ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of
ZBW
Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Koepernik, Claudia; Wolter, Andrä

Working Paper

Studium und Beruf

Arbeitspapier, No. 210

Provided in Cooperation with:
The Hans Böckler Foundation

Suggested Citation: Koepernik, Claudia; Wolter, Andrä (2010) : Studium und Beruf, Arbeitspapier, No. 210, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/116676

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Demokratische und Soziale Hochschule

Hans Böckler Stiftung

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

Arbeitspapier 210

Claudia Koepernik | Andrä Wolter

Studium und Beruf

www.boeckler.de

Februar 2010

Arbeitspapier 210

Claudia Koepernik

Andrä Wolter

Studium und Beruf

Koepernik, Claudia, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt (KOWA) an der Universität Leipzig, Schwerpunkt Career Services. Arbeitsschwerpunkte: lebenlanges Lernen, Absolventen- und Promotionsberatung.

Wolter, Andrä, Prof. Dr., Technische Universität Dresden, Direktor des Sächsichen Kompetenzzentrums für Bildungs- und Hochschulplanung, Sprecher des Promotionskollegs Lebenlanges Lernen. Arbeitsschwerpunkte: empirische Hochschulforschung, Bildungsverlaufsforschung, Bildungsberichterstattung, lebenlanges Lernen.

Impressum:

Herausgeber: Hans-Böckler-Stiftung
Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des DGB
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefon: (02 11) 77 78-189
Fax: (02 11) 77 78-4-189
E-Mail: Eike-Hebecker@boeckler.de

Redaktion: Dr. Eike Hebecker, Abteilung Studienförderung

Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf

Düsseldorf, Februar 2010

Geleitwort

Der Vorstand der Hans-Böckler-Stiftung hat im Oktober 2008 das Projekt „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ als Projekt der Stiftung beschlossen, das in Kooperation mit dem DGB und seinen Mitgliedsgewerkschaften durchgeführt wurde. Die 18-köpfige Projektgruppe unter der Leitung von Wolf Jürgen Röder, Geschäftsführer der Otto-Brenner-Stiftung und für die IG Metall Vorstandsmitglied der Hans-Böckler-Stiftung, hat auf dem 3. Hochschulpolitischen Forum im Februar 2010 ihren Vorschlag für das „Leitbild Demokratische und Soziale Hochschule“ vorgelegt.

Für die Erarbeitung des Leitbildes sind zuvor 14 Expertisen zu zentralen hochschulpolitischen Themen bei namhaften Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern von der Projektgruppe in Auftrag gegeben worden. Alle Expertisen wurden 2009 in Werkstattgesprächen präsentiert, ausführlich diskutiert und mit Blick auf die Entwicklung des Leitbildes ausgewertet. Zahlreiche Anregungen aus den Werkstattgesprächen sind in die Endfassung der Expertisen eingeflossen, die in der ausschließlichen wissenschaftlichen Verantwortung der Autorinnen und Autoren stehen. Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge.

Die 14 Expertisen werden in der Reihe Arbeitspapiere der Hans-Böckler-Stiftung Nr. 200 bis 213 als elektronische Dokumente auf der Website der Hans-Böckler-Stiftung www.boeckler.de veröffentlicht. Sie sollen die weiteren Beratungen und die Umsetzung des „Leitbildes Demokratische und Soziale Hochschule“ unterstützen sowie Diskurse zur Weiterentwicklung der Hochschulen befördern.

Wolf Jürgen Röder | Dr. Wolfgang Jäger

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort 3

1 Einleitung: Auftrag und Anlage der Expertise 7

2 Problemhintergrund 8

3 Die Entwicklung der Studiennachfrage und des Absolventenangebots 12

3.1 Studiennachfrage 12

3.2 Absolventenangebot und Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung im internationalen Vergleich 18

3.3 Prognosen zur zukünftigen Entwicklung der Studiennachfrage 25

4 Volkswirtschaftlicher Qualifikationsstrukturwandel und zukünftige Bedarfsentwicklung 33

4.1 Wachstum akademischer Beschäftigung 33

4.2 Qualität akademischer Beschäftigung 38

4.3 Projektionen zur zukünftigen Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs 45

4.4 Studienreform und Beschäftigungsfähigkeit 51

5 Funktionen und Erträge von Absolventenstudien: Berufliche Übergänge und beruflicher Verbleib 62

5.1 Überblick 62

5.2 Übergänge in den Beruf: „Generation Praktikum“ und „Prekarisierung“? 65

5.3 Berufsverläufe und Berufserfolg 75

6 Schlussfolgerungen und Empfehlungen 84

7 Literatur 87

Über die Hans-Böckler-Stiftung 96

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Entwicklung der Studienanfängerquote seit 2000 (in %) 13
Abbildung 2: Entwicklung der Fächerstrukturquoten von 1975 bis 2007 (in %).....16
Abbildung 3: Zahl und Anteil der Studienanfänger/-innen in der Lehrerausbildung 17
Abbildung 4: Entwicklung der Zahl der Absolventen und Absolventinnen in Deutschland, 1992 – 2007, nach Fächergruppen 19
Abbildung 5: Entwicklung der Studienanfängerzahlen (2000-2008) und KMK-Prognose (2005) für den Zeitraum 2005 – 2020 27
Abbildung 6: Wandel der Abschlussstrukturen in der Bevölkerung (2006), differenziert nach Altersgruppen (in %) 35
Abbildung 7: Berufliche Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen, 1957 – 2005 (in %) 36
Abbildung 8: Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung (2006) 39
Abbildung 9: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 bis 2005 (in %)....41
Abbildung 10: Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung (SOEP-Definition) für die Jahre 1984, 1995 und 2004 (in %) 44
Abbildung 11: Geschätzter Expansionsbedarf an Arbeitskräften nach Qualifikationsstufen in Deutschland, 2003 – 2020 47
Abbildung 12: Übergangsmuster von Hochschulabsolventen und -absolventinnen des Abschlussjahrgangs 2005 in den ersten 9 Monaten nach Studienabschluss, nach Art des Abschlusses, in % 71
Abbildung 13: Anteile erwerbstätiger Hochschulabsolventeninnen und -absolventen etwa ein Jahr nach Studienabschluss, nach ausgewählten Fachrichtungen, Abschlussjahrgänge 2001 und 2005, in % 74
Abbildung 14: Erwerbstätige Hochschulabsolventeninnen und -absolventen im Fach Maschinenbau, bis 5 Jahre nach Studienabschluss, in % 76
Abbildung 15: Erwerbstätige Hochschulabsolventeninnen und -absolventen in den Kultur- und Geisteswissenschaften sowie im Lehramt, bis 5 Jahre nach Studienabschluss, in % 77
Abbildung 16: Angemessenheit der beruflichen Tätigkeit und Bedeutung des Hochschulabschlusses, fünf Jahre nach Studienabschluss (2006), nach ausgewählten Fachrichtungen, in % 79

Tabelle 1: Anteil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen an der Bevölkerung in ausgewählten OECD-Ländern (2006), Tertiärbereich A 22
Tabelle 2: Praktikanten/Praktikantinnen im ersten Jahr nach Studienabschluss, nach Fachrichtungen, in % 69
Tabelle 3: Übergangsmuster von Hochschulabsolventeninnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2005 in den ersten 9 Monaten nach Studienabschluss, nach Art des Abschlusses und ausgewählten Fachrichtungen, in % 73

1 Einleitung: Auftrag und Anlage der Expertise

Die vorliegende Studie soll einen Überblick über den vorhandenen Forschungsstand **(bis Juli 2009)** und die hochschulpolitische Diskussion zum Verhältnis von Studium und Beruf geben. Gemäß der vom Auftraggeber vorgegebenen Projektausschreibung vom 22. Oktober 2008 soll die Studie vor allem die folgenden Aspekte behandeln:

- Entwicklung der Studiennachfrage (einschließlich vorhandener Prognosen) und des Absolventenangebots, zukünftiger Bedarf des Arbeitsmarktes, auch unter Berücksichtigung der demographischen Entwicklung;
- Aufgaben und Anforderungen des Studiums: Persönlichkeitsentwicklung, Berufsbefähigung, „Employability"; Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung;
- Übergänge zwischen Studium und Beruf auf der Basis der Ergebnisse von Absolventenstudien, soweit möglich in fachspezifischer Differenzierung.

Die vorliegende Studie wird sich an diesen drei Schwerpunkten orientieren. Wo immer möglich und sinnvoll sollen internationale Vergleiche berücksichtigt werden. Auftrag der Expertise ist dabei die Zusammenfassung des vorhandenen Forschungs- und Diskussionsstandes, nicht die Präsentation neuer Forschungsergebnisse. Darüber hinaus ist sie – bei durchaus vorhandenen thematischen Verflechtungen – abgegrenzt von einigen anderen Expertisen. So beinhaltet die Frage nach der Studiennachfrage selbstverständlich auch Aspekte der sozialen Selektivität des Hochschulzugangs und des Zugangs von Berufstätigen, die jedoch nicht hier, sondern in einer anderen Expertise behandelt werden (Heine/Bargel, T. u. H./Freitag). Ebenso ist das Thema der Beziehungen zwischen Studium und Beruf nicht unabhängig von der institutionellen Struktur des tertiären Systems zu sehen (z.B. im Blick auf die Differenzierung zwischen Universitäten, Fachhochschulen und Berufsakademien), die jedoch ebenfalls Thema einer anderen Expertise ist (Teichler/Merkator). Auch Aspekte der Qualitätsentwicklung des Studiums, insbesondere im Zusammenhang mit der Studienstrukturreform, werden in einer anderen Expertise behandelt (Webler).

2 Problemhintergrund

Die wissenschaftliche und mehr noch die öffentliche bildungspolitische Diskussion zum Verhältnis von Studium und Beruf wird oft von drei charakteristischen Passungs- bzw. Passfähigkeitsannahmen geprägt, die auch in die Studien- und Berufserwartungen von Studienberechtigten, Studierenden, Absolventen bzw. Absolventinnen und ihren Eltern, oft auch in die Erwartungen potentieller Arbeitgeber einfließen. Danach soll es

- erstens eine ungefähre quantitative Passung zwischen der Zahl der Hochschulabsolventen und -absolventinnen einerseits und dem Bedarf des akademischen Arbeitsmarktes andererseits geben, so dass nach Möglichkeit eine Überangebotskonstellation auf dem Arbeitsmarkt vermieden und die Beschäftigungschancen nachwachsender Absolventengenerationen (nicht nur auf Beschäftigung überhaupt, sondern auch auf eine qualifikationsadäquate Tätigkeit) gesichert werden können;
- zweitens eine vertikale Passung zwischen den Abschlusshierarchien des Bildungs- und Ausbildungssystems und den Berufs- und Statushierarchien des Beschäftigungssystems geben, wonach sich berufliche Positionen, die von Fachkräften mit Hochschulabschluss eingenommen werden, und solche, die von Arbeitskräften auf einer darunter liegenden Qualifikationsebene besetzt werden, voneinander unterscheiden;
- drittens schließlich eine annähernde horizontale Passung zwischen Studienfächern bzw. Studiengängen und den fachlichen Anforderungen beruflicher Einsatzbereiche geben, so dass Hochschulabsolventen und -absolventinnen einerseits fachlich hinreichend auf ihre späteren beruflichen Tätigkeiten vorbereitet werden und andererseits auch einen möglichst hohen Teil ihrer fachlichen Kompetenz im Beruf verwerten können.

Diese drei Annahmen und ihre – kontroverse – Debatte haben eine weit zurückreichende Wirkungsgeschichte; sie lassen sich schon in der Debatte um die Einführung der Reifeprüfung und die Steuerung des Hochschulzugangs im ausgehenden 18. Jahrhundert finden.[1] Sie ziehen sich auch durch die jüngere Hochschulentwicklung hindurch und haben insbesondere die verschiedenen, in Deutschland seit den 1960er Jahren zu beobachtenden Wellen der Hochschulexpansion begleitet. Befürchtungen eines „akademischen Proletariats“, eines „Taxifahrers Dr. phil.“, von „down-grading“, nicht-adäquater Beschäftigung von Akademikerinnen und Akademikern, wie sie in den letzten vierzig Jahren immer wieder zu hören waren, oder neuerdings einer „Generation Praktikum“ zeigen die Stabilität eines solchen Erwartungsmodells. Eine andere Variante ist

1 Vgl. Wolter 1987.

die zyklisch wiederkehrende Debatte über die Frage, ob es in Deutschland zu viele (oder zu wenige) Studierende und Absolventen gibt.[2]

Die grundlegenden Argumentationsmuster sind nicht neu, sondern weisen eine erstaunliche historische Kontinuität auf. Sie lassen sich in gewisser Weise mit den schon seit dem 19. Jahrhundert immer wieder auftretenden, von Hartmut Titze[3] eindrucksvoll nachgezeichneten Zyklen der Akademikerbeschäftigung, von Überfüllung und Mangel in akademischen Berufskarrieren parallelisieren. Titzes empirisch-historische Analysen enden aber im wesentlichen schon zu einem Zeitpunkt, zu dem die massive Expansion der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland überhaupt erst einsetzt; von daher verlaufen die neueren Entwicklungen auf einem deutlich höheren „Sockel" des Hochschulbesuchs mit zum Teil stärkeren „Ausschlägen" im Beschäftigungsvolumen.

Es kommt hinzu, dass die eher ökonomisch motivierte Frage nach dem Verhältnis von Qualifikation und Beschäftigung überlagert wird von einer gesellschaftspolitisch akzentuierten Debatte über Wege und Strategien, das empirisch seit Jahrzehnten immer wieder nachgewiesene hohe Ausmaß an sozialen Disparitäten in den Studier- und Zugangschancen abzubauen – anders formuliert: in welchem Verhältnis ein „Grundrecht auf Bildung" bzw. das hochschulpolitische Ziel einer Öffnung der Hochschule zu dem Anspruch auf Beschäftigung und ausbildungsadäquate Tätigkeit steht („klassisch" hat diese Spannung der Bildungsökonom Hajo Riese[4] formuliert). Eine weitere quer liegende Debatte betrifft die Folgen der Expansion für die Qualität des Studiums und der Ausbildung an der Hochschule und damit auch für die „Qualität" der Absolventen und Absolventinnen – modern gesprochen: für die „outcomes" der Hochschule. Auch hier hat ein Bildungsökonom, Fritz Machlup[5], gleichsam exemplarisch die expansionskritische Einschätzung zum Ausdruck gebracht, wonach mit der quantitativen Steigerung der Abiturienten- und Studierendenzahlen mehr oder weniger zwangsläufig ein Verlust an Qualität und „Gebrauchswert" sowie eine bedrohliche Nivellierung des Leistungsniveaus einhergehe.

So ist das Verhältnis zwischen Studiennachfrage, Absolventenangebot und Bedarf des Arbeitsmarktes ein ständig wiederkehrendes Thema nicht nur in der empirischen Hochschul- und Arbeitsmarktforschung, sondern auch in der hochschul- und arbeitsmarktpolitischen Diskussion (siehe dazu Abschnitt 3). In den letzten vier Jahrzehnten lassen sich hier unterschiedliche, zum Teil gegensätzliche Szenarien finden, die sich zum Teil

2 Vgl. Teichler 2005, S. 55 ff.
3 Titze 1990.
4 Riese 1968.
5 Machlup 1973.

abwechselten, die aber auch nebeneinander stehen. Die beiden Hauptszenarien betreffen einerseits einen befürchteten Mangel an hochqualifizierten Arbeitskräften (gemeint sind primär solche mit Hochschulabschluss), andererseits die Sorge um ein dramatisches Überangebot, das zu einer Art Abwärtsspirale in der Beschäftigung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen führt.

Zur Zeit dominiert in Deutschland eher die Einschätzung, dass mit der allmählichen Durchsetzung wissensgesellschaftlicher Strukturen von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung der Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften ansteigt und sich hier tendenziell bereits ein Mangel abzuzeichnen beginnt, der durch den demographischen Wandel noch verstärkt wird. Allerdings sind Stimmen, die vor einer Ausweitung der Akademikerbeschäftigung warnen, keineswegs verstummt. Vor allem stammen die wenigen überhaupt vorhandenen wissenschaftlichen Bedarfsaussagen noch aus der Zeit vor der gegenwärtigen Krise des Finanzkapitalismus. Eine empirische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Verhältnis von Nachfrage, Angebot und Bedarf enthält sowohl eine retrospektive als auch eine prospektive Komponente. Retrospektiv geht es darum, den Wandel in der Beschäftigung von Arbeitskräften mit Hochschulabschluss als Teil des gesamten volkswirtschaftlichen Qualifikationsstrukturwandels nachzuzeichnen, prospektiv um die bedarfsprognostische Frage, welche Trends sich voraussichtlich zukünftig vor dem Hintergrund des sozio-ökonomischen Wandels ergeben werden (vgl. hierzu Abschnitt 4).

Geht es hier eher um die quantitativen Relationen zwischen Nachfrage, Angebot und Bedarf, so bezieht sich die mehr qualitative Dimension des Verhältnisses von Studium und Beruf vor allem auf die Frage des Tätigkeits- und Praxisbezuges und der Berufsrelevanz des Studiums, die in den letzten Jahren bzw. Jahrzehnten unter einer Vielzahl wechselnder Etiketten erörtert wurde (und wird). Kritik an Praxisferne und mangelndem Berufsbezug des Studiums speiste sich nicht allein aus engen funktionalistischen Überlegungen, wonach Hochschulen primär die Aufgabe zu erfüllen hätten, für den Beruf „passfähig“ zu qualifizieren und dem Arbeitsmarkt passende Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen. Vielmehr wurde und wird das Grundmotiv im Rahmen einer erweiterten Funktionsbestimmung durchaus auch von denjenigen geteilt, die der „Subordinationsthese“ eher kritisch gegenüberstehen und der Hochschule eine aktive gesellschaftliche Gestaltungs- und Innovationsfunktion oder – in der Tradition der klassischen deutschen Universitätsidee – eine persönlichkeitsformende Funktion zuschreiben. So erweist sich das Verhältnis zwischen den Kompetenzen, die ein Studium vermitteln soll, und den gesellschaftlichen bzw. beruflichen Anforderungen als ein Dauerbrenner in der

Studienreformdebatte, dessen neueste „Volte“ im Kontext des Bologna-Prozesses das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit ist (siehe dazu Abschnitt 5).

Handelt es sich hierbei um eine stark normativ gefärbte Debatte, so beschäftigt sich die sozialwissenschaftliche Übergangs- und Verbleibsforschung mit den empirischen Prozessen des Wechsels von der Hochschule in den Beruf bzw. den Arbeitsmarkt und den weiteren Berufsverläufen von Hochschulabsolventen und -absolventinnen (siehe dazu Abschnitt 6). Absolventenstudien stellen gegenwärtig ein explodierendes Forschungsfeld dar, unter anderem auch wegen ihrer gleichsam retrospektiven Verknüpfung mit Qualitätsfragen des Studiums und ihrer Funktion als einer Art nachträglicher Evaluation der Studienqualität. Übergangs- und Verbleibsforschung befasst sich vorrangig mit Aspekten und Problemen der Berufsfindung und des Berufseintritts, prekärer Beschäftigung, von Arbeitslosigkeit, mit dem Inadäquanzproblem und dem Verhältnis zwischen erworbenen und tatsächlich geforderten Kompetenzen. Eine gewisse (Medien-) Prominenz hat in diesem Feld in den letzten Jahren die publizistische Diskussion über eine „Generation Praktikum“ gewonnen. Angesichts des steigenden Anteils von Frauen unter den Absolventen haben insbesondere auch geschlechtsspezifische Aspekte beim Berufseintritt (wie natürlich auch beim Hochschulzugang und Studienverlauf) eine besondere Bedeutung.

3 Die Entwicklung der Studiennachfrage und des Absolventenangebots

3.1 Studiennachfrage

Ungeachtet der nicht verstummten Debatte über eine arbeitsmarktpolitisch vermeintlich problematische Überproduktion von Absolventen und Absolventinnen hat sich unter den maßgeblichen hochschulpolitischen Akteuren in Deutschland in den letzten Jahren ein gewisser Konsens herausgebildet, eine altersbezogene Studienanfängerquote von etwa 40 % für notwendig oder erstrebenswert zu halten. Dieser Zielwert findet sich zum Beispiel in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates[6] zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, ebenso in der abschließenden Vereinbarung des Dresdner Bildungsgipfels von Bund und Ländern aus dem Oktober 2008 unter dem Titel „Aufstieg durch Bildung – Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland". Der Wissenschaftsrat hat diese Planungsvorgabe sogar in einen ganzen Katalog quantitativer Zielzahlen der Bildungs- und Hochschulentwicklung eingebettet, wonach in Deutschland

- eine altersbezogene Studienberechtigtenquote von 50 %,
- eine Übergangsquote der Studienberechtigten von 80 %,
- eine Studienanfängerquote von „deutlich über 40 %",
- sowie eine Absolventenquote von 35 %

für wünschenswert gilt, ohne dafür einen präzisen Zeithorizont anzugeben. Aus diesen Zielzahlen ergibt sich rechnerisch eine Erfolgsquote zwischen 82 und 88 %, was eine beträchtliche Reduktion der gegenwärtigen Abbruchquote bedeuten würde.

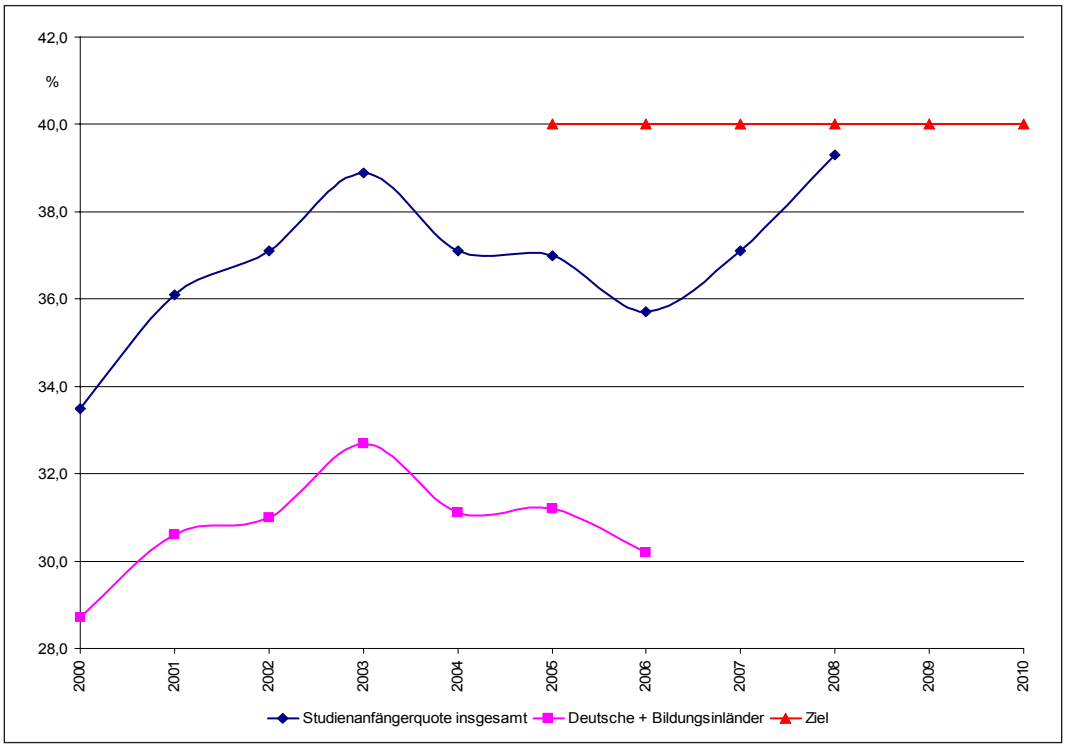
Der Wissenschaftsrat hat mit seinen „benchmarks" insofern die institutionelle Logik der Produktion akademischer Qualifikationen auf seiner Seite, als hier genau die beiden entscheidenden Determinanten des späteren Absolventenangebots erfasst werden: Die Studiennachfrage, also die Zahl der Studienberechtigten und die Übergangsquote (einschließlich der Zulassungskapazitäten der Hochschulen), aus denen sich die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger ergibt, sowie die Erfolgsquote im Studium, die fachspezifisch aber erheblich variieren kann.

Natürlich spielen hier zusätzlich zahlreiche Kontextfaktoren des Bildungssystems eine Rolle: so noch im Vorfeld des Hochschulzugangs der Übergang von der Grundschule

6 Wissenschaftsrat 2006, S. 64 ff.

ins Gymnasium und der Erfolg der gymnasialen Schullaufbahn, auch alternative Wege des Hochschulzugangs ebenso wie dann innerhalb der Hochschule die unterstützenden, förderlichen Faktoren des Studienerfolgs (von der Studienorganisation bis hin zur Studienfinanzierung). Der Wissenschaftsrat wie auch alle anderen Akteure oder Institutionen, die solche Zielzahlen der Hochschulentwicklung aufstellen, bleiben jedoch eine genaue arbeitsmarktpolitische und bildungsökonomische Begründung dafür schuldig – aus guten Gründen, denn eine exakte wissenschaftliche Ableitung solcher Eckwerte ist gar nicht möglich. Es handelt sich vielmehr um einigermaßen konsensfähige politische Setzungen, die durch quantitative Analysen und internationale Vergleiche ungefähr in der Größenordnung plausibel legitimiert, aber wissenschaftlich nicht präzise begründet werden können.

Abbildung 1: Entwicklung der Studienanfängerquote seit 2000 (in %)



Quelle: StaBa 2004-2007, Bildungsbericht 2008, eigene Berechnungen.

Betrachtet man zunächst die Entwicklung der Studiennachfrage in Deutschland, hier anhand der Studienanfängerquote, so ist diese von unter 5 % (im Jahr 1950, Westdeutschland) mit einigen charakteristischen Wachstumsphasen einerseits und Stagnationsphasen andererseits zunächst auf 39,3 % (2003, Gesamtdeutschland) angewachsen. Zwischen 2004 und 2007 entwickelte sich die Anfängerquote wieder rückläufig, um

dann im Jahr 2008 auf den bisherigen Höchstwert von 39,8 % anzusteigen (vgl. Abbildung 1). Von vielen Bildungspolitikern wird diese Entwicklung bereits als Erreichen des Zielwertes von 40 % gefeiert. (Ergänzung nach Abschluss des Manuskripts: Im Jahr 2009 wurde due 40%-Grenze mit einer Quote von 43,8 % deutlich überschritten.)

Dabei wird jedoch geflissentlich übersehen, dass die Studienanfängerquote (in der Sprache der amtlichen Statistik „nach Land des Studienortes") auch die so genannten Bildungsausländerinnen und -ausländer umfasst – also diejenigen, die mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit und einer im Ausland erworbenen Studienberechtigung zum Studium nach Deutschland gekommen sind, die aber weder ein „Ergebnis" des deutschen Schulsystems sind, noch nach der bisherigen nationalen Migrations- und Arbeitsmarktpolitik dem deutschen Arbeitsmarkt nach Studienabschluss zur Verfügung stehen. Rechnet man die Bildungsausländerinnen und -ausländer aus der Studienanfängerquote heraus und berücksichtigt nur diejenigen Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die in Deutschland ihre Studienberechtigung erworben haben (statistisch wird das als Anfängerquote „nach Land des Erwerbs der Studienberechtigung" bezeichnet), dann schwankte diese korrigierte Quote in den letzten Jahren zwischen 28,5 und 32,5 % und lag damit um etwa fünf bis sechs Prozentpunkte niedriger als die erstgenannte Quote (vgl. Abbildung 1). Für das Jahr 2008 sind noch keine Daten verfügbar, aber es ist davon auszugehen, dass hier die „bereinigte" Anfängerquote etwa 34/35 % beträgt, also noch relativ weit von dem magischen Ziel von 40 % entfernt ist.

Die im langfristigen zeitlichen Verlauf steigende Beteiligung an Hochschulbildung entspricht dem in der Tendenz in allen modernen Gesellschaften beobachtbaren Wachstumstrend der Bildungs- und Studienbeteiligung[7]. Allerdings setzt die Expansion der Studiennachfrage und des Hochschulbesuchs in Deutschland später ein als in vielen anderen Ländern und verläuft auch in Tempo und Umfang gemäßigter. Sowohl Niveau als auch Wachstumsdynamik der Studiennachfrage in Deutschland liegen nach wie vor deutlich unter dem Durchschnittsniveau der OECD-Staaten[8] – eine Feststellung, die in Deutschland regelmäßig eine kritische Debatte über die Zulässigkeit solcher internationaler Vergleiche angesichts der ganz unterschiedlichen nationalen Bildungssysteme und Qualifizierungsstrukturen aufwirft (vgl. dazu Abschnitt 3.2). Die sozialen Strukturen dieses expansiven Trends stimmen in manchen Aspekten mit den Entwicklungen in anderen Ländern überein, z.B. hinsichtlich der starken Zunahme in der Beteiligung von Frauen, die entscheidend zu diesem Wachstum beigetragen hat, in anderen Aspekten eher nicht. In besonderer Weise gilt dies für die Partizipation nicht-traditioneller Stu-

7 Windolf 1990; Reisz/Stock 2007.
8 Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 118.

dierender[9], aber auch für die nach wie vor ausgeprägten sozialen Disparitäten in der Teilnahme an Hochschulbildung, wie die weit auseinander liegenden sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten zeigen.[10]

Die insgesamt expansive Entwicklung der Studiennachfrage und Studienbeteiligung geht einher mit starken Umschichtungsprozessen zwischen den Studienfachrichtungen (vgl. Abbildung 2), die von nicht unbeträchtlicher Bedeutung für das fachspezifische Absolventenangebot und die Arbeitsmarktkonstellationen in den jeweiligen Berufs- und Fachsegmenten sind. Verfolgt man die Entwicklung der Fächerstrukturquoten[11] im langfristigen Zeitvergleich (hier zwischen 1975 und 2007), so zeichnen sich für die vier großen Fächergruppen sehr unterschiedliche Trends ab:

„Gewinner" der Entwicklung in den letzten drei Jahrzehnten sind eindeutig die der Fächergruppe *Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* zugeordneten Fächer (und innerhalb dieser Gruppe vor allem die wirtschaftswissenschaftlichen Fächer), die seit Mitte der 1970er Jahre bis heute anhaltend zur stärksten Fächergruppe geworden ist, wenn auch in den letzten zehn Jahren mit leicht abnehmenden Anteilen. Der Abstand zu den anderen Fächergruppen ist etwa bis zur Jahrtausendwende tendenziell eher größer geworden und seitdem im Großen und Ganzen unverändert.

Die Entwicklung der *Ingenieurwissenschaften* zeigt drei unterschiedlich lange Zyklen. Nach einem kurzfristigen Rückgang in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre steigt die Fächerstrukturquote zu Anfang der 1980er Jahre auf den bislang höchsten Wert von 25 % eines Anfängerjahrgangs und liegt knapp darunter in den folgenden Jahren. Nach 1990 erlebt die Fächerstrukturquote in den Ingenieurwissenschaften einen dramatischen Einbruch auf nur noch knapp mehr als 16 % im Jahr 2001 und steigt danach wieder etwas an, ohne bis heute je wieder das hohe Niveau der 1980er Jahre zu erreichen. Innerhalb der Ingenieurwissenschaften ist allerdings zwischen der zum Teil sehr unterschiedlichen Entwicklung der technischen Fächer i.e.S. und der Baufächer zu unterscheiden. Die quantitative Entwicklung der Ingenieurwissenschaften ist Anlass einer lebhaften Debatte über deren Ursachen gewesen – angeblich zunehmende Technikfeindlichkeit der jungen Generation, arbeitsmarktinduzierte Reaktion auf eine veränderte Personalpolitik beim Ingenieurnachwuchs insbesondere in der ersten Hälfte der 1990er Jahre, Abkoppelung der Ingenieurwissenschaften von der steigenden Studienbeteiligung der

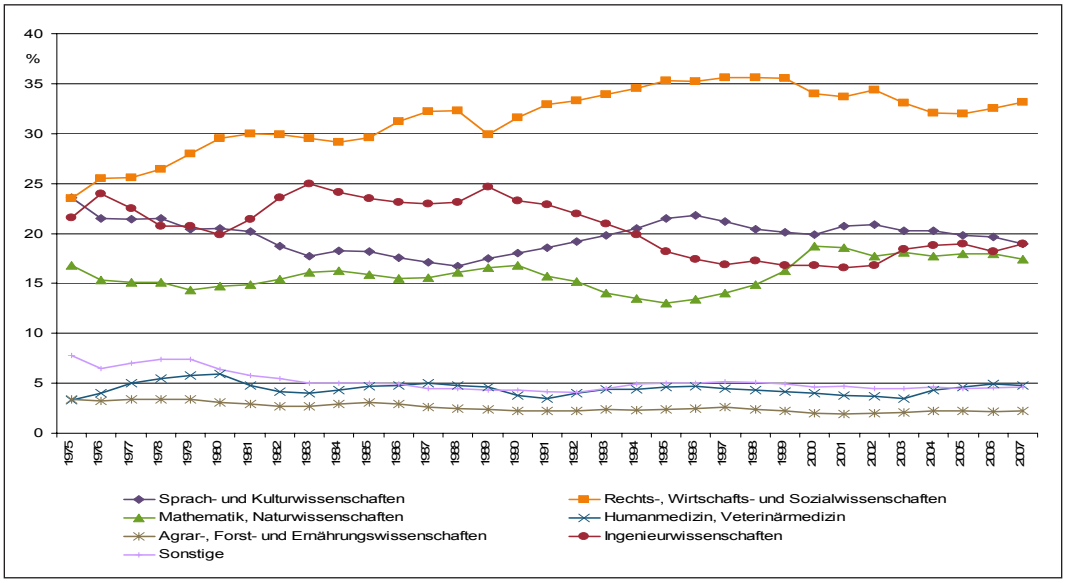
9 Schuetze/Slowey 2000; Schuetze/Wolter 2003; Teichler/Wolter 2004.

10 Isserstedt u.a. 2007, S. 114.

11 Fächerstrukturquoten bezeichnen den Anteil der einzelnen Fächergruppen (in der üblichen Zusammenfassung der amtlichen Hochschulstatistik) an der Gesamtzahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger eines Jahres.

jungen Frauen, hohe Schwundquoten in diesen Fächern: das sind einige der maßgeblichen Stichworte dieser Debatte.[12] Diese Entwicklung bildet zugleich den Hintergrund für die seit einigen Jahren geäußerte Sorge um einen sich verschärfenden Fachkräftemangel in den Ingenieurberufen.

Abbildung 2: Entwicklung der Fächerstrukturquoten von 1975 bis 2007 (in %)



Sonstige: Kunst, Sport, außerhalb der Studienbereichsgliederung liegende Fächer; bis 1992 alte Länder und Berlin West, ab 1993 Gesamtdeutschland.

Quelle: StaBa 2008.

Die Gruppe der *Sprach- und Kulturwissenschaften* erlebte einen tiefen Einbruch in der Studiennachfrage in den 1980er Jahren, der primär eine Folge der damaligen Krise auf dem Lehrerarbeitsmarkt war. Die Entwicklung konsolidierte sich in den 1990er Jahren. Die Fächergruppe war dann mit leicht abnehmender Tendenz die zweitstärkste bei den Fachwahlentscheidungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger (bis 2007).

Die Fächergruppe *Mathematik/Naturwissenschaften* verzeichnete einen starken Rückgang in der ersten Hälfte der 1990er Jahre. Der steile Anstieg in den Jahren danach wurde vor allem durch den „Informatikerboom“ ausgelöst[13]; mit der Krise des so genannten neuen Marktes für „new potentials“ lief dieser Boom dann aus. Der starke Nachfragezuwachs der Informatik speiste sich im übrigen auch aus einem veränderten Fachwahlverhalten zuungunsten der Ingenieurwissenschaften, insofern viele potentielle Ingenieurstudierende jetzt in die Informatik mit den günstigeren Beschäftigungs- und

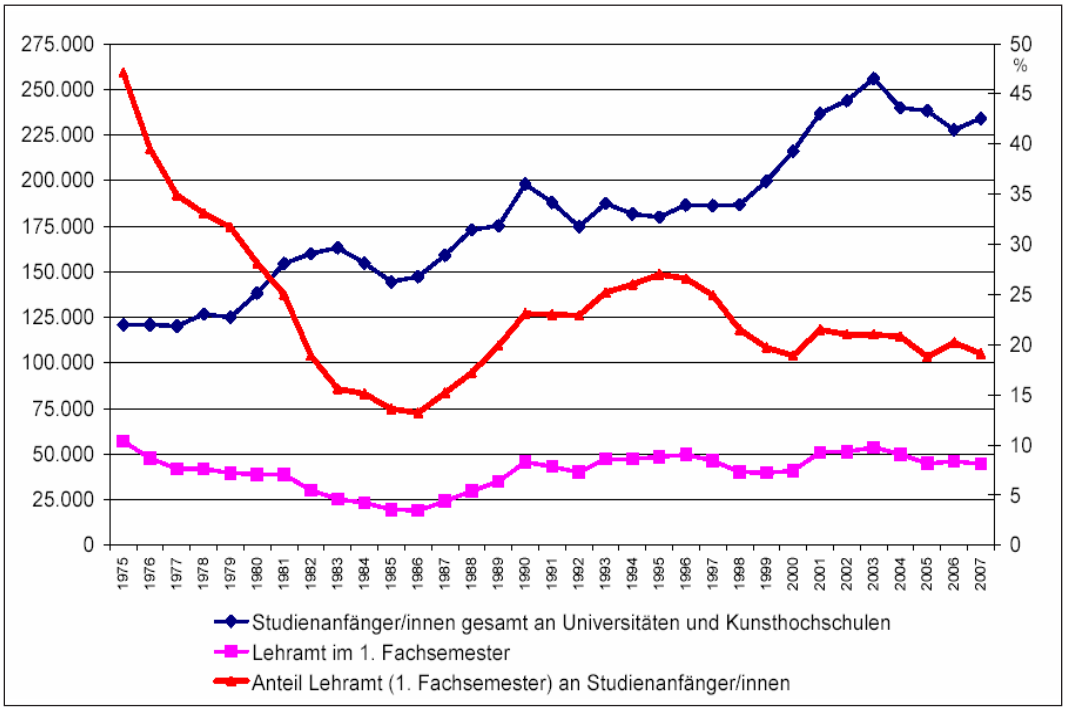
12 Vgl. hierzu u.a. Minks 2004; Pastohr/Wolter 2005; Heine u.a. 2006; Jahn u.a. 2009.

13 Die Informatik wird in der amtlichen Statistik zur Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften gezählt (mit Ausnahme einiger Spezialrichtungen wie z.B. Wirtschaftsinformatik).

Berufschancen strömten. Im Unterschied zu den zum Teil von starken Ausschlägen gekennzeichneten Entwicklungen in den großen Fächergruppen verläuft die der kleineren Fächergruppen eher konstant.

Neben den Ingenieurwissenschaften gehört die *Lehrerausbildung* zu denjenigen Studiengängen, die am deutlichsten von den Konjunkturen des jeweiligen berufsspezifischen Arbeitsmarktsegments betroffen sind (vgl. Abbildung 3). Trotz der enormen Expansion der Studiennachfrage insgesamt hat die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die einen Studiengang im Rahmen der Lehrerausbildung aufgenommen haben, schon im Wintersemester 1975/76 ihren Höhepunkt erreicht, dem ein massiver Einbruch bis 1985 folgt. Danach steigt die Studienanfängerzahl in der Lehrerausbildung mit einigen Schwankungen erneut an, ohne je ihren Höchstwert wieder zu erreichen. Die Entwicklung der bereichsspezifischen Strukturquote (nur Universitäten) zeigt, dass in der Mitte der 1970er Jahre im Universitätsbereich noch mehr als 40 % der Anfängerinnen und Anfänger ein Studium in der Lehrerausbildung aufnahmen; die Quote sinkt als Folge der restriktiven staatlichen Personalpolitik auf 15 % (1986), um dann nach einem neuen Anstieg bis in die Mitte der 1990er Jahre wieder auf gut 20 % im Jahr 2007 zurückzugehen.[14]

Abbildung 3: Zahl und Anteil der Studienanfänger/-innen in der Lehrerausbildung,



Quelle: StaBa 2009.

14 Anders als in Abbildung 2 ist die Strukturquote für die Lehrerausbildung nur auf die Studienanfänger/-innen im Bereich der Universitäten und Kunsthochschulen bezogen.

Solche Umverteilungsprozesse zwischen den Fächergruppen sind einerseits das Ergebnis langfristiger Veränderungen in den Interessenstrukturen und normativen Orientierungen von Studierenden, auch einer veränderten Zusammensetzung, insbesondere des steigenden Frauenanteils (angesichts der bekannten engen Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Fachwahl). Sie sind aber auch und vorrangig, durchaus marktwirtschaftlichen Mechanismen entsprechend, das Resultat der Konjunkturen fach- oder berufsfeldspezifisch segmentierter Teilarbeitsmärkte, etwa des Arbeitsmarktes für Lehrerinnen und Lehrer oder Ingenieurinnen und Ingenieure. So lässt sich für die Ingenieurwissenschaften zeigen[15], dass im Zeitraum zwischen 1975 und 1992 die Entwicklung der Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger und die der arbeitslosen Ingenieure weitgehend parallel verläuft, was aber phasenversetzt interpretiert werden muss: einer steigenden Zahl von Arbeitslosen folgt etwa drei Jahre später ein Rückgang der Anfängerzahlen und, etwa vier bis fünf Jahre später, umgekehrt: rückläufige Arbeitslosenzahlen lösen wenige Jahre später eine steigende Studiennachfrage aus.

Die Entwicklung seit Anfang der 1990er Jahre zeichnet sich demgegenüber durch zwei Besonderheiten aus: Die Zahl der arbeitslosen Ingenieure steigt auf ein Niveau an, das deutlich höher liegt als je zuvor, und der Einbruch in der Studiennachfrage fällt deutlich massiver und langfristiger aus als in den Zyklen zuvor. Dieses Entwicklungsmuster deutet darauf hin, dass die heute befürchtete Fachkräftelücke in den Ingenieurberufen aufgrund der niedrigen Studiennachfrage in erster Linie ein Problem ist, das die prozyklische Personalpolitik – Einstellungen wie Entlassungen – der Wirtschaft selbst begünstigt hat. Für den staatlich dominierten Lehrerarbeitsmarkt lässt sich ähnliches für die staatliche Personalpolitik zeigen.

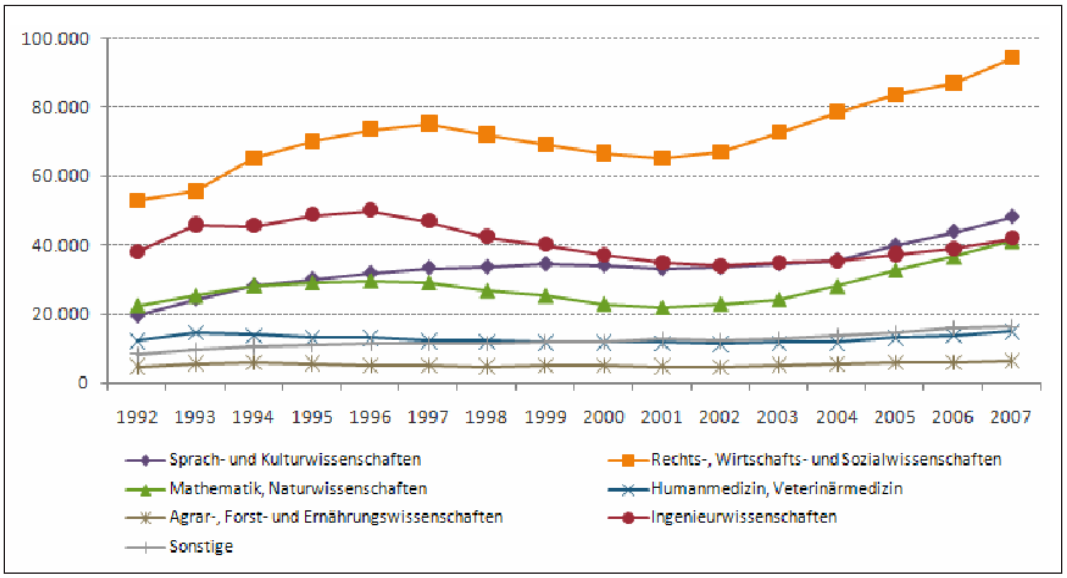
3.2 Absolventenangebot und Anteil der Hochschulabsolventen an der Bevölkerung im internationalen Vergleich

Die Zahl der Hochschulabsolventinnen und -absolventen folgt im Wesentlichen jener der Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Zeitabstand von etwa fünf bis sechs Jahren, je nach durchschnittlicher fachspezifischer Studienzeit – und korrigiert um die in fast allen Fächern nicht unbeträchtliche fachspezifische Schwundbilanz. Die Zahl der Absolventen und Absolventinnen eines Erststudiums ist aufgrund der vorübergehend in den 1990er Jahren rückläufigen Anfängerzahlen nach einem bisherigen Höchststand von ca. 200.000 (in den Jahren 1996/97) bis 2002 zurückgegangen und danach als Folge der zwischen 1998 und 2003 stark gestiegenen Anfängerjahrgänge auf inzwi-

15 Vgl. Pastohr/Wolter 2005.

schen beinahe 250.000 (2007) angewachsen. Die Entwicklung der Absolventenzahlen nach Fachrichtungen weist, wiederum korrigiert um die fachspezifisch unterschiedliche Schwundbilanz, ein ähnliches Muster auf wie die der Anfängerzahlen (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Entwicklung der Zahl der Absolventen und Absolventinnen in Deutschland, 1992 – 2007, nach Fächergruppen



Bestandene Prüfungen aller Abschlussarten ohne Promotionen.
Quelle: Staba 2008, Fachserie 11, Reihe 4.2, Prüfungen an Hochschulen.

Die stärkste Fächergruppe mit steigenden Absolventenzahlen sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Bis zum Jahr 2001 waren die Ingenieurwissenschaften noch die zweitstärkste Fächergruppe, seit 2005 ist dies die Gruppe der Sprach- und Literaturwissenschaften. Inzwischen hat auch die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften mit den Ingenieurwissenschaften gleichgezogen. Während in den anderen drei großen Fächergruppen die Absolventenzahlen in den letzten Jahren angestiegen sind, stagnieren sie in den Ingenieurwissenschaften. Zwischen den Fächergruppen haben in den letzten 15 Jahren also erhebliche Umschichtungsprozesse stattgefunden, die zu Lasten der Ingenieurwissenschaften gingen. Eine genauere Ursachenanalyse dieser Entwicklung zeigt, dass es zu kurz gegriffen wäre, die Ursachen dieser Entwicklung zu personalisieren und allein oder vorrangig den Studierenden (bzw. den Studienberechtigten) – ihren Interessen (Stichwort Technikfeindlichkeit), Fähigkeiten und Leistungen (Stichwort Studierfähigkeit) – zuzuschreiben.

Vor dem Hintergrund der relativ niedrigen Absolventenquoten – niedriger als in den 1980er Jahren und niedriger im Vergleich zu den anderen großen Fächergruppen – ist es

nicht ganz von der Hand zu weisen, dass bereits heute erste Engpässe, wenn auch noch kein genereller Mangel in der Versorgung des Arbeitsmarktes mit Ingenieuren und Ingenieurinnen bestehen.[16] Auch wenn empirisch solide und nachprüfbare wissenschaftliche Bedarfsanalysen fehlen (möglicherweise methodisch auch überhaupt nur begrenzt möglich sind), so ist ein Ingenieurmangel, vor allem in den technischen Fächern i.e.S. (Maschinenbau, Elektrotechnik), offensichtlich mehr als nur eine Fiktion, wie die seit etwa 2003 stark rückläufige Zahl der arbeitslosen Ingenieure und der schon seit 1998 deutlich sinkende Anteil der arbeitslosen Ingenieure an allen Arbeitslosen zeigt[17], auch wenn dieser Rückgang sicher mehrere Ursachen hat.

Als Resultat der insgesamt steigenden Absolventenzahlen hat sich auch die jahrgangsbezogene Absolventenquote, die lange Zeit bei knapp unter 20 % stagnierte, auf einen Wert von zurzeit etwa 22-23 % erhöht. Dies bedeutet aber

- erstens, dass das deutsche Hochschulsystem gegenwärtig von der politischen Zielmarke einer jahrgangsbezogenen Absolventenquote von 35 % weit entfernt ist;
- und zweitens besteht zwischen den Anfänger- und Absolventenquoten (etwa fünf bis sechs Jahre später) eine beträchtliche Diskrepanz, die primär durch die hohen Abbruchquoten und die teilweise weit über den Regelstudienzeiten liegenden tatsächlichen Studienzeiten hervorgerufen wird.

Eine Halbierung der Abbrecherquoten würde die Absolventenquote zumindest auf ein Niveau von immerhin knapp unter 30 % wachsen lassen. Ein Hauptproblem des deutschen Hochschulsystems besteht offensichtlich nicht – jedenfalls nicht allein – in der zu niedrigen Studiennachfrage, sondern in der zu niedrigen Erfolgsquote. In besonderer Weise gilt dies für die Ingenieurwissenschaften, die öffentlich ja am nachdrücklichsten ihren Nachwuchsmangel beklagen. So weisen die Fächer Maschinenbau und Elektrotechnik im Universitätsbereich Schwundquoten von mehr als der Hälfte ihrer Studienanfängerinnen bzw. Studienanfänger auf.[18] Für die hohen Abbruch- bzw. Schwundquoten lassen sich über alle Fächer hinweg zahlreiche Ursachen identifizieren, von denen zumindest ein Teil im Handlungshorizont der Hochschule liegt (z.B. Studienbedingungen oder Leistungsprobleme im Studium), während andere Gründe und Ursachen von der Hochschule kaum beeinflusst werden können.

Bemerkenswert ist, dass der Anteil der Frauen an den Hochschulabsolventen in den letzten 20 Jahren kontinuierlich zugenommen hat, was neben den veränderten geschlechts-

16 Leszczensky u.a. 2009, S. 2, 36; Biersack u.a. 2007.
17 Vgl. Jahn u.a. 2009, S. 183 ff.
18 Heublein u.a. 2008; Jahn u.a. 2009, S. 143.

spezifischen Partizipationsmustern vor allem auf den höheren Studienerfolg – oder vice versa: auf die geringere Abbruchquote der Frauen – zurückzuführen ist. Die oft zu hörende These vom höheren Misserfolg der studierenden Frauen erweist sich, von fachspezifischen Besonderheiten (z.B. in den Ingenieurwissenschaften) abgesehen, als eine Legende. Unter den erfolgreichen Hochschulabsolventinnen wiederholen sich einige Trends und Muster, die sich schon in der Zusammensetzung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger beobachten lassen, insbesondere die ausgeprägten Unterschiede zwischen den Studienfächern und in der Folge auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Die arbeitsmarktpolitisch zentrale Frage ist, ob bzw. in welchem Maße sich das Beschäftigungssystem bereits auf die absehbare Entwicklung eingestellt hat, dass in vielen anspruchsvollen, hochqualifizierten Tätigkeitsfeldern das Qualifikationsangebot in Zukunft in erster Linie vom Verhalten der jungen Frauen abhängt. Diese Entwicklung wird Konsequenzen vor allem im Bereich Karriereoptionen, Arbeitszeit, Einkommen und Vereinbarkeit von Beruf und Familie haben, wenn sowohl den Bedarfen des Arbeitsmarktes, aber auch den Lebenserwartungen und -modellen der hochqualifizierten jungen Frauen Rechnung getragen werden soll.

Im internationalen Vergleich mit solchen Ländern, die von ihren wirtschaftlichen Strukturen und Leistungen in etwa der Bundesrepublik vergleichbar sind, weist Deutschland nicht nur eine niedrigere Anfänger-, sondern in der Konsequenz auch eine weit unterdurchschnittliche Absolventenquote auf. Der Anteil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen lässt sich statistisch in vier Varianten ausweisen: als Erfolgsquote eines Studienanfängerjahrgangs, als altersgruppenbezogener Anteil, als Anteil an der erwerbstätigen Bevölkerung oder der Bevölkerung insgesamt. Hier soll auf der Basis der OECD-Daten[19] der kohortenspezifische Anteil der Hochschulabsolventinnen und -absolventen an der Bevölkerung zugrunde gelegt werden (vgl. Tabelle 1). Die Daten beziehen sich ausschließlich auf den Tertiärbereich A (= ISCED 5 A).[20] Die Tabelle zeigt auf der senkrechten Dimension (Spaltenvergleich) Unterschiede zwischen den hier ausgewählten Ländern auf; auf der waagerechten Dimension (Zeilenvergleich) wird die Entwicklungsdynamik in den Ländern im Kohortenvergleich deutlich.

19 OECD 2008.

20 Dabei handelt es sich um alle Studienprogramme, die zu einem Hochschulabschluss führen, der Voraussetzung für den Zugang zu einem Promotionsprogramm (ISCED 6) oder mindestens zu einem Masterprogramm ist.

Tabelle 1: Anteil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen an der Bevölkerung in ausgewählten OECD-Ländern (2006), Tertiärbereich A

	Altersgruppe			
	25-34	35-44	45-54	55-64
Australien	29	24	23	18
Kanada	29	26	21	19
Finnland	29	20	16	13
Frankreich	24	15	12	11
Deutschland	15	16	15	14
Italien	17	13	11	8
Japan	30	25	24	14
Niederlande	34	28	28	23
Spanien	26	21	17	12
Schweden	31	21	19	17
Großbritannien	29	21	20	16
USA	35	36	34	33
OECD-Durchschnitt	25	20	17	14
Quelle: OECD-Datenbank				

Danach weisen fast alle hier einbezogenen Länder eine enorme Wachstumsdynamik im Anteil an Hochschulabsolventen und -absolventinnen an der Bevölkerung auf. Eine Ausnahme sind die USA, die bereits in der ältesten Kohorte auf den höchsten Anteil überhaupt kommen und in der jüngsten immer noch. Die andere Ausnahme stellt Deutschland dar, wo die Hochschulexpansion bislang offenbar nur zu einem geringen Wachstum der Absolventenquote geführt hat. In der jüngsten Kohorte ist allerdings noch mit einem etwas höheren Anteilswert zu rechnen, da sich in dieser Altersgruppe aufgrund des hohen Altersdurchschnitts deutscher Hochschulabsolventinnen und -absolventen viele noch im Studium befinden. Während in den beiden ältesten Kohorten (oberhalb 45 Jahre) der Anteilswert für Deutschland noch im oder zumindest nahe dem OECD-Mittel liegt, ist der Abstand zum OECD-Mittelwert über die Zeit deutlich größer geworden. Das heißt: Deutschland hat inzwischen seinen lange Zeit noch relativ ausgeprägten Vorsprung (oder zumindest seine gute Position) bei der Ausstattung mit akademisch qualifizierten Humankapital weitgehend verloren.

In der bildungspolitischen und teilweise auch in der wissenschaftlichen Debatte wird der Wert solcher internationalen Vergleiche immer wieder mit dem Argument angezweifelt, die OECD-Statistiken würden institutionelle Unterschiede in den nationalen Qualifizierungssystemen verdecken und im Falle Deutschlands insbesondere die besondere Bedeutung der dualen bzw. betrieblichen Berufsausbildung als dem zentralen Träger des nationalen Qualifizierungssystems ignorieren. In anderen Ländern wären viele

Ausbildungswege eben im Hochschulbereich angesiedelt, die in Deutschland im Berufsbildungssystem verankert sind. Dieser Einwand ist insoweit zutreffend, als es in der Tat nationale Unterschiede in der Zuordnung von Ausbildungswegen und -programmen zu den in der OECD-Statistik definierten ISCED-Stufen gibt, je nach Zugangsvoraussetzungen, Anforderungsniveau, Abschlusszertifikaten und damit verbundenen Berechtigungen, in denen sich systemspezifische Strukturen und Besonderheiten manifestieren.

Solche Unterschiede finden sich zum Beispiel in der Zuordnung der (nicht-ärztlichen) Gesundheits-, der Pflege-, Sozial- und Erziehungsberufe, wobei das Anforderungs- und Ausbildungsniveau innerhalb dieser Berufsgruppe national wie international variiert. In manchen Ländern erfolgt die Ausbildung in diesen Berufen, zumindest in einigen, als Teil des tertiären Systems, in anderen nicht. Wenn ein solcher (fach-)schulischer Ausbildungsgang primär berufspraktisch orientiert ist, wird er gemäß ISCED zur Stufe 5 B gezählt (wie die Schulen des Gesundheitswesens, die zwar nach der OECD-Klassifikation, aber nicht im deutschen Verständnis zum tertiären Bereich zählen, oder in anderen Ländern entsprechende Collegeprogramme); bei einer stärkeren wissenschaftlichen Ausrichtung zählt er zur Stufe 5 A. In Deutschland begannen in den letzten Jahren jährlich etwa 100.000 Personen eine schulische Berufsausbildung in diesem Tätigkeitsfeld. Würden auch nur die anspruchsvolleren Programme für solche Berufe „akademisiert" (also vom Berufsfachschul- zum Hochschulsektor verlagert), würde das die Studienanfänger- und Absolventenquoten im Tertiärbereich A erheblich steigern. Dennoch ist aus zwei Gründen der Einwand irreführend, wonach die besondere Qualität der deutschen betrieblichen Berufsbildung in den internationalen Vergleichen nicht angemessen abgebildet wird.[21]

Erstens zeigen die OECD-Statistiken durchaus die besondere Relevanz der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung in Deutschland, zum Beispiel in den hohen Abschlussquoten im Sekundarbereich II. Deutschland fällt im internationalen Vergleich einerseits durch hohe Absolventenquoten im Sekundarbereich II und andererseits durch niedrige Absolventenquoten im Tertiärbereich auf. Diese Differenz spiegelt genau die besondere Bedeutung der betrieblichen Ausbildung. Der Einwand ist auch deswegen unzutreffend, weil in vielen Ländern Ausbildungsprogramme, die in Deutschland bestimmten Angeboten in der beruflichen Bildung korrespondieren, eher im nicht-universitären Tertiärbereich B als im Tertiärbereich A (auf den sich die Tabelle 1 allein bezieht) angesiedelt sind. Im Übrigen sind es oft gerade nicht die betrieblichen, sondern die vollzeitschulischen Ausbildungsgänge, die auf Hochschulniveau angehoben werden.

21 Zur OECD-Klassifikation vgl. Egeln/Heine 2005, S. 113 ff.; Banschbach 2007.

Von solchen formal-methodischen Gesichtspunkten abgesehen, lenkt das Argument von der Nicht-Vergleichbarkeit von Absolventenquoten – zweitens – von einigen kritischen Aspekten der deutschen Bildungsentwicklung ab.

- So haben von den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen, die kein Hochschulstudium aufnehmen, in den letzten Jahren direkt nur etwa 43 % Zugang zu einem Ausbildungsplatz im dualen System gefunden; hinzu kommen weitere 17 %, die einen Ausbildungsweg im Rahmen des Schulberufssystems (z.B. Berufsfachschulen, die zu einem beruflichen Abschluss führen) absolvieren. Aber immerhin gut 40 % aller Neuzugänge verbleiben im so genannten Übergangssystem, das solche außerschulischen Maßnahmen und schulischen Bildungsgänge umfasst, die zu keinem beruflichen Abschluss führen.[22] Diese quantitativ bedeutsame Rolle des Übergangssystems signalisiert eine massive Schieflage und Fehlentwicklung und keine Stärke des deutschen Berufsausbildungssystems, so dass die im internationalen Vergleich niedrigere Hochschulabsolventenquote nicht einfach als qualitative Überlegenheit der deutschen Berufsausbildung uminterpretiert werden kann.
- Vor allem ist aber zu berücksichtigen, dass es im Zuge der wissensgesellschaftlichen Modernisierung von Qualifikation, Beschäftigung und Arbeit in allen postindustriellen Gesellschaften zu einer Gewichtsverschiebung und Funktionsverlagerung zugunsten hochqualifizierter Arbeit kommt, die hochschulbezogene und wissenschaftsbasierte Ausbildungswege ebenso wie mittlere und gehobene Qualifizierungswege begünstigt.[23] Von daher ist weniger der Befund besorgniserregend, dass der bevölkerungsbezogene Anteil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen in Deutschland niedriger ist als in anderen Ländern. Anlass zur Sorge gibt vielmehr der Befund, dass sich hier überhaupt nur eine sehr geringe Dynamik abzeichnet und sich Deutschland von dem wissensgesellschaftlichen Trend zu einer „highly qualified society“[24] bislang eher abgekoppelt hat. Angesichts der starken „Tertiarisierung“ von Beschäftigung und Wertschöpfung, die vor allem von den humankapitalintensiven Dienstleistungen getragen wird, besteht das Paradigma dieses Wandels weniger in den herkömmlichen Formen gewerblicher, industrieller oder handwerklicher Berufsausbildung als in erster Linie in den wissensintensiven, innovativen, auf einer Hochschulqualifikation basierenden Berufen (siehe dazu Abschnitt 4).

22 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96 ff.
23 CEDEFOP 2009.
24 Teichler 1991.

3.3 Prognosen zur zukünftigen Entwicklung der Studiennachfrage

Für das zukünftige Angebot an hochqualifizierten Fachkräften ist es von zentraler Bedeutung, wie sich voraussichtlich die Nachfrage nach Hochschulbildung an der Schwelle des Hochschulzugangs, gleichsam dem Nadelöhr des späteren Absolventenangebots, weiter entwickeln wird. Prognosen zu den voraussichtlichen zukünftigen Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenzahlen werden außer von wissenschaftlichen Einrichtungen in regelmäßigen Abständen von der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht. Die Prognosen der KMK haben durch ihre Nähe zu den wichtigsten staatlichen Akteuren in der Bildungspolitik, den Ländern, eine herausragende Bedeutung, sind sie doch auch die Basis für hochschulpolitische Bund-Länder-Aktionsprogramme wie den Hochschulpakt I und II. Öffentliches Aufsehen hat die KMK, die in der Vergangenheit den Anstieg der Anfängerzahlen tendenziell eher unterschätzte[25], mit ihrer 2005 veröffentlichten Vorausschätzung[26] erregt. Danach stehe in Deutschland zwischen 2006 und 2012 ein starker Anstieg der Studienanfängerzahlen bevor, der dazu führe, dass die Studierendenzahlen im Zeitraum zwischen 2010 und 2020 in einer Bandbreite von 2,4 Millionen bis 2,7 Millionen liegen könnten.[27] Die folgenden Ausführungen knüpfen an diese Prognose an, auch wenn die KMK jüngst im Rahmen der Verhandlungen über den Hochschulpakt II eine revidierte Berechnung[28] veröffentlicht hat. Erstens hat die ursprüngliche Vorausschätzung ein ungewöhnlich großes öffentliches Echo gefunden, und zweitens stellen die Jahre 2005-2008 insofern einen empirischen Test dar, als hierfür ja bereits die tatsächlichen Anfängerzahlen bekannt sind.[29]

Wichtigste Ursache dieses von der KMK vorausgesagten Anstiegs ist vor allem die Zunahme der Zahl der Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit (Fach-)Hochschulreife, die zum einen auf demographische Gründe und eine wachsende Bildungsbeteiligung, zum anderen auf die doppelten Abiturientenjahrgänge (in der Folge der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit bis zum Abitur in 13 Ländern) zurückzuführen ist. Die Entwicklung in den nächsten Jahren wird dabei zwischen Ost- und Westdeutschland sehr unterschiedlich verlaufen, da der dramatische Geburteneinbruch in Ostdeutschland (nach 1989) zu rückläufigen Anfängerzahlen führen wird[30], während in den westdeutschen

25 Vgl. Wolter 1995.
26 KMK 2005.
27 Unter Einschluss der Berufsakademien; ohne Berufsakademien lägen die geschätzten Studierendenzahlen um ca. 30.000 Personen niedriger. Die im Folgenden referierten Anfängerzahlen beziehen sich ausschließlich auf die Hochschulen (also ohne Berufsakademien).
28 KMK 2009, siehe dazu später.
29 Informationen nach hat die KMK im Jahr 2009 eine weitere Vorausberechnung mit einer länderspezifischen Differenzierung vorgenommen, die bislang nicht veröffentlicht wurde.
30 Vgl. exemplarisch für Sachsen Frohwieser u.a. 2004; Killisch/Lenz u.a. 2006.

Ländern aus den genannten Gründen noch weiterhin mit einem hohen Nachfrage- und Auslastungsdruck gerechnet wird. Diese regional gegensätzlichen Trenderwartungen haben dazu geführt, dass für die neuen Länder im Rahmen des Hochschulpaktes nicht nur verminderte Zielwerte definiert worden sind, sondern gegenwärtig auch gezielte Marketingkampagnen für ein Studium an ostdeutschen Hochschulen durchgeführt werden. Auf der anderen Seite lässt sich bereits heute eine aus dem niedrigen regionalen Arbeitsplatzangebot resultierende, fachspezifisch variierende starke Ost-West-Mobilität bei den ostdeutschen Hochschulabsolventinnen und -absolventen beobachten.[31] So kommen für die Hochschulentwicklung in Ostdeutschland mehrere belastende Faktoren zusammen: die Auswirkungen des Geburteneinbruchs, eine ungünstigere Wanderungsbilanz, ein schwaches regionales Arbeitsplatzangebot, das auch nach Hochschulabschluss eine Ost-West-Mobilität in Gang setzt.

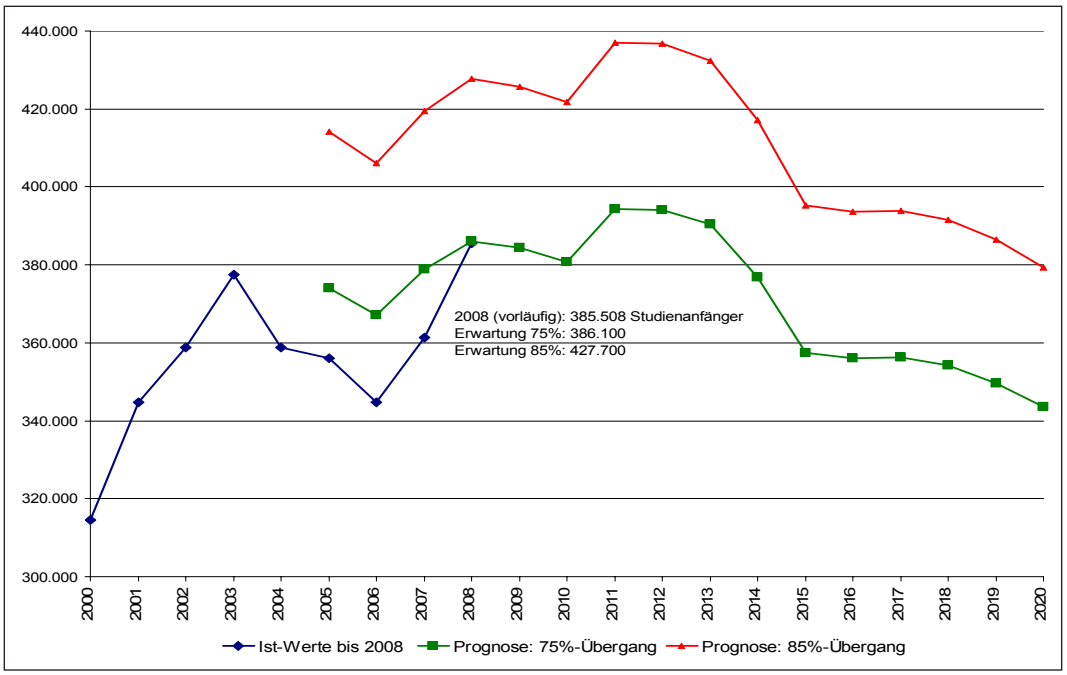
In der öffentlichen Wahrnehmung hat der von der KMK prognostizierte neue „Studierendenberg" eine teilweise größere, reißerische Aufmerksamkeit gefunden als die Anfängerzahlen, auf die sich Prognoseexperten sonst eher konzentrieren. Dabei ist oft übersehen worden, dass die KMK-Studierendenprognose von 2005 von unverändert hohen durchschnittlichen Studienzeiten ausgeht, eine Annahme, die im Blick auf die Studienstrukturreform zumindest überraschend – gerade von der KMK – kommt. Zwar mag die Erwartung zu optimistisch sein, dass die im Zuge des Bologna-Prozesses vorgenommene Reduktion der vorgesehenen Studienzeiten auf zumeist sechs (in wenigen Ausnahmen mehr als sechs) Semester bis zum ersten Abschluss (Bachelor) dazu führen könnte, erstmalig in den inzwischen Jahrzehnte andauernden Studienreformbemühungen die tatsächlichen Studiendauer auf die normierten Studienzeiten zurückzuführen. Welche Effekte die Umstellung der Studiengänge aber tatsächlich haben wird, hängt in hohem Maße von den Übergangsquoten in ein Masterstudium ab, da die geplante Gesamtstudienzeit für Bachelor und Master zusammen für die meisten Studiengänge ja weitgehend den alten Regelstudienzeiten entspricht. Aber die Fortschreibung der bisherigen Studienzeiten innerhalb des KMK-Prognosemodells ist – zumindest – problematisch.

Konzentriert man sich auf die Studienanfängerzahlen, so hat die KMK diese zunächst für die Jahre 2005 bis 2007 deutlich überschätzt, während im Jahr 2008 die bis dahin historisch höchste Anfängerzahl in Deutschland (386.000) exakt der Prognose, allerdings nur dem Minimalwert entspricht; der Maximalwert für dieses Jahr läge um gut 40.000 Anfängerinnen und Anfänger höher. Offenbar fiel zumindest in den letzten Jahren die (realisierte) Studiennachfrage niedriger aus, als es den deutlich höheren Erwartungen

31 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 333.

entsprach (vgl. Abbildung 5). Der wichtigste – statistische – Grund für diese Diskrepanz besteht in den überhöhten Annahmen der KMK zu den erwarteten Übergangsquoten in ein Hochschulstudium. Die KMK-Prognose (2005) basiert auf Übergangsquoten von 75 % und 85 %. Tatsächlich lagen die Übergangsquoten in den letzten Jahren knapp über 70 %[32] und stagnieren tendenziell seit Mitte der 1990er Jahre. Bereits hier deutet sich ein Mobilisierungsproblem an.

Abbildung 5: Entwicklung der Studienanfängerzahlen (2000-2008) und KMK-Prognose (2005) für den Zeitraum 2005 – 2020



Quellen: Bildungsbericht 2008, StaBa, KMK-Prognose 2005.

Wie bereits erwähnt, hat die KMK im Mai 2009 im Rahmen der Verhandlungen zum Hochschulpakt II eine modifizierte Vorausberechnung veröffentlicht[33], die wiederum mit Übergangsquoten von 75 % und 85 % kalkuliert. In der unteren Prognosevariante ergeben sich aufgrund höherer Ausgangszahlen für die Studienberechtigten[34] noch höhere Anfängerzahlen als in der Prognose von 2005 – und zwar tendenziell jährlich etwa 20.000 Studienanfängerinnen und Studienanfänger mehr. Die obere Variante führt bis 2013 zu deutlich niedrigeren Schätzungen; nach 2013 werden die Differenzen zur Prognose aus dem Jahr 2005 aber geringer. Im Blick auf das spätere Angebot an Hochschulabsolventinnen und -absolventen, das auf dem Arbeitsmarkt auftritt, wären fach-

32 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 171.
33 KMK 2009.
34 Die höheren Studienberechtigtenzahlen ergeben sich um einen aus einer zunehmenden schulischen Bildungsbeteiligung, zum anderen werden zwei weitere Länder berücksichtigt, die die Schulzeit zum Abitur verkürzen.

spezifische Vorausschätzungen zwar durchaus von Interesse. Aus guten Gründen hat die KMK in den letzten Jahren aber keine fachspezifischen Vorausschätzungen veröffentlicht. Die fachspezifische Studiennachfrage unterliegt oft kurzfristigen Veränderungen, die kaum prognostizierbar sind und deshalb ein hohes Fehlerrisiko darstellen. Dazu trägt auch bei, dass sich die fachspezifische Studiennachfrage oft anders entwickelt, als es arbeitsmarktpolitische Parameter eigentlich erwarten lassen (wie gegenwärtig die Ingenieurwissenschaften zeigen).

Für die Abweichungen zwischen den prognostizierten und den tatsächlichen Studienanfängerzahlen in der Prognose aus dem Jahr 2005 werden in der hochschulpolitischen Diskussion mehrere Ursachen verantwortlich gemacht: so unter anderem die Einführung von Studiengebühren/-beiträgen mit „abschreckenden" Effekten auf die Studierbereitschaft, die zu erwartenden negativen Beschäftigungsperspektiven („Generation Praktikum") oder die mangelnde Attraktivität der neuen Studiengänge. Aus der Sicht der empirischen Hochschulforschung lassen sich diese Erklärungen nur teilweise bestätigen; weitere Gründe und Ursachen kommen hinzu.

- So bestätigen Studienberechtigtenbefragungen[35] zwar, dass Studiengebühren/-beiträge einen Einfluss auf die Studierbereitschaft und die Studienentscheidung haben, der dazu führen könnte, dass etwa zusätzlich zwischen einem und fünf Prozent der Studienberechtigten aufgrund von Studiengebühren auf ein Studium verzichten würden.[36] Dieser Anteil mag zunächst nicht sehr hoch erscheinen, entspricht jedoch nicht dem Ziel einer Erhöhung der Studienanfängerquote. Hinzu kommt, dass das Gebührenmotiv gerade bei denjenigen sozialen Gruppen eine bedeutsame Rolle spielt, die schon jetzt häufiger auf eine Studienaufnahme verzichten, die es zukünftig aber gerade für ein Studium zu gewinnen gilt. Dennoch ist die Kausalität zwischen Studiengebühren und Anfängerzahlen schwach. Erstens setzt der Rückgang der Anfängerzahlen schon zu einem Zeitpunkt ein, als es in Deutschland noch gar keine Studiengebühren gab (und auch noch keine konkreten Pläne, diese einzuführen). Zweitens fällt der Rückgang im Ländervergleich keineswegs in der erwarteten Richtung aus; so gibt es auf der einen Seite Länder ohne Studiengebühren mit starkem Rückgang und auf der anderen Seite Länder mit Gebühren, aber moderatem Rückgang oder sogar Zuwachs. Drittens hätte der starke Anstieg der Anfängerzahlen seit 2008 nach der Gebührenhypothese nicht stattfinden dürfen.
- Die „Praktikumshypothese" trifft zwar empirisch nur eingeschränkt zu (siehe dazu Abschnitt 6). Subjektiv unklare oder unsichere Beschäftigungsperspektiven, wie sie

35 Vgl. Heine u.a. 2008.
36 Heine 2009.

durch den Topos „Generation Praktikum“ suggeriert werden, können aber auch dann einen Einfluss auf individuelle Studienentscheidungen haben, wenn sie empirisch nicht zutreffen. In der Tat lassen sich immer wieder Zusammenhänge zwischen der Einschätzung des akademischen Arbeitsmarktes und der Entwicklung der Studierbereitschaft nachweisen.[37] Auch wenn sich die Entscheidung zwischen Studienaufnahme oder einer alternativen Ausbildung nicht allein aus Arbeitsmarktmotiven ergibt, sondern hieran immer auch noch andere Motive (Interessen, eigene Fähigkeiten u.a.) beteiligt sind, so verstärkt eine positive Einschätzung der späteren Berufs- und Beschäftigungschancen doch eine Studienentscheidung nachdrücklich.

- Die Attraktivität der neuen Studiengänge fällt unterschiedlich aus, insbesondere zwischen den Fachrichtungen. Insgesamt überwiegt aber sowohl unter Studienberechtigten[38] wie auch unter bereits Studierenden[39] eine ausgeprägte Unsicherheit bis skeptische Einschätzung, die sich primär auf die schwer einzuschätzenden Arbeitsmarktchancen des Bachelor, die zweifelhafte wissenschaftliche Qualität eines Kurzstudiums und auf die Befürchtung stützt, mit diesem Abschluss in einer akademischen Zweiklassengesellschaft zu kurz zu kommen. Möglicherweise trägt die Einführung eines dreijährigen Bachelorstudiums dazu bei, dass eine Studienaufnahme im Verhältnis zu einer beruflichen Bildung nicht, wie von vielen erhofft, attraktiver wird, sondern beide „imagemäßig“ näher aneinander heranrücken und sich dadurch die Konkurrenz zwischen beruflicher Bildung und Hochschulstudium in den Entscheidungskalkülen der Studienberechtigten eher noch verstärkt.
- Für viele Studienberechtigte zeichnet sich die Studienentscheidung unter Einschluss aller Entscheidungskomponenten (Studium oder Berufsausbildung; Fach- und Berufswahl; Hochschultyp und Studienort) durch eine zunehmende kognitive Komplexität, eine Art „neue Unübersichtlichkeit“ aus[40] – schon allein angesichts der schieren Menge der hier zu verarbeitenden Informationen, die durch den Wandel des Hochschulsystems produziert wird: neue Studiengänge und Abschlüsse; Studiengebühren in einigen Ländern; verunsicherte oder unklare Beschäftigungsperspektiven, teils infolge widersprüchlicher Arbeitsmarkttrends, teils infolge der neuen Abschlüsse, deren arbeitmarktpolitische Valenz noch nicht wirklich eingeschätzt werden kann; Unklarheiten angesichts der Quotierungsdebatte über die Möglichkeit, einen Masterabschluss erwerben zu können; differenzierte Abwägung zwischen den Kosten und dem Nutzen eines Studiums; zusätzliche Verunsicherung durch die wachsende Zahl von Zulassungsbeschränkungen und die zunehmende Zahl hochschuleigener Aus-

37 Vgl. Lenz u.a. 2008.
38 Vgl. Heine u.a. 2006.
39 Bargel u.a. 2008, S. 201 ff.; Bargel u.a. 2008a.
40 Vgl. Wolter 2008.

wahlverfahren; eine veränderte Bedeutung der Hochschulortswahl (im Zuge der Exzellenzinitiative gewinnt die Entscheidung für einen Studienort plötzlich eine neue Bedeutung) – alles das hat in der Summe dazu geführt, dass die Studienentscheidung und die Abwägung zwischen Studienaufnahme oder berufliche Bildung für viele ein offener, schwieriger Prozess geworden ist.

- Prognosen zur Entwicklung der Studiennachfrage sind dem methodischen Modell nach Potentialprognosen, das heißt es wird zunächst nur ein voraussichtliches Nachfragepotential vorausgeschätzt. Institutionelle Faktoren, welche die Realisierung dieser Nachfrage beeinträchtigen – wie z.B. Zulassungsbeschränkungen an den Hochschulen –, gehen in solche Prognosen nicht ein. Gerade hier deutet sich aber an, dass die Diskrepanz zwischen Studienwunsch und realisierter Studienaufnahme angesichts ausufernder lokaler Zulassungsbeschränkungen zugenommen hat. So hat die Studiengangsumstellung zu einer stärkeren Abschließung der Hochschulen geführt. Inzwischen weisen zwei Drittel der „neuen", aber nur die Hälfte der „alten" Studiengänge einen Numerus clausus auf. Die Zahl der Studienanfängerinnen und Studienanfänger, die deshalb vor ihrer Studienaufnahme ein lokales Zulassungsverfahren durchlaufen mussten, hat in den letzten Jahren dramatisch zugenommen.[41]
- Ein weiterer wichtiger Grund für die stagnierende Studierbereitschaft besteht in dem Wandel, der sich in der Zusammensetzung der Studienberechtigten vollzieht. Hier findet insofern eine gewisse Umschichtung statt, als sich der Anteil derjenigen Personen, die ihre Studienberechtigung im berufsbildenden Segment unseres Schulsystems erwerben (Fach-/Berufsgymnasien, Fachoberschulen, Fachschulen), erhöht hat, während der Anteil derjenigen, die ihre Studienberechtigung im allgemeinbildenden Segment erwerben (z.B. in der gymnasialen Oberstufe des allgemeinbildenden Gymnasiums), verringert hat. Schon traditionell fällt aber die Studierbereitschaft unter den Studienberechtigten aus beruflichen Schulen niedriger aus als unter denjenigen aus einem allgemeinbildenden Gymnasium. Auch nimmt der Anteil der Frauen unter den Studienberechtigten weiter zu; sie zeigten aber in der Vergangenheit ebenfalls eine geringere Studierneigung als die männlichen Studienberechtigten.[42]

Vor diesem Hintergrund muss festgestellt werden, dass das von der KMK prognostizierte starke Wachstum der Studiennachfrage alles andere als ein gleichsam selbstverständlicher, mehr oder weniger selbst ablaufender Prozess ist. Nach den Prognosen der KMK wäre damit zu rechnen, dass (auch unter Berücksichtigung des Schwundes) zwischen 2010 und 2020 ein steigendes bzw. sehr hohes Absolventenangebot dem Ar-

41 Vgl. Wolter 2008, S. 23 f.

42 Der hohe Anteil der Frauen unter den Studienanfängern ergibt sich, trotz niedrigerer Studierbereitschaft, aus ihrem sehr hohen Anteil unter den Studienberechtigten.

beitsmarkt zur Verfügung stünde. Gegenwärtig deutet aber manches eher darauf hin, dass in Deutschland beim Hochschulzugang trotz seit 2008 steigender Anfängerzahlen in den letzten Jahren ein Mobilisierungsdefizit vorhanden war. Studierbereitschaft und Studienaufnahme sind hochvolatile Faktoren, die leicht und schnell von positiven oder negativen öffentlichen Signalen, vor allem denen des Arbeitsmarktes, verändert werden können. So könnte ein Rückgang im Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen, wie er sich möglicherweise als eine Auswirkung der Krise des Finanzkapitalismus abzeichnet, schon wieder einen Wachstumsschub in der Studiennachfrage auslösen, angesichts des Verbreitungsgrades von Zulassungsbeschränkungen aber auch nur den Stau vor den Hochschulen verschärfen. Es ist aber auch umgekehrt vorstellbar, dass das Interesse an einem Studium auch weiterhin stagniert.

Der prognostizierte gewaltige Anstieg der Studienanfänger- und Studierendenzahlen war die Grundlage für die im Rahmen des Hochschulpaktes II getroffene Vereinbarung, in Deutschland bis 2015 275.000 zusätzliche Studienplätze zur Verfügung zu stellen. Wegen der angestrebten höheren jahrgangsbezogenen Absolventenquote ist dies nicht nur eine Reaktion auf eine optimistische Prognose der weiteren Nachfrageentwicklung gewesen, sondern entspricht auch dem expansiven politischen Ziel, das Absolventenangebot auf dem Arbeitsmarkt im Interesse der volkswirtschaftlichen Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit erheblich zu vergrößern. Von den einen wird der Hochschulpakt als nicht ausreichend kritisiert, von den anderen als zu hoch gegriffen. Es bleibt die Einsicht, dass diese Entwicklung keinesfalls automatisch eintreten wird, sondern dass damit die wichtige Aufgabe verbunden ist, eine Studiennachfrage in diesem Umfang überhaupt erst zu aktivieren.

Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass die im nächsten Jahrzehnt – gleich in welchem Umfang – zu erwartende Studiennachfrage das Resultat aus drei verschiedenen Faktoren ist: erstens vergleichsweise großen Geburtsjahrgängen, aus denen die Studienberechtigten der nächsten Jahre kommen, zweitens einer anhaltend hohen und teilweise noch steigenden Bildungsbeteiligung in den zu einer Studienberechtigung führenden Schulen und – drittens – eines bildungspolitisch eher „artifiziellen“ Faktors: der doppelten Abiturientenjahrgänge, die eine historische Ausnahmesituation darstellen. Der erwartete Anstieg der Anfänger- und Absolventenzahlen enthält also eine eindeutig zeitlich limitierte, nicht fortschreibbare Komponente, welche die substanzielle Bildungsbeteiligung nicht dauerhaft erhöht. So ist bereits der Anstieg in den Jahren 2008 und 2009 teilweise auf doppelte Abiturientenjahrgänge und die Umwandlung von Berufsakademien in Hochschulen zurückzuführen.

Langfristig ist dagegen nach dem Jahr 2020, erst recht nach dem Jahr 2030 mit einer stark rückläufigen Studiennachfrage zu rechnen – selbst dann, wenn es gelänge, die Zahl und den Anteil der Studienberechtigten noch deutlich zu vergrößern und die Studienanfängerquote auf mehr als die Hälfte eines Altersjahrgangs anzuheben. Die potenziellen Studienanfängerinnen und Studienanfänger des Jahres 2028 sind ja bereits heute geboren, die Elternjahrgänge der Studienanfängerinnen und Studienanfänger der Jahre nach 2030 sind statistisch ebenfalls bekannt, und die durchschnittlichen Geburtenquoten verändern sich kurzfristig erfahrungsgemäß nur unter besonderen historischen Voraussetzungen. Dieses bereits heute in den Grundzügen absehbare Szenario wird nicht nur für das Hochschulsystem, insbesondere seine regionale Struktur, sondern auch für den akademischen Arbeitsmarkt eine zentrale Herausforderung darstellen. Die Mobilisierung der erforderlichen Studiennachfrage, bereits heute eine wichtige bildungspolitische Aufgabe, wird erst recht nach dem Jahr 2020 zur zentralen Zukunftsfrage. Zugespitzt formuliert: Es könnte sich ein Zeitpunkt ergeben, an dem nicht mehr Studiengebühren verlangt werden, sondern ganz im Gegenteil ein Studiengehalt als Anreiz gezahlt werden muss. Es könnte aber ja gerade eine Funktion der Bildungsprognostik sein, als eine Art Frühwarnsystem auf unerwartete oder auf problematische Entwicklungen hinzuweisen und rechtzeitig korrigierendes politisches Handeln zu motivieren.

4 Volkswirtschaftlicher Qualifikationsstrukturwandel und zukünftige Bedarfsentwicklung

4.1 Wachstum akademischer Beschäftigung

In Deutschland hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ein massiver Qualifikationsstrukturwandel vollzogen, der zu deutlichen Verschiebungen in den Abschlussstrukturen der Bevölkerung und in den Qualifikationsstrukturen der Erwerbstätigen geführt hat. Dieser Wandel stellt sich als ein seit Jahrzehnten kontinuierlich anhaltender Höherqualifizierungsprozess dar, wobei sich dieser Trend phasenweise schneller oder langsamer durchsetzt. Die Expansion der Studiennachfrage und des Hochschulbesuchs ist ein Teil dieses Wandels. Er lässt sich an verschiedenen Indikatoren veranschaulichen, die in gleiche Richtung verweisen: Zahl und Anteil der Erwerbstätigen mit niedriger Qualifikation nehmen deutlich ab, während der Beschäftigungsumfang der Höher- und Hochqualifizierten – absolut und relativ – deutlich zunimmt. Stellt man zunächst die Abschlussstrukturen für die (Gesamt-)Bevölkerung differenziert nach Alterskohorten und nach allgemein- bzw. berufsbildendem Abschluss gegenüber (vgl. Abbildung 6), so spiegelt sich dieser Prozess des „upgrading“ auf beiden Seiten, der allgemeinen wie der beruflichen Bildung, deutlich wider.

Im Bereich der allgemeinen Bildung hat sich der Anteil der Personen mit Hochschulreife zwischen der ältesten (60-65) und der jüngsten Kohorte (30-35) verdoppelt (von 18 auf 36 %). Der Anteil derjenigen mit mittlerem Abschluss ist ebenfalls stark gestiegen (von 16 auf 28 %), während sich der Anteil der Personen mit Hauptschulabschluss um mehr als die Hälfte vermindert hat (von 58 auf 25 %). Mit etwa 4 % ist der Anteil derjenigen, die auf Dauer ohne Schulabschluss bleiben, über die Zeit bemerkenswert konstant geblieben.[43] Im Bereich der beruflichen Abschlüsse ist der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss von 13 % in der ältesten auf 19 % in der jüngsten Kohorte gestiegen. Die Zahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss ist von 1,2 Millionen (1978) über 4,3 Millionen (1991) auf 7,5 Millionen (2006) angestiegen, wobei ein Teil dieses Wachstums auf die Wiedervereinigung zurückzuführen ist. Im Vergleich der Schul- und der Berufsabschlüsse zeigt sich, dass beinahe die Hälfte derjenigen, die das Schulsystem mit der Hochschulreife verlassen, später keinen Hochschulabschluss erwirbt. Diese Gruppe setzt sich aus den „Studienverzichtlern“ und den „Studienabbrechern“ zusammen. Hier ist noch ein enormes, bislang verschenktes Potential für die angestrebte Erhöhung des (altersbezogenen) Hochschulabsolventenanteils vorhanden, und zwar ganz

43 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 233.

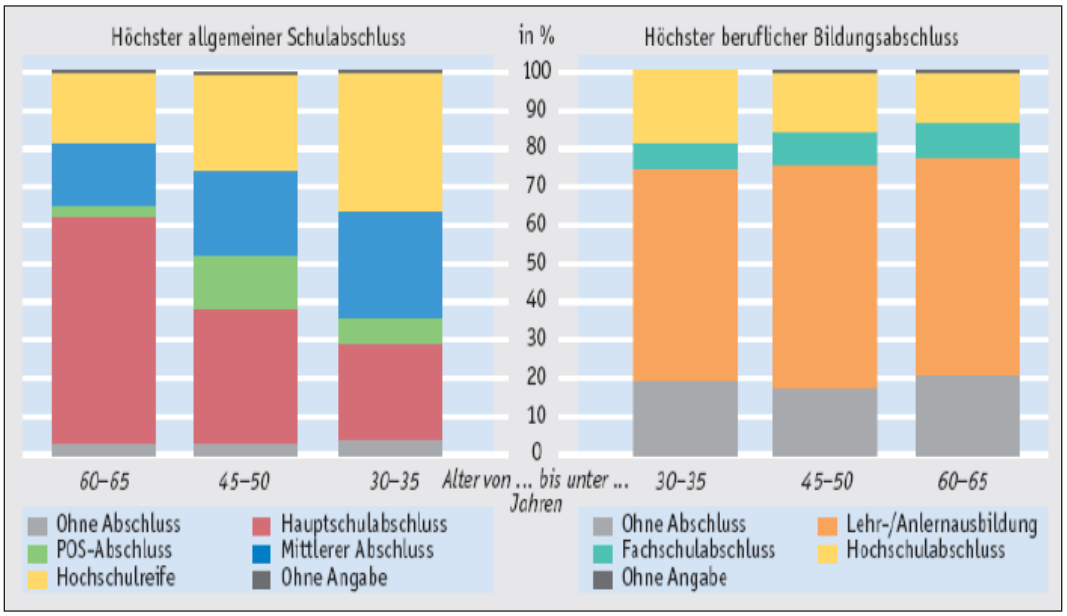
ohne weitergehende Maßnahmen zur Steigerung der Bildungsbeteiligung („increasing participation“) oder zur Erweiterung der Bildungsteilnahme, zum Beispiel durch eine stärkere Öffnung der Hochschulen („widening participation“).

Der Anteil der Personen mit Lehr- oder Fachschulabschluss ist zwischen den Altersgruppen geringfügig zurückgegangen (von 65 auf 62 %), ebenso die Quote der Personen ohne Ausbildungsabschluss (von 21 auf 17 %), die allerdings im Blick auf die geringen Beschäftigungs- und Lebenschancen immer noch dramatisch hoch ausfällt. Es zeichnen sich also im langfristigen Zeitvergleich zwei signifikante Trends ab: erstens ein deutlicher Höherqualifizierungsprozess und zweitens eine gewisse Auseinanderentwicklung zwischen den Hoch- und den Geringqualifizierten (dazu später mehr).

Die Verschiebungen in der Qualifikationsstruktur der erwerbstätigen Bevölkerung treten in einer langen Zeitreihe, basierend auf Mikrozensusdaten, noch deutlicher hervor (vgl. Abbildung 7). Der Anteil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen hat danach von 3 % (1957) relativ kontinuierlich auf 18 % (2005) zugenommen.[44] Noch stärker schlägt sich dieser Wandel in der Qualifikationsstruktur aufeinander folgender Erwerbseinstiegskohorten nieder. Seit der Jahrtausendwende deutet sich aber in der Zusammensetzung der erwerbstätigen Bevölkerung eine Stagnation an; der Anteil der Hochqualifizierten hat kaum mehr zugenommen. Diese Entwicklung kann zum Teil auf methodische Gründe (verändertes Erhebungskonzept im MZ), zum Teil aber auch auf „reale“ zurückgeführt werden. Offenkundig hat in den letzten Jahren das Wachstum in der Akademikerbeschäftigung ein wenig an Dynamik verloren.[45]

44 Vgl. Buttler/Tessaring 1993; BMBF 2000.
45 Ähnlich Leszczensky u.a. 2009, S. 14.

Abbildung 6: Wandel der Abschlussstrukturen in der Bevölkerung (2006), differenziert nach Altersgruppen (in %)



Quelle: Bildungsbericht 2008.

Die drastische Abnahme des Anteils der Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss von 42 % (1957) auf 15 % (2005) zeigt deutlich die Umschichtung in der Qualifikationsstruktur zugunsten der Fachkräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung oder Hochschulabschluss. Der Anteil der Erwerbstätigen ohne abgeschlossene Berufsausbildung markiert auch den auffälligsten Unterschied zwischen den neuen und den alten Ländern. Dieser Wert fällt in den neuen Ländern deutlich geringer aus, entsprechend höher liegen hier die Anteile der anderen Qualifikationsgruppen, insbesondere im gehobenen Qualifikationssegment (Fachschule, Meister, Techniker). Ost- und Westdeutschland gemeinsam ist, dass in den letzten 15 Jahren praktisch nur das Segment der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss zugenommen hat, während die anderen Qualifikationssegmente an Bedeutung verloren haben.[46]

Diese Veränderungen in der Qualifikationsstruktur der (erwerbstätigen oder gesamten) Bevölkerung sind das Ergebnis unterschiedlicher Faktoren und Prozesse, die zum Teil kontrovers diskutiert werden.[47]

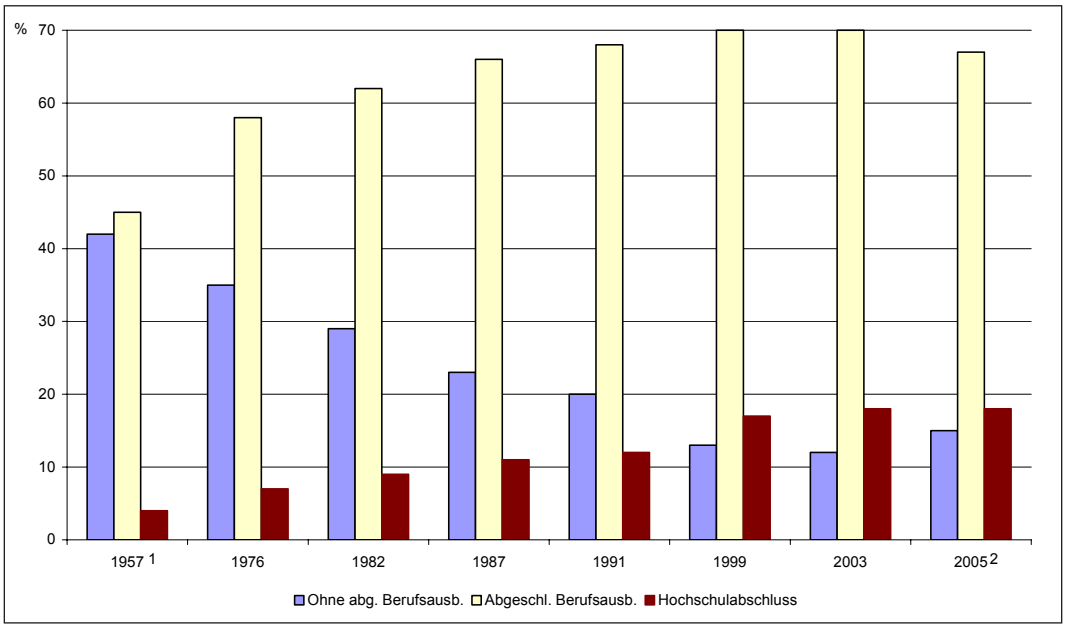
- *„Angebotshypothese“:* Nach dieser Hypothese handelt es sich um einen nachfrage- und angebotsinduzierten Wandel, der Resultat des veränderten individuellen und

46 Der leichte Zuwachs in der Gruppe der Personen ohne Berufsabschluss (siehe Abbildung 7) ist darauf zurückzuführen, dass der Mikrozensus 2005 die Gruppe der geringfügig Beschäftigten umfassender berücksichtigt.

47 Reinberg 1999.

sozialen Bildungsverhaltens und des institutionelle Wandels im Bildungssystems ist. Natürlich wirkt sich hier die Expansion der Studiennachfrage und des Hochschulbesuchs selbst aus (im Kontext einer – wenn auch begrenzten – vertikalen institutionellen Öffnung von Bildungskarrieren), die diese Umschichtungen in den gesellschaftlichen Qualifikationsstrukturen hervorgerufen hat.[48] Die über die letzten fünf Jahrzehnte angestiegene Bildungsbeteiligung, insbesondere an der Stufe des Hochschulzugangs, und das größere Absolventenangebot schlagen sich in dieser „Umverteilung" nieder.

Abbildung 7: Berufliche Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen, 1957 – 2005 (in %)



1) In diesem Jahr ergibt sich ein Rest von 9%
2) Neues Erhebungskonzept im MZ (höhere Beschäftigungszahlen, insb. aufgrund der stärkeren Einbeziehung geringfügig Beschäftigter)
Quelle: MZ/IAB

- *„Nachfragehypothese":* Danach ist diese Entwicklung Teil eines übergreifenden funktionalen und sektoralen Wandels im Beschäftigungssystem und in den volkswirtschaftlichen Strukturen. Motor der Qualifikationsentwicklung (und der zukünftigen Bedarfsentwicklung) ist in erster Linie der „säkulare" doppelte Strukturwandel der Volkswirtschaft und der Arbeitslandschaft: Erstens die Verschiebung in der sektoralen Beschäftigtenstruktur (und in der Wertschöpfung) vom sekundären, industriell-produzierenden Sektor zum tertiären, Dienstleistungssektor – inzwischen (2006) arbeiten 69 % der Erwerbstätigen im tertiären Bereich, zu Beginn des 20.

48 Vgl. für das Gymnasium Wolter 1997.

Jahrhunderts waren es ca. 20 %; und zweitens der steigende Anteil wissens- und forschungsintensiver Tätigkeiten sowohl innerhalb des sekundären als auch des tertiären Sektors.

Ohne eine veränderte Bildungsbeteiligung und ein entsprechend verändertes Arbeitskräfteangebot kann sich ein solcher qualifikatorischer Strukturwandel gewiss nicht vollziehen. Skeptiker leiten daraus die Schlussfolgerung ab, dass das größere Angebot an Hochqualifizierten insbesondere unter Bedingungen der Unterbeschäftigung einen Verdrängungswettbewerb von oben nach unten in Gang setzt (siehe dazu später). Die andere Seite argumentiert, dass dieser qualifikatorische Strukturwandel eine „reale" Basis im Wandel der Tätigkeitslandschaft, der Arbeitsplätze und Qualifikationsanforderungen durch einen Niveauanstieg hat[49], auch wenn es periodisch zu Imbalancen zwischen Angebot und Nachfrage kommen kann. Leszczensky u.a.[50] unterscheiden drei Komponenten, die den Wandel in der Akademikerbeschäftigung beeinflussen:

- erstens einen Trendeffekt, der darauf beruht, dass sich die gesamtwirtschaftlichen Beschäftigungsstrukturen verändern,
- zweitens einen Struktureffekt, der durch intersektorale Verschiebungen hervorgerufen wird,
- und drittens einen Qualifikationsintensivierungseffekt, der durch (intra-)sektorales „upgrading" entsteht.

Auch wenn wissensintensive Bereiche nicht nur im tertiären, sondern gerade auch im sekundären Sektor an Bedeutung gewinnen, so nimmt doch vor allem innerhalb des Dienstleistungssektors der Anteil der humankapitalintensiven Tätigkeiten (Forschung, Organisation, Management, Erziehung und Ausbildung, Information und Kommunikation, Beratung, Betreuung, Gesundheit usw.) im Verhältnis zu den einfachen Dienstleistungen besonders dynamisch zu. Dies gilt ebenso für die privaten wie die öffentlichen Dienstleistungen. So sind nicht nur die Qualifikationsanforderungen im Dienstleistungsbereich insgesamt tendenziell höher. Die Tätigkeitsfelder, die mit höheren Anforderungen verbunden sind, nehmen hier auch stärker zu als die weniger qualifikationsintensiven Felder. In den wissensintensiven Teilen des tertiären Sektors fällt die Beschäftigungsintensität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen etwa fünfeinhalb Mal so hoch aus wie in den übrigen Dienstleistungen.[51]

49 Reinberg 1999.
50 Leszczensky u.a. 2009, S. 31.
51 Leszczensky u.a. 2009, S. 18.

Von daher ergibt sich aus diesen strukturellen Veränderungen in Beschäftigung und volkswirtschaftlicher Wertschöpfung „ein zusätzlicher Nachfrageschub nach (hoch) qualifizierten Erwerbstätigen“[52]. Im europäischen Vergleich zeigt sich sogar, dass diese Qualifikationsintensivierung in vielen anderen Ländern, insbesondere in den skandinavischen Staaten und den Niederlande, in der Schweiz, in Frankreich oder Großbritannien, in den letzten Jahren deutlicher vorangeschritten ist als in Deutschland, das offenkundig einen guten Teil seines Qualifikations- und Entwicklungsvorsprungs eingebüßt hat. Insbesondere die wissensintensiven Dienstleistungen, von denen im internationalen Vergleich die stärkste Wachstumsdynamik ausgeht, sind in Deutschland noch weniger entwickelt als in vielen anderen europäischen (und außereuropäischen) Ländern.[53] Sollte Deutschland hier den Vorsprung anderer Ländern aufholen, dann wird dies nur über eine Ausweitung von Hochschulbildung gelingen, wobei der Dienstleistungssektor einem wesentlich breiteren Spektrum fachlicher Kompetenzen offen steht als die wissensintensiven Zweige des sekundären Sektors. Vor diesem Hintergrund ist die – schon im Abschnitt 3.2 beschriebene – Entwicklung kritisch zu sehen, dass der Anteil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen an der Bevölkerung in den meisten ökonomisch vergleichbaren OECD-Staaten weitaus stärker gestiegen ist als in Deutschland und dadurch der Abstand immer größer geworden ist. Angesichts der Entwicklungsdynamik der wissensintensiven Segmente des Dienstleistungssektors zeigt sich hier, dass sich ein mangelndes Angebot an Fachkräften durchaus als Wachstumsbremse auswirken kann.

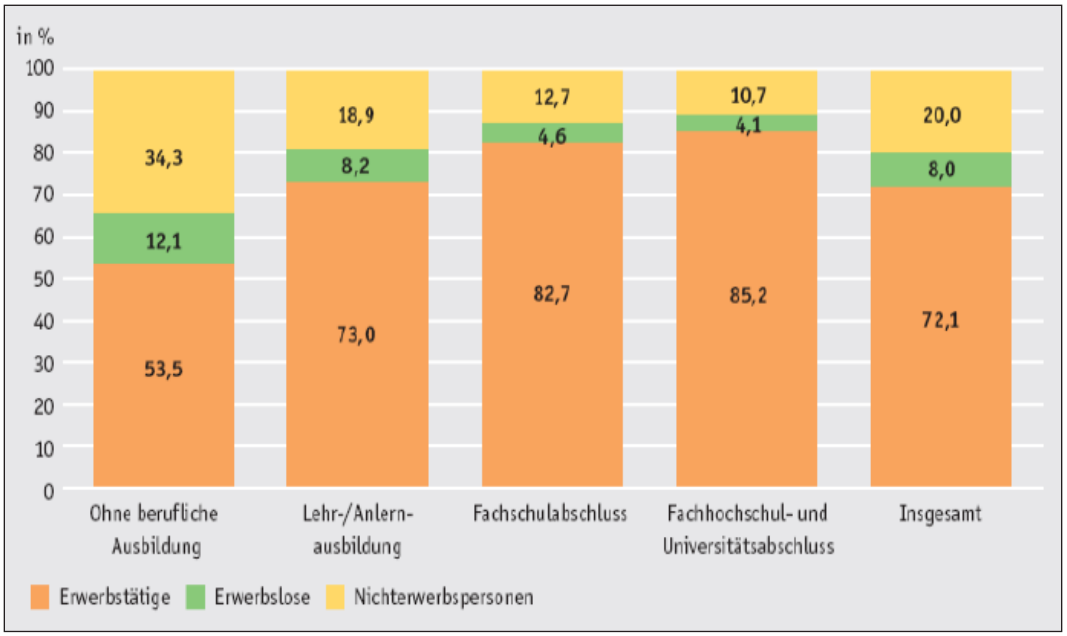
4.2 Qualität akademischer Beschäftigung

Nun lautet ein Standardeinwand gegen die empirisch gestützte Tatsache expansiver Akademikerbeschäftigung, dass das gleichsam ubiquitäre Wachstum in der Beschäftigung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen ja noch nichts über die Qualität der Beschäftigung aussage. Vielmehr sei damit zu rechnen, dass die Hochschulexpansion angesichts ihrer latenten Tendenz zur Überproduktion akademischer Qualifikationen („overeducated society“) mit einer Zunahme von Arbeitslosigkeit und nicht-adäquater Beschäftigung einhergehe und viele Akademikerinnen und Akademiker damit in der Gefahr stünden, auf einen „unterwertigen“ Status abzusinken. Tatsächlich bestätigt die empirische Überprüfung eher das Gegenteil: eine latent wachsende soziale Polarisierung zwischen Hoch- und Höherqualifizierten auf der einen Seite und den Geringquali-

52 A.a.O., S. 13.
53 A.a.O., S. 22.

fizierten auf der anderen Seite.[54] Der zwar offenere, aber nach wie vor enge Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung zeigt sich zunächst darin, wie das Qualifikationsniveau die Teilhabe am Erwerbsleben und den Erwerbsstatus beeinflusst. Je höher der individuelle Bildungsstatus ausfällt, desto besser sind Personen in den Arbeitsmarkt integriert. Mit höherer Qualifikation nimmt die Erwerbstätigkeitsquote deutlich zu, während die Quoten für Erwerbslosigkeit und Nicht-Erwerbstätigkeit genauso deutlich abnehmen.[55] So weist die Gruppe der Hochschulabsolventinnen und -absolventen nicht nur die höchste Erwerbsquote, sondern auch die niedrigste Erwerbslosen- und Nichterwerbstätigenquote auf (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8: Zusammenhang zwischen Bildung und Beschäftigung (2006)



Quelle: Bildungsbericht 2008.

Bereits hier bestätigt sich, dass die Erwerbschancen und die daran geknüpften Lebenschancen entlang der erworbenen beruflichen Qualifikation differenzieren und sich hier insbesondere zwischen den Hoch- und Niedrigqualifizierten eine Schere öffnet. Dieses Muster bestätigt sich in der Qualifikationsstruktur der erwerbslosen Personen. Unter allen im Jahr 2005 als arbeitslos registrierten Personen wiesen 61 % eine abgeschlossene betriebliche oder schulische Berufsausbildung auf, 31 % keinen Berufsabschluss, aber nur 7 % verfügten über einen Hochschulabschluss.[56] Die Qualifikationsstruktur der erwerbslosen Personen muss in Relation zum Beschäftigtenanteil dieser Gruppen gesetzt

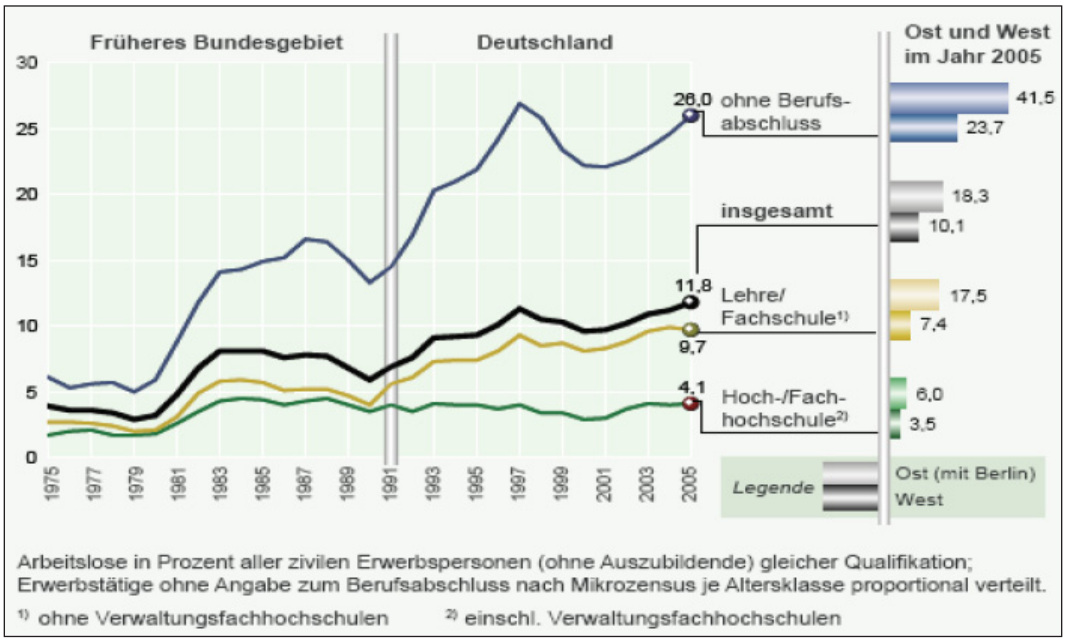
54 Vgl. Reinberg/Hummel 2005, 2007.
55 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 206 f.
56 Reinberg/Hummel 2007, S. 3.

werden. Die Entwicklung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten spiegelt die langfristige Spreizung der Beschäftigungschancen zwischen den verschiedenen Qualifikationsniveaus deutlich wider (vgl. Abbildung 9). Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist danach seit Mitte der 1970er Jahre in allen Qualifikationsgruppen angestiegen, der Anstieg variiert aber mit der Höhe der beruflichen Qualifikation. Reinberg und Hummel[57] resümieren solche – keineswegs neuen – Ergebnisse unter den Überschriften „Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos" und „Vertrauter Befund: Höhere Bildung schützt … vor Arbeitslosigkeit".

Den geringsten Anstieg zeigt die qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit bei den Hochschulabsolventinnen und -absolventen, bei denen die Quote insbesondere aufgrund der veränderten staatlichen Personalpolitik um das Jahr 1980 herum zugenommen hat und sich danach auf diesem Niveau einpendelt. Das starke Wachstum des akademischen Segments innerhalb des Beschäftigungssystems nach der ersten Welle der Hochschulexpansion aus den 1960er und 1970er Jahren hat dazu geführt, dass diese Gruppe aufgrund ihres Beschäftigungsvolumens weniger gegen die konjunkturellen Ausschläge und Krisen der wirtschaftlichen Entwicklung geschützt ist. Mit wachsendem Beschäftigtenanteil nehmen auch hier die Übergangs- und Beschäftigungsprobleme zu. Aber im Vergleich der Qualifikationsgruppen haben sich die Beschäftigungschancen – hier über das Arbeitslosigkeitsrisiko dargestellt – erkennbar zugunsten der Hochqualifizierten auseinander entwickelt. Nicht sonderlich überraschend sind die Beschäftigungsprobleme in allen Gruppen in den neuen Ländern höher als in Westdeutschland, am geringsten fällt diese regionale Diskrepanz wieder bei den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss aus. In allen Qualifikationsgruppen (mit Ausnahme derjenigen ohne Berufsabschluss) tragen Frauen ein höheres Beschäftigungsrisiko als Männer, auch bei den Hochschulabsolventen.[58]

57 Reinberg/Hummel 2005, 2007.
58 Biersack u.a. 2008.

Abbildung 9: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 bis 2005 (in %)



Quelle: IAB 2007.

Insgesamt gesehen scheinen Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem die starke Angebotsexpansion bislang optimal absorbiert zu haben – entgegen den laut gewordenen und immer noch zu hörenden Unkenrufen. So zeigen Untersuchungen über individuelle („interne“) Bildungserträge einen Vorsprung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen (bei nicht unerheblichen geschlechtsspezifischen Disparitäten und starken Unterschieden zwischen den Fächern) bei monetären und nicht-monetären Erträgen.[59] Ein weiterer wichtiger, wissenschaftlich aber schwieriger Indikator ist die Frage der Adäquanz bzw. Inadäquanz zwischen Qualifikation und Beschäftigung.[60] Dabei geht es selten um Unter-, sondern fast immer um Überqualifikation, wonach die erworbene Qualifikation im Rahmen des ausgeübten Arbeitsplatzes ganz oder teilweise ungenutzt bleibt und der Arbeitsplatz von seinen Anforderungen her grundsätzlich auch mit einer niedriger qualifizierten Person besetzt werden könnte (vertikale Inadäquanz).

So populär oft die Debatte über die – angeblich – mit der Hochschulexpansion wachsende „Unterwertigkeit“ in der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist, so wirft eine genaue Bestimmung, was eigentlich als „adäquat“ bzw. „nicht-adäquat“ gilt oder bezeichnet wird, doch erhebliche methodische Probleme auf.

59 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 207 ff.; Biersack u.a. 2008.
60 Vgl. hierzu Büchel 1998; Fehse/Kerst 2007.

- Für (In-)Adäquanz lassen sich unterschiedliche Definitionen und Bewertungskriterien angeben, die wiederum unterschiedliche Operationalisierungen zur Folge haben und keineswegs zu einheitlichen Ergebnissen führen. So kann ein Arbeitsplatz von verschiedenen Kriterien her unterschiedlich beurteilt werden: zum Beispiel von der Aufgabe her als adäquat, von den Gratifikationen her aber als nicht-adäquat (Kriteriendivergenz).
- Urteile über (In-)Adäquanz sind nicht ohne Berücksichtigung der subjektiven Erwartungen und Einschätzungen möglich und können daher zwischen Personen selbst bei gleichen Merkmalskonstellationen variieren (Erwartungs- und Urteilsdivergenz). Ohne subjektive Bezüge sind Aussagen über (In-)Adäquanz kaum möglich.
- In vielen Berufen, die nicht durch eindeutige Berufszulassungsregeln (wie z.B. bei Ärzten, Richtern, Lehrern) definiert sind, können Arbeitsplätze mit Inhabern unterschiedlicher Qualifikationen besetzt werden (z.B. in den expandierenden Medienberufen). Gerade in solchen Tätigkeitsfeldern erweisen sich Aussagen über (In-) Adäquanz oft als schwierig (Anforderungsdivergenz).
- Viele Berufsfelder zeichnen sich durch eine ausgeprägte Dynamik beruflicher Rollen und Anforderungen aus, der zu einer verstärkten Beschäftigung von Hochqualifizierten führt. Solche Wandlungsprozesse können beschleunigt werden, wenn ein entsprechendes Fachkräfteangebot vorhanden ist. Dadurch verschieben sich auch die Maßstäbe für (In-)Adäquanz (Veränderungsdivergenz).
- In den beruflichen Übergängen und weiteren Karriereverläufen muss nach Berufseinstieg und späteren Verläufen differenziert werden. Oft zeichnet sich zwar noch die erste Beschäftigung, aber nicht mehr der weitere oder spätere Verlauf der Berufskarriere durch inadäquate Tätigkeiten aus (Verlaufsdivergenz). Inadäquanz nimmt im Verlauf der Berufsbiographie meist ab oder verschwindet sogar ganz.

Von daher ist die „traditionelle Vorstellung, es könne relativ klar zwischen den akademischen Positionen und den in der beruflichen Hierarchie unmittelbar darunterliegenden Positionen unterschieden werden“, wohl mehr und mehr „in Frage zu stellen“[61].

Trotz dieser theoretischen und methodischen Schwierigkeiten, die der Adäquanzbegriff aufwirft, lohnt sich ein Blick in die empirische Forschung. Für Deutschland liegen hier zurzeit mehrere Untersuchungsansätze und Datenquellen vor,

- Ergebnisse aus Bevölkerungsumfragen wie z.B. das Sozio-ökonomische Panel (SOEP),

61 Teichler 1994, S. 29.

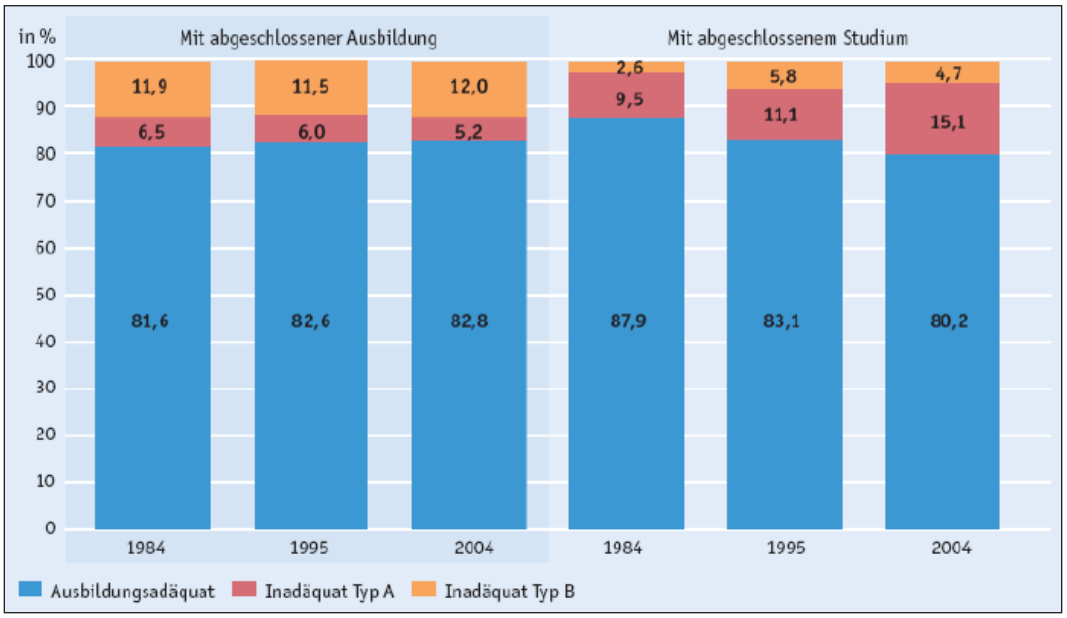
- sowie solche Daten und Ergebnisse, die im Rahmen von Absolventenstudien gewonnen wurden, wie den HIS-Absolventenstudien, der deutschen Stichprobe im Rahmen der CHEERS-Studie[62] sowie aus länderbezogenen Absolventenbefragungen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll.

Beide Ansätze unterscheiden sich zunächst in den Bezugsgruppen – das SOEP umfasst alle Qualifikationsgruppen, die Absolventenstudien naturgemäß nur Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen. Das SOEP ermöglicht dadurch den Vergleich zwischen den verschiedenen Qualifikationsgruppen, da sich grundsätzlich Angehörige aller Ausbildungswege dem Risiko nicht-adäquater Beschäftigung ausgesetzt sehen. Absolventenstudien ermöglichen dagegen infolge deutlich größerer Stichproben für Personen mit Hochschulabschluss eine genauere Analyse der Tiefenstrukturen der Beschäftigung (z.B. nach dem Studienfach). Die verschiedenen Untersuchungsansätze unterscheiden sich aber auch in den Kriterien für (In-) Adäquanz und deshalb letztlich auch in den Quantitäten, auch wenn es in den zentralen Ergebnissen ein hohes Maß an Übereinstimmung gibt. In diesem Abschnitt sollen zunächst die Ergebnisse nach dem SOEP-Verfahren vorgestellt werden, die deutschlandweiten HIS- und die CHEERS-Ergebnisse werden im Abschnitt 6 referiert. Im SOEP-Verfahren[63] wird die Ausbildungsadäquanz nach den Angaben der befragten Erwerbstätigen zum Ausbildungsabschluss, zur Relevanz des Abschlusses für den Arbeitsplatz sowie zu ihrer beruflichen Stellung ermittelt. Daraus werden drei Typen von (In-)Adäquanz rekonstruiert: (1) adäquat beschäftigt, (2) inadäquat beschäftigt mit leichten bis mittleren Qualifikationsverlusten (Typ A) und (3) inadäquat beschäftigt mit hohen Qualifikationsverlusten (Typ B).

Eine für den Nationalen Bildungsbericht 2006 vorgenommene Aktualisierung der SOEP-Berechnungen im Vergleich zwischen Erwerbstätigen mit abgeschlossener Berufsausbildung (dual und vollzeitschulisch) und solchen mit Hochschulabschluss führte zu folgenden Ergebnissen (vgl. Abbildung 10). „Unterwertige“ Beschäftigung kommt in beiden Gruppen vor, betrifft allerdings nur eine Minderheit.

62 Vgl. Schomburg 2007.
63 Vgl. Büchel/Weißhuhn 1997.

Abbildung 10: Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung (SOEP-Definition) für die Jahre 1984, 1995 und 2004 (in %)



Quelle: Bildungsbericht 2006.

In Deutschland war im Jahr 2004 etwa jeder fünfte Absolvent bzw. jede fünfte Absolventin mit Hochschulabschluss „unterwertig“ beschäftigt, zweieinhalb Prozentpunkte mehr als unter denjenigen mit abgeschlossener Berufsausbildung. Von 1984 bis 2004 hat Nicht-Adäquanz bei den Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss stärker zugenommen als bei der Vergleichsgruppe. Bei den Hochschulabsolventinnen und -absolventen überwiegen aber die leichten bis mittleren Qualifikationsverluste (Typ A); etwa drei Viertel der nicht-adäquat Beschäftigten zählen zu dieser Gruppe. Nur 5 % aller Beschäftigten mit Hochschulabschluss zeigen starke Qualifikationseinbußen (Typ B). Dagegen ist bei den Erwerbstätigen mit Berufsabschluss der starke Qualifikationsverlust vorherrschend (12 %). Die Feinanalyse zeigt, dass es nicht nur regionale Unterschiede gibt – interessanterweise liegt das Ausmaß an (In-)Adäquanz in Ostdeutschland inzwischen niedriger als in Westdeutschland –, sondern auch starke Unterschiede nach dem Geschlecht der Befragten. Unter den Frauen fällt der Anteil „unterwertig“ Beschäftigter höher aus, was primär (aber nicht allein) auf die Wahl der Ausbildungsberufe und Studienfachrichtungen zurückgeführt werden kann. Das eher geringe Ausmaß inadäquater Beschäftigung taugt nicht als Argument gegen die Hochschulexpansion.

4.3 Projektionen zur zukünftigen Entwicklung des Arbeitskräftebedarfs

Der qualifikatorische Strukturwandel hat sich in der Vergangenheit als ein relativ stabiler Trend erwiesen, da er wesentlich darauf basierte, eine Folge des Wandels der modernen Industriegesellschaft zu einer postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft zu sein. Er wird sich voraussichtlich auch in Zukunft fortsetzen, da sich die wissensbasierten Formen von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung auch weiterhin als Motoren des Wachstums und Wandels erweisen. Gerade Hochschulabsolventinnen und -absolventen kommt als den „Trägern" von Humankapital (neben dem mittleren und gehobenen Qualifikationssegment, z.B. auf der Ebene der Fortbildungsberufe) eine Schlüsselfunktion für die anhaltende wissensgesellschaftliche Modernisierung zu. Von daher spricht vieles dafür, dass sich der Höherqualifizierungstrend, der Trend „towards a highly qualified society"[64] fortsetzen und die Spreizung der Beschäftigungs- und Lebenschancen zwischen Gering- und Hochqualifizierten anhalten wird. Angesichts des demographischen Wandels, der langfristig zu einer Verknappung des Erwerbspersonenpotentials führt, wird er sich sogar möglicherweise noch verstärken und die Marktposition von Fachkräften mit höherer Qualifikation verbessern. Aber auch in Zukunft wird es keinen absoluten Schutz von Hochqualifizierten vor den Risiken des Arbeitsmarktes geben. In welchem Maße in Zukunft das erforderliche Angebot an hochqualifizierten Arbeitskräften tatsächlich zur Verfügung steht, wird angesichts der Feminisierung in der Beteiligung an höherer und akademischer Bildung nicht zuletzt auch von der Mobilisierung der jungen Frauen und der „Nutzung" ihres Humanpotentials im Beschäftigungssystem abhängen.

Über solche generellen Trendaussagen hinaus ist es (aus Gründen, auf die noch eingegangen wird) schwierig, genaue Prognosen über die voraussichtliche weitere Bedarfsentwicklung anzustellen. Zwar sind in den letzten 15 Jahren in der Tradition bedarfsprognostischer Forschung, die methodisch inzwischen deutlich elaborierter ist, mehrfach Studien zum Arbeitskräftebedarf auf nationaler Ebene vorgelegt worden[65], die in der gemeinsamen Projektionsstudie des Instituts zur Zukunft der Arbeit (IZA) und des Fraunhofer-Instituts für Angewandte Informationstechnik (FIT) ihre Fortsetzung gefunden haben.[66] Bei der neuen IZA/FIT-Projektion handelt es sich zwar um eine kombinierte Bedarfs- und Angebotsschätzung, es wird aber kein direkter Abgleich vorgenommen. Die Studie enthält auch eine – methodisch riskante – Vorausschau des fächergruppenspezifischen Ersatz- und Expansionsbedarfs, worauf hier wegen der bekannten hohen horizontalen Flexibilitäts- und Substitutionsspielräume nicht eingegangen wird. Eine

64 Teichler 1991.
65 Weißhuhn u.a. 1994; BLK 2002.
66 Bonin u.a. 2007.

2007 veröffentlichte Vorausschätzung des Arbeitskräftebedarfs durch das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung beschränkt sich auf Erwerbstätigenzahlen generell und ihre sektorale Aufschlüsselung – leider ohne qualifikationsspezifische Differenzierung.[67][68] Sie zeigt aber, dass sich die Verschiebungen vom sekundären zum tertiären Sektor fortsetzen werden.

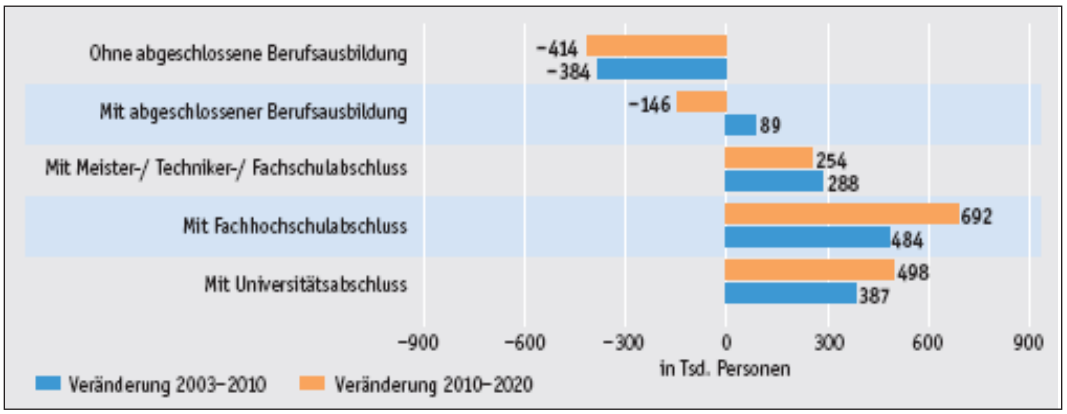
Bei der IZA/FIT-Studie handelt es sich, wie die Autoren betonen, um „Projektionen mit Modellcharakter"[69], um Wenn-dann-Aussagen, die von bestimmten Parameterkonstellationen abhängig sind, welche aus den bisherigen Entwicklungen ermittelt und trendförmig fortgeschrieben werden. Sowohl die Angebots- als auch die Bedarfsvorausschätzung erfolgen in verschiedenen Varianten. Das Arbeitskräfteangebot wird im wesentlichen aus drei Komponenten geschätzt, die jeweils nach Qualifikation differenziert werden: (1) der Fortschreibung des (Rest-)Bestandes an Erwerbspersonen im Beschäftigungssystem, (2) der Schätzung der Absolventenzahlen, die das Bildungssystem verlassen, und der Übergänge in den Arbeitsmarkt, sowie (3) den qualifikationsspezifischen Erwerbsquoten. Der Arbeitskräftebedarf setzt sich aus dem relativ zuverlässig zu berechnenden Ersatz- und dem wesentlich komplexeren Expansionsbedarf zusammen. Der Expansionsbedarf wird als Trendfortschreibung unter Berücksichtigung der Bruttowertschöpfung und der Arbeitsproduktivität vorausgeschätzt. Das so ermittelte gesamtwirtschaftliche Beschäftigungsvolumen wird dann auf die einzelnen Wirtschaftszweige gemäß der Entwicklung der sektoralen Beschäftigung verteilt. Auf der letzten Stufe werden dann die Qualifikationsbedarfe auf der Grundlage der langfristigen Entwicklung des Arbeitskräftebestandes nach Qualifikation ermittelt.

67 Vgl. Schnur/Zika 2007.

68 Voraussichtlich im Frühjahr 2010 werden das Bundesinstitut für Berufsbildung und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung gemeinsam eine neue berufsgruppenspezifische Projektion des Arbeitskräftebedarfs vorlegen.

69 Bonin u.a. 2007, S. 31.

Abbildung 11: Geschätzter Expansionsbedarf an Arbeitskräften nach Qualifikationsstufen in Deutschland, 2003 – 2020



Quelle: IZA/FIT 2007.
Bildungsbericht 2008.

Der künftige Qualifikationsbedarf speist sich aus dem Ersatz- und dem Expansionsbedarf. Der Expansionsbedarf zeigt dabei den langfristigen Qualifikationsstrukturwandel am deutlichsten auf (vgl. Abbildung 11). Nach dieser Projektion wird die Arbeitskräftenachfrage nach Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung einbrechen, selbst die Nachfrage nach betrieblich oder vollzeitschulisch qualifizierten Fachkräften wird im Wesentlichen stagnieren. Expandieren wird lediglich der Bedarf an Arbeitskräften des gehobenen Segments (Fortbildungsberufe) und, mit großem Abstand am stärksten, die Nachfrage nach Personen mit Hochschulabschluss. In dieser Gruppe wird der Expansionsbedarf im Zeitraum bis 2020 auf gut 2 Millionen Personen geschätzt. Hinzu kommt noch ein beträchtlicher Ersatzbedarf, so dass sich daraus ein Gesamtbedarf bis 2020 aus etwa 2,3 Millionen (mit Fachhochschulabschluss) und 2,2 Millionen (mit Universitätsabschluss) errechnet. Der zusätzliche Bedarf konzentriert sich nach der IZA/FIT-Studie ganz wesentlich auf Westdeutschland. Eine Gegenüberstellung dieses Bedarfs mit dem voraussichtlichen Angebot (in der Grundvariante) ergibt ein geschätztes Angebotsdefizit im FH-Bereich (ca. minus 700.000) und einen leichten Angebotsüberhang im Universitätsbereich (ca. plus 200.000), insgesamt also ein tendenzieller Mangel an akademisch qualifizierten Fachkräften – wobei hier das Fehlerrisiko angesichts der bekannten Unwägbarkeiten in den Studienentscheidungen und der gegenwärtig nicht wirklich abschätzbaren Folgen der Studienreform auf die Beschäftigung als sehr hoch zu veranschlagen ist.

Solche Bedarfsprognosen zeichnen sich durch eine Vielzahl von Unsicherheiten aus.[70] Davon betroffen sind weniger generelle Trendaussagen als in erster Linie die quantitativen Dimensionen. Angebot und Nachfrage sind Schätzgrößen, die jeweils von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst werden – Demographie, Bildungsbeteiligung, Ausbildungseffektivität, wirtschaftliche Entwicklung (Wachstum, Arbeitsproduktivität, Arbeitsorganisation), Wandel der Branchen und Tätigkeiten, Altersstruktur der Erwerbstätigen und andere Faktoren mehr. Mehrere prognostisch relevante Probleme kommen hier zusammen:

- Erstens sind die gesamtwirtschaftlichen Rahmenbedingungen, insbesondere das wirtschaftliche Wachstum, schwer zu prognostizieren, wie nicht zuletzt die aktuelle Krise zeigt. Das gilt auch für andere, politisch gestaltbare Beschäftigungsbedingungen, von denen ein massiver Einfluss auf die Bedarfsentwicklung ausgeht (z.B. Ruhestandsgrenzen, Arbeitszeiten, Zuwanderung). Dadurch kann der Arbeitskräftebedarf korrigiert werden.
- Zweitens gibt es erhebliche Substitutionsspielräume, und zwar sowohl in vertikale als in horizontale Richtung. Diese Spielräume im Arbeitskräfteeinsatz werden voraussichtlich durch die Studienreform noch weiter zunehmen, da der Abstand zwischen dreijähriger Hochschulausbildung und dreijähriger Berufsfachschul- oder betrieblicher Berufsausbildung (mit mannigfaltigen Fortbildungsanschlüssen) geringer wird. Hier ist auch zu beachten, dass Studium und Beruf auf unterschiedliche Weise miteinander verknüpft sind: (1) Einige Berufe sind exklusiv an ein Studienfach gebunden; (2) andere Studienfächer münden in ein breiteres Berufsspektrum, ohne dass höhere Flexibilität mit einer geringeren Fachprofessionalität verbunden wäre; (3) in wiederum anderen Fächern gibt es keine eindeutigen Beziehungen zwischen Fach und Beruf. Während im ersten Fall die Substitutionsspielräume gering sind, sind sie insbesondere beim dritten Fall sehr hoch und schließen auch in gewissem Umfang vertikale Substitution (in beide Richtungen) mit ein.
- Drittens beeinflussen sich Angebot und Bedarf wechselseitig – zumindest teilweise. Bedarfsengpässe können oftmals durch andere Strategien der Personalrekrutierung oder Personalentwicklung (Substitution von „unten nach oben“, Fortbildung) ausgeglichen werden. Auch gibt es in vielen akademischen Tätigkeitsfeldern nicht unbeträchtliche Rationalisierungspotentiale, mit denen der Bedarf reduziert werden kann. Von daher ist es immer vorstellbar, dass ein steigender Qualifikationsbedarf durch

70 Das Netzwerk „Wege ins Studium“ hat hierzu im Jahr 2002 ein Papier einer Arbeitsgruppe (unter Leitung von Hermann Saterdag) unter dem Titel „Zur Zukunft des Akademikerarbeitsmarktes – Was man über Prognosen und den richtigen Umgang damit wissen sollte“ vorgelegt, in dem Möglichkeiten und Grenzen von Prognosen detailliert analysiert werden.

Strategien kompensiert wird, die sich dämpfend auf den aktuellen Bedarf auswirken.

- Viertens wird immer noch ein sehr hoher Anteil von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen im öffentlichen Sektor beschäftigt, in dem die Beschäftigungschancen weniger mit dem „objektiven" Bedarf als mit der öffentlichen Haushaltssituation variieren. Fünf Jahre nach Hochschulabschluss (also zu einem Zeitpunkt, zu dem eine zweite Ausbildungsphase abgeschlossen ist) werden immer noch ca. 40-50 % der Universitätsabsolventen/-absolventinnen und ca. 20-30 % der Fach-Hochschulabsolventinnen und -absolventen im öffentlichen Sektor beschäftigt – bei allerdings großen Unterschieden zwischen den Studienfächern.[71]

Insgesamt ist die empirische Forschungsbasis für belastbare Aussagen zum zukünftigen Arbeitskräftebedarf eher als dünn zu bezeichnen. Möglich sind qualitative Aussagen über die voraussichtlichen weiteren Trends der Qualifikationsentwicklung, aber keine präzisen Angaben zu den quantitativen Größenordnungen. Danach ist aber weitgehend unstrittig damit zu rechnen, dass

- ein hoher altersbedingter Ersatzbedarf gerade auch im Bereich hochqualifizierter Arbeitskräfte vorhanden ist,
- die Tertiarisierung der Beschäftigungsstrukturen anhalten und die Qualifikationsanforderungen weiterhin steigen werden,
- sich eher ein Mangel als ein Überangebot an qualifizierten Fachkräften abzeichnet, wobei hier nach Berufsfeldern und Studienfächern zu unterscheiden wäre,
- die Angebots-Nachfrage-Bilanz auf beiden Seiten beeinflusst werden kann, auf der Angebotsseite durch eine Ausweitung der Bildungsbeteiligung (Studiennachfrage und Hochschulbesuch), auf der Nachfrageseite durch bedarfsreduzierende, personalsparende Maßnahmen,
- wachsende Personalengpässe in jedem Fall Ausgleichsstrategien (z.B. durch vermehrte Weiterbildungsanstrengungen) erfordern. Die Weiterbildung wird derjenige Sektor unseres Bildungssystems, der am stärksten von der zukünftigen Arbeitskräfte- und Qualifikationsentwicklung profitieren wird – zum Teil um Angebotslücken auszugleichen, zum Teil weil Höherqualifizierte ohnehin eine deutlich höhere Weiterbildungsbereitschaft und ein höheres Weiterbildungsengagement zeigen.

Eine wichtige Einschränkung besteht darin, dass sich die Teilarbeitsmärkte nicht einheitlich entwickeln – wie sich selbst innerhalb der Ingenieurwissenschaften an den Diskrepanzen zwischen den „Baufächern" (Architektur, Bauingenieurwesen) und den

71 Nach einer Sonderauswertung der HIS-Absolventenbefragungen.

technischen Fächern i.e.S. (Maschinenbau, Elektrotechnik) zeigt. Gegenwärtig stehen zwei Teilarbeitsmärkte im Zentrum der öffentlichen Debatte, der für Ingenieure/Ingenieurinnen und der für Lehrerinnen und Lehrer. Bei den Ingenieuren wird bereits seit einigen Jahren von Industrie- und Berufsverbänden ein wachsender Nachwuchsmangel beklagt, der oft auch quantitativ untermauert wird.[72] Obgleich hier präzise Bedarfsanalysen von unabhängiger Seite fehlen, so deuten einige Indizien (Stellenmarkt und Stellensuche, Berufseinstiege, Arbeitslosigkeit) darauf hin, dass solche Klagen nicht aus der Luft gegriffen sind (siehe dazu Abschnitt 3), auch wenn gegenwärtig nach Einschätzung des IAB eher von Engpässen, aber noch nicht von einem generellen Ingenieurmangel gesprochen werden kann.[73]

Während der Arbeitsmarkt für Ingenieurinnen und Ingenieure primär von den allgemeinwirtschaftlichen und branchenspezifischen Konjunkturen und Entwicklungen beeinflusst wird, besteht eine Besonderheit des Lehrerarbeitsmarktes darin, dass hier vor allem die demographische Entwicklung in Gestalt der Schülerzahlen eine Rolle spielt, während die wirtschaftliche Entwicklung, primär vermittelt über die Haushaltspolitik, für den vorhandenen Einstellungskorridor bedeutsam ist. Der zukünftige Lehrerbedarf steht ganz im Schatten der eher stagnierenden Geburtenentwicklung. Bei den Lehrern und Lehrerinnen ist, wie überhaupt bei der staatlichen Personalpolitik, stärker zwischen dem von Bedarfsprognosen geschätzten Einstellungsbedarf und den tatsächlichen Einstellungschancen zu differenzieren. In den staatlichen Beschäftigungsfeldern liegen die Einstellungszahlen in der Regel unter den geschätzten Bedarfen.[74] Auf dem Lehrerarbeitsmarkt spielt nicht nur die öffentliche Haushaltssituation eine Rolle, sondern hier kommen noch Diskrepanzen zwischen Angebot und Bedarf im Blick auf Regionen, Schulformen und Unterrichtsfächer („Mangelfächer") hinzu. Außerdem gibt es eine Reihe staatlicher Handlungsmöglichkeiten, „Bedarfe" gleichsam bedarfsmindernd, aber nicht unbedingt qualitätsfördernd zu regulieren (z.B. Lehrer-Schüler-Relationen, Unterrichtsverpflichtungen und Arbeitszeiten, Vermeidung oder Verzögerung personalintensiver Reformmaßnahmen, Besoldung/Vergütung und Arbeitsbedingungen).

Die in den letzten Jahren ausgeprägte Konkurrenz zwischen den Ländern um Junglehrer/-innen lässt auf eine angespannte Nachwuchssituation schließen. Die letzte

72 So hat das arbeitgebernahe Institut der Deutschen Wirtschaft pünktlich zum Jahrestag der Mondlandung eine Studie vorgelegt, wonach in Deutschland zur Zeit 61.000 Fachkräfte in den MINT-Fächern fehlen würden. Die Studie schätzt unter Berücksichtigung des Ersatz- und Erweiterungsbedarfs, dass zukünftig jährlich etwa 20.000 Fachkräfte in diesem Feld fehlen werden (Handelsblatt vom 20.07.2009, S. 4; Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.07.2009, S. 11).

73 Biersack u.a. 2007.

74 Selbstverständlich gibt es dieses Phänomen auch in den privatwirtschaftlichen Beschäftigungsfeldern; dennoch sind diese personalpolitisch deutlich flexibler.

Lehrerbedarfsprognose der KMK stammt aus dem Jahre 2003[75]. Bereits sie machte in der Tendenz sichtbar, dass allein der Ersatzbedarf infolge altersbedingten Ausscheidens etwa doppelt so hoch ist wie die voraussichtliche Zahl der Lehramtsabsolventen und -absolventinnen. Eine von Klaus Klemm[76] vorgelegte Schätzung des Lehrer- und Lehrerinnenbedarfs bis zum Jahr 2020 kommt unter Berücksichtigung der Studiennachfrage und Erfolgsquoten im Lehramtsbereich zu dem Ergebnis, dass das Neuangebot an Lehramtsabsolventen und -absolventinnen voraussichtlich – je nach Prognosevariante leicht (ca. 1.000) bis deutlich (ca. 10.000) – unter dem Bedarf liegen wird, so dass der ohnehin schon verbreitete Wettbewerb zwischen den Ländern um ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen insbesondere in den bekannten Mangelfächern oder in bestimmten Schulformen eher noch zunehmen wird. Die eher vorsichtige, alle Berechnungsschritte offenlegende Schätzung Klemms wird (ähnlich wie bei den Ingenieuren) übertroffen von Verbandsmeldungen, die zu dramatisch höheren Zahlen kommen.[77]

4.4 Studienreform und Beschäftigungsfähigkeit

Das Bedarfskonzept ist nach zwei Dimensionen auslegbar: Es kann um den quantitativen Bedarf an Arbeitskräften insgesamt oder an Arbeitskräften einer bestimmten Qualifikationsstufe gehen (siehe den vorherigen Abschnitt); es kann aber auch um die eher qualitative Frage nach Art und Inhalt der erforderlichen Qualifikationen auf den verschiedenen Stufen der Qualifikationshierarchie gehen. Bei der Frage der Abstimmung („Passung“) zwischen Qualifikation und Beschäftigung spielt die keineswegs selbstverständliche Annahme eine Rolle, die Hochschule bereite eben quantitativ und qualitativ „passgenau“ (oder jedenfalls einigermaßen „passgenau“) auf die spätere berufliche Tätigkeit vor oder habe zumindest diese Aufgabe wahrzunehmen (vgl. Abschnitt 2). Dies ist eine Annahme, die traditionell den deutschen Universitäten, welche ja nachhaltig von den eher berufsdistanzierten Bildungs- und Wissenschaftsvorstellungen des deutschen Bildungsidealismus geprägt wurden, eher fremd war, die eher für das Selbstverständnis jüngerer Hochschultypen wie Fachhochschulen und Berufsakademien charakteristisch ist.

Aus der historischen Perspektive der deutschen Universität war nicht der Beruf, sondern das Fach als Teil der akademischen Gemeinschaft der wichtigste identitätsstiftende Bezugs- und Orientierungspunkt. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass seit den Studienre-

75 KMK 2003.
76 Klemm 2009.
77 Ohne Verfasser: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 26.07.2009, S. 5; Rheinischer Merkur vom 23.07.2009, S. 1.

formbemühungen der 1970er Jahren und verstärkt seit dem Bologna-Prozess unter dem Schlagwort „employability“ auch die Universitäten mehr und mehr unter den Druck der Erwartung geraten sind, Studium und Lehre stärker auf die beruflichen Anforderungen der späteren Tätigkeitsfelder ihrer Absolventen und Absolventinnen auszurichten. Claudius Gellert[78] hat in einer historisch-vergleichenden Perspektive typologisch zugespitzt vier Modelle des Universitätsstudiums unterschieden.

- In Deutschland wurde seit dem 19. Jahrhundert im Rahmen der Fachdisziplinen vor allem die Forschungsfunktion der Universität und, darauf basierend, ihre Qualifizierungsfunktion für den wissenschaftlichen Nachwuchs betont, während die berufliche Ausbildungsfunktion eher nachrangig ausfiel.
- Dagegen stand – so Gellert – das englische Hochschulwesen unter dem starken Einfluss, durch Persönlichkeits- oder – besser – Habitusformung eine sozial normierte Lebensweise zu vermitteln, also weniger einen intellektuell-wissenschaftlichen Auftrag als eine ständisch geprägte Sozialisationsfunktion zu erfüllen, der eine Vielzahl von Institutionen (z.B. „liberal education“) dienten.
- Wieder anders waren die Universitäten in Frankreich viel stärker Einrichtungen professionellen Trainings und der akademischen Ausbildung von Führungs- und Fachkräften, wobei große Teile der Forschung in einen selbständigen Forschungssektor ausgegliedert wurden und der Auftrag der „Elitebildung“ vor allem den Grandes Ecoles zugeschrieben wurde.
- Schließlich versucht das amerikanische Modell alle drei Funktionen – Ausbildung, Forschung, Persönlichkeitsbildung – in einem stark diversifizierten und institutionell segmentierten System arbeitsteilig zu integrieren.

Diese historisch gewachsenen Konzepte sind vor allem in Europa einem national unterschiedlich starken Veränderungsdruck ausgesetzt. Insbesondere das deutsche „Modell“ ist seit den 1960er Jahren einem wiederkehrenden, seit den 1990er Jahren noch deutlich verstärkten Druck unterworfen, sich von dem alten Paradigma einer forschungsbasierten akademischen Persönlichkeits- und Nachwuchs(aus)bildung mit seiner charakteristischen Berufsferne zu verabschieden und sich seiner – wie auch immer gearteten – beruflichen Qualifizierungsfunktion zu stellen. Ohne Zweifel hat die deutsche Universität faktisch schon immer eine berufsvorbereitende Funktion erfüllt, lange Zeit primär auf den höheren Staatsdienst mit einem eigenen Prüfungswesen ausgerichtet, ohne dass diese praktische Funktion das Selbstverständnis oder Curriculum der Universität nachhaltig geprägt hätte. Im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert traten

78 Gellert 1999.

andere Disziplinen mit einem ähnlich funktionalen Ausbildungsauftrag hinzu (z.B. die Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften), ohne dass davon das Selbstverständnis der Universität wesentlich tangiert worden wäre. Mit der Hochschulexpansion zeichnete sich dann noch deutlicher ab, dass die große Mehrzahl der Absolventen und Absolventinnen nicht (oder nur vorübergehend) wissenschaftlichen Nachwuchs i.e.S. bildet, sondern eine Beschäftigungsperspektive außerhalb der Hochschule, überwiegend auch außerhalb des Wissenschaftssystems sucht.

Von daher ließ sich die berufliche Ausbildungsfunktion, um die sich die Universität bislang kaum gekümmert hatte, nicht mehr länger ignorieren. Die deutsche Universität unterlag einer Art Vergesellschaftung, einem Funktionswandel, in dessen Folge sie – wie Helmuth Plessner[79] vorausschauend schon vor mehr als 80 Jahren formuliert hatte – zur wichtigsten Institution der wissenschaftlichen Rationalisierung der sozialen Lebenswelt und damit Teil einer sich entwickelnden Professionsgesellschaft wurde. Das neue Paradigma manifestierte sich in der immer wieder zitierten Formulierung aus dem ersten Hochschulrahmengesetz (1976, § 7)), wonach es Aufgabe des Studiums sei, auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorzubereiten. Die Begrifflichkeiten, unter denen seit den ausgehenden 1960er Jahren die Konsequenzen der Ausbildungsfunktion der Hochschule für Studium und Lehre erörtert wurden, kreisen alle um diese Funktion herum, auch wenn sie oft weder einheitlich noch einigermaßen präzise definiert sind: Praxis- und Berufsorientierung, Praxis- und Berufsbezug, Anwendungsbezug, Berufsfähigkeit oder Berufsbefähigung, Berufsrelevanz und andere Varianten.

Immer steht dabei die Vorbereitung der Studierenden auf eine Berufstätigkeit nach Studienabschluss, in der Regel, aber nicht exklusiv außerhalb der Hochschule, im Zentrum. Das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit bzw. „employability“, gleichsam die bislang letzte „Volte“ bei der Suche nach einem angemessenen Konzept für die Berufsrelevanz des Studiums, ist in der Hochschulpolitik deutlich jüngeren Ursprungs[80] und hier eigentlich erst mit den Studienreformmaßnahmen im Kontext des Bologna-Prozesses aufgekommen. „Employability“ – so problematisch dieser Begriff auch sein mag (dazu später) – erinnert die Hochschulen daran, nicht nur wissenschaftlichen Nachwuchs zu produzieren, sondern für eine Beschäftigung außerhalb der Hochschule zu qualifizieren – und dass sich die Hochschulen deshalb mit der Bedeutung des Studiums für die (beruflichen) Zukunftsperspektiven ihrer Absolventen und Absolventinnen beschäf-

79 Plessner 1924.

80 Die Formulierung „in der Hochschulpolitik“ soll besagen, dass „employability“ in anderen Politikfeldern, insbesondere in der europäischen Arbeitsmarktpolitik, bereits sehr viel länger präsent ist (dazu später mehr).

tigen müssen. Das ist der positive Beitrag des Konzepts „employability“[81]. Aber das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit beinhaltet mehr und anderes als die Forderung, „statt berufsferner Bildungserlebnisse ‚praxisnahe' Kompetenzen“ zu vermitteln, wie Schimank[82] schreibt. Die Semantik dieses Begriffs ist eine andere als die der schon bekannten, überlieferten Begriffe der Berufs- oder Praxisorientierung.

In den bisherigen Dokumenten des Bologna-Prozesses[83] – basierend auf der Bologna-Konferenz (1999) und den im zweijährigen Abstand durchgeführten Nachfolgekonferenzen[84]– taucht der Begriff der „employability“ zwar mehrfach als eine Art hochschulpolitische Leitvorstellung auf, oft aber eher beiläufig, noch ganz ohne die ihm später zugeschriebene Bedeutung als ein zentrales Konzept der Studienreform. So erinnert das abschließende Kommuniqué der Bologna-Konferenz (1999) an die Vorgabe der ein Jahr zuvor vereinbarten Sorbonne-Deklaration, wonach „the creation of the European area of higher education“ eine wichtige Maßnahme wäre „as a key way to promote citizen's mobility and employability“. Förderung der Beschäftigungsfähigkeit ist hier noch gar kein Ausbildungsziel des Studiums, sondern ein übergreifendes Ziel des ehrgeizigen Projektes, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, während der Arbeitsmarktbezug des Studiums eher vage postuliert wird: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“.

Erst in den abschließenden Erklärungen der Nachfolgekonferenzen wird „employability“ enger gefasst und mehr und mehr zu einer Aufgabe des Studiums. So wird in Prag (2001) schon als Aufgabe formuliert: „developing study programmes combining academic quality with relevance to lasting employability“. Aber sowohl in Prag als auch in Berlin (2003) wird dies noch mit nahezu gleichlautenden Formulierungen in eine breite Funktionsbestimmung des Studiums eingebettet. „Programmes leading to a degree may, and indeed should …“ (so dass Prager Abschlusskommuniqué) bzw. “first and second cycle degrees should …” (so das Berliner Dokument) “… have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs”. Von einer Monokultur der Ausrichtung auf Beschäftigungsfähigkeit ist hier noch keine Rede. Die Polyvalenz des Bachelorstudiums bzw. -grades klingt in diesen Formulierungen immer noch an. Die Berufsrelevanz steht neben anderen Zielen und Aufgaben des Studiums.

81 So auch Teichler 2008, S. 77.
82 Schimank 2009.
83 Die in den folgenden Ausführungen zitierten Dokumente des Bologna-Prozesses werden hier nicht im Einzelnen nachgewiesen, da sie alle im Internet (www.bologna.de) verfügbar sind.
84 Zuletzt 2009 in Löwen/Leuven.

In Bergen (2005) wird dann die Notwendigkeit hervorgehoben, "to increase the employability of graduates with Bachelor qualification". Immer stärker scheint die Sorge durch, die Hochschulen könnten die Bachelorphase ausschließlich als Vor- oder Durchgangsstufe zu einem Masterprogramm ansehen und damit Eigenständigkeit und Berufsrelevanz des Bachelorstudiums ignorieren. Insofern mag es zutreffend sein, dass „employability" eine Leitlinie der Studienreform bildet, aber immer noch nicht das einzige oder das zentrale Ziel des Studiums. In London (2007) wird „employability" dann schon direkter als Aufgabe des Studiums und als Anspruch an das Curriculum formuliert: „We underline the importance of curricula reform leading to qualifications better suited both to the needs of the labour market and to further study." Und die Bologna Follow Up Group wird aufgefordert, "to consider in more detail how to improve employability in relation to each of these cycles as well as in the context of lifelong learning". Die bislang letzte Konferenz in Löwen/Leuven (2009) widmet dem bislang eher kursorisch verwendeten Begriff "employability" einen ganzen Absatz:

"13. With labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. Employability empowers the individual to fully seize the opportunities in changing labour markets. We aim at raising initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce through close cooperation between governments, higher education institutions, social partners and students. This will allow institutions to be more responsive to employers needs and employers to better understand the educational perspective. Higher education institutions, together with governments, government agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni. …."

Dieses Zitat macht deutlich, dass die Rezeption des Begriffs „employability" in der europäischen Studienreformpolitik eine „Grundphilosophie" erkennen lässt, die ihre Ursprünge nicht im Feld der Hochschulen, sondern in der europäischen Arbeitsmarktpolitik hat. Das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit hat in den letzten Jahren als ein Eckpunkt der europäischen Beschäftigungs- und Berufsbildungspolitik eine bemerkenswerte Karriere erlebt. Dass „employability" in den europäischen hochschulpolitischen Diskurs Eingang gefunden hat, überrascht insofern nicht, als es sich hierbei um ein bereits älteres, zentrales Konzept der europäischen Politik handelt – wenn auch aus einem anderen Kontext. Eher überrascht, wie unkritisch und bereitwillig dieses Konzept von den hochschulpolitischen Akteuren aufgenommen wurde und zu einem maßgeblichen, wenn nicht sogar dem zentralen akademischen Ausbildungsziel avancierte. Denn ur-

sprünglich entstammt dieser Begriff einem ganz anderen Diskursfeld, dem der europäischen Arbeitsmarktpolitik. Die Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit ist eine zentrale Leitlinie der europäischen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und zielt in erster Linie auf die Förderung und (Re-)Integration arbeitsmarktpolitischer Problemgruppen ab, ursprünglich primär gesundheitlich Benachteiligte, dann nach und nach auch weitere Problemgruppen, speziell die Geringqualifizierten.[85]

Auch in Deutschland hat der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit in dieser Tradition Eingang in die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik gefunden und bezieht sich primär auf den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit von Erwerbstätigen (z.B. durch berufliche Weiterbildung) oder die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von nicht-erwerbstätigen (z.B. arbeitslosen) Personen. „Employability" wird dabei als ein Konzept aktivierender Arbeitsmarktpolitik „mit der spezifischen Konnotation einer dem Individuum attribuierbaren Eigenschaft im Sinne einer in der Person liegenden Grundvoraussetzung für die Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt" verstanden.[86] Danach geht es vorrangig darum, „die ggf. in der Person eines Arbeitslosen liegenden Vermittlungshemmnisse zu beseitigen oder zu reduzieren"[87] mit dem Ziel, eine Vermittlung in reguläre Erwerbstätigkeit vorzubereiten und zu erreichen. Unter „Beschäftigungsfähigkeit" werden individuelle Voraussetzungen subsumiert, die zum einen den Zugang zu einem Arbeitsplatz oder einer beruflichen Tätigkeit, zum anderen die dauerhafte Behauptung auf dem Arbeitsmarkt über ein ganzes Berufsleben umfassen. Es handelt sich um ein Konzept, das ein Passungsverhältnis zwischen dem Angebot an und der Nachfrage nach Arbeitskräften bezeichnet. Betont werden dabei vor allem die Anpassungsfähigkeit und Flexibilität der Arbeitskräfte und deren Selbstverantwortung. Der Arbeitsmarkterfolg des Individuums wird zum Maßstab der Beschäftigungsfähigkeit. In diesem Kontext schlägt Kraus[88] folgende Definition vor:

„Beschäftigungsfähigkeit bzw. Employability bezeichnet die Gesamtheit individueller Fähigkeiten und Bereitschaften, die es den Einzelnen ermöglichen, Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über eine kontinuierliche reflexive und evaluierende Beobachtung des Verhältnisses von vorhandener und nachgefragter Arbeitskraft sowie eine darauf aufbauende Anpassung der eigenen Arbeitskraft in Beschäftigung zu bleiben".

85 Vgl. Brussig/Knuth 2009.
86 Apel/Fertig 2009, S. 6.
87 Ebenda.
88 Kraus 2008, S. 11.

Insoweit erinnert das Konzept Beschäftigungsfähigkeit sicher nicht zufällig an das des „Arbeitskraftunternehmers“[89]. Genau an der darin enthaltenen „Individualisierung“ setzt auch insofern die Kritik dieses Konzeptes an, als Beschäftigungsfähigkeit nicht auf individuelle Ressourcen und Dispositionen reduziert werden kann, sondern immer in einem Zusammenhang mit der volkswirtschaftlichen Arbeitsnachfrage und den institutionellen Bedingungen des Arbeitsmarktes gesehen werden muss.[90] Das Konzept akzentuiert einseitig die Verantwortung und Fähigkeiten des Individuums und vernachlässigt die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes.[91] Beschäftigungsfähigkeit löst eine Problemkonstellation, in der individuelle Dispositionen (Fähigkeiten und Bereitschaften für Beschäftigung) und strukturelle Faktoren (Beschäftigungsoptionen und -gelegenheiten) ineinander verschränkt sind, nach der individuellen Seite auf – nach dem Motto: „Verfügt ein Individuum über Beschäftigungsfähigkeit, wird es auch Beschäftigung finden“[92].

Herkunft und Kritik dieses Konzeptes aus der Arbeitsmarktpolitik bzw. Arbeitsmarktforschung sind nicht ohne Belang für die Rezeption dieses Begriffes in der Hochschulpolitik und Studienreform. Mit Beschäftigungsfähigkeit haben die Hochschulen – leichtsinnig (?) – eine Aufgabe und eine Verantwortung, eine Art Erfolgsversprechen, übernommen, welche/s sie institutionell gar nicht einlösen können. Denn so sehr Beschäftigungsfähigkeit auf der einen Seite von den erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen der Absolventen und Absolventinnen abhängt, so sehr spielen auf der anderen Seite strukturelle, marktbezogene Komponenten eine Rolle, auf die Hochschulen gar keinen direkten Einfluss ausüben (können), wie die Entwicklung der Teilarbeitsmärkte für Hochschulabsolventinnen und -absolventen deutlich zeigt (siehe Abschnitt 4). Beschäftigungsfähigkeit enthält implizit eine Kausalitätsannahme, wonach primär das Individuum und die ausbildende Einrichtung für die Beschäftigungschancen verantwortlich sind. Dabei ist empirisch keineswegs klar, wie die „Kausalität“ zwischen Studium und Beruf tatsächlich beschaffen ist, welche individuellen und institutionellen Faktoren eigentlich den Übergang in den Beruf und den späteren Berufsverlauf und Berufserfolg bestimmen und welche Einflussmöglichkeiten den Hochschulen dabei zukommen.[93] Genau auf diese Kausalitätsproblematik zwischen Arbeitsmarkterfolg und pädagogischen Institutionen zielt die von Katrin Kraus formulierte Kritik, auch wenn sie sich primär auf die herkömmlichen Institutionen der Berufsbildung und nicht auf die

89 Vgl. Pongratz/Voß 2003.
90 Vgl. Brussig/Knuth 2009, S. 288.
91 Kraus 2008, S. 12.
92 Kraus 2008, S. 14.
93 Vgl. Teichler 2007.

Hochschulen bezieht; aber ihre Kritik trifft auch die hochschulpolitische Rezeption des Begriffs der Beschäftigungsfähigkeit.

„Pädagogische Interventionen zielen prinzipiell auf individuelle Fähigkeiten und Bereitschaften und versuchen, erwünschte Fähigkeiten und Bereitschaften zu fördern. Wird eine prekäre Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation allerdings einseitig einer unzureichend entwickelten individuellen Beschäftigungsfähigkeit zugeschrieben, setzt dies Individuen und pädagogische Institutionen einem unzulässigen Druck aus: Individuen sollen ihre Anstrengungen erhöhen, Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln, und pädagogische Institutionen deren Entwicklung effektiver und effizienter fördern. Der Erfolg der individuellen Anstrengungen sowie derjenige der Institution wird damit in Abhängigkeit eines von beiden nicht beeinflussbaren Bereichs, dem Arbeitsmarkt, gemessen“[94].

Die in Deutschland nicht selten anzutreffende Auffassung, dass die Förderung von „employability“ das zentrale Ziel der Studienreform und die wichtigste Aufgabe des Studiums sei, findet in den offiziellen Dokumenten des Bologna-Prozesses keine Grundlage, auch wenn diese Aufgabe mit der Zeit immer stärker betont wird. Es fällt auf, dass die Bologna-Dokumente keine nur halbwegs präzise Definition von Beschäftigungsfähigkeit enthalten, sondern nur eher vage Umschreibungen. Und schon gar nicht liefern sie eine operationale Definition, die diesen Begriff über „outcomes“ und angestrebte Kompetenzen, über die ein/e Absolvent/-in am Ende seines bzw. ihres Studiums verfügen soll, definiert. Häufig finden sich Begriffsbestimmungen, die sich der älteren, aber nicht weniger unscharfen Konzepte der Praxis- und Berufsorientierung (usw.) bedienen. Oft wird Beschäftigungs- mit Berufsfähigkeit identifiziert, wobei übersehen wird, dass „Beruf“ dem Berufsverständnis nach ein spezifisches Konstrukt ist, das ein historisch gewachsenes und in Berufsbildern verankertes komplexes Tätigkeits- und Qualifikationsbündel bezeichnet, das aber weit weniger offen („flexibel“) definiert ist als das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit. Im Konzept „employability“ geht die Orientierung auf Berufe verloren, es geht primär um die Aufnahme einer Beschäftigung überhaupt und deren Sicherung (z.B. durch lebenslanges Lernen) über den weiteren Verlauf der Beschäftigung.

So bleibt „employability“ eine alles in allem eher diffuse und mehrdeutige Kategorie. Ein gewisser Konsens besteht – z.B. bei den Akkreditierungsagenturen, bei den Länder- und Hochschulverantwortlichen, auch unter Forschern, die sich mit den beruflichen Übergängen nach Studienabschluss befassen – allenfalls darin, dass die Vermittlung von

94 Kraus 2008, S. 15.

Schlüsselkompetenzen als zentral für Beschäftigungsfähigkeit angesehen wird, weshalb solchen Kompetenzen eine besondere Bedeutung in der deutschen Bologna-Debatte zugeschrieben wird. Und in der Tat deutet einiges darauf hin, dass es in den neuen Studiengängen eher als in den alten Organisationsmodellen gelingt, solche Schlüssel-, insbesondere bestimmte Sozialkompetenzen zu vermitteln.[95] Allerdings ist das Konzept der Schlüsselkompetenzen oft ebenso vage und unterschiedlich definiert wie das der Beschäftigungsfähigkeit. Darüber hinaus kann Beschäftigungsfähigkeit keineswegs allein auf der Basis von Schlüsselkompetenzen, ohne fachliche Bezüge, hergestellt werden. Erst Schlüsselkompetenzen zusammen mit Fachkompetenzen konstituieren eine professionelle Handlungskompetenz.[96] Eng damit verbunden ist die Frage, ob Beschäftigungsfähigkeit eher durch fachlich enge, z.T. hoch spezialisierte oder eher durch breit angelegte, auf Vermittlung transferfähiger Kompetenzen abzielende Studiengänge ausgebildet werden kann.

Die neben der leichtfertigen Verantwortungsübernahme der Hochschulen für etwas, was sie „kausal" nur teilweise beeinflussen können, entscheidende und weitgehend offene Frage ist, wie eigentlich Aufgaben und Ziele des Studiums im Kontext der Studienreform bestimmt werden können. „Beschäftigungsfähigkeit" enthält in jedem Fall eine verhängnisvolle Engführung. Ulrich Teichler[97], der sich mehrfach kritisch mit diesem Begriff auseinander gesetzt und den damit verbundenen „Jargon der Nützlichkeit" (nicht zuletzt im Kontext des Lissabon-Prozesses, der eine starke utilitaristische Sichtweise in die hochschulpolitische Debatte eingeführt hat) kritisiert hat, hält ihn sogar für eine „Entgleisung", weil er Hochschulabsolventinnen und -absolventen in die Nähe arbeitsmarktpolitischer Problemgruppen rückt und eher den Tausch- als den Gebrauchswert des Studiums anspricht. Von der Logik des Bologna-Prozesses in Deutschland, zeitlich kürzere Studiengänge mit der „Ausstiegsoption" nach Studienabschluss und dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit anzustreben, her gesehen, wird es eine interessante, empirisch gegenwärtig noch nicht zu beantwortende Frage bleiben (siehe dazu Abschnitt 6), welche Auswirkungen die neuen Qualifikationsstrukturen mit geringeren Abständen zwischen den Qualifikationsebenen auf die Beschäftigungschancen von Bachelor-Absolventen/Absolventinnen insbesondere im Vergleich zu den betrieblichen und schulischen Abschlüssen aus der beruflichen Bildung haben werden: Sie können die Chancen von Personen mit Hochschulabschluss vergrößern, indem deren Wettbewerbsfähigkeit „nach unten" vergrößert wird (bei partieller Dequalifizierung), oder sie können den ganz gegenteiligen Effekt haben, Abschlüsse aus dem Berufsbildungssystem gegenüber

95 Schaeper/Wolter 2008.
96 Vgl. Weinert 1998, 2001.
97 Teichler 2008, S. 77.

den Hochschulabschlüssen aufzuwerten, insbesondere unter Berücksichtigung der dort angebotenen vielfältigen Fortbildungsoptionen.

Teichler[98] plädiert dafür, den Begriff der Beschäftigungsfähigkeit durch den der „professional relevance" bzw. der Berufsrelevanz zu ersetzen. Es fällt aber auf, dass es außer der Kategorie Beschäftigungsfähigkeit (oder Berufsrelevanz) keine ähnlich griffige Kategorie zur Beschreibung bzw. Bezeichnung der inhaltlichen Aufgaben eines Studiums gibt, die über Arbeitsmarktbezug und Berufsrelevanz hinausgehen. Die multiplen Aufgaben und Ziele eines Studiums werden mit der Fokussierung auf Beschäftigungsfähigkeit begriffstheoretisch nur sehr unvollständig und bruchstückhaft abgebildet. Möglicherweise indiziert diese Leerstelle ein wichtiges oder sogar das entscheidende Defizit in dem Bologna-Reformdiskurs, der indirekt zur Prominenz des Begriffs „employability" beigetragen hat. Das oftmals vorgeschlagene Konzept der Berufsfähigkeit oder Berufsbefähigung hilft hier nicht viel weiter. Nur wenige akademische Fächer zeichnen sich durch eine enge Verknüpfung zwischen Fach und Beruf aus, während für viele Studiengänge eher eine relative Offenheit in der Zuordnung von Studium und Beruf kennzeichnend ist, so dass der Berufsbezug unklar ist (es sei denn, man identifiziert Fach mit Beruf).

Teichler[99] hat zwischen einer allgemeinen, einer wissenschaftlichen und einer beruflichen Bildungsfunktion der Universität unterschieden, er hat dies später konkretisiert.[100] In Anlehnung an diese Differenzierung lassen sich hier – in anderen Formulierungen – mindestens vier verschiedene Ziele einer „lernenden Auseinandersetzung mit Wissenschaft im Rahmen eines Studiums"[101] identifizieren.

- Erstens: der Erwerb von Fähigkeiten, die das Verständnis von wissenschaftlichen Methoden, Begriffen, Theorien, Informationen und Wissensbeständen und einen kritischen Umgang mit ihnen beinhalten („wissenschaftliches Denken"); dazu gehören zum Beispiel solche Fähigkeiten wie Begriffe definieren zu können, ein Bewusstsein vom hypothetischen Charakter wissenschaftlicher Aussagen zu haben, Aussagen auf ihre logische Struktur und ihren empirischen Gehalt überprüfen zu können, mit Generalisierungen aller Art kritisch umgehen zu können usw.;
- zweitens: die Vorbereitung auf die Wahrnehmung beruflicher Aufgaben, die auf fachwissenschaftlichem Wissen und im Fachkontext vermittelten Kompetenzen aufbaut, wobei Hochschulen, insbesondere Universitäten, weniger auf eng definierte

98 Teichler 2008, 2009.
99 Teichler 2003, S. 39 ff.
100 Teichler 2009, S. 32 und S. 43 f.
101 Rhein 2009.

Berufsrollen als auf breiter definierte Tätigkeitsfelder vorbereiten und eine solche Vorbereitung oft weniger direkt erfolgt als in anderen nicht-wissenschaftlichen Ausbildungseinrichtungen;

- drittens: der Erwerb einer spezifisch wissenschaftlichen Haltung, die auf intellektueller Neugierde, analytischem Verstand und Kritikfähigkeit basiert („methodisierter Zweifel", „forschend-fragende Haltung"); eine solche Haltung beinhaltet auch eine ausgeprägte Reflexions- und Innovationsfähigkeit nicht nur in der eigenen Berufspraxis, sondern auch in anderen Handlungsfeldern (z.B. der Politik);
- und viertens: die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen oder -qualifikationen, die nach unterschiedlichen Aspekten klassifiziert werden können, wobei meist bestimmte soziale Kompetenzen im Mittelpunkt stehen; hierzu gehören auch interkulturelle Kompetenzen.

Übergreifendes Ziel eines Studiums wäre dann die Ausbildung einer wissenschaftsbasierten professionellen Handlungskompetenz, welche diese vier Komponenten umfasst. Der Begriff *„wissenschaftsbasierte professionelle Handlungskompetenz"* mag etwas sperrig sein, er beschreibt die multiplen Ziele eines Studiums aber treffender als der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit. Es geht nicht bloß um die Sicherung eines Beschäftigungsverhältnisses nach Studienabschluss (was „Beschäftigungsfähigkeit" suggeriert), sondern um einen qualitativen Anspruch, der sowohl an die erworbene (bzw. zu erwerbende) Kompetenz als auch an die Art der Beschäftigung zu stellen ist. Das Konzept einer wissenschaftlichen Berufsausbildung müsste sich an diesen multiplen Studienzielen orientieren. Die Wissenschaftlichkeit würde vor allem die erste und dritte Komponente einschließen, die Berufsrelevanz die zweite und vierte Komponente, wobei „Berufsrelevanz" primär die außerhochschulische Berufswelt, aber auch die Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeiten einschließt. Eine pauschale Gegenüberstellung von Wissenschaftsbezug und Praxisorientierung wäre verkürzt, eine wissenschaftliche Berufsausbildung müsste beides umfassen. Der „Sinn" der Wissenschaftlichkeit der Berufsausbildung läge gerade in der reflexiven, kritischen Distanzierung von Praxisbezügen, basierend auf analytischen und evaluativen Kompetenzen; erst dadurch wird Innovation möglich. Von besonderer Relevanz ist es auch, das Prinzip des Fach- oder Inhaltsbezuges des Studiums, das selbst bei inter- oder transdisziplinären Studien gegeben ist, mit dem Ziel einer eher breit angelegten, transferfähigen Kompetenzentwicklung im Blick darauf auszubalancieren, dass das Studium in sehr vielen Fällen auf unscharf definierte Tätigkeiten und auf berufliche Flexibilität vorbereiten muss, dass es aber transferfähige Qualifikationen ohne Inhaltsbezug nicht gibt.

5 Funktionen und Erträge von Absolventenstudien: Berufliche Übergänge und beruflicher Verbleib

5.1 Überblick

Mit der aktuellen Studienreformdebatte ebenso wie mit der Frage des zukünftigen Bedarfs an Akademikern und Akademikerinnen sowie der Entwicklung der Beschäftigung und der Beschäftigungsbedingungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen geht ein enorm wachsender Informationsbedarf einher, der sich auf die beruflichen Übergänge und den langfristigen Berufserfolg nach Studienabschluss, auf das Verhältnis zwischen den im Studium erworbenen Kompetenzen und den tatsächlichen beruflichen Anforderungen und, damit eng verbunden, auf die rückblickende Beurteilung des Studiums und der Hochschule als Institution des beruflichen Kompetenzerwerbs – und viele andere Fragen mehr – erstreckt. Dies hat in den letzten Jahren (nicht nur) in Deutschland zu einer explosionsartigen Zunahme von Absolventenstudien geführt. Dazu haben weitere Überlegungen und Motive beigetragen, bei denen Beschäftigung, Berufsverläufe und Berufserfolg als „indirekte" Indikatoren für Leistungen und Qualität von Hochschulen und Studiengängen eine Rolle spielen.

So sind heute Absolventenstudien ein nahezu unverzichtbarer Bestandteil von Maßnahmen zur Qualitätssicherung, der retrospektiven Evaluation des Studiums oder der Akkreditierung von Studiengängen geworden. Nicht nur der Bologna-Prozess, der die Frage nach der Akzeptanz der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt aufwirft, sondern auch die neuen Steuerungs- und Managementmodelle mit ihrer Suche nach aussagekräftigen Indikatoren, an denen sich Erfolg und Leistungen von Hochschulen messen lassen, sowie der wachsende Wettbewerb zwischen den Hochschulen (Absolventenkarrieren als Marketingfaktor) haben zu dem sprunghaft wachsenden Interesse an Absolventenstudien beigetragen. Ergebnisse von Absolventenstudien fließen inzwischen auch in Rankingverfahren ein, in denen Berufserfolg als ein Indikator für die Qualität und Reputation von Hochschulen gilt. Darüber hinaus spielen die Bemühungen von Hochschulen zur Optimierung von Career-Service-Angeboten und zum Aufbau dauerhafter Absolventenbindungen eine Rolle. Auch regionaler Mobilität und Wanderung (z.B. von Ost- nach Süddeutschland), die durch regional variierende Arbeitsmarktbedingungen hervorgerufen wird, kommt ein wachsendes Interesse zu. Absolventenstudien können also einer Vielzahl von Zwecken dienen.[102]

102 Vgl. Janson/Teichler 2007; Teichler 2003, S. 141 ff.

Von einzelnen Vorläufern abgesehen breiteten sich Absolventenstudien in Deutschland vor allem seit der zweiten Hälfte der 1980er Jahre aus, wobei hier vor allem das Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel (heute INCHER Kassel) und die Hochschul-Informations-System (HIS) GmbH in Hannover Pionierarbeiten leisteten. Gegenwärtig finden sich folgende Absolventenstudien in Deutschland:

- deutsche Absolventenstichproben als Teil internationaler, meist europäischer Vergleichsstudien, hierzu zählen die von INCHER Kassel durchgeführte europäische CHEERS-Studie[103], an der 11 europäische Länder und Japan beteiligt waren[104], und die noch nicht veröffentlichte Nachfolgestudie REFLEX[105];
- die bundesweiten HIS-Absolventenstudien[106], die sich insofern durch ein elaboriertes Design auszeichnen, als sie ein Kohortendesign (Follow-up-Studien alle vier Jahre mit dem Ziel, Zeitreihen aufzubauen) mit einem Längsschnittdesign (Befragungen im ersten, fünften und zehnten Jahr nach Studienabschluss, um langfristige Berufsverläufe zu erfassen) verknüpfen; hier liegen Erstbefragungen für die Absolventenjahrgänge 1993, 1997, 2001 und 2005[107] sowie mehrere Wiederholungsbefragungen nach fünf Jahren[108] und, bislang in Deutschland einzigartig, zehn Jahre nach Hochschulabschluss[109] vor;
- spezielle Auswertungen zu Hochschulabsolventinnen und -absolventen als Teil repräsentativer Bevölkerungsstudien (Mikrozensus, SOEP);
- landesweite Absolventenstudien, wie sie zur Zeit in Bayern[110], Rheinland-Pfalz und in Sachsen[111] vorhanden sind;
- lokale Absolventenstudien, die – zum Teil als Element von Qualitätssicherung und Akkreditierung, zum Teil als Element institutioneller Entwicklungs- und Profilierungsstrategien – wie Pilze aus dem Boden sprießen (die TU Dresden hat als erste deutsche Hochschulen eigene Absolventenstudien hochschulweit etabliert);
- das groß angelegte von INCHER Kassel koordinierte Kooperationsprojekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“, an dem mehr als 50 Hochschulen mit eigenen, aufeinander abgestimmten Absolventenstudien teilnehmen und das mit ca. 37.500 Befragten die bislang größte Erhebung darstellt;

---

103 CHEERS: Careers after Higher Education – an European Research Study.
104 Schomburg/Teichler 2006; Teichler 2007a.
105 REFLEX: The Flexible Professional in the Knowledge Society.
106 Vgl. Briedis 2007.
107 Für den bislang letzten Jahrgang 2005 vgl. Briedis 2007a.
108 Zuletzt Kerst/Schramm 2008.
109 Fabian/Briedis 2009.
110 Falk u.a 2009; Falk/Reimer 2007.
111 Die Ergebnisse der ersten sächsischen Absolventenstudie, die vom Sächsischen Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfBH) an der TU Dresden durchgeführt wird, werden 2010 veröffentlicht.

- sowie in Zukunft das von HIS durchgeführte Hochschul- bzw. Studierendenpanel im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS), dessen Anlage insofern einzigartig ist, als hier eine repräsentative Anfängerkohorte durch das Studium hindurch bis in die ersten Berufsjahre hinein verfolgt werden soll.

Diese verschiedenen Untersuchungen haben jeweils verschiedene spezifische Stärken und Schwächen im Blick auf Stichprobengröße, Repräsentativität und Aussagekraft hinsichtlich Studiengänge/-fächer, Länder und Hochschulen. Da Absolventenstudien ganz unterschiedlichen Zielen dienen können, weisen sie vielfältige Besonderheiten in ihrer Anlage und Durchführung auf. Als Teil eines Qualitätssicherungskonzeptes sind ihre Schwerpunkte andere als im Kontext von Arbeitsmarkt- und Berufsverlaufsforschung. Immer deutlicher zeigt sich, wie wichtig ein Längsschnittdesign ist, da sich die berufliche Situation und Problemlage von Absolventen und Absolventinnen mit dem Berufsverlauf erheblich verändern. Nicht zuletzt profitiert auch die Forschung über wissenschaftliche Weiterbildung von Absolventenstudien, weil erst solche Untersuchungen tragfähige Ergebnisse zu der Frage liefern, wo sich eigentlich Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen in welchem Umfang und mit welcher inhaltlichen Ausrichtung weiterbilden und welche Bedeutung die Hochschulen tatsächlich als ein (aber eben nur ein) Anbieter auf einem höchst pluralen Weiterbildungsmarkt haben.[112]

Der „Boom“ und die Vielfalt der Erwartungen an Absolventenstudien lassen schon gelegentlich die Warnung aufkommen, den Ertrag solcher Untersuchungen nun auch wieder nicht zu überschätzen. Insbesondere die „kausale“ Verknüpfung zwischen den individuellen Merkmalen und der Biographie eines Absolventen oder einer Absolventin – auch unter Berücksichtigung ihrer weiteren Lebenswelten – mit den institutionellen Merkmalen des Studiums (Studienbedingungen und Studienverläufe), den „outcomes“ des Studiums (erworbene Kompetenzen, Zensuren usw.) und den weiteren Berufsverläufen und dem Berufserfolg ist ein empirisch und theoretisch erst in Ansätzen aufgeklärtes, wegen der „Multikausalität“ der zu berücksichtigenden Faktoren und der ebenfalls einzubeziehenden Kontextvielfalt komplexes Forschungsfeld. Dieser Aufgabe widmen sich unter anderem die aktuellen Kasseler Projekte und die NEPS-Hochschulstudie. Einige Ergebnisse zu diesem Wirkungszusammenhang liegen aus älteren Kasseler Projekten vor.[113]

Obgleich hochschulpolitisch von großem Interesse, lassen sich auf der Grundlage der vorliegenden Absolventenstudien noch keine empirisch belastbaren Aussagen zu den Beschäftigungschancen und Berufsperspektiven formulieren, die mit den neuen Ab-

112 Vgl. Wolter 2007; Schaeper u.a. 2006.
113 Vgl. Schomburg/Teichler 1998.

schlüssen verbunden sind. Die ganz wenigen Ergebnisse, die es hierzu bislang gibt, tragen noch zu sehr den Charakter von Momentaufnahmen unter besonderen historischen Bedingungen, als dass sie solche wissenschaftlich vertretbaren Rückschlüsse auf die Akzeptanz und Relevanz der neuen Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt zulassen, welche angesichts der heftigen Debatte um die Qualität der neuen Studiengänge nicht in der Gefahr stünden, vorschnell verallgemeinert zu werden.

5.2 Übergänge in den Beruf: „Generation Praktikum“ und „Prekarisierung“?

Beim Übergang von der Hochschule in den Beruf bzw. bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt wird deutlich, inwieweit das Angebot an Absolventen und Absolventinnen, das die Hochschule verlässt, die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und den Bedarf des Beschäftigungssystems trifft und wo Passungs- und Abstimmungsprobleme quantitativer und qualitativer Art periodisch auftreten oder sich sogar längerfristig verstärken können. Wie Arbeitsmarkt und Beschäftigung insgesamt nach qualifikationsspezifischen Segmenten mit engeren oder breiteren Zonen der Überschneidung und Substitution strukturiert sind, so treten auch im Segment hochqualifizierter Arbeit weitere interne Differenzierungen auf, die zum Teil entlang des erworbenen Abschlussniveaus (z.B. zwischen Fachhochschule und Universität, wobei hier viele Unterschiede nicht mit den Institutionstypen, sondern mit den Fächern zusammenhängen), primär jedoch entlang der gewählten Fachrichtungen (Studienfächer bzw. -gänge) verlaufen. In Zukunft wird es eine äußerst interessante Frage werden, wieweit sich die zunehmende vertikale Differenzierung des deutschen Hochschulsystems auch in differenzierten Karriereverläufen ihrer Absolventen und Absolventinnen niederschlägt.[114]

Bereits mit der Wahl eines Studiengangs bzw. -fachs beim Hochschulzugang werden strategische Weichenstellungen vorgenommen, die nicht nur die Beschäftigungschancen unmittelbar nach Studienabschluss, sondern den gesamten weiteren Berufs- und Lebensverlauf prägen können. Insofern ist es oft nicht die Entscheidung zwischen Studium und einer alternativen Form der Berufsausbildung, sondern die Wahl einer Studienfachrichtung, die zur ausschlaggebenden, folgenreichen Weggabelung wird. Auch wenn sich – wie im Abschnitt 4 dargestellt – die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und -absolventinnen insgesamt als gut darstellt, gemessen an der qualifikationsspezifischen Arbeitslosigkeit oder am Umfang inadäquater Beschäftigung, so unterscheiden sich die Berufschancen und -perspektiven doch ganz erheblich zwischen

114 Vgl. Expertise Teichler/Merkator.

den einzelnen Fachrichtungen, die mit spezifischen Arbeitsmarkt- und Tätigkeitssegmenten verknüpft sind. Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass sich die Bedingungen des Berufseintritts zwischen einzelnen Absolventenkohorten erheblich unterscheiden können – je nach Konjunktur, Absolventenangebot und anderen zeitlich variierenden Bedingungen. Dieser Hinweis ist vor allem deshalb wichtig, weil alle zurzeit vorliegenden und veröffentlichten Ergebnisse von Absolventenstudien noch aus der Zeit vor der aktuellen Finanz- und Wirtschaftskrise stammen.

Das weit verbreitete Bild des Berufseinstiegs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen besteht darin, dass diese Phase sich immer weiter verlängert und insgesamt schwieriger, „prekärer" wird. Vor wenigen Jahren hat sich dafür der Topos „Generation Praktikum" eingebürgert, durch einen Bericht in „Die Zeit" ausgelöst und durch eine (nicht-repräsentative) Untersuchung an zwei Universitäten untermauert, die zu dem Ergebnis kam, dass 40 % der (befragten) Absolventen und Absolventinnen nach Beendigung ihres Studiums noch ein – meist unbezahltes – Praktikum durchführen.[115] Der Begriff hat dann ein medial verstärktes Eigenleben entfaltet bis weit in Studierenden- und Absolventenkreise hinein, die ihr erwartetes oder tatsächliches berufliches Schicksal mit diesem Schlagwort umschreiben, wobei nicht immer klar ist, ob dieses primär als eine Art Metapher oder als empirische Deskription dient. In der Tat ist nicht zu übersehen, dass sich die Übergänge in den Beruf für viele Absolventen und Absolventinnen problematisch entwickeln, noch die Verläufe zwischen den verschiedenen Fachrichtungen weit auseinander gehen. Erhebliche Zweifel sind allerdings angebracht, ob der Terminus „Generation Praktikum" diese Entwicklung und Differenzierung angemessen beschreibt.

Schon der Begriff ist mehrdeutig. Er kann sich auf ganz unterschiedliche Sachverhalte beziehen:[116]

- die Umwandlung von regulären Stellen, in welcher arbeitsrechtlichen Form auch immer, in Praktikantenstellen in den Unternehmen,
- der immer häufigere Berufseinstieg über ein Praktikum, der dann aber zu einer dem Normalarbeitsverhältnis entsprechenden Stelle führt,
- die Entstehung eines neuen berufsbiographischen Typus von Praktikantenkarriere, in der mehrere Praktikumssequenzen aneinander gereiht werden;
- schließlich kann er ein Synonym für einen zunehmend prekär verlaufenden Berufseinstiegs sein.

115 Grühn/Hecht 2007.

116 Es geht hier ausschließlich um Praktika, die nach Studienabschluss absolviert werden. Praktika im Laufe des Studiums sind nicht Gegenstand der Erörterung.

Die letzten drei Varianten sind mit den Daten aus Absolventenstudien überprüfbar, die erste nicht.

Erweist sich somit schon der Terminus „Generation Praktikum“ als eher unscharf, so gilt das für den Begriff „prekär“ nicht weniger. Häufig wird schon die Ablösung eines Normalarbeitsverhältnisses, definiert durch unbefristete Vollzeittätigkeit und Einbettung in die sozialen Sicherungssysteme, durch Formen atypischer Beschäftigung (Teilzeit, befristet, geringfügige Beschäftigung, Leiharbeit, Scheinselbständigkeit usw.) als Prekarisierung bezeichnet. Dörre[117] unterscheidet – theoretisch anspruchsvoller – drei „Zonen“ der Arbeitsgesellschaft: eine Zone der gelungenen Integration mit „Normalarbeit“, eine Zone der Entkoppelung aus Personengruppen, die dauerhaft von Erwerbsarbeit ausgeschlossen sind, und eine heterogen zusammengesetzte Zone der Prekarität, wobei er hier dauerhafte, temporäre und entschärfte Prekarität unterscheidet. „Ein Arbeitsverhältnis kann dann als prekär bezeichnet werden, wenn die Beschäftigten deutlich unter ein Einkommens-, Schutz- und Integrationsniveau sinken, das in der Gegenwartsgesellschaft als Standard definiert und mehrheitlich anerkannt wird“[118].

Die Übertragung dieses Konzeptes auf die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und -absolventinnen ist einerseits naheliegend, weil sich hier in der Tat einige dieser Merkmale wiederfinden. Nicht nur, aber in besonderer Weise gilt dieses für viele wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.[119] Sie erweist sich aber auf der anderen Seite als schwierig, weil es keine in der Arbeitsgesellschaft strukturell abgrenzbare Zone der prekären Beschäftigung von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen gibt, sondern sich hier eher das Muster einer quer zu vielen Tätigkeitsfeldern liegenden, vorübergehenden Beschäftigung unter prekären Bedingungen – einer Art Übergangsprekarisierung – findet. Atypische Beschäftigung[120] und prekäre Beschäftigung liegen hier enger beieinander als bei anderen Gruppen. Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen, die von prekärer Beschäftigung betroffen sind, sind aber innerhalb der Gesamtgruppe nur eine kleine Teilgruppe, so dass es Sinn macht, von prekären Arbeits- und Lebensbedingungen, nicht aber von Prekariat als einer eindeutig abgrenzbaren Teilgruppe zu sprechen. Während die Wahrscheinlichkeit prekärer Beschäftigung mit „Bildungsarmut“ korreliert, zeichnet sich die Gruppe der Hochschulabsolventinnen und -absolventen ganz im Gegenteil gerade durch eine hohe Qualifikation aus, so dass die Wahrscheinlichkeit einer Integration in ein Normalarbeitsverhältnis si-

117 Dörre 2005, 2009.
118 Dörre 2005, S. 252.
119 Dörre/Wolter u.a. 2009.
120 Vgl. Keller/Seifert 2006.

gnifikant höher ist als bei anderen Gruppen, die einem Prekarisierungsrisiko ausgesetzt sind.

Auf der Basis der für die deutschen Hochschulen (auch auf der Ebene der Fächergruppen) repräsentativen HIS-Befragung der Absolventen und Absolventinnen des Abschlussjahrgangs 2005[121] lässt sich zunächst feststellen, dass es in einigen Fachrichtungen zu einer häufigeren Teilnahme an einem Praktikum kommt, in anderen Fächern dagegen äußerst selten (vgl. Tabelle 2). Ganz offensichtlich am häufigsten betroffen sind die Magisterstudiengänge – hier ist es sogar jede/r dritte Befragte – sowie die „Baufächer", während Praktika in den Ingenieurwissenschaften (technische Fachrichtungen i.e.S.) und in den klassischen Professionen eine Ausnahme sind. Auch die Wirtschaftswissenschaften, die Biologie und die Psychologie sind noch häufiger betroffen. Insgesamt sind es 15 % der Universitäts- und 12 % der Fachhochschulabsolventen (und -absolventinnen), die nach ihrem Studienabschluss ein Praktikum absolviert haben. Kettenpraktika sind sehr selten. Unter allen Personen, die überhaupt ein Praktikum absolviert haben, ist es gerade jede/r zehnte FH- bzw. jede/r fünfte Uni-Absolventin bzw. Uni-Absolvent, die mehr als ein Praktikum durchgeführt haben. Auch sonst sind Praktika kein Dauerzustand, etwa die Hälfte aller Praktika beträgt bis zu drei Monate, ein weiteres Drittel zwischen vier und sechs Monaten.[122] Bereits ab dem dritten Monat nach dem Studienabschluss geht der Praktikantenanteil kontinuierlich zurück.

121 Der nächste Absolventenjahrgang, der befragt wird, ist der Jahrgang 2009. Mit Ausnahme des Bayerischen Absolventenpanels liegen zur Zeit keine öffentlich zugänglichen neueren Daten zum Berufseinstieg vor.

122 Vgl. Briedis/Minks 2007.

Tabelle 2: Praktikanten/Praktikantinnen im ersten Jahr nach Studienabschluss, nach Fachrichtungen, in %

Magister	34		Mathematik Uni	10
Sprach- und Kulturw. Uni	26		Rechtswiss. Staatsex.	9
Architektur/Raumpl. Uni	21		Informatik Uni	8
Wirtschaftswi. Uni	21		Sozialwesen FH	8
Biologie Uni	20		Wirtschaftsing.w. FH	8
Psychologie Uni	20		Lehramt Gymnasium/Berufssch.	7
Bauing./Vermessungsw. FH	18		Lehramt Primarstufe/Sondersch.	7
Wirtschaftswi. FH	17		Maschinenbau FH	7
Architektur/Raumpl. FH	16		Chemie Uni	6
Agrar-/Ernährungsw. Uni	16		Humanmedizin Staatsex.	5
Bauing./Vermessungsw. Uni	16		Physik Uni	5
Uni insgesamt	**15**		Elektrotechnik FH	4
Agrar-/Ernährungsw. FH	14		Lehramt Realschule/Sek. I	4
Pädagogik Uni	14		Maschinenbau Uni	4
FH insgesamt	**12**		Wirtschaftsing.w. Uni	4
Informatik FH	11		Elektrotechnik Uni	2
			Pharmazie/Lebensmittelch. Uni	2

Quelle: HIS-Absolventenbefragung 2005/1.

Eine hohe Zufriedenheit mit dem Lernertrag und dem Nutzen des Praktikums für den weiteren Werdegang korrespondiert allerdings mit einer kritischen Bewertung der Bedingungen (z.B. Vergütung, Arbeitsplan, Betreuung). Diese Befunde zusammen lassen nicht den Schluss zu, dass es sich bei Praktika nach dem Studienabschluss gleichsam um ein generationstypisches Merkmal oder um ein „Massenphänomen“ (Briedis) handelt. 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“[123]. Im übrigen bestätigt sich, dass Praktika durchaus, wenn auch in begrenztem Umfang, eine Berufseinstiegsfunktion erfüllen können: Etwa zwei Drittel aller Praktikanten und Praktikantinnen sind ein halbes Jahr nach Ende des Praktikums regulär beschäftigt (unter Einschluss der zweiten Ausbildungsphase), wobei etwa 40 % von ihnen angaben, das Praktikum habe ihnen dabei geholfen, eine Stelle zu finden. (Recht häufig sind Praktika übrigens in der Kultur- und Medienbranche.) Ein Teil geht nach einem Praktikum in eine Promotion oder ein weiteres Studium über; das Praktikum hat hier offenbar eine Überbrückungs- oder Vorbereitungsfunktion erfüllt. Praktika kommen im Zeitraum mehr als ein Jahr nach Studienabschluss kaum noch vor.

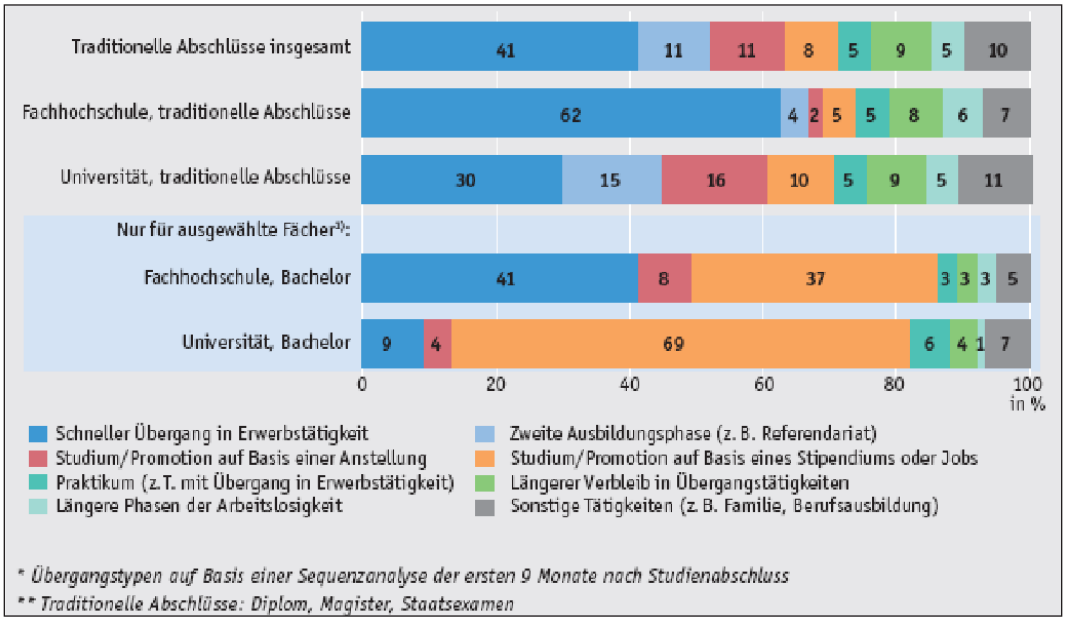
Auch wenn demnach ein Praktikum keineswegs so häufig vorkommt, wie das der Begriff „Generation Praktikum“ unterstellt, so sagt das natürlich noch nichts über aty-

123 Falk u.a. 2009, S. 80.

pische oder prekäre Bedingungen beim Berufseinstieg aus. Dieses wird deutlich, wenn man die Übergangsmuster von Hochschulabsolventinnen und -absolventen nach dem dominanten Typus der Beschäftigung innerhalb der ersten neun Monate nach Hochschulabschluss klassifiziert (vgl. Abbildung 12). Zunächst reduziert sich der Anteil der Praktikanten auf Werte zwischen 3 % (für FH-Bachelors) und 6 % (Uni-Bachelors) noch einmal erheblich. In der ganz überwiegenden Mehrzahl der Fälle ist ein Praktikum innerhalb der ersten neun Monate nach Abschluss des Studiums also nicht die dominierende Sequenz. Diese andere Form der Berechnung und Darstellung macht aber deutlich, dass es neben dem Praktikum in nicht unbeträchtlichen Anteilen andere Formen prekärer Beschäftigung in der Berufseinstiegsphase von Hochschulabsolventinnen und -absolventen gibt. Dazu zählt vor allem der längere Verbleib in so genannten Übergangstätigkeiten (z.B. Jobben, Werk- und Honorarverträge), was bei den neuen Bachelorabschlüssen sehr selten vorkommt (u.a. wegen der Möglichkeit, in ein Masterprogramm zu wechseln), aber bei den traditionellen Abschlüssen immerhin 8 bzw. 9 % umfasst. Hinzu kommt eine Quote arbeitsloser Personen, die bei den traditionellen Abschlüssen 5 bzw. 6 % beträgt, bei den Bachelors u.a. aus dem genannten Grund nur 1 % (Universität) bzw. 3 % (Fachhochschule). Zwischen 5 und 10 % entfallen darüber hinaus auf die Kategorie „sonstige Tätigkeiten“, die vor allem Familienarbeit umfasst; dieser Wert entspricht der Größenordnung der Nicht-Erwerbsquote bei jungen Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen.

Mit Ausnahme der Universitätsbachelors dominieren bei allen Abschlusstypen der schnelle Übergang in Erwerbstätigkeit (bzw. in eine zweite Ausbildungsphase) sowie ein hoher Anteil an Personen, die ein Zweitstudium oder eine Promotion aufgenommen haben. Bemerkenswert ist mit 69 % die enorm hohe Quote derjenigen Bachelors aus universitären Studiengängen, die in ein weiteres Studium – in der Regel in ein Masterprogramm – übergegangen sind. Selbst im Fachhochschulbereich sind es noch 37 %. Diese hohen Übergangsquoten bei einer insgesamt absolut noch sehr niedrigen Zahl von Bachelorabschlüssen und noch vorhandenem Übergewicht der alten Abschlüsse sind der Grund, warum man mit empirischen Aussagen über die beruflichen Chancen von Bachelors gegenwärtig noch sehr vorsichtig sein sollte. Der Übergang von Bachelorabsolventen und -absolventinnen auf den Arbeitsmarkt bzw. in den Beruf ist zurzeit allenthalben noch von historischen Besonderheiten gekennzeichnet.

Abbildung 12: Übergangsmuster von Hochschulabsolventen und -absolventinnen des Abschlussjahrgangs 2005 in den ersten 9 Monaten nach Studienabschluss, nach Art des Abschlusses, in %



n = 10.162
Quelle: Bildungsbericht 2008, HIS-Absolventenbefragung 2005/1.

Diese Größenordnungen für den Wechsel in ein Masterprogramm werden zwar tendenziell durch andere Absolventenbefragungen bestätigt, widersprechen aber den Ergebnissen eines neu entwickelten Verfahrens des Statistischen Bundesamtes, mit dessen Hilfe der in der Hochschulstatistik schwierig zu erfassende Übergang vom Bachelor zum Master mit den Daten der amtlichen Studierendenstatistik abgebildet werden soll.[124] Nach dieser Methode kommt man auf Übergangsquoten, die bei den Universitätsbachelors zum Teil deutlich unter 45 % liegen, bei den Fachhochschulbachelors weit unter 30 %. Diese beträchtliche Differenz zwischen Absolventenstudien und amtlicher Statistik ist zurzeit nicht aufklärbar. Sie ist aber gravierend, weil beide Befunde geradezu gegensätzliche hochschulpolitische Strategien nahelegen: im einen Falle eher eine zusätzliche Mobilisierungsaufgabe, im anderen Falle einen massiven Ausbau der Kapazitäten von Masterprogrammen (wenn man hohe Übergangsquoten für wünschenswert hält) oder eine Limitierungspolitik (wenn man niedrige Übergangsquoten für wünschenswert hält). Gegenwärtig scheint sich aber in Deutschland die Auffassung durchzusetzen, eine

124 Vgl. Scharfe 2009.

Kontingentierung des Zugangs zu Masterprogrammen zu vermeiden, nachdem einige Jahre lang über Quotierungen aller Art heftig gestritten wurde.[125]

Aber nicht nur die Art des Abschlusses, sondern vor allem die studierte Fachrichtung spielt eine ausschlaggebende Rolle für die Art des Berufseinstiegs (vgl. Tabelle 3). Der Übergang in reguläre Erwerbstätigkeit dominiert vor allem im Fachhochschulbereich in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie in der Informatik. Erst danach folgen die entsprechenden universitären Studiengänge. Dieser Unterschied wird primär durch den Übergangstypus Promotion auf der Basis einer Anstellung hervorgerufen, der in den Wirtschaftswissenschaften selten ist, aber in den universitären Ingenieurwissenschaften und in Mathematik/Informatik etwa ein Viertel bzw. ein Fünftel aller Fälle und in der Medizin und in den Naturwissenschaften sogar mehr als die Hälfte aller Absolventen und Absolventinnen umfasst. Die verschiedenen Formen prekärer Beschäftigung variieren zwischen den Fachrichtungen erheblich. Sie erreichen (unter Einschluss der sonstigen Tätigkeiten) neun Monate nach Studienabschluss Spitzenwerte von über 50 % in der großen Gruppe der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften[126], während sie auf Werte von unter 20 % in der Rechtswissenschaft, Medizin, Mathematik/Informatik und in den universitären Ingenieurwissenschaften kommen.

Die Spreizung der Beschäftigungschancen und Arbeitsmarktprobleme zwischen den Fachrichtungen fällt also massiv aus. Das gilt selbst für „benachbarte" Fächer. So konnte eine Sonderauswertung für das Fach Erziehungswissenschaft im Vergleich zu den Fächern Psychologie, Soziologie/Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft und dem Lehramtsbereich[127] zeigen, dass die beruflichen Übergänge insbesondere in der Erziehungswissenschaft und in Soziologie/Politik bei nahezu allen untersuchten Indikatoren deutlich prekärer verlaufen als in den Wirtschaftswissenschaften und der Psychologie, in der Erziehungswissenschaft aber tendenziell immer noch günstiger als in Soziologie/Politik.

Fasst man für den Zeitpunkt *ein Jahr nach Studienabschluss* die verschiedenen Formen von Erwerbstätigkeit einschließlich zweiter Ausbildungsphasen zusammen und stellt diese der ebenfalls zusammengefassten „Restgruppe" aller Formen von prekärer Beschäftigung (einschließlich der Nicht-Erwerbspersonen) und eines weiteren Studiums gegenüber, dann zeigen sich hier noch einmal deutlich die beiden Haupttendenzen.

125 In vielen Masterstudiengängen sind aber Zulassungsbeschränkungen aufgrund der begrenzten Kapazitäten nicht zu vermeiden. Auch praktizieren viele Studiengänge Auswahlverfahren, um die „Passung" zwischen dem Profil des Studiengangs und den individuellen Voraussetzungen der Bewerber/-innen zu erhöhen.

126 Zum Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlern vgl. Briedis u.a. 2008.

127 Vgl. Kerst/Wolter u.a. 2008, S. 71 ff.

- Erstens: Ein Jahr nach Hochschulabschluss sind in allen Fachrichtungen zusammen etwa 80 % der Absolventen und Absolventinnen erwerbstätig – ein recht hoher Wert. Ungefähr 5 % sind arbeitslos, weitere ca. 15 % üben andere Tätigkeiten aus einschließlich eines weiteren Studiums oder einer Promotion (ohne Anstellung). Fünf Jahre nach Studienabschluss liegt die Erwerbstätigkeitsquote bereits bei etwa 90 %. Stellt man in Rechnung, dass sich die Übergangsprozesse zeitlich erheblich ausgedehnt haben und inzwischen über mehrere Monate, teilweise mehr als ein Jahr nach Studienabschuss (in manchen Fächern noch länger) verlaufen, dann kann für etwa 60 - 70 % von relativ glatten Übergängen gesprochen werden.
- Zweitens: Die Unterschiede zwischen den Fachrichtungen sind erheblich (vgl. Abbildung 13), aber in allen Fachrichtungen sind deutlich mehr als 60 % der Absolventen und Absolventinnen erwerbstätig. Der Anteil fällt mit Werten nahe oder sogar über 90 % besonders hoch aus in den Rechtswissenschaften (hier vor allem dank der zweiten Ausbildungsphase), in der Medizin, in den Ingenieurwissenschaften, in der Informatik sowie den Wirtschaftswissenschaften (FH). Der niedrigste Wert findet sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften; aber auch hier sind es ungefähr zwei Drittel.

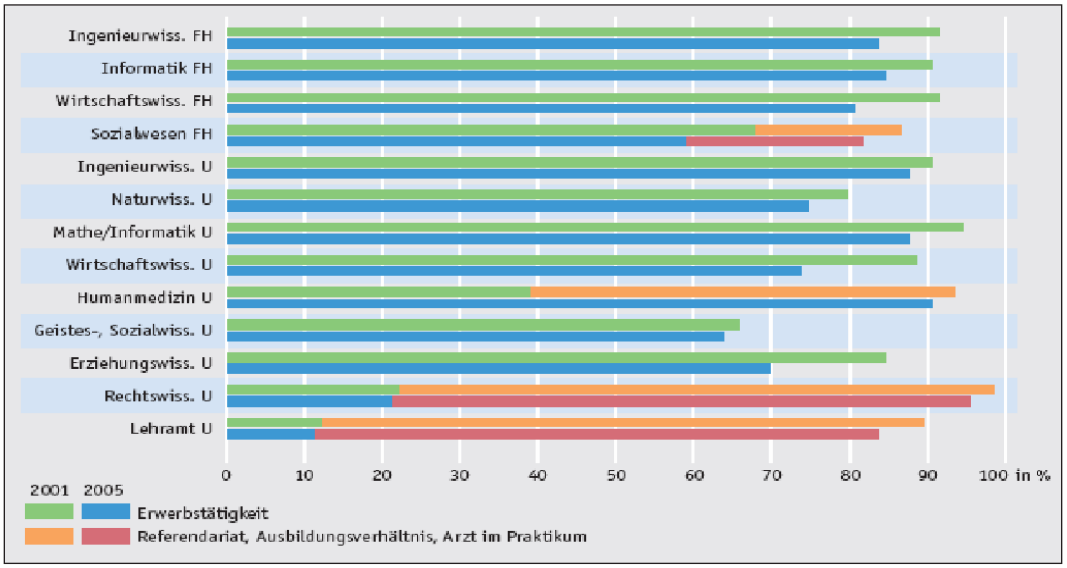
Tabelle 3: Übergangsmuster von Hochschulabsolventeninnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2005 in den ersten 9 Monaten nach Studienabschluss, nach Art des Abschlusses und ausgewählten Fachrichtungen, in %

Fachrichtung[1]	Erwerbstätigkeit	Zweite Ausbildungsphase (z. B. Referendariat)	Studium/ Promotion auf Basis einer Anstellung	Studium/ Promotion auf Basis Stipendium oder Job	Praktikum	Längerer Verbleib in Übergangstätigkeiten	Längere Phasen der Arbeitslosigkeit	Sonstige Tätigkeiten
	in %							
Ingenieurwissenschaften FH	70	0	4	7	3	6	7	4
Informatik FH	75	–	1	4	2	8	3	7
Wirtschaftswissenschaften FH	63	–	2	4	9	7	7	8
Sozialwesen FH	43	23	1	2	1	11	6	13
Ingenieurwissenschaften U	57	1	24	1	2	3	5	6
Naturwissenschaften U	10	–	52	13	5	5	5	10
Mathe/Informatik U	55	0	21	7	1	4	6	5
Wirtschaftswissenschaften U	52	2	8	7	10	7	7	8
Humanmedizin U	25	–	53	10	0	0	3	9
Sprach-, Kultur-, Geistes-, Sozialwissenschaften U	31	–	6	11	13	14	9	16
Erziehungswissenschaft U	42	–	3	9	5	19	7	16
Rechtswissenschaft U	6	61	6	14	0	4	1	8
Lehramt U	8	52	3	11	1	12	2	11
Fachhochschule[1]	62	4	2	5	5	8	6	7
Universität[1]	30	15	16	10	5	9	5	11
Traditionelle Abschlüsse insgesamt	41	11	11	8	5	9	5	10
Nachrichtlich für ausgewählte Fächer[2]:								
Bachelorabsolventen FH	41	–	8	37	3	3	3	5
Bachelorabsolventen U	9	–	4	69	6	4	1	7

** Übergangstypen auf Basis einer Sequenzanalyse mit Daten des HIS Absolventenpanels 2005, erste Befragung 2006 (n = 10.162)*
1) Nur Absolventen mit traditionellen Abschlüssen (ohne Bachelorabsolventen)
2) Für die Bachelorstudiengänge können keine repräsentativen Gesamtwerte angegeben werden. Die hier berichteten Werte umfassen folgende Bachelorabschlüsse des Jahrgangs 2005: Elektrotechnik, Maschinenbau, Informatik, Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen und Universitäten sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Biologie, Chemie, Sprach- und Kulturwissenschaften, Politik- und Sozialwissenschaften an Universitäten.

Quelle: Bildungsbericht 2008, HIS-Absolventenbefragung 2005/1.

Abbildung 13: Anteile erwerbstätiger Hochschulabsolventeninnen und -absolventen etwa ein Jahr nach Studienabschluss, nach ausgewählten Fachrichtungen, Abschlussjahrgänge 2001 und 2005, in %



Quelle: Bildungsbericht 2008, HIS-Absolventenbefragung 2001/1 und 2005/1.

Angesichts dieser „facts“ lassen sich der berufliche Übergang und Verbleib der deutschen Hochschulabsolventinnen und -absolventen kaum als ein pessimistisch getrübtes Bild zeichnen. Diese Befunde sind nicht kompatibel mit der These, die Hochschulexpansion führe mehr oder weniger zwangsläufig zu einer Überproduktion akademischer Qualifikationen (siehe dazu auch den nächsten Abschnitt). Der Vergleich der beiden Jahre 2001 und 2005 macht aber auch deutlich, wie unterschiedlich sich die zeitlichen Rahmenbedingungen auf den Berufseintritt auswirken können. In praktisch allen Fachrichtungen hat danach der Absolventenjahrgang 2001 günstigere Bedingungen des Berufseintritts vorgefunden als der Absolventenjahrgang 2005. Die fachspezifischen Unterschiede in der beruflichen Allokation bleiben aber auch noch unter dieser Voraussetzung weitgehend stabil. Es ist zu vermuten, dass die Absolventenjahrgänge 2008 und 2009 auf ungünstige Arbeitsmarktbedingungen für ihren Berufseinstieg treffen werden.

Dieses auf der Basis der HIS-Absolventenbefragungen beschriebene Muster der Berufseinmündung für deutsche Absolventen und Absolventinnen entspricht im Großen und Ganzen dem Bild, das die europäische Absolventenstudie CHEERS von der deutschen Teilstichprobe zeichnet.[128] Schomburg[129] unterscheidet drei in Europa verbreitete Übergangsmuster[130]: Einige Länder – so Italien, Spanien und Frankreich – zeigen einen

128 Vgl. Schomburg 2007; Schomburg/Teichler 2006.
129 Schomburg 2007, S. 145.
130 Einen vierten Typ ordnet Schomburg Japan zu, worauf hier nicht weiter eingegangen wird.

häufig eher prekär verlaufenden Übergang von der Hochschule in den Beruf, gekennzeichnet durch lange Suchdauer, hohe Arbeitslosigkeit und häufige befristete Gelegenheitstätigkeiten. Die skandinavischen Länder und die Tschechische Republik entsprechen dagegen eher dem Muster meist glatter Übergänge mit kurzer Suchdauer, geringer Arbeitslosigkeit und überwiegend regulärer Beschäftigung. Deutschland wird – zusammen mit Niederlande, Österreich und UK – dem dritten Typus mit differenzierten Übergängen zugeordnet: geringe Suchdauer und Arbeitslosigkeit, aber häufig befristete Tätigkeiten und Gelegenheitsarbeit, insgesamt aber (nach vier Jahren) überwiegend reguläre Beschäftigung. Die Unterschiede zwischen den Ländern nehmen vier Jahre nach Hochschulabschluss deutlich ab, ohne ganz zu verschwinden. Zu diesem Zeitpunkt sind in allen Ländern mehr als zwei Drittel, in vielen mehr als 90 % erwerbstätig (in Deutschland 91 % der Fachhochschul- und 85 % der Universitätsabsolventen).

5.3 Berufsverläufe und Berufserfolg

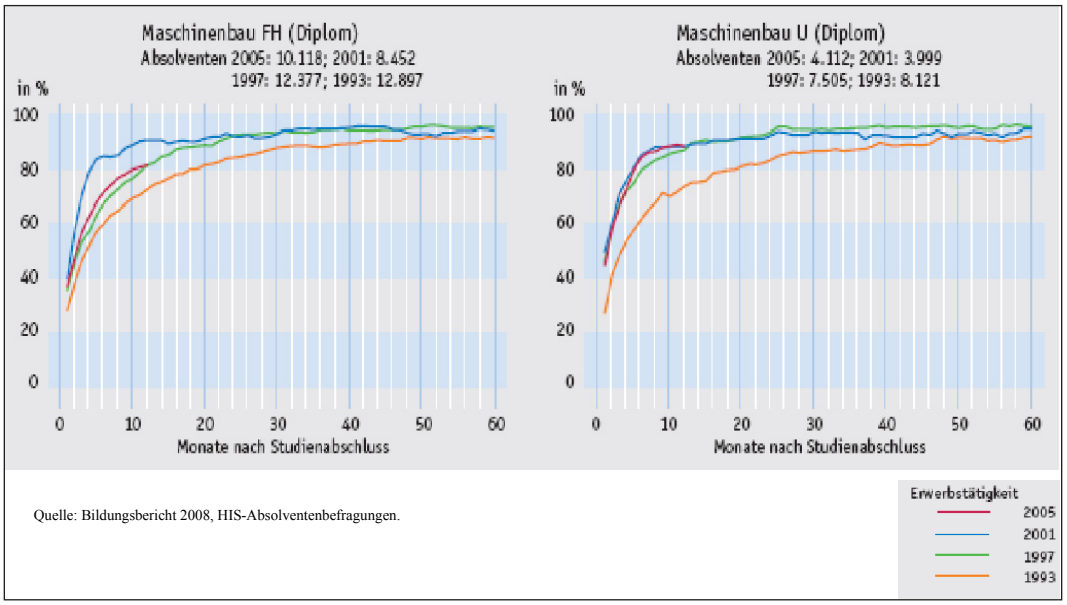
Bereits in den vorangegangenen Ausführungen ist deutlich geworden, welche Bedeutung eine längerfristige Betrachtung der Berufsverläufe von Hochschulabsolventen und -absolventinnen hat. Wie unterschiedlich diese Verläufe zwischen den Fachrichtungen und Hochschultypen, aber auch zwischen unterschiedlichen Absolventenkohorten ausfallen können, kann anhand einer exemplarischen Gegenüberstellung von vier Studiengängen bzw. größeren Fachrichtungen verdeutlicht werden: Maschinenbau (differenziert für Fachhochschule und Universität), dem Lehramt und den zusammengefassten universitären Magister- und Diplomstudiengängen in der Gruppe der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (vgl. Abbildungen 14 und 15).[131]

Die Abbildungen zeigen für das Fach Maschinenbau, wie sich im Verlauf des ersten Berufsjahres der Anteil der Erwerbstätigen kontinuierlich erhöht und auf über 90 % ansteigt. Es wird aber auch deutlich, wie sich die Verläufe zwischen den verschiedenen Absolventenkohorten voneinander unterscheiden. Insbesondere der Studienabschlussjahrgang 1993 hatte offenkundig mit erheblich größeren Beschäftigungsproblemen beim Berufseinstieg zu kämpfen als die nachfolgenden Kohorten, wobei insgesamt der Jahrgang 2001 die günstigsten Bedingungen vorgefunden hat. Hier spiegeln sich die Konjunkturen auf dem Teilarbeitsmarkt für Ingenieure wider – der Beschäftigungseinbruch in den 1990er Jahren und die langsame Erholung zu Beginn des neuen Jahrtausends. Beim Jahrgang 1993 sind die Inhaberinnen bzw. Inhaber eines Universitätsdiploms etwas ungünstiger weggekommen als die Fachhochschulabsolventen und -absolventinnen.

131 Eine vollständige und fachlich weiter ausdifferenzierte Darstellung findet sich bei Kerst/Schramm 2008.

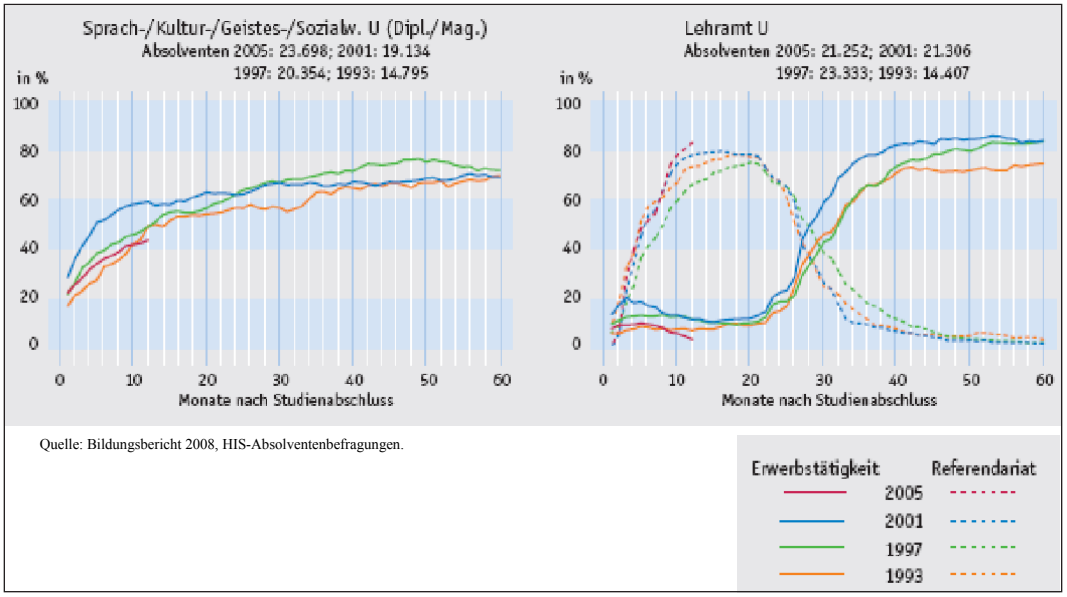
Nach fünf Jahren haben sich sowohl die Unterschiede zwischen den Kohorten als auch diejenigen zwischen Fachhochschul- und Universitätsstudiengängen weitgehend angenähert.

Abbildung 14: Erwerbstätige Hochschulabsolventeninnen und -absolventen im Fach Maschinenbau, bis 5 Jahre nach Studienabschluss, in %



Quelle: Bildungsbericht 2008, HIS-Absolventenbefragungen.

Abbildung 15: Erwerbstätige Hochschulabsolventeninnen und -absolventen in den Kultur- und Geisteswissenschaften sowie im Lehramt, bis 5 Jahre nach Studienabschluss, in %



Quelle: Bildungsbericht 2008, HIS-Absolventenbefragungen.

Auf einem erkennbar niedrigeren Sockel verläuft dagegen die Entwicklung in der Gruppe der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften, und zwar über den gesamten Zeitraum. Die Berufseinmündung erstreckt sich hier über einen längeren Zeitraum und erreicht noch nach fünf Jahren nicht das hohe Niveau, das sich im Fach Maschinenbau zeigte. Auch hier gibt es Unterschiede zwischen den verschiedenen Absolventenkohorten. Nach fünf Jahren konsolidiert sich die Erwerbstätigkeitsquote um einen Wert von 75 % herum. Wiederum ein ganz anderer, aber für die staatlichen Abschlüsse, an die sich ein obligatorischer Vorbereitungsdienst anschließt, durchaus typischer Verlauf ergibt sich beim Lehramt (vgl. Abbildung 15). Die ersten Berufsjahre konzentrieren sich auf die zweite Ausbildungsphase, die dann allmählich in eine reguläre Beschäftigung übergeht. Auch hier liegt die Erwerbstätigenquote nach fünf Jahren unter dem Niveau des Maschinenbaus. Ein kleiner Anteil befindet sich zu diesem Zeitpunkt noch im Referendariat. Zusätzlich wirken sich – wie in der Gruppe der Geisteswissenschaften – die höheren Hürden bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt aus, darüber hinaus der sehr hohe Frauenanteil in diesen Fächergruppen, der zu einer auch längerfristig niedrigeren Erwerbsquote führt.

Bereits im Abschnitt 4.2 ist das Argument aufgegriffen worden, dass die bloße Tatsache der Erwerbstätigkeit ja noch nichts über die Qualität der Beschäftigung aussagt. Dort ist der Zusammenhang zwischen Qualifikation und Beschäftigung auf der Grundlage

von SOEP-Daten, also von Ergebnissen aus Bevölkerungsumfragen, analysiert worden, die es ermöglichen, einen Vergleich zwischen verschiedenen Qualifikationsebenen vorzunehmen. Dort ist ebenfalls schon auf die theoretischen und methodischen Schwierigkeiten hingewiesen worden, genau zu definieren, worin eigentlich Adäquanz oder Inadäquanz zwischen Qualifikation und Beschäftigung besteht. Die Beziehungen zwischen Qualifikation und Beschäftigung und damit auch die Kriterien für (In-)Adäquanz können sich mit dem volkswirtschaftlichen Qualifikationsstrukturwandel verändern, eindeutige Grenzziehungen sind immer weniger möglich. In diesem Abschnitt soll dieses Thema, das ja für das Verhältnis von Studium und Beruf gleichsam paradigmatische Bedeutung hat, noch einmal aufgenommen und im Kontext der Ergebnisse aus Absolventenstudien erörtert werden.

Ein sehr differenziertes Instrument, Adäquanz bzw. Inadäquanz zu operationalisieren, ist im Rahmen der HIS-Absolventenstudien entwickelt worden.[132] Es unterscheidet sich von dem schon erwähnten SOEP-Verfahren tiefgreifend, wobei hier wie schon im Abschnitt 4.2 nur der in der hochschulpolitischen Diskussion fokussierte Fall der (vermeintlichen oder tatsächlichen) Überqualifikation berücksichtigt werden soll. (In-)Adäquanz im Verhältnis von erworbener Qualifikation und ausgeübter Beschäftigung ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das eine horizontale und eine vertikale Dimension hat. Horizontale (In-)Adäquanz, die auch als Fachadäquanz bezeichnet wird, bezieht sich auf das Ausmaß der Verwendung der im Fach erworbenen Kompetenzen im Beruf, also auf die fachliche Affinität von Studium und Beruf. Vertikale Inadäquanz läge vor, wenn Absolventen und Absolventinnen eine Stelle besetzen, für die formal kein Hochschulabschluss erforderlich wäre. Allerdings gibt es eine Reihe von Tätigkeiten, bei denen es relativ offen ist, ob sie mit Bewerbern mit oder Hochschulabschluss besetzt werden. Deshalb wird innerhalb der vertikalen Dimension weiter nach Positions- und Niveauadäquanz differenziert. Positionsadäquanz beinhaltet Kriterien wie Bezahlung, Ansehen und Selbständigkeit in der ausgeübten Position. Niveauadäquanz umfasst das Anforderungs- und Anspruchsniveau des Arbeitsplatzes.

Hier zeigt sich, dass die Frage nach (In-)Adäquanz von Qualifikation und Beschäftigung nicht einen partikularen Aspekt darstellt, sondern sich in dieser Frage unterschiedliche Dimensionen der beruflichen Tätigkeit bündeln und Adäquanz insofern ein Kriterium ist, das eine ganze Reihe relevanter Beschäftigungsmerkmale zusammenfasst und spiegelt. Wie schon im Abschnitt 4.2 dargelegt, ist es kaum möglich, Urteile über (In-) Adäquanz ohne Einbeziehung des subjektiven Erwartungs- und Anspruchshorizonts zu

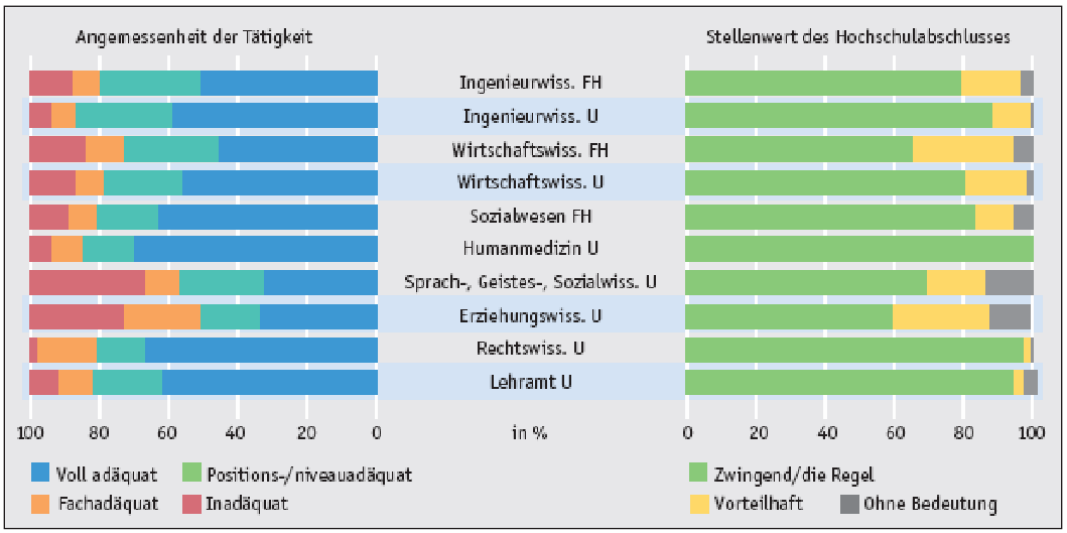
132 Vgl. Fehse/Kerst 2007.

fällen. In den HIS-Absolventenbefragungen werden diese Kriterien und Einschätzungen über eine ganze Fragenbatterie erfasst. Im Ergebnis werden in der Zusammenschau von horizontaler und vertikaler (In-)Adäquanz, zusätzlich differenziert nach Position und Niveau der Arbeitstätigkeit, vier verschiedene Formen von Adäquanz unterschieden:

- volladäquat beschäftigt,
- vorwiegend positions- und niveauadäquat, also vertikal adäquat tätig (bei geringer oder fehlender horizontaler Adäquanz),
- vorwiegend fachadäquat beschäftigt, also horizontal, aber nicht vertikal angemessen eingestuft,
- bei allen Kriterien inadäquat.

Danach ergeben sich fünf Jahre nach Studienabschluss folgende Tendenzen auf der Basis der Zweitbefragung der Absolventen und Absolventinnen des Abschlussjahrgangs 2001 (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16: Angemessenheit der beruflichen Tätigkeit und Bedeutung des Hochschulabschlusses, fünf Jahre nach Studienabschluss (2006), nach ausgewählten Fachrichtungen, in %



Quelle: Bildungsbericht 2008, HIS-Absolventenbefragung 2001/2.

Nur für ganz wenige Absolventen und Absolventinnen ist der Hochschulabschluss für ihre *Beschäftigung fünf Jahre nach Studienabschluss* ohne Bedeutung (5 % bei Universitäts- und 6 % bei Fachhochschulabschlüssen). In einigen Fachrichtungen kommt dies praktisch gar nicht vor (Medizin, Rechtswissenschaften, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, auch im Lehramtsbereich). In anderen Fachrichtungen trifft es immerhin auf ca. 20 % zu, so in der Gruppe der Geisteswissenschaften. Nicht sonderlich

überraschend ist das Ergebnis, dass ein Hochschulabschluss in den staatlich normierten Professionen ganz überwiegend zwingend für die ausgeübte Tätigkeit ist. Mit Ausnahme der Erziehungswissenschaft sind es auch in allen anderen Fachrichtungen weit mehr als 60 %, bei denen ein Hochschulabschluss für die Einstellung erforderlich oder die Regel war. Für eine in einigen Fachrichtungen recht große Gruppe ist er wenigstens von Vorteil gewesen. Für 13 % der Universitäts- und 14 % der Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen stellt sich ihre aktuelle Tätigkeit unter allen Kriterien als inadäquat dar, für 56 % (Universität) und 52 % (Fachhochschule) dagegen als volladäquat. Positions- und Niveauadäquanz liegt bei weiteren 20 % der Universitäts- und 25 % der Fachhochschulgraduierten vor. Die in dieser Gruppe geringe Fachadäquanz signalisiert aber keine Inadäquanz, weil beruflicher Aufstieg – also hohe vertikale Adäquanz – häufig mit einer Distanzierung von engen Fachbezügen einhergeht.

Eine weitere Gruppe (10 %) umfasst diejenigen, die einer vorwiegend fachadäquaten Tätigkeit nachgehen, sich aber nicht positionsadäquat (z.B. hinsichtlich der Bezahlung) beschäftigt sehen. Auch hier variiert die Angemessenheit der beruflichen Tätigkeit im Vergleich zum erworbenen Abschluss wieder mit dem Studienfach in der schon bekannten Richtung: sehr geringer Umfang von Inadäquanz in den klassischen Professionen und in den Ingenieur- und Naturwissenschaften, höhere Maße dagegen in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Die empirische Forschung hat über das Fach hinaus weitere Risikofaktoren identifiziert, welche die Wahrscheinlich inadäquater Beschäftigung beeinflussen.[133] Dazu gehören selbst unter Kontrolle der Fachzugehörigkeit das Geschlecht – Frauen werden häufiger nicht-adäquat beschäftigt – und interessanterweise auch eine Berufsausbildung vor Studienaufnahme, während eine gute Abschlussnote, kurze Studiendauer, Auslandserfahrungen und Praxiskontakte aus dem Studium die Wahrscheinlichkeit vergrößern, eine adäquate Stelle zu finden.

So sieht sich insgesamt etwa jede/r siebte bis achte Absolventin bzw. Absolvent fünf Jahre nach Studienabschluss als nicht-adäquat beschäftigt – eine Größenordnung, die nicht als Indiz für ein generelles „down-grading“ in der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen genommen werden kann. Diese Größenordnung wird auch durch andere Untersuchungen bestätigt. Das Bayerische Absolventenpanel unterscheidet zwischen Status- und Inhaltsadäquanz, hat aber beide Merkmale bislang nur für den Zeitpunkt ungefähr ein Jahr nach Hochschulabschluss erhoben. Bei ausgeprägten fachlichen Unterschieden sieht sich in den meisten Fächern die Mehrzahl der befragten Absolventen und Absolventinnen bereits etwa ein Jahr nach Verlassen der Hochschule

133 Fehse/Kerst 2007, S. 86 ff.

sowohl als inhalts- wie auch als statusadäquat beschäftigt. Beide Dimensionen fallen aber in vielen Fächern auseinander; oft liegt die Inhaltsadäquanz höher als die Statusadäquanz.[134]

Die CHEERS-Studie[135] kommt für die deutsche Teilstichprobe auf einen Wert von 15 % für das Ausmaß an „inappropriateness of employment and work for the level of education" – auf einer fünfstufigen Skala von 1 (fully appropriate) bis 5 (not at all appropriate) zusammengefasst für die Stufen 4 und 5. In einigen der einbezogenen Ländern liegt dieser Wert deutlich höher (so in Japan, Frankreich und Italien), in anderen deutlich niedriger (Niederlande, Norwegen, Finnland, Tschechien). Als ihre zentrale Botschaft resümieren Schomburg und Teichler[136]: „Graduate employment and work were less problematic in most of the countries analysed in the late 1990s than public debates about 'over-education' and general employment problems have suggested".

Angesichts dieser Ergebnisse lässt sich sagen, dass es zwar in begrenztem Umfang, in manchen Studienfächern auch in größerem Umfang zu „unterwertiger" Beschäftigung von Hochschulabsolventen und -absolventinnen kommt, dies aber in keinem Bereich die dominante Perspektive darstellt. Auch hier ist wieder eine längerfristige Betrachtung erforderlich. Wer zunächst vertikal inadäquat beschäftigt ist, wechselt später häufig auf eine angemessene berufliche Position, während diejenigen, die schon in ihren frühen Berufsjahren eine adäquate Beschäftigung gefunden haben, diesen Status zumeist behaupten. Vor diesem Hintergrund ist es von besonderem Interesse, dass in diesem Jahr erstmalig eine Absolventenstudie vorgelegt worden ist, die eine Kohorte – nämlich den Abschlussjahrgang 1997 – zehn Jahre später noch einmal befragt hat.[137] Danach hat sich der berufliche Konsolidierungsprozess in diesem Zeitraum kontinuierlich weiter fortgesetzt.

Der Anteil regulärer Erwerbstätigkeit hat sich insgesamt bei 90 % eingependelt und liegt selbst in eher schwierigen Fächern bei oder über 80 %. Alle anderen Formen eher prekärer Beschäftigung (Übergangsjobs, Werk- und Honorartätigkeiten) sind auf ein Minimum zurückgegangen, die Arbeitslosigkeit beträgt 1 %. Wichtigster Grund für Nicht-Erwerbstätigkeit ist Elternzeit oder Familienarbeit, weshalb die Erwerbsquote bei Männern durchgängig höher als bei den Frauen ausfällt. Auch die Beschäftigungsbedingungen (Befristung, Einkommen) haben sich weiter verbessert, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass die Selbständigenquote über den gesamten Verlauf zugenommen hat.

134 Falk u.a. 2009, S. 102 ff.
135 Schomburg/Teichler 2006, S. 107 ff.
136 Ebenda, S. 142.
137 Fabian/Briedis 2009.

Die berufliche Konsolidierung kommt auch darin zum Ausdruck, dass zehn Jahre nach Hochschulabschluss nur noch 10 % inadäquat beschäftigt sind und auch der Anteil derjenigen, die nur fachadäquat tätig sind, deutlich auf 6 % (Universitäten) bzw. 3 % (Fachhochschulen) abgenommen hat. Dagegen ist der Anteil der volladäquat Beschäftigten weiter auf 64 % (Universitäten) bzw. 60 % (Fachhochschulen) angestiegen, während die Quote der vertikal adäquat Beschäftigten bei 24 % liegt. Die erfolgreiche berufliche Etablierung zumindest dieses Absolventenjahrgangs rechtfertigt nicht die kritische These einer massenhaften Überqualifikation, einhergehend mit unterwertiger Beschäftigung, wie dieses gerne von den Expansionskritikern oder -skeptikern behauptet wird. Die Ergebnisse bestätigen aber die hier schon mehrfach formulierte These, dass das Kompetenzpotential der akademisch qualifizierten Frauen im Beschäftigungssystem zu wenig genutzt wird.

Eines der wichtigsten Ziele von Absolventenstudien besteht in der Operationalisierung und Messung des Berufserfolgs („abhängige Variable") und in der „kausalen", explanatorischen Zuordnung von Faktoren des Studiums („unabhängige Variablen"). Wie schon erwähnt, ist dieses Feld eines der gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte verschiedener Absolventenstudien. Schon Berufserfolg ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das nicht nur zu unterschiedlichen Zeitpunkten, sondern auch mit ganz verschiedenen Indikatoren gemessen werden kann. Neben mehr oder weniger objektiven Kriterien – wie z.B. Einkommen, berufliche Stellung, Beschäftigungssituation, Merkmalen des Arbeitsplatzes – spielen hier subjektive Maßstäbe und Ansprüche sowie die individuelle Zufriedenheit eine große Rolle, außerdem Mischformen aus beiden (wie z.B. Adäquanz). Bei einem dynamischen, laufbahnbezogenen Verständnis von Berufserfolg sind verschiedene Stadien von der Berufseinmündung, der ersten Stelle bis zu fortgeschritteneren Zeitpunkten der beruflichen Konsolidierung und des weiteren Berufsverlaufs zu differenzieren.[138] Der Berufserfolg bzw. die Einschätzung des Berufserfolgs kann zwischen diesen Kriterien variieren. Von daher verbietet sich eine eindimensionale Betrachtung; erst eine Verknüpfung mehrerer subjektiver und objektiver Kriterien kann der Komplexität des Konstruktes Berufserfolg Rechnung tragen.

Noch schwieriger stellt sich das Feld der unabhängigen Variablen dar, dem gerade unter hochschulpolitischen Aspekten eine besondere Relevanz zukommt. Denn hier richten sich Interesse und Aufmerksamkeit speziell auf diejenigen Faktoren, die im Gestaltungs- und Einflussfeld von Hochschulen und Hochschulpolitik liegen. Auf der institutionellen Ebene (Hochschule) sind dies vor allem solche Bedingungen, die zum einen mit

138 Vgl. hierzu Grotheer 2009.

der Fachzugehörigkeit, dem Studienverlauf und der Studienqualität, zum anderen mit den „outcomes“ des Studiums (fachliche und überfachliche Kompetenzen, Studienleistungen und -ergebnisse) zusammenhängen. Auf der Systemebene (Hochschulsystem) kommen hier solche Bedingungen wie Hochschulart/-profil, Studiengangstyp, Status bzw. Reputation der besuchten Hochschule und andere mehr hinzu. Gerade solche Faktoren stehen im Blick auf die Umbruchsituation im deutschen Hochschulsystem im Zentrum des Interesses – nicht nur mit der Frage, wie sich die neuen Abschlüsse mit der geringeren Distanz zwischen Fachhochschule und Universität auswirken werden, sondern auch mit der Frage nach den voraussichtlichen Konsequenzen einer stärkeren vertikalen Differenzierung zwischen Hochschulen formal gleichen Typs (z.B. durch die Exzellenzinitiative). „Bisher ist noch nicht eindeutig erkennbar, ob (bzw. in welcher Form, d.V.) in Deutschland die besuchte Hochschule ein herausgehobenes Merkmal der Gliederung der beruflichen und sozialen Chancen der Absolventen wird“[139].

Auf der Ebene der unabhängigen Variablen kommen aber nicht nur institutionelle und systemische Bedingungen ins Spiel, sondern auch eine Vielzahl individueller biographischer Faktoren und sozialer Hintergrundmerkmale bis hin zu den verschiedenen parallelen Lebenswelten eines Studierenden (der Erwerb überfachlicher Kompetenzen kann zum Beispiel in erheblichem Maße durch außeruniversitäres Engagement gefördert werden). Schließlich kommen auch noch die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umstände, unter denen sich Studienabschluss und Berufseinmündung vollziehen, hinzu, wie die Konjunkturen und spezifischen Bedarfe und Anforderungen des Arbeitsmarktes. Der Berufseinstieg selbst kann insofern eine unabhängige Variable sein, als sich „eine gewisse Pfadabhängigkeit der späten von der frühen Karriere belegen lässt“[140]. Von daher besteht eine besondere methodische Herausforderung für Absolventenstudien nicht nur in der mehrdimensionalen dynamischen Operationalisierung des Berufserfolgs, sondern auch in der komplexen multivariaten Erfassung der erklärenden, unabhängigen individuellen, kontextualen, institutionellen und systemischen Bedingungsfaktoren.[141] Eine wichtige, bislang aber empirisch wenig untersuchte Frage betrifft den Einfluss der Bildungsherkunft bzw. der sozialen Herkunft auf den Berufseintritt und den Berufsverlauf über das gesamte Spektrum der Absolventen und Absolventinnen und ihrer Tätigkeitsfelder (also nicht nur im herausgehobenen Elitesektor).

139 Teichler 2007, S. 24.
140 Falk u.a. 2007, S. 15.
141 Hierzu Grotheer 2009.

6 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Aus den vorangegangenen Analysen und Bestandsaufnahmen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen.

- Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die zukünftige Studiennachfrage mehr oder weniger automatisch entlang der Prognosen und der angestrebten Zielzahlen entwickeln wird. Von daher besteht eine zentrale bildungspolitische Aufgabe darin, eine höhere Studienbeteiligung und Studiennachfrage überhaupt erst zu mobilisieren. Dies ist eine gemeinsame Aufgabe von Ländern, Arbeitsagenturen, Wirtschaft, Gymnasien und Hochschulen. Dafür ist auch eine Ausweitung der Hochschulkapazitäten erforderlich. Ein besonderes Augenmerk ist der Aktivierung von Interessens- und Begabungspotentialen im Bereich der MINT-Fächer (einschließlich der Lehrerausbildung) zu widmen.
- Der Rückkoppelungseffekt von Signalen des Arbeitsmarktes auf Studierbereitschaft und Studienentscheidungen ist nicht zu unterschätzen. Staat und Wirtschaft sollten daher eine vorausschauende Personalentwicklungspolitik betreiben, indem sie antizyklisch Einstellungskorridore offenhalten. Nachwuchsmangel in bestimmten Fachrichtungen ist in der Vergangenheit zumindest teilweise durch eine fehlende strategische Orientierung der staatlichen und unternehmerischen Personalpolitik selbst hervorgerufen worden, nicht durch einen vermeintlichen Wertewandel der Jugend.
- Immer deutlicher zeichnet sich ab, dass das zukünftige Angebot an hochqualifizierten Arbeitskräften in hohem Maße von der Studienbeteiligung, den Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigungsperspektiven der jungen Frauen abhängig ist. Von daher gilt es insbesondere, die Berufs- und Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventinnen sowohl im öffentlichen Sektor als auch (und vorrangig) in der Privatwirtschaft zu verbessern, Diskriminierungen (z.B. in der Bezahlung, den Arbeitsbedingungen und Aufstiegschancen) zu beseitigen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf nachhaltig zu stärken. Maßnahmen und Programme zur Förderung der ingenieur- und naturwissenschaftlichen Interessen bei Mädchen und jungen Frauen sollten fortgeführt und verstärkt werden.
- Um das Angebot an Hochschulabsolventen und -absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt zu vergrößern, sollte nicht nur auf eine Erhöhung der Bildungsbeteiligung und der Studiennachfrage gesetzt werden, sondern mit gleicher oder sogar noch höherer Priorität auf eine Verbesserung des Studienerfolgs. So würde eine Verringerung der Studienabbruchquoten gerade in den akademischen Mangelfächern bereits in erheblichem Umfang dazu beitragen, Engpässe in der Versorgung mit akademisch

qualifizierten Arbeitskräften abzubauen. Die Allokationsfunktion des Hochschulzugangs – die Studienentscheidung und Berufswahl, die Wahl des Hochschul- und Studiengangstyps, des Studienfaches und des Studienortes – ist angesichts der weit verbreiteten Orientierungs- und Entscheidungsunsicherheiten, des Informations- und Kriterienmangels durch einen Ausbau entsprechender, frühzeitiger und adressatengerechter Informations- und Beratungsangebote verbesserungsfähig.

- Ein weiterer Weg zur Nachwuchsgewinnung wäre eine größere Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule durch weitere Öffnung berufsbezogener Wege zu einem Studium. Dies schließt eine größere Flexibilisierung von Zugangs- und Zulassungsregelungen ebenso ein wie einen Ausbau berufsbegleitender Studienangebote (Studium neben dem Beruf, z.B. auf Teilzeitbasis) und die Etablierung von Anerkennungs- bzw. Anrechnungsverfahren für bereits erbrachte Leistungen aus Berufstätigkeit und Weiterbildung. Auch die Weiterentwicklung und der Ausbau dualer Studiengangsmodelle, die Berufsausbildung und Studium oder betriebliche Erfahrung und Studium miteinander verbinden, könnten hier geeignete Wege nicht nur der Studienreform, sondern auch der Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen sein.
- Studiengänge insbesondere im undergraduate-Bereich sollten nicht zu spezialisiert sein. Angesichts der arbeitsmarktpolitisch gebotenen Flexibilität der Arbeitskräfte geht es darum, in der ersten Studiensequenz primär breite Kompetenzprofile und Wissenshorizonte auszubilden, die auf oft unscharf definierte und sich schnell verändernde Arbeitsmarktsegmente vorbereiten. Bachelorstudiengänge sollten nach dem Prinzip der Polyvalenz aufgebaut werden. Dies dient eher der Beschäftigungsfähigkeit als hochspezialisierte Studienangebote. Dazu gehört auch, die multiplen Aufgaben und Ziele eines Studiums im Auge zu haben. Die Fokussierung auf ein verengtes Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit sollte einer Orientierung an dem Konzept der wissenschaftsbasierten professionellen Handlungsfähigkeit weichen. Das Studium sollte berufsrelevant sein, aber auch eine wissenschaftliche, kritisch-reflexive Haltung und intellektuelle Neugierde vermitteln.
- Nicht nur der Hochschulzugang, auch ein späterer Übergang in Masterprogramme sollte offengehalten werden. Eine generelle Kontingentierung der Zugänge zu Masterprogrammen wäre das falsche Signal für Studienbewerberinnen und -bewerber, das ihre Qualifizierung eher behindert als fördert. Neben forschungsorientierten Masterstudiengängen sollte das Angebot an berufsorientierten Masterprogrammen ausgebaut werden, die nicht nur als konsekutive oder nicht-konsekutive, sondern gerade auch als weiterbildende Studiengänge/-programme angeboten werden können. Die

Hochschulen sollten sich stärker als Institutionen des lebenslangen Lernens verstehen und speziell ihre Weiterbildungsangebote massiv ausbauen.

7 Literatur[142]

Apel, Helmut/Fertig, Michael: Operationalisierung von „Beschäftigungsfähigkeit" – ein methodischer Beitrag zur Entwicklung eines Messkonzepts. In: Zeitschrift für Arbeitsmarkt Forschung, Nr. 1, 2009, 42. Jg., S. 5-28.

Arbeitsgruppen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Hrsg.): Bedarfsprognostische Forschung in der Diskussion, Frankfurt/M., 1976.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an der Sekundarbereich 1, Bielefeld, 2008.

Banschbach, Volker: Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich. In: Beiträge zur Hochschulforschung, Jg. 29, 2007, Heft 2, S. 54-76.

Bargel, Tino/Ramm, Michael/Multrus, Frank: Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn/Berlin, 2008.

Bargel, Tino/Bargel, Holger/Dippelhofer, Sebastian: Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg., 2008a, S. 377-391.

Biersack, Wolfgang/Kettner, Anja/Reinberg, Alexander/Schreyer, Franziska: Gut positioniert, gefragt und bald sehr knapp. Akademiker/innen auf dem Arbeitsmarkt, IAB-Kurzbericht, Nr. 8, Nürnberg, 2008.

Biersack, Wolfgang/Kettner, Anja/Schreyer, Franziska: Engpässe, aber noch kein allgemeiner Ingenieurmangel, IAB-Kurzbericht Nr. 16, Nürnberg, 2007.

BLK, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2015. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 104, Bonn, 2002.

142 In das Literaturverzeichnis nicht aufgenommen wurden Querverweise auf die anderen Expertisen im Rahmen des Leitbildprojektes sowie im Text zitierte Presseveröffentlichungen journalistischen Charakters.

BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung: Qualifikationsstrukturbericht 2000, Bonn, 2000.

Bonin, Holger/Schneider, Marc/Quinke, Hermann/Arens, Tobias: Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. IZA Research Report, Nr. 9, Bonn, 2007.

Briedis, Kolja/Fabian, Gregor/Kerst, Christian/Schaeper, Hildegard: Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlerinnen und Geisteswissenschaftlern.. HIS Forum Hochschule, Nr. 11, Hannover, 2008.

Briedis, Kolja: Die HIS-Absolventenstudien. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung, Bonn, 2007, S. 17-33.

Briedis, Kolja: Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS Forum Hochschule, Nr. 13, Hannover, 2007 (2007a).

Briedis, Kolja/Minks, Karl-Heinz: Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? HIS-Projektbericht, Hannover, 2007.

Brussig, Martin/Knuth, Matthias: Individuelle Beschäftigungsfähigkeit: Konzept, Operationalisierung und erste Ergebnisse. In: WSI Mitteilungen, 62. Jg., 2009, S. 287-294.

Büchel, Felix: Zuviel gelernt? Ausbildungsinadäquate Erwerbstätigkeit in Deutschland, Bielefeld, 1998.

Büchel, Felix/Weißhuhn, Gernot: Ausbildungsinadäquate Beschäftigung der Absolventen des Bildungssystems II, Berlin, 1998.

Buttler, Friedrich/Tessaring, Manfred: Humankapital als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26. Jg., 1993, S. 467-475.

CEDEFOP: Future Skill Supply in Europe. Medium-Term Forecast up to 2020 – Synthesis Report, Luxembourg, 2009.

Dörre, Klaus: Prekariat im Finanzmarkt-Kapitalismus. In: Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts, Frankfurt, 2009, S. 35-64.

Dörre, Klaus: Prekariat – eine arbeitspolitische Herausforderung. In: WSI Mitteilungen, 58. Jg., 2005, Heft 5, S. 250-258.

Dörre, Klaus/Wolter, Andrä/Banscherus, Ulf/Neis, Matthias: Arbeitsplatz Hochschule. Zum Wandel von Arbeit und Beschäftigung in der „unternehmerischen Universität", Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2009.

Egeln, Jürgen/Heine, Christoph (Hrsg.): Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen. Eine international vergleichende Analyse im Rahmen des Berichtssystems zur Technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands, HIS-Kurzinformation A5/2005.

Fabian, Gregor/Briedis, Kolja: Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen, HIS Forum Hochschule Nr. 2, Hannover, 2009.

Falk, Susanne/Reimer, Maike: Absolventenforschung für Hochschulen und Bildungspolitik: Konzeption und Ziele des „Bayerischen Absolventenpanels". In: Beiträge zur Hochschulforschung. 29. Jg., 2007, Heft 1. S. 6-33.

Falk, Susanne/Reimer, Maike/Sarcletti, Andreas: Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004, München, 2009.

Fehse, Stefanie/Kerst, Christian: Arbeiten unter Wert? Vertikal und horizontal inadäquate Beschäftigung von Hochschulabsolventen. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29. Jg., 2007, Heft 1, S. 72-99.

Frohwieser, Dana/Lenz, Karl/Wolter, Andrä: Die Zukunft des Humankapitals in Sachsen. Studiennachfrage und Hochschulabsolventenangebot in Sachsen bis 2020, Dresden, 2004.

Gellert, Claudius: Zum Wandel von Ausbildungszielen und Studienorganisation in Deutschland und Europa. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 21. Jahrgang, 1999, Heft 1. S. 9-26.

Grotheer, Michael: Studienqualität, berufliche Einstiege und Berufserfolg von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen. HIS Forum Hochschule, Hannover, 2009 (im Erscheinen).

Grühn, Dieter/Hecht, Heidemarie: Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Herausgegeben vom DGB-Bundesvorstand, Berlin, 2007.

Heine, Christoph: Die Studiengebührenstudie – Entstehung, Ergebnisse, Einschätzung. In: HIS Magazin, Nr. 1, 2009, S. 2-4.

Heine, Christoph/Quast, Heiko/Spangenberg, Heike: Studiengebühren aus der Sicht von Studienberechtigten, HIS Forum Hochschule, Nr. 15, Hannover, 2008.

Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter: Bachelor-Studiengänge aus Sicht studienberechtigter SchulabgängerInnen. Akzeptanz und Auswirkungen auf die Studierbereitschaft. HIS Forum Hochschule, Nr. 4, Hannover, 2006.

Heine, Christoph/Egeln, Jürgen/Kerst, Christian/Müller, Elisabeth/Park, Sang-Min: Ingenieur- und Naturwissenschaften: Traumfach oder Albtraum? Eine empirische Analyse der Studienfachwahl, Baden-Baden, 2006.

Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Wank, Johanna: Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS Projektbericht, Hannover, Mai 2008.

Isserstedt, Wolfgang/Middendorff, Elke/Fabian, Gregor/Wolter, Andrä: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn/Berlin, 2007.

Jahn, Antje/Lenz, Karl/Wolter, Andrä: Studienwahl Ingenieurwissenschaften. Eine Expertise zur Studiennachfrage und Absolventenangebot in Deutschland und im Freistaat Sachsen, Dresden, 2009.

Janson, Kerstin/Teichler, Ulrich: Einführung. Absolventenstudien und Hochschulentwicklung – Überblick. Potentiale und Erträge von Absolventenstudien. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung, Bonn, 2007, S. 5-16.

Keller, Berndt/Seifert, Hartmut: Atypische Beschäftigungsverhältnisse: Flexibilität, soziale Sicherheit, Prekarität. In: WSI Mitteilungen, 59. Jg., 2006, Heft 5, S. 235-240.

Kerst, Christian/Schramm, Michael: Der Absolventenjahrgang 2000/2001 fünf Jahre nach dem Hochschulabschluss. Berufsverlauf und aktuelle Situation. HIS Forum Hochschule, Nr. 10, Hannover, 2008.

Kerst, Christian/Rauschenbach, Thomas/Weishaupt, Horst/Wolter, Andrä/ Züchner, Ivo: Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: Tillmann, Klaus-Jürgen/Rauschenbach, Thomas/ Tippelt, Rudolf/Weishaupt, Horst (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2008. Opladen, 2008, S. 59-86.

Killisch, Winfried/Lenz, Karl (Hrsg.): Hochschulen im demographischen Wandel – Die Lage in Sachsen. Dresden. Zentrum Demographischer Wandel der TU Dresden, 2006.

Klemm, Klaus: Zur Entwicklung des Lehrerinnen- und Lehrerbedarfs in Deutschland, Essen, 2009.

KMK, Kultusministerkonferenz: Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2008-2020, Bonn, 2009.

KMK, Kultusministerkonferenz: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Nr. 176, Bonn, 2005.

KMK, Kultusministerkonferenz: Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, 2003.

Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld, 2006.

Kraus, Katrin: Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2008.

Lenz, Karl/Wolter, Andrä/Laskowski, Rüdiger: Studierneigung stagniert, aber immer noch auf einem hohen Niveau. Die Studien- und Berufswahl von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2008 in Sachsen, TU Dresden, 2008.

Leszczensky, Michael/Frietsch, Rainer/Gehrke, Birgit/Helmrich, Robert: Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. HIS Forum Hochschule, Nr. 6,. Hannover, 2009.

Machlup, Fritz: Hochschulbildung für jedermann: eine Auseinandersetzung mit einem Gleichheitsideal, Zürich, 1973.

Minks, Karl-Heinz: Wo ist der Ingenieurnachwuchs? HIS-Kurzinformation A 5., Hannover, 2004.

Netzwerk Wege ins Studium: Zur Zukunft des Akademikerarbeitsmarktes. Was man über Prognosen und den richtigen Umgang damit wissen sollte, Nürnberg/Mannheim, 2002.

OECD: Education at a Glance 2008, Paris, 2008.

Pastohr, Mandy/Wolter, Andrä: Studiennachfrage und Nachwuchspotentiale in den Ingenieurwissenschaften. Das Beispiel Sachsens im Bundesvergleich. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 27 Jg., 2005, Heft 2, S. 46-70.

Plessner, Helmuth: Zur Soziologie der modernen Forschung und ihrer Organisation in der deutschen Universität. In: Derselbe: Diesseits der Utopie, Frankfurt am Main, 1974. S. 121-142.

Pongratz, Hans J./Voß, Günter G.: Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen, Berlin, 2003.

Reinberg, Alexander/Hummel, Markus: Schwierige Fortschreibung: Der Trend bleibt - Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB Kurzbericht, Nr. 18, Nürnberg, 2007.

Reinberg, Alexander/Hummel, Markus 2005: Vertrauter Befund: Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. IAB Kurzbericht, Nr. 9, Nürnberg, 2005.

Reinberg, Alexander: Der qualifikatorische Strukturwandel auf dem deutschen Arbeitsmarkt – Entwicklungen, Perspektiven und Bestimmungsgründe. In: Mitteilungen aus Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 32. Jg., 1999, S. 434-447.

Reisz, Robert D./Stock, Manfred: Inklusion in Hochschulen. Beteiligung an der Hochschulbildung und gesellschaftliche Entwicklung in Europa und in den USA (1950-2000), Bonn, 2007.

Rhein, Rüdiger: Kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung, Universität Hannover, 2009 (unveröffentl. Manuskript).

Riese, Hajo: Theorie der Bildungsplanung und Struktur des Bildungswesens. In: Konjunkturpolitik, 14. Jg., 1968, Heft 5/6, S. 261-290.

Schaeper, Hildegard/Wolter, Andrä: Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., 2008, Heft 4, S. 607-625.

Schaeper, Hilde/Schramm, Michael/Weiland, Meike/Kraft, Susanne/Wolter, Andrä: International vergleichende Studie zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung, Hannover/Bonn, 2006.

Scharfe, Simone: Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium an deutschen Hochschulen. In: Wirtschaft und Statistik, 2009, S. 330-339.

Schimank, Uwe: Humboldt: Falscher Mann am falschen Ort. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. vom 15. April 2009, S. N5.

Schnur, Peter/Zika, Gerd: Arbeitskräftebedarf bis 2025: Die Grenzen der Expansion. IAB-Kurzbericht, Nr. 26, Nürnberg, 2007.

Schomburg, Harald: Kein schwerer Start: die ersten Berufsjahre von Hochschulabsolventen in Europa. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29. Jg., 2007, Heft 1, S. 130-155.

Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich: Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries, Dordrecht, 2006.

Schomburg, Harald/Teichler, Ulrich: Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In: Teichler, Ulrich/Daniel, Hans-Dieter/Enders, Jürgen (Hrsg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft, Frankfurt, 1998, S. 141-172.

Schuetze, Hans G./Slowey, Maria (Hrsg.): Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change, London/New York, 2000.

Schuetze, Hans G./Wolter, Andrä: Higher Education and Non-traditional Students in Industrialized Countries – Developments and Perspectives. In: Das Hochschulwesen, 51. Jg., 2003, S. 183-189.

Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Zusammenfassende Übersichten Eheschließungen, Geborene und Gestorbene. 1946-2007, Wiesbaden, 2008.

Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980-2007. Fachserie 11 Reihe 4.3, Wiesbaden, 2008.

Teichler, Ulrich: Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen, Bonn, 2009, S. 30-52.

Teichler, Ulrich: Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen, 56. Jg., 2008, Heft 3, S. 68-79.

Teichler, Ulrich: Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29. Jg., 2007, S. 10-31.

Teichler, Ulrich (Hrsg.): Careers of University Graduates. Views and Experiences in Comparative Perspectives, Dordrecht, 2007a.

Teichler, Ulrich: Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzierungen und der Bologna-Prozess, Münster, 2005.

Teichler, Ulrich: Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends, Frankfurt/M./New York, 2003.

Teichler, Ulrich: Studieren bald 50% eines Geburtsjahrgangs?. In: Das Hochschulwesen Nr. 4, 1999, S. 116-119.

Teichler, Ulrich: Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich. In: Konegen-Grenier, Christiane/Schlaffke, Winfried (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf, Köln, 1994, S. 21-37.

Teichler, Ulrich: Towards a Highly Educated Society. In: Higher Education Policy, Nr. 4, 1991, Heft 4, S. 11-20.

Teichler, Ulrich: Struktur des Hochschulwesens und „Bedarf“ an sozialer Ungleichheit. Zum Wandel der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 7. Jg., 1974, S. 202-208.

Teichler, Ulrich/Hohlmeier, Monika: Sollte jeder zweite eines Jahrgangs studieren? Pro und Contra. In: Focus, Nr. 8, 1999, S. 70.

Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä: Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule, Nr. 13, 2004, Heft 2, S. 64-80.

Titze, Hartmut: Der Akademikerzyklus: historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren, Göttingen, 1990.

Weinert, Franz E.: Competencies and key competencies: Educational perspective. In: Smelser, Neil J./Baltes, Paul B. (Hrsg.): International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 4. Jg., Amsterdam, 2001, S. 2433-2436.

Weinert, Franz E.: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik, Silvia/Schade, Diethart (Hrsg): Entwicklungen in der Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte, Baden-Baden, 1998, S. 23-43.

Weißhuhn, Gernot/Wahse, Jürgen/König, Andreas: Arbeitskräftebedarf in Deutschland bis 2010, Bonn, 1994.

Windolf, Paul: Die Expansion der Universitäten 1870 – 1985: Ein internationaler Vergleich, Stuttgart, 1990.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Berlin, 2006.

Wolter, Andrä: Hochschulzugang im differenzierten Hochschulsystem – Von der Studienberechtigung zur individuellen Kompetenzmessung? In: Heine, Christoph/Didi, Hans-Jörg/Haase, Klaudia/Schneider, Heidrun (Hrsg.): Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. HIS Forum Hochschule, Nr. 14, 2008, S. 16-34.

Wolter, Andrä: Diversifizierung des Weiterbildungsmarktes und Nachfrage nach akademischer Weiterbildung in Deutschland. In: Österreichische Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Nr. 1, 2007, Jg. 2, S. 14-29.

Wolter, Andrä: Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität. Die Entwicklung des Gymnasiums und der Wandel gesellschaftlichen Wissens, Oldenburg, 1997.

Wolter, Andrä: Die Entwicklung der Studiennachfrage in der Bundesrepublik Deutschland. Hannover, 1995.

Wolter, Andrä: Das Abitur. Eine bildungssoziologische Untersuchung zur Entstehung und Funktion der Reifeprüfung, Oldenburg, 1987.

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage **www.boeckler.de** bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225

www.boeckler.de

Hans **Böckler Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.