudem waren beispielsweise 4,7 % der befragten Absolventen dieser Stichprobe arbeitslos. Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich bei der Untersuchung von Hartmann-Tews und Mrazek (1999) mit einer Arbeitslosenquote von 3,4 % bei Absolventen der Deutschen Sporthochschule Köln (Betrachtet wurden nur Absolventen mit Diplomabschluss). Auch im Hinblick auf den Abschluss eines Zweitstudiums, wobei es sich meist um ein Lehramtsstudium handelt, gibt es keine Unterschiede (19,5% an der Universität des Saarlandes, 19,8% an der Sporthochschule Köln; Betrachtet wurden nur Absolventen mit Diplomabschluss). In den meisten Fällen wurden die Saarbrücker Absolventen als Sportlehrer angestellt. Meisner, Messing und Huber (1987) stellten ebenfalls fest, dass das meist genannte Beschäftigungsfeld der befragten Absolventen der Breitensport ist, in welchem die Absolventen nach ihrem Studium als Übungsleiter, Sportlehrer oder Trainer angestellt waren.

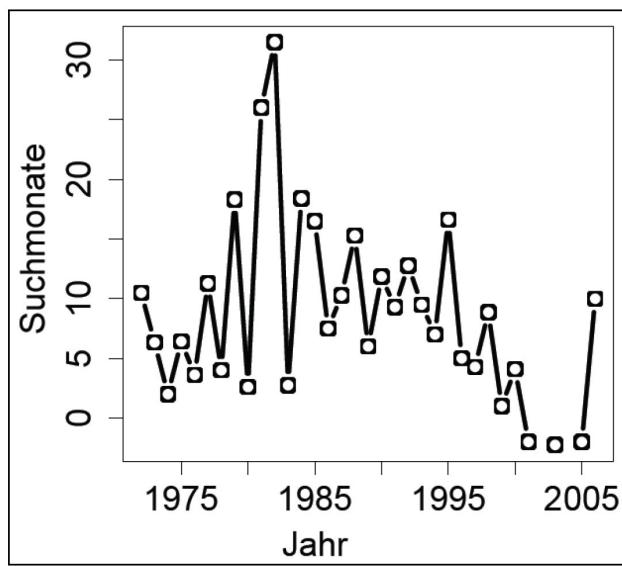


Abb. 1: Entwicklung der Suchmonate über den Zeitraum Abschlussjahr 1972 - 2006

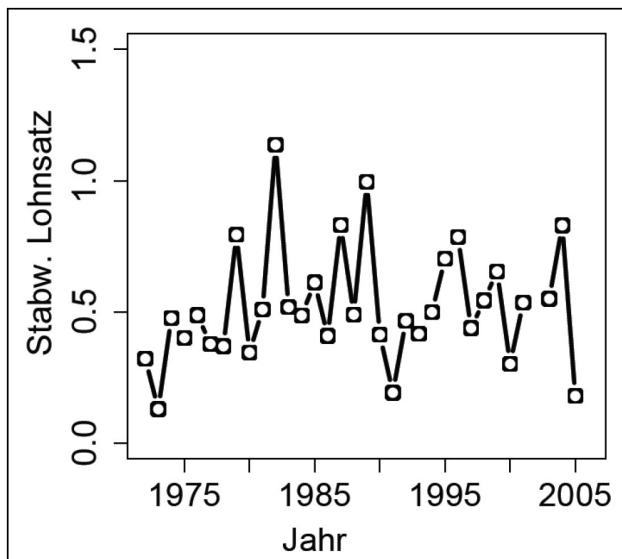


Abb. 2: Entwicklung der Stabw. des Lohnsatzes über den Zeitraum Abschlussjahr 1972 - 2006

Deutlich ist zu erkennen, dass die Suchmonate ein Maximum in der ersten Hälfte der 1980er Jahre erreichten und ab etwa 1995 tendenziell zurückgingen. Die Unsicherheit (sprich: Standardabweichung der Lohnsätze) wiederum war relativ hoch zu Beginn der 1980er Jahre (zweiter Ölpreisschock), zu Ende der 1980er Jahre (deutsche Wiedervereinigung) und dann auch wieder gegen Ende der Stichprobe um das Jahr

2005.²¹ Der Entwicklung der Unsicherheit können mithin wichtige historische Ereignisse zugeordnet werden. Eine solche Plausibilitätsprüfung erscheint wichtig, weil in einigen Jahrgängen die Anzahl der im Querschnitt verfügbaren Beobachtungen recht klein ist.²²

Schließlich zeigt Abbildung 4 noch ein Streudiagramm, welches die Suchmonate zu der Unsicherheit in Beziehung setzt. Die ebenfalls eingezeichnete strichlierte Regressionsgerade zeigt, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen gibt. Der Pearson'sche Korrelationskoeffizient beträgt 0,41, wobei das zweiseitige Konfidenzintervall 95% (0,08; 0,66) beträgt (p-Wert 0,02). Ersichtlich ist aber auch, dass diese Korrelation recht stark von einem Abschlussjahrgang beeinflusst wird, der im Durchschnitt

21 Während also der Entwicklung der Unsicherheit ökonomische und politische historische Ereignisse zugeordnet werden können, ist eine Abnahme der Unsicherheit, wie sie u.a. für die Vereinigten Staaten für die Phase der „Great Moderation“ in der makroökonomischen Literatur beschrieben wurde (Blanchard & Simon, 2001) nicht zu beobachten. In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass wir es in der vorliegenden Studie mit einem Mikro-Datensatz zu tun haben und sich die makroökonomische „Great Moderation“ nicht unbedingt in mikroökonomischen Daten spiegelt (vgl. z. B. die empirische Evidenz in Comin, Gerschen & Rabin, 2009). Zudem ist im Vergleich zu der Entwicklung in den Vereinigten Staaten der Rückgang der makroökonomischen Volatilität in Deutschland eher gering. So schreiben Buch, Döpke und Pierdzioch (2004, S. 454): „However, when compared to the results documented in the empirical literature for the US, the decline in output volatility in Germany is only moderate. In addition, the downward trend in output volatility was interrupted at the beginning of the 1990s. Obviously, this interruption is due to the fact that German reunification and the opening up of Central and Eastern Europe led to growth rates and output gaps that were greater than historical averages.“

22 Die Korrelation zwischen der Anzahl der Absolventen pro Jahrgang und den Suchmonaten bzw. der Unsicherheit ist nicht signifikant von null verschieden.

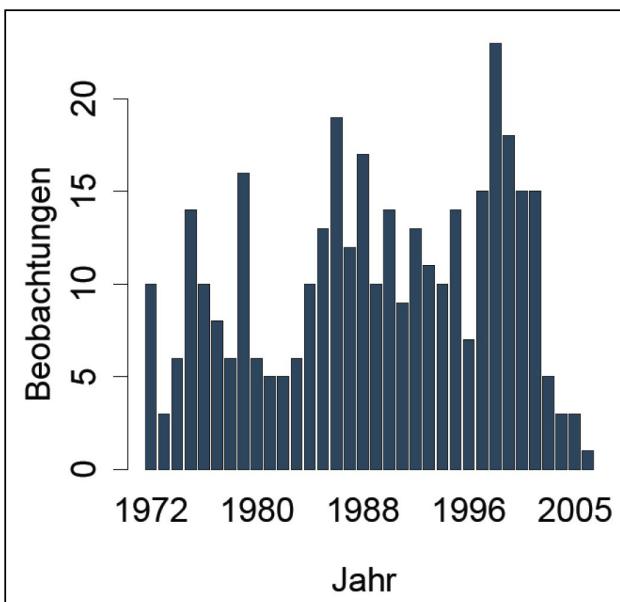


Abb. 3: Anzahl der Beobachtungen über den Zeitraum Abschlussjahr 1972 - 2006

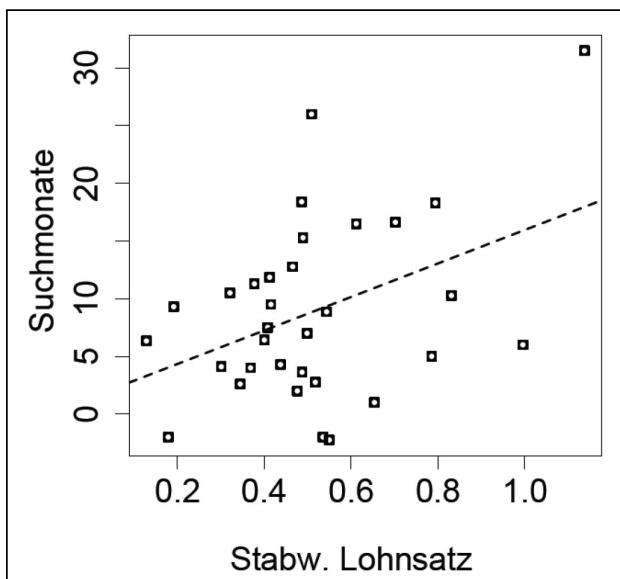


Abb. 4: Zusammenhang zwischen der Stabw. des Lohnsatzes und den Suchmonaten

mehr als 30 Monate nach der ersten Anstellung suchte. Aus diesem Grunde wurde eine Bootstrap Simulation durchgeführt (10,000 Simulationsläufe). Die Grenzen des 95% bzw. 90% Konfidenzintervalls wurden ermittelt zu (0,06; 0,82) bzw. (0,12; 0,76), so dass insgesamt von einer positiven Korrelation ausgegangen werden kann. Es gibt somit einen positiven Zusammenhang zwischen der Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt, gemessen an der Stan-

dardabweichung der Löhne, und der Wartezeit der Absolventen bis zur Aufnahme ihres ersten Beschäftigungsverhältnisses.²³

4. Diskussion

Um den Eintritt in den Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern beschreiben zu können, wurde in dem vorliegenden Beitrag ein Modell der Suchtheorie genutzt. So wurde abgeleitet, dass die Entscheidung über Annahme oder Ablehnung eines Stellenangebotes mitunter durch die Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt, die über die Standardabweichung der logarithmierten Einkommen operationalisiert wurde, beeinflusst wird. Eine große Streuung der Einkommen sollte den optionalen Wert des Wartens vergrößern und deshalb die Suchzeit verlängern. Diese theoretisch fundierte Hypothese wurde für den Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern anhand der Daten einer Absolventenstudie von Saarbrücker Diplomsportlehrern überprüft. Es zeigte sich, dass die abgeleitete Voraussage des Modells zutrifft und ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Unsicherheit auf dem Arbeitsmarkt und den Suchmonaten besteht, wenn die Absolventen nach ihren Abschlussjahrgängen gruppiert werden. Die Gruppierung der Absolventen nach ihrem Abschlussjahr hat den Vorteil, dass ausschließlich die Streuung der Einkommen im jeweiligen Jahr den Grad der Unsicherheit beschreibt.

Es muss angemerkt werden, dass wir einen spezifischen Arbeitsmarkt mittels

²³ Die Autoren möchten sich an dieser Stelle für die Anregungen des Reviewers bedanken, die durchgeführten Berechnungen mit Strukturgleichungsmodell und Zeitreihenanalyse zu ergänzen. Die eingesetzten Verfahren scheinen den Autoren jedoch ausreichend problemadäquat zu sein, weshalb nicht darauf zurückgegriffen wurde.

einer regional begrenzten Stichprobe analysiert haben. Es liegt daher auf der Hand, dass unsere empirischen Befunde nicht ohne weitere Forschungsarbeiten verallgemeinert werden können. Auch wenn der Saarbrücker Diplomstudiengang breit gefächert ist und die meisten Schwerpunkte der Ausbildung im sportwissenschaftlichen Bereich abdeckt, sollten die von uns vorgelegten empirischen Befunde mithin Anlass sein, in zukünftiger Forschung über eine größere Stichprobe das Verhalten von Diplomsportlehrern noch detaillierter zu beleuchten.

Auch sollte aus unseren empirischen Befunden nicht abgeleitet werden, dass das Modell von McCall²⁴ per se den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer gut beschreibt. So kommen Bischoff et al.²⁵ vor dem Hintergrund ihrer empirischen Befunde zu der Einschätzung, dass das Modell die von ihnen untersuchten Dimensionen des Suchverhaltens von Diplomsportlehrern nicht sehr gut beschreibt. Wenngleich unsere empirischen Befunde uns die formulierte Hypothese zum Zusammenhang von Suchmonaten und Unsicherheit nicht verwerfen lassen, so sollte dennoch bedacht werden, dass unterschiedliche Aspekte des Arbeitsmarktes für Diplomsportlehrer möglicherweise unterschiedliche modelltheoretische Zugänge erfordern.

Literatur

Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2012). Karrierepfade für Sportwissenschaftler – Eine empirische Analyse des Arbeitsmarktes von Diplomsportlehrern auf Basis eines suchtheoretischen Modells. In: *Sciamus – Sport und Management*. (4). 10-26.

²⁴ McCall, 1970

²⁵ Bischoff et al., 2013

Zu den Autoren



Florian Bischoff

Universität des Saarlandes
Sportwissenschaftliches Institut
Lehrstuhl für Sportsoziologie und
Sportökonomie
Universität Campus Gebäude B8.2
66123 Saarbrücken

E-Mail: flbi@hotmail.de

Florian Bischoff ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereiches für Sportökonomie und Sportsoziologie des sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes. Seine Forschungsschwerpunkte sind neben der Sportökonomie die Arbeitsmarktforschung und dabei speziell die Arbeitsplatzmobilität und die Suchtheorie.



Prof. Dr. Eike Emrich

Universität des Saarlandes
Sportwissenschaftliches Institut
Lehrstuhl für Sportsoziologie und
Sportökonomie
Universität Campus Gebäude B8.2
66123 Saarbrücken

E-Mail: e.emrich@mx.uni-saarland.de

Universitätsprofessor Dr. Eike Emrich studierte Sportwissenschaften, Soziologie und Volkswirtschaftslehre und ist aktuell Leiter des Arbeitsbereiches Sportökonomie und Sportsoziologie der Universität des Saarlandes. Seine Hauptforschungsgebiete sind die Organisationssoziologie, Soziologie abweichenden Verhaltens, Institutionenökonomik und Evaluationsforschung.

Neben seinen universitären Tätigkeiten ist er unter anderem zweiter Vorsitzender des Arbeitskreises Sportökonomie.



Prof. Dr. Christian Pierdzioch

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre (insbesondere Monetäre Ökonomik)
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg

E-Mail: c.pierdzioch@hsu-hh.de

Christian Pierdzioch ist Inhaber des Lehrstuhls für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Monetäre Ökonomik, an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Dynamische Makroökonomik, die Monetäre Ökonomik, Internationale Wirtschaftsbeziehungen, die Politische Ökonomie und die Sportökonomie.

- Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2013). Der Wert des Wartens – Eine empirische Studie zur Wartezeit von Diplomsportlehrern beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: *Sciamus – Sport und Management*. 1. 13-25.
- Blanchard, O. & Simon, J. (2001). The long and large decline in US Output volatility. In: *Brookings Papers on Economic Activity*. 1. 135-164.
- Buch, C.M., Döpke, J. & Pierdzioch, C. (2004). Business Cycle Volatility in Germany. In: *German Economic Review*. 5 (4). 451-479.
- Comin, D., Gersbach, H. & Rabin, B. (2009). Turbulent firms, turbulent wages? In: *Journal of Monetary Economics*. 56 (1). 109-133.
- Chen, Y.-F. & Funke, M. (2005). Non-wage labour costs, policy uncertainty and labour demand – A theoretical assessment. In: *Scottish Journal of Political Economy*. 52 (5). 687-709.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (2012). *Allgemeine Informationen zur Sportwissenschaft*. Verfügbar unter <http://www.sportwissenschaft.de/index.php?id=33> [08. Juli 2013]
- Dixit, A. K. (1997). Investment and employment dynamics in the short run and the long run. In: *Oxford Economic Papers*. 49 (1). 1-20.
- Dixit, A. K. & Pindyck, R. S. (1994). *Investment under uncertainty*. Princeton: Princeton University Press.
- Emrich, E. (1988). Saarbrücker Diplomsportlehrer in Studium und Beruf. In: *Sportunterricht*. 37 (1). 20-26.
- Emrich, E., Fröhlich, M., Nachtigall, T., Pitsch, W., Schneider, J. F. & Sprenger, M. (2010). Determinanten des beruflichen Einstiegs in den Arbeitsmarkt – dargestellt an Absolventen des Saarbrücker Diplomstudienganges Sportwissenschaft. In: *Leipziger Beiträge zur Sportwissenschaft*. 51 (1). 10-34.
- Emrich, E., Pierdzioch, C. & Fröhlich, M. (im Druck). Der Arbeitsmarkt für Sportökonomen. In A. Gülich & M. Kröger (Hrsg.). *Bachelorkurs Sport*. Berlin: Springer.
- Emrich, E. & Pitsch, W. (1994). Saarbrücker Diplom-Sportlehrer in Studium und Beruf. Eine Wiederholungsstudie. In: *Sportunterricht*. 43. 286-293.
- Emrich, E. & Pitsch, W. (2003). ... und zum Dritten: Saarbrücker Diplomsportlehrer in Studium und Beruf – eine erneute Wiederholungsstudie. In: *dvs-Informationen*. 18 (2). 34-40.
- Hartmann-Tews, I. & Mrazek, J. (1999). Arbeitsmarkt Sport am Ende des Jahrhunderts – Die berufliche Situation der Absolventinnen und Absolventen der Deutschen Sporthochschule. *dvs-Informationen*. 14 (4). 15-19.
- Ljungqvist, L. & Sargent, T. J. (2004). *Recursive Macroeconomic Theory* (second edition). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- McCall, J. J. (1970). Economics of Information and Job Search. In: *The Quarterly Journal of Economics*. 84 (1). 113-126.
- Meisner, C., Messing, M. & Huber, K. (1987). Berufschancen von Diplomsportlehrern. In: *Sportpädagogik*. 11 (6). 11-12.
- Metcalf, G.E. & Hassett, K.A. (1995). Investment under alternative return assumptions: comparing random walks and mean reversion. In: *Journal of Economic Dynamics and Control*. 19 (8). 1471-1488.
- Nachtigall, T., Pitsch, W., Fröhlich, M. & Emrich, E. (2008). Sozialkapital als

- Determinante des Berufseinstieges – untersucht an Absolventen des Diplomstudienganges Sportwissenschaft der Universität des Saarlandes. In: *Zeitschrift für Sozialmanagement*. 6 (2). 60-78.
- Pierdzioch, C. (1998). Der Wert des Wartens - neuere Ansätze der Investitionstheorie. In: *Die Weltwirtschaft*. 2. 187-205.
- Rogersen, R., Shimer, R. & Wright, R. (2005). Search-theoretic models of the labor market: A survey. In: *Journal of Economic Literature*. 43 (4). 959-988.
- Rothschild, M. & Stiglitz, J. (1970). Increasing risk I: A definition. In: *Journal of Economic Theory*. 2 (3). 225-243.
- Sarkar, S. (2000). On the investment-uncertainty relationship in a real options model. In: *Journal of Economic Dynamics & Control*. 24. 219-225.
- Wong, K.-P. (2007). The Effect of Uncertainty on Investment Timing in a Real Options Model. In: *Journal of Economic Dynamics & Control*. 31. 2152-2167.

MBA Jena Sportmanagement



Geradewegs
zum Ziel



seit 1558

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Beitrag 5

Bischoff, F., Emrich, E. & Pierdzioch, C. (2012). Karrierepfade für Sportwissenschaftler: Eine empirische Analyse des Arbeitsmarktes von Diplomsportlehrern auf Basis eines suchtheoretischen Modells. *Sciamus: Sport und Management*, 3 (4), 10–26.

Florian Bischoff, Eike Emrich & Christian Pierdzioch

Karrierepfade für Sportwissenschaftler – Eine empirische Analyse des Arbeitsmarktes von Diplomsportlehrern auf Basis eines suchtheoretischen Modells

Abstract

Der Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer wurde bislang hauptsächlich in der Form von Absolventenstudien untersucht. In diesem Beitrag wird ein suchtheoretisches Modell zur Analyse dieses Arbeitsmarktes eingesetzt. Es zeigt sich, dass Diplomsportlehrer, nachdem sie in den Arbeitsmarkt beziehungsweise in das erste Beschäftigungsverhältnis eingetreten sind, eine systematische Karrierestrategie entwickeln. Diplomsportlehrer, die zahlreiche komplexe Wechsel zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern durchführen, wechseln nur selten den Arbeitgeber innerhalb eines Bereiches. Diejenigen, die sehr schnell ihr bevorzugtes Tätigkeitsfeld gefunden haben, wechseln dagegen gehäuft den Arbeitgeber innerhalb dieses Bereiches. Konsistent mit dem in der Analyse verwendeten suchtheoretischen Modell wurde nur eine geringe Zahl an Absolventen ermittelt, die in einer Tätigkeit zurück wechseln, in der sie schon beschäftigt waren. Während bei der ersten Beschäftigung über alle Diplomsportlehrer betrachtet viele unterschiedliche Tätigkeiten ausgeübt werden, wandern die Diplomsportlehrer schon beim ersten Arbeitgeberwechsel zu den drei großen, offensichtlich karriererelevanten, Tätigkeitsfeldern Physiotherapie, Sporttherapie und vor allem Sportlehrer ab.

1. Einleitung

Zahlreiche suchtheoretische Modelle als Instrumente der Arbeitsmarktfor schung werden in der Literatur diskutiert und empirisch geprüft.¹ Im nach-

folgenden Beitrag wird der Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern² unter Heranziehung eines von Neal vorgeschlagenen suchtheoretischen Modells³ untersucht. Dieses Modell macht Voraussagen, wie sich der Arbeitgeberwechsel innerhalb einer Branche und branchenübergreifend im Verlaufe der Erwerbsbiographie eines Arbeitnehmers entwickeln sollte. Das Modell sagt voraus, dass ein Arbeitnehmer zunächst nach einer für ihn optimalen Branche sucht. Erst nachdem er diese gefunden hat, sollte er sich auf die Suche nach einem optimalen Arbeitgeber innerhalb dieser Branche beschränken. Ein Wechsel der Branche sollte daher eher in einer frühen Phase des Karriereweges erfolgen, ein Wechsel des Arbeitgebers innerhalb einer Branche dagegen eher in einer späten Phase. Naturgemäß kann eine solche Modellvoraussage nur mit einem Mikro-Datensatz überprüft werden, wie er auch die Grundlage der vorliegenden empirischen Untersuchung bildet. Konkret überprüfen wir auf der Basis eines

Suchtheorie geliefert werden. Eine gute Lehrbuchdarstellung findet man in Pissarides (2000). Eine Lehrbuchdarstellung des in der vorliegenden empirischen Analyse im Mittelpunkt des Interesses stehenden Modells von Neal (1999) findet man in Ljunqvist und Sargent (2004). Vgl. auch die Ausführungen in Emrich, Pierdzioch & Fröhlich (i. Dr.).

2 Unter dem Begriff Diplomsportlehrer werden im weiteren Verlauf alle Absolventen sportwissenschaftlicher Studiengänge, ausgenommen die Absolventen des Lehramtsstudiums, an deutschen Hochschulen subsummiert. Selbstverständlich schließt diese Form auch weibliche Absolventen mit ein.

3 Neal, 1999

¹ Es kann hier kein Überblick der Literatur zur

Mikro-Datensatzes über die Erwerbsbiographien von Saarbrücker Diplomsportlehrern, wie sich Wechsel zwischen Branchen und Arbeitgebern unter Diplomsportlehrern vollziehen und inwieweit sie modellkonform ablaufen.

Dazu arbeiten wir zunächst den Forschungsstand zum Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer auf (Abschnitt 2). Danach skizzieren wir das Modell von Neal zum optimalen Karrierepfad und leiten aus dem Modell Hypothesen über den zu erwartenden Karriereverlauf von Diplomsportlehrern ab (Abschnitt 3). Danach werden die abgeleiteten Hypothesen an einem Datensatz aus der Befragung ehemaliger Saarbrücker Absolventen des Diplomstudiengangs geprüft (Abschnitt 4 & 5). In einem letzten Schritt diskutieren wir unsere Ergebnisse (Abschnitt 6).⁴

2. Der Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern

Die Sportwissenschaft ist im Vergleich zu anderen universitären Studiengängen eine noch sehr junge Fachrichtung, deren Absolventen sich teilweise noch im Markt platzieren müssen und die dort auf eine Vielzahl von Konkurrenten mit unterschiedlichsten Abschlüssen treffen.⁵ Für die Absolventen dieses Studiums stieß die Beschäftigungsmöglichkeit als Sportlehrer an Schulen rasch an Grenzen und somit rückten außerschulische Tätigkeitsfelder der Absolventen in den Blickpunkt. Erste Arbeiten zum Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern beschäftigten sich deshalb vor allem mit der Abgrenzung bzw. Identifikation möglicher außerschulischer Tätigkeitsfelder. Bereits

Ende der achtziger Jahre versuchten Haag und Heinemann neue Perspektiven für Sportlehrer aufzuzeigen und gezielt mögliche Tätigkeitsfelder zu benennen, wobei sich einige als zentral herauskristallisierten⁶: Die Verwaltung im organisierten Sport⁷, öffentliche Verwaltungen⁸, Wirtschaftsunternehmen (unter der Voraussetzung einer studienbegleitenden oder anschließenden Ausbildung)⁹ und die Sportwerbung¹⁰, Information und Kommunikation im Hinblick auf journalistische Tätigkeiten, Urlaubssport und allgemeine Trainertätigkeiten¹¹ sowie Gesundheitssport¹² und Tätigkeiten im Behinderten- und Rehabilitationssport.¹³

Meisner, Messing und Huber ermittelten anhand einer Befragung von Absolventen und Studenten des Diplomstudiengangs Sportwissenschaft¹⁴, welche Wünsche diese bezüglich ihrer Tätigkeitsfelder haben. Am häufigsten genannt wurden der Breiten- (als Übungsleiter, Sportlehrer, Trainer) und der kommerzielle Freizeitsport (Fitnesscenter, Ski-, Surfschulen usw.). Im Behinderten- und Rehabilitationssport wurden vielversprechende Chancen gesehen.

Emrich und Pitsch¹⁵ untersuchten für

6 Haag & Heinemann, 1987

7 Rittner, 1987a; Trosien, 1987

8 Bringmann, 1987

9 Höhne, 1987

10 Wawer, 1987

11 Holz, 1987

12 Rittner, 1987b

13 Rieder, 1987; Schüle & Deimel, 1987

14 Meisner, Messing & Huber, 1987; Seit Ende der achtziger Jahre folgten viele Untersuchungen mit dem Ziel, den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer genauer zu beschreiben. Beispielhaft sei hier nur auf Cachay, Thiel und Meier (2001), die gezielt den organisierten Sport als Arbeitsmarkt betrachteten, und Peters und Postler (2010), die anhand einer Absolventenstudie versuchten, das Anforderungsprofil im Bereich des Gesundheitssports zu charakterisieren, verwiesen.

15 Emrich & Pitsch, 2003

4 Die Begriffe Branche und Arbeitgeber von Neal werden im Folgenden synonym mit den Bezeichnungen Tätigkeitsfeld und Arbeitgeber benutzt.

5 Vgl. Emrich, Pierdzioch & Fröhlich, in Dr.

Diplomsportlehrer, ob die von Beck als typisch für die Risikogesellschaft ange nommene Entwicklung hin zu einem „System flexibel-pluraler Unter- und Zwischenbeschäftigungsmöglichkeiten“¹⁶, nachgewiesen werden konnte. Die Annahme Becks konnte jedoch nach empirischer Prüfung „genau so wenig beibehalten werden (...) wie die Annahme, die lebenslang ausgeübte [identische, d. Verf.] berufliche Tätigkeit sei ein ‚üblicher‘ Berufsverlauf“¹⁷

Daneben wurden vielfach Absolventenstudien durchgeführt, allerdings weniger mit dem Ziel die Tätigkeitsfelder abzugrenzen oder spezielle Berufskarrieren nachzubilden, sondern vorrangig, um die Qualitätssicherung und Verbesserung der Lehre, auch mit Blick auf zukünftige Beschäftigungsmöglichkeiten zu verbessern. Um die universitäre Ausbildung neben dem Schulsport als Haupttätigkeitsfeld gezielt auf andere Tätigkeitsfelder auszurichten, führte Heinemann schon 1989¹⁸ eine bundesweite schriftliche Befragung von Lehramtsabsolventen durch. Es zeigte sich, dass es den einen Weg in alternative Anstellungen nicht gibt und dass sich beim beruflichen Positionserwerb biographische Merkmale und Sozialkontakte sowie langjähriger Verbleib in einem regionalen Umfeld mischten.¹⁹

Nachtigall, Pitsch, Fröhlich und Emrich untersuchten speziell den Einfluss von Sozialkapital beim Berufseinstieg.²⁰ Sozialkapital stellt demnach eine wichtige Komponente beim Übergang vom Studium in eine Tätigkeit dar, die jedoch erst dann eingesetzt wird, wenn andere Suchstrategien nicht zum Erfolg führen. Konsistent dazu wurde der frühere Einsatz des Sozialkapitals beim beruflichen Positionserwerb erst mit höherem Lebensalter zugegeben, was auf eine kulturelle Dominanz des Leistungsprinzips und eine daraus resultierende Antwortneigung im Sinne sozialer Erwünschtheit schließen lässt.²¹

In weiteren sportwissenschaftlichen Absolventenstudien wurde versucht, die Nachfrage nach Sportwissenschaftlern im Arbeitsmarkt möglichst genau zu bestimmen, um darauf mit Anpassungen der Studiengänge zu reagieren.²² Hartmann-Tews und Mrazek erobten beispielsweise in zwei Studien Daten der Absolventen der Deutschen Sporthochschule Köln aus den Abschlussjahrgängen 1986 – 1990 und 1995 – 1997 und konnten somit Veränderungen sichtbar machen.²³ Da sich die meisten Absolventenstudien zwar inhaltlich über-, in den Erhebungsinstrumenten und den Untersuchungsschwerpunkten

16 Beck, 1986, S. 236; vgl. Emrich & Pitsch, 2003, S. 120

17 Emrich & Pitsch, 2003, S. 123

18 Heinemann, 1989

19 Heinemann, Dietrich & Schubert, (1990, S. 81) sehen die Professionalisierungschancen trotz guter Prosperitätschancen durch häufig saisonal bezahlte „Jobs“ eher skeptisch. Diese Befunde konnten von Emrich und Pitsch (1994) ergänzt werden. Demnach hängt der Erwerb einer hauptberuflichen Position weder von der Studiendauer, von der Abschlussnote, von den gewählten Schwerpunkten oder vom Studium weiterer Fächer bzw. vom Erwerb weiterer Qualifikationen ab. Eine ausführliche Darstellung der wenig entwickelten Professionalisierung der akademisch qualifizierten sportbezogenen Berufe findet sich bei Emrich, Pierdzioch &

Fröhlich (i. Dr.)

20 Nachtigall, Pitsch, Fröhlich & Emrich, 2008

21 Nachtigall et al., 2008; zur Wirkung des Sozialkapitals im Arbeitsmarkt allgemein s. Preisendorfer & Voss, 1988; Runia, 2002; Haug & Kropp, 2002; Brandt, 2005; Moerbeek, 2001, Granovetter, 1983; vgl. auch 1985; Franzen & Hangartner, 2005, 443, 456; Staiger, 1990; de Graaf & Flap, 1988, 455-457.

22 Die Auswertungen orientierten sich dabei meist an „Zahl und Art der Abschlussprüfungen an Hochschulen, Geschlecht der Absolventen, Arbeitslosenquote unter den Absolventen, Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss differenziert nach Berufsgruppen, Altersgruppen und Studienfachrichtung“ (Burkhardt, Schomburg & Teichler, 2000, S. 11).

23 Hartmann-Tews & Mrazek, 2000

jedoch zum Teil erheblich unterscheiden, sind Vergleiche zwischen den Studien jedoch nur bedingt möglich.

3. Die Wahl des Karrierewegs – Das Modell von Neal

3.1 Beschreibung des Modells

Ein Beispiel: Ein Diplomsportlehrer arbeitet nach Abschluss und anschließender Arbeitsplatzsuche in einem Fitnessstudio. Er hat zwar eine Stelle, wenn er jedoch nicht auf dieser verharren will, muss er für seine weitere Karriereplanung eine langfristige Strategie erarbeiten. Mit diesem Optimierungsproblem beschäftigt sich Neal und entwickelt eine zweistufige Lösung.²⁴

Ist der Diplomsportlehrer in ein Beschäftigungsverhältnis in einem bestimmten Tätigkeitsfeld eingetreten, so zählt für ihn der Nutzen, den er aus diesem Verhältnis zieht.²⁵ Dieser setzt sich aus den Komponenten der individuellen Übereinstimmung des Absolventen mit der Branche bzw. dem Tätigkeitsfeld (career match) θ und der Eignung des Arbeitgebers (firm match) ξ zusammen.

Beide Nutzenkomponenten (Arbeitgeber und Tätigkeitsfeld) werden für den Diplomsportlehrer wirksam, sobald er seine Tätigkeit aufnimmt. Die sich eröffnenden Karrierewege folgen der Verteilung $F(\theta)$ und die Wahlmöglichkeiten eines bestimmten Arbeitgebers werden auf der Basis der Verteilung $G(\xi)$ modelliert.

Zu Beginn jeder Periode ist es dem Diplomsportlehrer möglich ein Arbeitsverhältnis bei einem neuen Arbeitgeber (ξ) im gleichen Tätigkeitsfeld, aber z. B. in einem anderen Fitnessstudio, zu

24 Neal, 1999

25 Investitionen vor Aufnahme einer Tätigkeit haben auf die weitere Ausrichtung des Diplomsportlehrers keine Auswirkung.

beginnen oder die Branche zu wechseln und damit beide Nutzenkomponenten zu verändern (θ, ξ)²⁶. Beispielsweise durch einen Wechsel in ein anderes Tätigkeitsfeld, z. B. indem er eine Reha-Klinik als Arbeitgeber wählt. Das heißt, der Diplomsportlehrer muss nicht nur einen für sich passenden Arbeitgeber finden, sondern auch ein Tätigkeitsfeld (Branche), in der er für sich eine langfristige Zukunft sieht (komplexer Wechsel).

Im Modell von Neal²⁷ ist es dem Diplomsportlehrer möglich, in demselben Tätigkeitsfeld von einem Arbeitgeber zu einem anderen zu wechseln. Es ist jedoch ausgeschlossen, ohne einen Wechsel des Arbeitgebers das Tätigkeitsfeld zu wechseln (also etwa bei einem Fitnessstudio eine Reha-Karriere einzuschlagen), auch wenn dies in der Realität in einigen Fällen möglich sein mag. Da ein Wechsel des Tätigkeitsfeldes oft mit einer Neuorientierung einhergeht, wird also vereinfachend angenommen, dass bei einer Umorientierung hin zu einem neuen Tätigkeitsfeld immer auch der Arbeitgeber gewechselt wird.²⁸

Der Nutzen, den der Diplomsportlehrer in einer Periode t erzielt, ist gegeben, durch

$$(1) \quad u_t = \xi_t + \theta_t ,$$

wobei ξ_t und θ_t die Matches sind, die zu

26 Die Beweggründe können zum einen monetärer Natur sein, d. h., durch den Arbeitgeberwechsel erzielt der Diplomsportlehrer ein höheres Gehalt, mehr Zusatzleistungen, etc. Zum anderen können die Gründe aber auch nichtmonetärer Natur sein, z. B. flexiblere Arbeitszeiten, weniger Arbeitsstunden pro Woche oder Ähnliches.

27 Neal, 1999

28 Als einer der Ersten beschäftigte sich Parnes (1954) mit der Komplexität der Arbeitsmarktmobilität. So stellte dieser bspw. fest, dass die meisten Arbeitsplatzwechsel in der Industrie mit komplexen Wechseln einhergehen.

Beginn der Periode t eingegangen wurden.²⁹ Das Ziel des Diplomsportlehrers ist es nun, seinen Gesamtnutzen für $t = 0, \infty$ zu maximieren. Um dies herauszufinden, wird das Optimierungsproblem in Form einer Bellman-Gleichung formuliert:

$$(2) \quad V(\theta, \xi) = \theta + \xi + \beta \max[V(\theta + \xi), \int V(\theta, s) g(s) ds, \iint V(x, s) f(x) g(s) dx ds]$$

wobei $V(\theta, \xi)$ den Wert der derzeitigen Matches (θ, ξ) darstellt und β als Diskontrfaktor eingesetzt wird, um eine periodenübergreifende Berechnung zu gewährleisten. Die Dichtefunktionen der Verteilungsfunktionen $F(\theta)$ und $G(\xi)$ werden durch $f(x)$ und $g(s)$ beschrieben.³⁰ Der aktuelle Nutzen des Diplomsportlehrers setzt sich somit zusammen aus dem Nutzen, den er dadurch erhält, dass er in einem bestimmten Tätigkeitsfeld arbeitet (θ), und dort bei einem Arbeitgeber angestellt ist (ξ), zuzüglich seiner Optionen, welche sich aus einer Fortführung des gegenwärtigen Matches (erster Term in der Klammer), einer Veränderung des Arbeitgebers innerhalb seines gewählten Tätigkeitsfeldes (zweiter Term in der Klammer) und der Veränderung des Tätigkeitsfeldes (dritter Term in der Klammer) ergeben.

Es wird angenommen, dass jeweils ein θ^* und ein ξ^* existieren, welche den Quasi-Reservationsnutzen des jeweiligen Matches repräsentieren. Damit ist die optimale Karrierestrategie des Diplomsportlehrers wie folgt gegeben:

1. wenn $\theta \leq \theta^*$ und $\theta + \xi \leq \theta^* + \xi^*$, dann wird das Tätigkeitsfeld und der Arbeitgeber gewechselt,
2. wenn $\xi \leq \xi^*$ und $\theta \geq \theta^*$, dann

²⁹ Es spielt dabei keine Rolle, ob diese neu aufgenommen oder aus der Periode $t-1$ übernommen wurden.

³⁰ Zudem wird angenommen, dass $\theta \in [0, \theta^u]$ und $\xi \in [0, \xi^u]$ gilt und θ unabhängig von ξ ist.

wird der Arbeitgeber im Tätigkeitsfeld gewechselt,

3. wenn $\xi \geq \xi^*$ und $\theta + \xi \geq \theta^* + \xi^*$, dann wird die Suche eingestellt und (θ, ξ) konsumiert.

Graphisch ist dies in Abbildung 1 dargestellt: Arbeitet der Diplomsportlehrer in einem Tätigkeitsfeld, in dem sein Quasi-Reservationsnutzen unter θ^* liegt, so befindet er sich im Bereich A und wird zu Beginn der nächsten Periode ein neues Paar (θ, ξ) aus den Verteilungen $F(\theta)$ und $G(\xi)$ ziehen. Liegt sein aktueller Quasi-Reservationsnutzen über diesem Wert, jedoch unter ξ^* , so ist der Diplomsportlehrer dem Bereich B zuzuordnen. Infolgedessen wird er sich nach einem neuen Arbeitgeber in demselben Tätigkeitsfeld umsehen und diesen aus der Verteilung $G(\xi)$ ziehen. Ist dies von Erfolg gekrönt und übersteigt seine neue Arbeitsstelle den Quasi-Reservationsnutzen ξ^* , so hat er sein Ziel erreicht und sowohl ein Tätigkeitsfeld als auch einen Arbeitgeber gefunden, der seinen Vorstellungen entspricht, und stellt deshalb seine Suche ein (Bereich C). Aus dieser Suchstrategie folgt, dass der Diplomsportlehrer seine Karriere nicht mehr ändern wird, nachdem er einmal den Arbeitgeber in demselben Tätigkeitsfeld gewechselt hat, da davon ausgegangen werden kann, dass eine individuelle Übereinstimmung mit dem Tätigkeitsfeld ($\theta > \theta^*$) vorliegt. Selbstverständlich ist es jedoch möglich, dass der Arbeitgeber innerhalb der Branche mehrmals gewechselt werden muss, bis der Diplomsportlehrer auf einer optimalen Stelle beschäftigt ist.³¹

³¹ Die ausführliche mathematische Darstellung des Modells findet sich bei Neal (1999). Dabei sei vor allem auf den Anhang des Textes verwiesen.

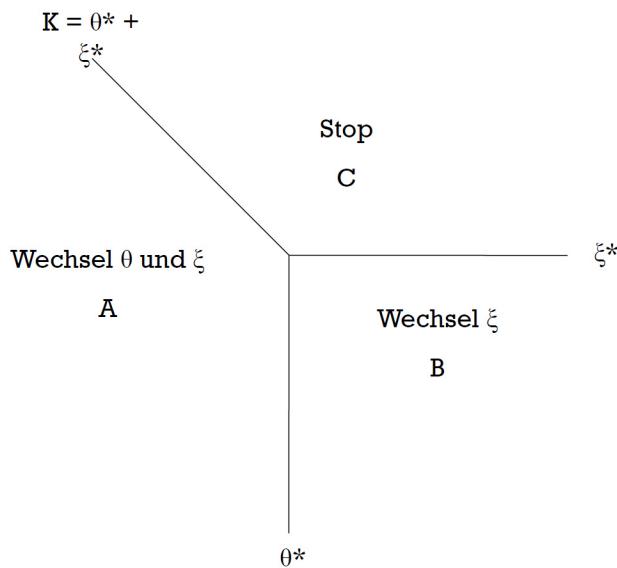


Abb. 1: Die optimale Suchstrategie (nach Neal, 1999, S. 241)

3.2 Ableitung der Hypothesen

Das Modell von Neal³² dient hier der Ableitung von zu prüfenden Hypothesen für die Arbeitsangebotsseite. Selbstverständlich spielen im Arbeitsmarkt auch arbeitgeberseitig bedingte Entlassungen, interne Arbeitsplatzwechsel, bspw. durch Aufstieg, Versetzung oder Rückstufung und weitere Faktoren eine Rolle. Diese werden jedoch im weiteren Verlauf nicht berücksichtigt.³³ Warum neben den

32 Neal, 1999

33 Zudem geht Neal davon aus, dass ein Arbeitnehmer die Wahl der Tätigkeitsfelder und der Arbeitgeber sowohl in zeitlicher, als auch in räumlicher Hinsicht, selbst bestimmen kann, während er bei einem Arbeitgeber beschäftigt ist, weshalb hier ein „on-the-job-search-Modell“, also die Arbeitsplatzsuche durch Beschäftigte, zugrunde gelegt wird. Eingehende Erläuterungen zu verschiedenen Modellen des Arbeitsmarktes finden sich beispielsweise bei Abraham (2005). Zu einem suchtheoretischen on-the-job-search Modell vgl. auch Pissarides (2000). Weitere Arbeiten zum Thema on-the-job search finden sich unter anderem bei Allen und van der Velden (2001), und Boeri (1999). Bei häufigem Wechsel des Arbeitgebers wird auch von job-hopping gesprochen, was unter anderem von Freedman (2008) und Fallick, Fleischman, Rebitzer (2006) im IT-Sektor untersucht wurde.

Arbeitslosen auch Beschäftigte nach Arbeit suchen, in welchem Umfang und unter welchen Bedingungen dies geschieht, wurde ausführlich von Pissarides thematisiert.³⁴ Betont werden muss, dass sich der Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern in Deutschland als sehr ungeordnet und mit einer Vielzahl an Tätigkeitsfeldern darstellt, weshalb es in diesem Fall möglich ist, das Modell von Neal auf seine Gültigkeit im Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer zu testen. Ein Diplomsportlehrer hat demnach zu Beginn einer Periode drei Verhaltensmöglichkeiten: Er kann bei seinem derzeitigen Arbeitgeber beschäftigt bleiben oder er kann wechseln. Im Fall des Wechsels wählt er zwischen einem einfachen Wechsel des Arbeitgebers und einem komplexen Wechsel des Arbeitgebers und des Tätigkeitsfeldes. Übersteigt der Quasi-Reservationsnutzen den individuellen Schwellenwert θ^* , hat der Diplomsportlehrer ein Tätigkeitsfeld gefunden, welches seine Bedürfnisse bestmöglich zufriedenstellt und er wird sich bei seinen weiteren Wechseln ausschließlich auf Arbeitgeberwechsel beschränken. Hat ein Diplomsportlehrer demnach einmal seinen Arbeitgeber gewechselt, ohne dabei sein Tätigkeitsfeld zu ändern, so kann davon ausgegangen werden, dass die Wahrscheinlichkeit gestiegen ist, ein passendes Tätigkeitsfeld gefunden zu haben, das nun nicht mehr verlassen wird. Daraus kann die erste Hypothese abgeleitet werden:

H1: Wenn ein Diplomsportlehrer bereits seine Arbeitsstelle unter Beibehaltung des Tätigkeitsfeldes gewechselt hat, dann wird er dieses Feld nicht mehr verlassen.

Folgt man diesem Ansatz und geht man davon aus, dass es für einen Diplomsportlehrer nur eine begrenzte Anzahl an Tätigkeitsfeldern gibt, in denen er

34 Pissarides, 2000

beschäftigt werden kann, so sollte nach einem Wechsel dieses Feldes die Wahrscheinlichkeit steigen, ein geeignetes gefunden zu haben.³⁵ In Form einer Hypothese lautet die oben formulierte Annahme:

H2: Hat ein Diplomsportlehrer bei seinem vorangegangenen Arbeitgeberwechsel auch das Tätigkeitsfeld gewechselt, so steigt die Wahrscheinlichkeit, ein geeignetes Tätigkeitsfeld gefunden zu haben.

4 Methodik

Der zur Auswertung der Hypothesen verwendete Datensatz stammt aus einer Absolventenstudie des Arbeitsbereiches für Sportökonomie und Sportsoziologie an der Universität des Saarlandes. Er diente ursprünglich der „detaillierten Erfassung und Beschreibung des beruflichen Verbleibs“ sowie der Untersuchung „studien- und tätigkeitsbezogener Einstellungen und Haltungen“ von Saarbrücker Diplomsportlehrern³⁶. Die Daten eignen sich jedoch auch, um die Voraussagen des Modells von Neal³⁷ zu überprüfen. Die Überprüfung eines Modells an einem Datensatz von Absolventen eines Instituts erschwert zweifelsohne die Verallgemeinerung der Ergebnisse auf die Grundgesamtheit aller Diplomsportlehrer/Sportwissenschaftler. Da die Fächerkombination im Saarbrücker Diplomstudiengang allerdings vergleichbar mit den meisten anderen deutschen Instituten ist, lassen sich

35 Diese Vorhersage ist allerdings nicht direkt aus dem Modell von Neal (1999) abzuleiten, sondern setzt ein Modell voraus, welches folgende Bedingungen erfüllt: 1) Es gibt eine endliche Zahl an Tätigkeitsfeldern. 2) Die Tätigkeitsfelder stiften einen unterschiedlich hohen individuellen Nutzen. 3) Mit jedem Wahlakt steigt die Wahrscheinlichkeit, den höchsten individuellen Nutzen zu erreichen.

36 Emrich & Pitsch, 2003, S. 106

37 Neal, 1999

dennoch einige Tendenzen erkennen.³⁸

Die Datenerhebung erfolgte schriftlich mit einem standardisierten Fragebogen, der 307 Items enthielt.³⁹ Dieser beinhaltete sowohl offene, halboffene als auch vorgegebene Antwortmöglichkeiten. Gefragt wurde nach Studium, Berufsverlauf, Demographie, Zugang zum Arbeitsmarkt, Sozialkapital, Berufsstatus, Arbeitszufriedenheit, Qualifikationen außerhalb des Studiums, Persönlichkeitseigenschaften und Vorstellungen zum Berufsfeld. Bei der Untersuchung handelt es sich um eine Querschnittsstudie mit retrospektiver Ausrichtung.

Die Grundgesamtheit für die Befragung bildeten alle 637 Absolvent(Inn)en des Diplom-Studienganges Sportwissenschaft am Sportwissenschaftlichen Institut der Universität des Saarlandes, „die zwischen Sommersemester 1970 und Wintersemester 1997/98 ihr Studium abgeschlossen haben“⁴⁰. Da sowohl die Erreichbarkeit als auch die Antwortbereitschaft mit steigendem zeitlichen Abstand zum Studienende sinken dürften, wurde bei den Absol-

38 Die deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft schreibt zwar „es gibt keinen ‚Einheitsstudiengang‘ Sportwissenschaft, sondern die Studiengänge haben i.d.R. spezielle Profile und betonen nach einer grundlegenden, breiten Ausbildung in den ersten Semestern des Studiums verschiedene Schwerpunkte, die berufbezogen ausgerichtet sind“ (Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft, 2012). Diese Schwerpunkte lassen sich in die Bereiche Prävention und Rehabilitation, Gesundheitssport / Sportökonomie, Sportmanagement, Sportverwaltung / Sportjournalistik, Sport und Medien / Freizeitsport / Leistungssport, Training / Sportinformatik, Sport und Technik, Sportgeräte differenzieren.

39 Emrich & Pitsch, 2003

40 Emrich & Pitsch, 2003, S. 108; Für die Aktualisierung der Adressbestände wurde ein Ehemaligentreffen in Saarbrücken genutzt. Die Autoren bedanken sich herzlich bei Hans-Jörg Lang und Uwe Farke für die Hilfe bei der Ermittlung fehlender Adressen.

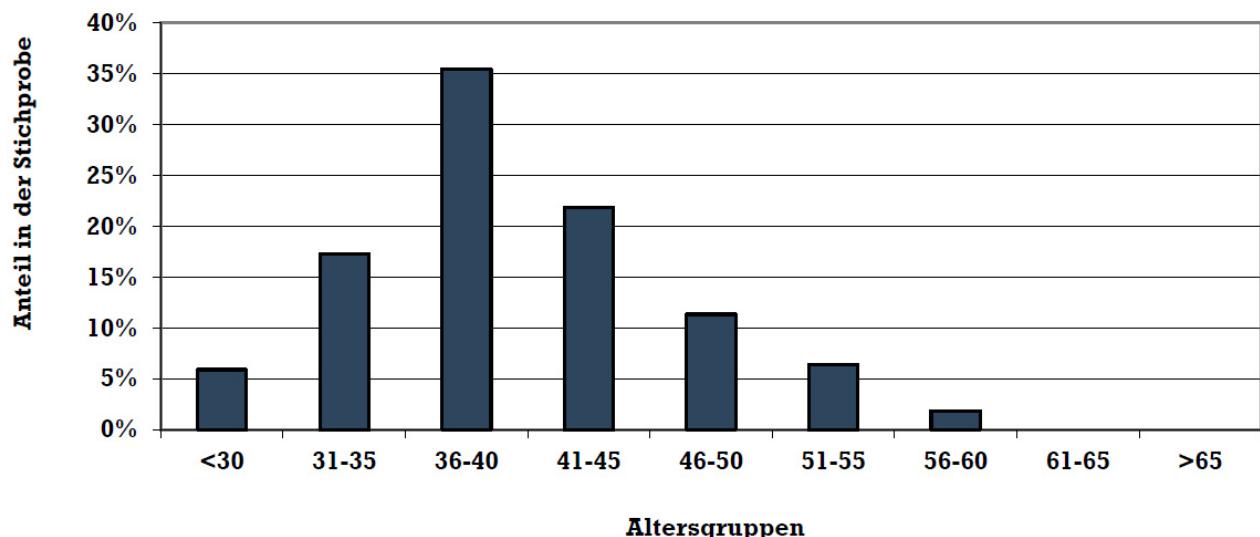


Abb. 2: Altersverteilung der Antwortenden

venten des Sommersemesters 1970 bis Sommersemester 1985 eine Vollerhebung durchgeführt. Für die Abschlussjahrgänge des Wintersemesters 1985/86 bis zum Wintersemester 1997/98 wurde dagegen eine Stichprobe auf Basis einer linearen Funktion gezogen, wobei sich die Anzahl der Befragten in Richtung Befragungszeitpunkt verringert. Die Auswahlwahrscheinlichkeit der Probanden blieb dabei unberührt. Somit wurde eine Stichprobe von 507 aus der Grundgesamtheit von 604 Absolventen angeschrieben, von der 223 Personen antworteten (Altersmittelwert 40,19; SD = 6,55; Abb. 2). Angaben zum jeweiligen Abschlussemester in Verbindung mit dem Geschlecht machten 212 Absolventen.

Bei Betrachtung der sozialstatistischen Merkmale wurde festgestellt, dass 63,6 %, der Antwortenden verheiratet, 32,7 % ledig, 2,7 % geschieden sind und 57,4 % Kinder haben. Die mittlere Studiendauer⁴¹ der Antwortenden beträgt 11,7 Semester (SD = 4,3), wobei

von 6,9 % außer dem Diplom noch weitere Abschlüsse in der Sportwissenschaft erworben wurden. 54,3 % studierten neben dem Fach Sportwissenschaft mindestens ein weiteres Fach, allerdings wurde dieses nur von 7,7 % abgeschlossen. Neben dem Studium erwarben 89,7 % eine sportbezogene Zusatzqualifikation wie eine Übungsleiter- oder Trainerlizenz, 47,2 % verfügen zudem über eine Zusatzqualifikation im außerschulischen Bereich. Eine abgeschlossene Berufsausbildung außerhalb der Universität konnten 24,7 % der Antwortenden nachweisen.

Von den 64,6 % (n = 137) der männlichen Antwortenden waren nur 1,4 % zum Befragungszeitpunkt nicht hauptberuflich tätig, wohingegen es bei den weiblichen (35,4 %, n = 75) 26,7 % waren, wobei hier „möglicherweise auch Faktoren wie Erziehungsurlaub eine Rolle“⁴² spielen. 22 Fragebögen können somit wegen fehlender hauptberuflicher Tätigkeit für die Auswertung der Hypothesen nicht verwendet werden. Zudem ist bei den gültigen

41 Die Studiendauer wurde hier über die Zeit zwischen Immatrikulation und Exmatrikulation ermittelt, weshalb es aufgrund von Urlaubs- und Auslandssemestern oder Ähnlichem zu Verzerrungen kommen kann.

42 Emrich & Pitsch, 2003, S. 111; von den 223 antwortenden Personen wurde von 11 die Frage zum Geschlecht nicht beantwortet, weshalb diese bei der Geschlechterverteilung nicht berücksichtigt wurden.

Fragebögen ein Übergewicht an männlichen Absolventen zu konstatieren.⁴³

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde die Statistiksoftware IBM® SPSS® Statistics, Version 19, verwendet. Der lineare Zusammenhang zweier intervallskalierter Daten wird mit dem Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient überprüft⁴⁴, der Zusammenhang zweier dichotomer Merkmale mithilfe des Phi-Koeffizienten (Φ).⁴⁵ Die statistische Signifikanzgrenze wurde bei jedem Test bei einem α -Niveau von 5 % gewählt.

5 Hypothesenprüfung

Zwecks Prüfung des Zusammenhangs zwischen der Zahl vorangegangener und zukünftiger Arbeitgeberwechsel wurde im Rahmen einer ersten explorativen Datenanalyse der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient zwischen komplexen (Arbeitgeber und Tätigkeitsfeld) und einfachen Wechseln (nur Arbeitgeber) berechnet ($n = 42$; $r = -0,409$; $p < 0,01$). Demnach gibt es einen hoch signifikanten Zusammenhang derart, dass häufige komplexe Wechsel mit geringen einfachen Wechseln einhergehen und umgekehrt. Ein komplexer Wechsel erfolgte somit in der Tendenz auch zu einem bevorzugten Arbeitgeber, wodurch die Wahrscheinlichkeit eines weiteren Wechsels innerhalb eines Tätigkeitsfeldes zurückging. Die Diplomsportlehrer schlagen also gewissermaßen „zwei Fliegen mit einer Klappe“ und suchen schon während der Wechsel der Tätigkeitsfelder nach einem passenden Arbeitgeber. Diplomsportlehrer würden demnach, wenn sich eine Chance für einen komplexen Wechsel bietet, diese konsequent nutzen. Andererseits

besagt die ermittelte Korrelation auch, dass häufige Wechsel innerhalb eines Tätigkeitsfeldes mit weniger komplexen Wechseln einhergehen.

Nachfolgend wird untersucht, ob der so festgestellte Zusammenhang zwischen einfachen und komplexen Wechseln im Sinne von Hypothese 1 und Hypothese 2 mit den Voraussagen des Modells von Neal vereinbar ist.

Hypothese 1

Der Wechsel des Arbeitgebers ist auf dem Arbeitsmarkt ein häufiger Vorgang. Zum Zeitpunkt der Befragung von Emrich und Pitsch gaben 47,5 % ($n = 106$) mindestens einmal den Verlust des Arbeitsplatzes an, womit eine ausreichende Anzahl an Absolventen für die Überprüfung dieser Hypothese vorliegt.⁴⁶ Die Gründe für den Verlust des Arbeitsplatzes bzw. den Arbeitgeberwechsel sind in Tabelle 1 dargestellt, wobei nur 25,1 % der Befragten selbst kündigten, um direkt eine neue Stelle anzutreten.

Ein erstes Hindernis der Prüfung war die von Neal verwendeten Begrifflichkeiten Branche und Arbeitgeber⁴⁷ zu operationalisieren. Am sinnvollsten erschien es in diesem Fall, die Branche mit dem Tätigkeitsfeld, in dem die Befragten jeweils arbeiteten, gleichzusetzen, denn genau genommen suchen die Diplomsportlehrer auf dem Arbeitsmarkt eine Beschäftigung in einem Tätigkeitsfeld, die ihre Bedürfnisse befriedigt. Sie wechseln demnach so oft die Tätigkeit, bis sie diejenige gefunden haben, die sie optimal zufriedenstellt. Weniger Probleme bereitet dagegen der Begriff Arbeitgeber, der im verwendeten Fragebogen mit dem Terminus Einrichtung erhoben wurde und somit beibehalten werden kann. Hat der Diplomsportlehrer demnach

43 Eingehende Analysen im Hinblick auf den Rücklauf finden sich bei Emrich und Pitsch (2003, 109 f.) und Sprenger (2009, 32 ff.).

44 Bortz, 2005, S. 224

45 Bortz, 2005, S. 227 ff.

46 Emrich & Pitsch, 2003

47 Neal, 1999

| Angegebener Grund für den Verlust des Arbeitsplatzes / den Arbeitgeberwechsel | n | Prozent |
|--|----|---------|
| <i>Ich habe gekündigt, um direkt anschließend eine neue Stelle anzutreten.</i> | 56 | 25,1 % |
| <i>Ich habe gekündigt, ohne eine neue Stelle in Aussicht zu haben.</i> | 11 | 4,9 % |
| <i>Mir wurde gekündigt.</i> | 16 | 7,2 % |
| <i>Die Stelle war befristet.</i> | 41 | 18,4 % |
| <i>Andere Gründe</i> | 9 | 4,0 % |

Tab. 1: Gründe für den Arbeitsplatzverlust oder Arbeitgeberwechsel, Mehrfachantworten möglich (nach Emrich & Pitsch, 2003, S. 112)

ein für ihn optimales Tätigkeitsfeld gefunden, wird der Arbeitgeber so lange gewechselt, bis ein optimales Match zustande kommt.⁴⁸ Die über die Zeit ausgeübten Tätigkeiten wurden im Fragebogen mit offenen Fragen ermittelt, wobei gleiche beziehungsweise sehr ähnliche Tätigkeiten über alle Probanden jeweils zu einer Gruppe zusammengefasst wurden. Es wurde festgestellt, dass wenn die Befragten einmal den Arbeitgeber unter Beibehaltung ihres Tätigkeitsfeldes gewechselt haben, nur mehr 24,5 % (n = 26) im Anschluss daran die Tätigkeit erneut wechseln, jedoch 75,5 % (n = 80) in dieser verbleiben. Eine formale Überprüfung, ob es wahrscheinlicher ist, dass ein Diplomsportlehrer, sofern er bereits seinen Arbeitgeber unter Beibehaltung des Tätigkeitsbereiches gewechselt hat, in diesem Bereich verbleibt, statt ihn erneut zu wechseln, erbrachte ein hochsignifikantes Ergebnis ($\chi^2 = 1,254E-4$; n = 212; p < 0,01). Es

48 Da auch bei Wechseln des Arbeitgebers in einem Tätigkeitsfeld gewisse Variationen in der Ausübung der Tätigkeit möglich sind, ist die Konstanz, auf der das Modell beruht, in einigen Fällen möglicherweise nicht vollkommen gegeben. Im weiteren Verlauf wird jedoch angenommen, dass gleiche Tätigkeiten (z.B. Physiotherapeut) bei verschiedenen Arbeitgebern äquivalent zu behandeln sind.

kann somit statistisch davon ausgegangen werden, dass die Voraussagen des von Neal vorgeschlagenen Modells für den Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern zutreffen.⁴⁹ Inwieweit die festgestellten weiteren Wechsel der Tätigkeitsfelder Neal folgend tatsächlich als Ausnahme⁵⁰ bezeichnet werden können, ist zu überlegen. In diesem Zuge sind zudem der Einfluss der individuellen Risikoneigung und die Verweildauer der Absolventen bei den jeweiligen Arbeitgebern zu berücksichtigen. So ist davon auszugehen, dass ein rationaler Akteur selbst bei Unzufriedenheit eine gewisse Zeit bei einem Arbeitgeber beschäftigt bleibt, um aufgrund von Unstetigkeiten in seinem Karriereverlauf nicht in Erklärungsnot zu geraten.

Wie die Wechsel der Tätigkeitsfelder erfolgten, ist in Form von Flussdiagramm-

49 Dasselbe Ergebnis erhält man auch, wenn man ausschließlich die Diplomsportlehrer betrachtet, die eine oder mehrere ihrer Arbeitsstellen selbst kündigten, um direkt im Anschluss eine neue Arbeitsstelle anzutreten (vgl. Tab. 1). In diesem Fall bleiben 32 Diplomsportlehrer nach einem Arbeitgeberwechsel in demselben Tätigkeitsfeld, wohingegen 12 nochmals das Tätigkeitsfeld wechselten (n = 88, p < 0,05; es wurden nur Absolventen berücksichtigt, die mindestens ein Mal den Arbeitgeber in dem Tätigkeitsfeld gewechselt haben).

50 Neal, 1999, S. 242

men in den Abbildungen 3 bis 5 für die ersten drei Wechsel dargestellt. Dabei ist jedes genannte Tätigkeitsfeld mit einer Ellipse gekennzeichnet, wobei sich die Anzahl der Personen in diesem Tätigkeitsfeld auf die Arbeitsperiode vor dem durchgeführten Wechsel bezieht. Die davon ausgehenden Pfeile symbolisieren die Wechsel, welche die Absolventen vollziehen, wobei die Zahlen immer die Anzahl der Personen angeben, die von einem in ein anderes Tätigkeitsfeld wechseln. Der Rahmen stellt die Abgrenzung des Arbeitsmarktes für Diplomsportlehrer dar. Dieser kann beispielsweise während der Kindererziehung oder der Pflege von Angehörigen verlassen werden, jedoch besteht jederzeit die Möglichkeit, wieder in den Arbeitsmarkt einzutreten und eine Tätigkeit aufzunehmen.

In Abbildung 3 fällt auf, dass die Absolventen bei ihrer ersten Anstellung sehr viele unterschiedliche Tätigkeiten ausüben, wobei Sporttherapeuten, Physiotherapeuten und vor allem Sportlehrer die größten Gruppen darstellen.

Im Rahmen des ersten Wechsels werden bis auf die drei großen Tätigkeitsfelder alle anderen verlassen, hauptsächlich in Richtung des Sportlehrers. Es kann vermutet werden, dass der hohe Wert vor allem daraus resultiert, dass zwar ein Großteil der Befragten an einer Schule beschäftigt ist, jedoch auch außerhalb dieser Einrichtung der Begriff Sportlehrer eine nicht unübliche Bezeichnung darstellt.⁵¹

Haben die Absolventen einmal das Tätigkeitsfeld gewechselt, so befinden sie sich nun in einem der drei großen

51 Hier zeigen sich deutlich die Vor- und Nachteile einer offenen Frage in einem Fragebogen. Auf der einen Seite kann man sicher sein, dass kein Tätigkeitsfeld vergessen wird, auf der anderen Seite kann bei gleicher Bezeichnung unterschiedlicher Tätigkeiten nicht mehr differenziert werden.

Felder und auch bei ihrem zweiten Wechsel wird kein weiteres Tätigkeitsfeld außerhalb dieser Drei aufgesucht (Abb. 4). Mit Ausnahme der Wechsel innerhalb der Sportlehrer wird nur noch von wenigen Absolventen ein drittes Tätigkeitsfeld gewählt. Beachtlich ist dabei der Zuwachs im Arbeitsfeld der Sporttherapeuten um 45,5 %. Dies verdeutlicht möglicherweise den gestiegenen Bedarf an Diplomsportlehrern in den aufstrebenden Bereichen des Rehabilitations- und Gesundheitssports.

Ein ähnliches Bild ergibt sich für den dritten Wechsel der Absolventen (Abb. 5), wobei sich die Anzahl der Wechselnden weiter verringert. Im Vergleich der Wechsel untereinander sind die internen Wanderungen bei den Sportlehrern immer noch sehr hoch. Die Wechsel zwischen den einzelnen Tätigkeitsfeldern neutralisieren sich nun nahezu.⁵² Somit kann davon ausgegangen werden, dass viele Absolventen schon nach wenigen Wechseln einen Arbeitgeber fanden, der ihren individuellen Vorstellungen entsprach, wobei in Ausnahmefällen jedoch auch bis zu neun Wechsel festgestellt wurden.⁵³ Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Hypothese 1 angenommen werden kann, denn die Wahrscheinlichkeit, nach einem Arbeitgeberwechsel in einem Tätigkeitsfeld zu verbleiben, ist signifikant höher, als nochmals in ein neues Tätigkeitsfeld zu wechseln.

52 Mit nur 13 Personen ist die Zahl der Befragten, die in ein schon zuvor ausgeübtes Tätigkeitsfeld zurückwechseln sehr gering und wird deshalb in dieser Betrachtung nicht explizit berücksichtigt. Eingehender beschäftigt sich die folgende Hypothese mit dieser Besonderheit.

53 Auch Sprenger (2009) kam zu dem Ergebnis, dass die Absolventen eine bestimmte Strategie bei der Auswahl beziehungsweise dem Wechsel ihrer Tätigkeiten verfolgen.

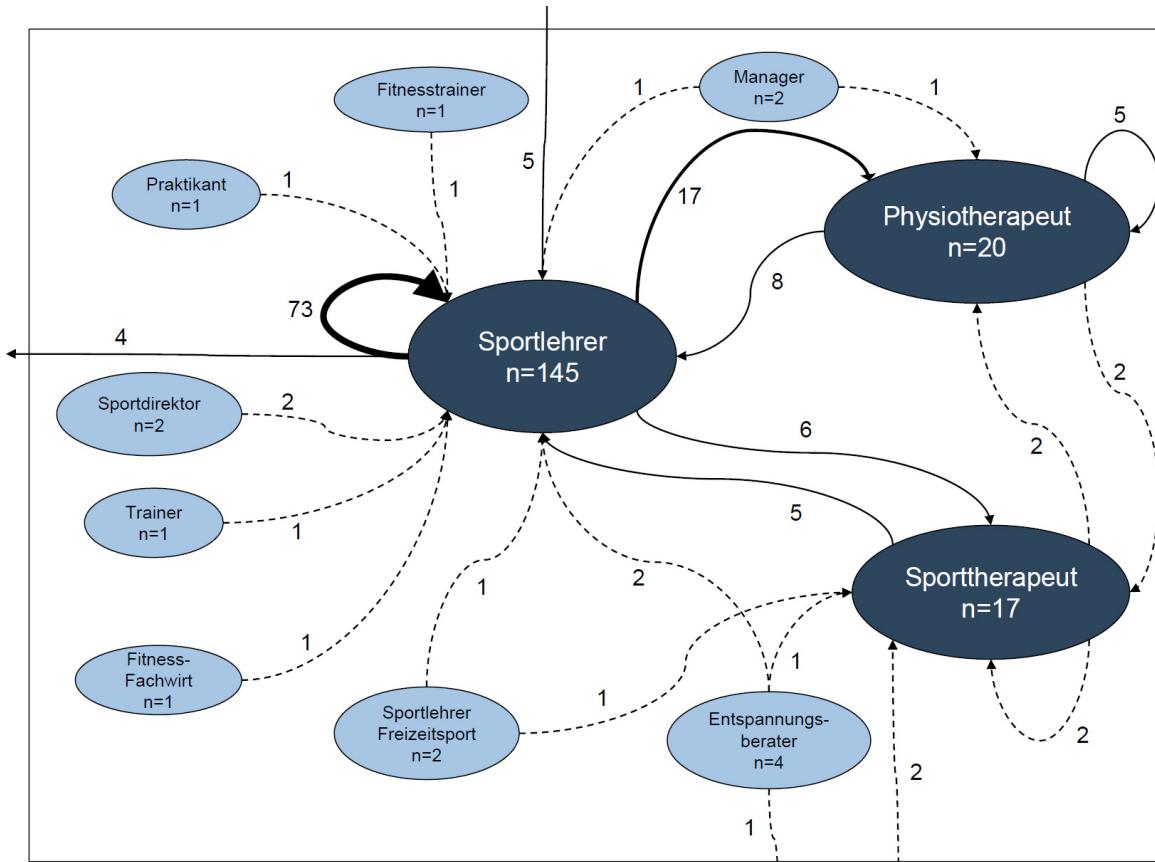


Abb. 3: Verlauf des ersten Tätigkeitsfeld- und Arbeitgeberwechsels bei Saarbrücker Diplomsportlehrern

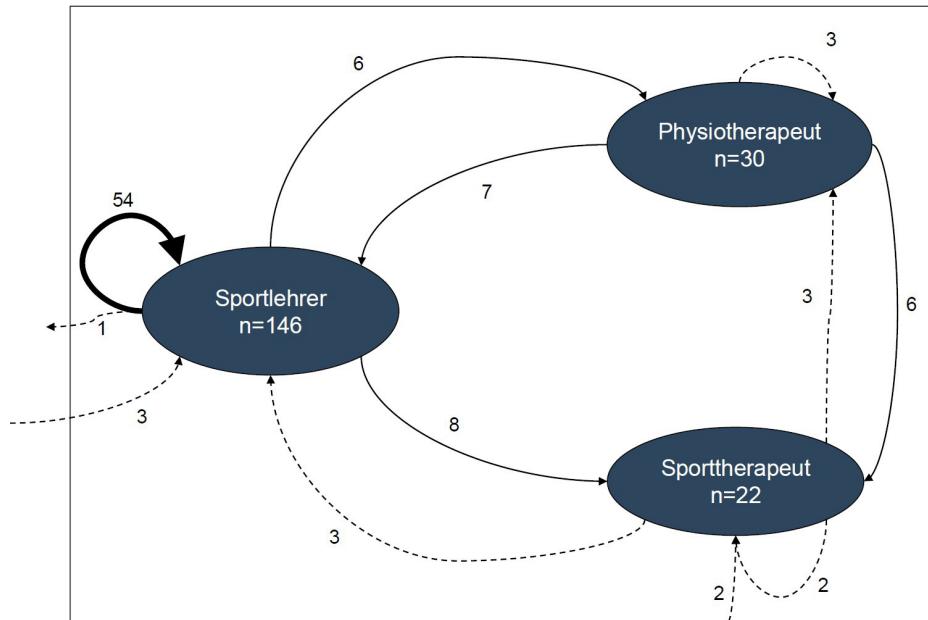


Abb. 4: Verlauf des zweiten Tätigkeitsfeld- und Arbeitgeberwechsels bei Saarbrücker Diplomsportlehrern

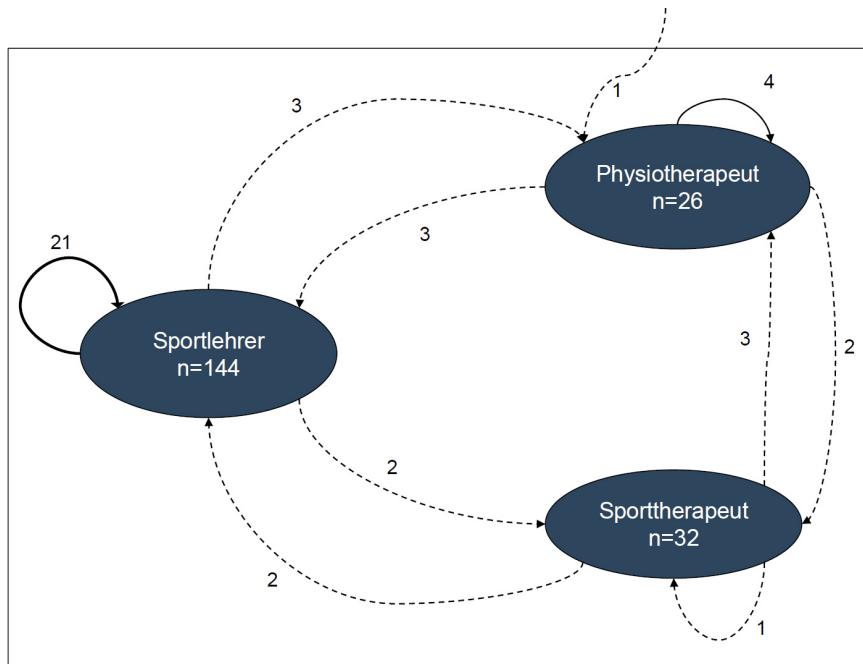


Abb. 5: Verlauf des dritten Tätigkeitsfeld- und Arbeitgeberwechsels bei Saarbrücker Diplomsportlehrern

Hypothese 2

Wenn es sich beim Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer um einen abgegrenzten Bereich an Tätigkeitsfeldern handelt, so sollte mit jedem Wechsel die Wahrscheinlichkeit steigen, das jeweils passende Tätigkeitsfeld gefunden zu haben, da sich die Zahl der Wahlmöglichkeiten zwangsläufig verringert. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass bei jedem Wechsel eine neue Tätigkeit ‚getestet‘ wird. Dies ist in dieser Stichprobe nahezu vollständig der Fall, denn von allen 223 Absolventen sind nur 5,8 % (n = 13) wieder zurück in eine schon zuvor ausgeübte Tätigkeit gewechselt. Eine bestimmte Struktur lässt sich hierbei jedoch nicht erkennen, denn beispielsweise hatten drei Absolventen bereits den Arbeitgeber in dem Tätigkeitsfeld gewechselt, in welches sie zurückkehren, und zwei weitere Diplomsportlehrer pendeln zwischen zwei verschiedenen Tätigkeitsfeldern. Aus diesen Gründen kann auch die 2. Hypothese angenommen

werden.

6 Diskussion

Die Ergebnisse der Hypothesenprüfungen bestätigen die Grundannahmen des Modells von Neal⁵⁴ für den Arbeitsmarkt von Diplomsportlehrern. Es ließ sich eine bestimmte Strategie der Absolventen bei der Suche nach dem jeweils besten Arbeitgeber erkennen, wobei, wie im Modell vorausgesagt, mit Wechseln zwischen den Tätigkeitsfeldern begonnen wurde, an die sich in den meisten Fällen nur noch Wechsel der Arbeitgeber in einem speziellen Zielbereich anschlossen. Konsistent dazu wurde festgestellt, dass bei einer schnellen Identifikation des gewünschten Tätigkeitsfeldes häufig die Arbeitgeber gewechselt werden, wohingegen bei mehrmaligen Wechseln der Tätigkeitsfelder sehr schnell ein Arbeitgeber in dem Zielbereich gefunden wurde. Dies ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass die Tätig-

⁵⁴ Neal, 1999

keitswechsler schon Erfahrung in vielen Bereichen und bei unterschiedlichen Arbeitgebern gesammelt haben und deshalb besser abschätzen können, welche Art von Unternehmen am besten zu ihnen passt.

Nicht grundsätzlich in Widerspruch mit dem Modell beschränken sich Diplomsportlehrer bei ihren ersten Wechseln nicht ausschließlich auf die Optimierung ihres Tätigkeitsfeldes, sondern suchen gleichzeitig schon nach einem passenden Arbeitgeber. Des Weiteren wechseln circa 25 % nach einem einfachen Arbeitgeberwechsel nochmals die Branche (s. Tabelle 1). Dabei ist fraglich, ob dies im Sinne Neals noch als Ausnahme angesehen werden kann. Möglicherweise bestehen erhebliche Differenzen zwischen den traditionellen Sektoren Industrie und Dienstleistung (für deren Analyse das Modell ursprünglich entwickelt wurde) und dem Arbeitsmarkt für Sportwissenschaftler in Bezug auf die Verhaltensweisen auf dem Arbeitsmarkt.

In zukünftiger Forschung wäre es interessant, weitere Hypothesen aus dem Modell von Neal, beispielsweise ob sich mit der Dauer der Aktivität auf dem Arbeitsmarkt die Wahrscheinlichkeit für einen komplexen Wechsel verringert, empirisch zu prüfen.⁵⁵ Diese und weitere Fragen können Ansatzpunkte sein, weitere Forschungsfragen im Bereich der Arbeitsmarktforschung von Sportwissenschaftlern zu formulieren und dafür spezielle Instrumente zu entwickeln, um so den Arbeitsmarkt für Diplomsportlehrer besser beschreiben zu können.

⁵⁵ Da bei den Tätigkeitswechseln nicht der genaue Zeitpunkt erhoben wurde, lässt sich diese Hypothese nicht testen.

Zu den Autoren



Florian Bischoff

Universität des Saarlandes
Sportwissenschaftliches Institut
Lehrstuhl für Sportsoziologie und
Sportökonomie
Universität Campus Gebäude B8.2
66123 Saarbrücken

E-Mail: s9flbisc@stud.uni-saarland.de

Florian Bischoff ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereiches für Sportökonomie und Sportsoziologie des sportwissenschaftlichen Instituts der Universität des Saarlandes. Seine Forschungsschwerpunkte sind neben der Sportökonomie die Arbeitsmarktforschung und dabei speziell die Arbeitsplatzmobilität und die Suchtheorie.



Prof. Dr. Eike Emrich

Universität des Saarlandes
Sportwissenschaftliches Institut
Lehrstuhl für Sportsoziologie und
Sportökonomie
Universität Campus Gebäude B8.2
66123 Saarbrücken

E-Mail: e.emrich@mx.uni-saarland.de

Universitätsprofessor Dr. Eike Emrich studierte Sportwissenschaften, Soziologie und Volkswirtschaftslehre und ist aktuell Leiter des Arbeitsbereiches Sportökonomie und Sportsoziologie der Universität des Saarlandes. Seine Hauptforschungsgebiete sind die Sportökonomie, die Sportsoziologie und die Evaluationsforschung. Neben seinen universitären Tätigkeiten ist er unter anderem zweiter Vorsitzender des Arbeitskreises Sportökonomie.



Prof. Dr. Christian Pierdzioch

Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Lehrstuhl für Volkswirtschaftslehre (insbesondere Monetäre Ökonomik)
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg

E-Mail: c.pierdzioch@hsu-hh.de

Christian Pierdzioch ist Inhaber des Lehrstuhls für Volkswirtschaftslehre, insbesondere Monetäre Ökonomik, an der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Dynamische Makroökonomik, die Monetäre Ökonomik, Internationale Wirtschaftsbeziehungen, die Politische Ökonomie und die Sportökonomie.

Literatur

- Abraham, M. & Hinz T. (2005). *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Allen, J. & van der Velden, R. (2001). Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search. In: *Oxford Economic Papers*. 53 (3). 434-452.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Boeri, T. (1999). Enforcement of employment security regulations, on-the-job search and unemployment duration. In: *European Economic Review*. 43. 65-89.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (6. vollst. überarb. und aktual. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Brandt, M. (2005). Soziale Kontakte als Weg aus der Erwerbslosigkeit. *AGES Diskussions-Papier*. Zürich (2). 10-35.
- Bringmann, H. (1987). Öffentliche Sportverwaltung als Berufsfeld. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft)*, Bd. 20. Schorndorf: Hofmann.
- Burkhardt, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2000). *Hochschulstudium und Beruf – Ergebnisse von Absolventenstudien*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2000.
- Cachay, K., Thiel, A. & Meier, H. (2001). *Der organisierte Sport als Arbeitsmarkt. Eine Studie zu Erwerbsarbeitspotenzialen in Sportvereinen und Sportverbänden*. Schorndorf: Hofmann.
- De Graaf, N. D. & Flap, H. D. (1988). „With a Little Help from My Friends“: Social Resources as an Explanation of Occupational Status and Income in West Germany, The Netherlands, and the United States. In: *Social Forces*. 67 (2). 452-472.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (2012). *Allgemeine Informationen zur Sportwissenschaft*. Verfügbar unter <http://www.sportwissenschaft.de/index.php?id=33> [13. August 2012]
- Emrich, E. & Pitsch, W. (1994). Saarbrücker Diplom-Sportlehrer in Studium und Beruf - Eine Wiederholungsstudie. In: *Sportunterricht*. 43 (7). 286-293.
- Emrich, E. & Pitsch, W. (2003). Aspekte des Karriereverlaufs von Diplomsportlehrern. In: A. Schlattmann & I. Seidelmeier (Hrsg.). *Themenfelder der Sportwissenschaft zwischen Ökonomie und Kommunikation*. Neubiberg: Interessengemeinschaft Sportwissenschaft.
- Emrich, E., Pierdzioch, C. & Fröhlich, M. (i. Dr.). Der Arbeitsmarkt für Sportökonomen. In: A. Gülich & M. Kröger (Hrsg.). *Bachelorkurs Sport (im Druck)*. Heidelberg: Springer.
- Fallick, B., Fleischman C. A. & Rebitzer, J. B. (2006). Job-Hopping in Silicon Valley: Some Evidence Concerning the Microfoundations of a High-Technology Cluster. In: *Review of Economics and Statistics*. 88 (3). 472-481.
- Franzen, A. & Hangartner, D. (2005). Soziale Netzwerke und beruflicher Erfolg – Eine Analyse des Arbeitsmarkteintritts von Hochschulabsolventen. In: *KZfSS*. 57. 443-444.
- Freedman, M. L. (2008). Job hopping, earnings dynamics, and industrial agglomeration in the software publishing industry. In: *Journal of Urban Economics*. 64. 590-600.
- Granovetter, M. S. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. In: *Sociological Theory*. 201-233.
- Granovetter, M. S. (1985). Economic action and social structure: the problem of embeddedness. In: *The American Journal of Sociology*. 91. 481-510.

- Haag, H. & Heinemann, K. (1987). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.
- Hartmann-Tews, I. & Mrazek, J. (2000). Berufsfeld Sport. Arbeitsmarktperspektiven von Diplom-SportlehrerInnen der DSHS. In: *Forschung Innovation Technologie: das F.I.T.-Wissenschaftsmagazin der Deutschen Sporthochschule Köln*. 1. 24-28.
- Haug, S. & Kropp, P. (2002). Soziale Netzwerke und der Berufseinstieg von Akademikern. Eine Untersuchung ehemaliger Studierender an der Fakultät für Sozialwissenschaften und Philosophie in Leipzig. *Arbeitsbericht des Instituts für Soziologie*. 32 (4), 8-15.
- Heinemann, K. (1989). Honoriert der Arbeitsmarkt sportwissenschaftliche Qualifikationen. In: *Sportwissenschaft*. 19 (1). 70-91.
- Heinemann, K., Dietrich, K. & Schubert, M. (1990). *Akademikerarbeitslosigkeit und neue Formen des Erwerbsverhaltens*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Höhne, S. (1987). Hauptberufliche Tätigkeit des Sportlehrers in der Sportartikelindustrie. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.
- Holz, P. (1987). Ein Berufsbild für Landestrainer. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.
- Jann, B. (2003). Old-boy network. Militärdienst und ziviler Berufserfolg in der Schweiz. In: *ZfS*. 32. 139-155.
- Ljungqvist, L. & Sargent, T. J. (2004). *Recursive Macroeconomic Theory* (2. Aufl.). Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Meisner, C., Messing, M. & Huber, K. (1987). Berufschancen von Diplomsportlehrern. In: *Sportpädagogik*. 11 (6). 11-12.
- Moerbeek, H. (2001). *Friends and foes in the occupational career - the influence of sweet and sour social capital on the labour market*. Dissertation. Nijmegen: Interuniv. Center for Social Science Theory and Methodology.
- Nachtigall, T., Pitsch, W., Fröhlich, M. & Emrich, E. (2008). Sozialkapital als Determinante des Berufseinstiegs – untersucht an Absolventen des Diplomstudienganges Sportwissenschaft an der Universität des Saarlandes. In: *Zeitschrift für Sozialmanagement*. 6 (2). 60-78.
- Neal, D. (1999). The Complexity of Job Mobility among Young Men. In: *Journal of Labor Economics*. 17 (2). 237-261.
- Parnes, H. S. (1954). *Research on Labor Mobility. An Appraisal of Research Findings in the United States*,. New York: Social Science Research Council.
- Peters, C. & Postler, T. (2010). Das berufliche Anforderungsprofil im Gesundheitssport. Hat sich der Arbeitsmarkt für Berufseinsteiger verändert? Verfügbar unter http://www.gesundheit.sp.tum.de/uploads/media/Abschlussbericht_Verbleibstudie_Praev-Reha_2010_01.pdf [01. Februar 2012]
- Pissarides, C.A. (2000). *Equilibrium Unemployment Theory* (2. Aufl.). Cambridge: The MIT Press.
- Preisendorfer, P. & Voss, T. (1988). Arbeitsmarkt und soziale Netzwerke. Die Bedeutung sozialer Kontakte beim Zugang zu Arbeitsplätzen. In: *Soziale Welt*. 39. 111-112.
- Rieder, H. (1987). Berufsfeldanalyse „Behindertensport“. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.

- dorf: Hofmann.
- Rittner, V. (1987a). Berufsperspektiven von Sportakademikern in den Vereinen. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.
- Rittner, V. (1987b). Beschäftigungschancen im Ausstrahlungsbereich veränderter Gesundheitsvorstellungen. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.
- Runia, P. (2002). Arbeitsmarkt und soziales Kapital – eine komprimierte Darstellung theoretischer Grundlagen und empirischer Befunde. *Duisburger Beiträge zur soziologischen Forschung*. 1 (3).
- Schüle, K. & Deimel, H. (1987). Sport- und Bewegungstherapie in der Rehabilitation. Eine empirische Erhebung zum Sportlehrerbedarf. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.
- Sprenger, M. (2009). *Der berufliche Erfolg von Saarbrücker Absolventen des Diplomstudiengangs Sportwissenschaft. Eine empirische Untersuchung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Staiger, D. (1990). *The effect of connections on the wages and mobility of young workers*. Cambridge/Mass: MIT Press.
- Trosien, G. (1987). Sportvereine und Sportverbände als Arbeitgeber. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.
- Wawer, K. M. (1987). Fachagentur für Sportwerbung – Aufgabenbereiche, Entwicklungstendenzen in der BRD, Berufschancen für Sportlehrer. In: H. Haag & K. Heinemann (Hrsg.). *Berufsfeld Sport* (Texte – Quellen – Dokumente zur Sportwissenschaft, Bd. 20). Schorndorf: Hofmann.

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende kumulative Dissertationsschrift selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen.

(Ort, Datum, Unterschrift)

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Florian Bischoff
Geburtsdatum und -ort: 24.07.1985, Dinkelsbühl
Staatsangehörigkeit: deutsch
Familienstand verheiratet

Berufliche Tätigkeiten

| | |
|-------------------|---|
| 01/2015 – heute | Decathlon Sportspezialvertriebs GmbH Head of Data and Analytics |
| 01/2013 – 12/2014 | Decathlon Sportspezialvertriebs GmbH Web-Marketer und Verantwortlicher für die Bereiche Fitness, Racketsport, Golf und Reiten |

Schulbildung und Studium

| | |
|-------------------|--|
| 10/2006 – 12/2012 | Universität des Saarlandes, Saarbrücken Diplomstudiengang Betriebswirtschaftslehre Vertiefungsfächer: Controlling, Außenhandel und Internationales Management, Statistik und Ökonometrie Abschlussnote Diplom: 1,6 |
| | Diplomstudiengang Sportwissenschaft Vertiefungsbereich: Leistungssport Abschlussnote Diplom: 1,6 |
| 09/1996 – 06/2005 | Gymnasium Dinkelsbühl, Dinkelsbühl Abschlussnote Abitur: 2,5 |
| 09/1992 – 09/1996 | Grundschule Mönchsroth, Mönchsroth |