Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Universitäten und Arbeitsmärkte

Arthur Schneeberger

Wien 1999

ibw-Schriftenreihe Nr. 113

Universitäten und Arbeitsmärkte

Arthur Schneeberger

Wien 1999

ibw-Schriftenreihe Nr. 113

ISBN 3 - 900 671 - 82 - 6

Copyright by ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Medieninhaber und Herausgeber:
ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
(Geschäftsführer: Dr. Johann Steinringer)

A-1050 Wien, Rainergasse 38/2. Stock
Tel.: (+431) 545 16 71 - 0
Fax.: (+431) 545 16 71 - 22
E-mail: info@ibw.at
http://www.ibw.at/

Inhaltsverzeichnis

Einleitung *5*

1. Triebkräfte der Hochschulexpansion ***13***

1.1 Hochschulabsolventenquote und sozioökonomische Entwicklung *13*

1.1.1 Akademisierung und Wirtschaftswachstum *14*

1.1.2 Soziale und politische Triebkräfte *19*

1.1.3 Dienstleistungsgesellschaft und Hochschulbildung *24*

1.1.4 Wissenschaftsbedingtes und reaktives Wachstum *28*

1.2 Ende der Hochschulexpansion? *34*

1.3 Nominalismusproblem komparativer Forschung *40*

Ergänzungstabellen *48*

2. Hochschulsysteme im Ländervergleich ***51***

2.1 Pragmatische Theorie der Hochschuldiversifikation *52*

2.2 Studienanfängerquoten in den 90er Jahren *58*

2.2.1 Studienbeteiligung nach Altersgruppen *63*

2.2.2 Diversifizierte Postsekundarbildung und Studienzulassung *65*

2.3 Varianten und Tendenzen hochschulischer Diversifikation *69*

2.3.1 Universitäre Kurzstudien und Elitesektoren *72*

2.3.2 Berufsorientierte Hochschulen neben den Universitäten *75*

2.3.3 Integrationstendenzen *78*

2.3.4 Die „vertikale Universität“: Bachelor – Master – Ph.D. *80*

2.4 Absolventenquoten, Abschlußalter und Graduierungsniveaus *85*

2.4.1 Nichtakademische Abschlüsse und Postsekundarquote *86*

2.4.2 Graduierungen kurzer erster Studien *89*

2.4.3 Weiterführende Abschlüsse *93*

2.4.4 Vergleich auf Doktoratsebene *101*

2.4.5 Britischer Bildungsexport und europäische Standards – ein Fallbeispiel *104*

2.5 Unterschiedliche Auslesesysteme *110*

2.5.1 Bachelorquote entspricht Abiturientenquote *114*

2.5.2 Zugangs- und Prozeßauslese *116*

2.5.3 Varianten der Elitenbildung *118*

2.6 Abgrenzung universitärer Bildungssysteme *125*

2.6.1 Universität als diplomverleihende Instituion *127*

2.6.2 Stellenwert von Corporate Universities *130*

2.7 Verhältnis von Forschung, Lehre und Studium *133*

3. Arbeitsmarktbezogene Resultate unterschiedlicher Hochschulsysteme ***143***

3.1 Hochschulabsolventenquote und Beschäftigung *143*

3.1.1 Arbeitslosigkeit im Vergleich der Bildungsebenen *144*

3.1.2 Relation der Arbeitslosenquote akademischer zu nicht-akademischen Tertiärausbildung *151*

3.1.3 Arbeitsmarkteinstiegsprobleme von Hochschulabsolventen *156*

3.2 Einkommen und Hochschulbildung *165*

3.2.1 Einkommensdifferenzierung nach Hochschularten und Graduierungen *170*

3.2.2 Fachrichtungsspezifische Einkommensunterschiede *176*

3.3 Bedeutung des öffentlichen Beschäftigungssektors *182*

3.3.1 Fachrichtung und Hochschulsektor als Allokationsfaktoren *182*

3.3.2 Ursachen skeptischer Haltungen zur Hochschulexpansion in Europa *189*

3.4 Entsprechungen zwischen Studium und Beruf – exemplarische Analysen *193*

3.4.1 Hochschulstruktur und die Rolle der Naturwissenschaften in Frankreich *195*

3.4.2 Vereinigtes Königreich: Berufseinstieg mit First Degree *198*

3.4.3 Lange erste Studien und spezifischer Akademikerbedarf in Deutschland *203*

3.4.4 Berufsorientierte und allgemeinbildende kurze Studien in den USA 213

3.4.5 Breite mittlere Qualifikationsschicht durch Hochschulbildung in Japan 217

3.5 Langstudien unter Modernisierungsdruck 221

3.6 Hochschulsysteme und Arbeitsmarktresultate 233

3.6.1 Zusammenfassung 233

3.6.2 Theoriebezogene Schlußfolgerungen 241

Ergänzungstabellen 248

4. Berufliche und gesellschaftliche Funktionen universitärer Bildung **253**

4.1 Berufliche Differenzierung 253

4.2 Bildungswettbewerb, Familiensystem und kompensatorische Förderungsprogramme 259

4.2.1 Elitenbildung und Chancengleichheit als komplementäre Legitimationsprinzipien 262

4.2.2 Chancengleichheit – normative und empirische Aspekte 263

4.3 Anhaltender sozialer Inklusionsdruck in Richtung Hochschulbildung 266

5. Abstimmungsmechanismen zwischen Universitäten und Arbeitsmärkten **271**

5.1 Markt und Staat 275

5.2 Grenzen des Arbeitskräftebedarfsansatzes 282

5.3 Reaktionen der Studierenden 290

6. Fallbeispiel Österreich **297**

Hauptergebnisse **327**

Summary 342

Literatur- und Quellenverzeichnis 349

Zum Autor 364

EINLEITUNG

Die Hochschulen haben in allen industrialisierten Gesellschaften in den letzten drei bis vier Jahrzehnten expansive Entwicklungen genommen. Von den zwischen 1200 und 1985 gegründeten 1.854 Universitäten sind 1.101 zwischen 1950 und 1985 entstanden.[1] Die älteren Universitäten haben ihre Hörerzahlen verdoppelt, neue sind hinzugekommen. Die Studierquote in der Bevölkerung ist in allen Industrieländern gestiegen. Diese Veränderungen haben sich in mehr oder weniger ausreichenden institutionellen Anpassungen und anhaltenden einschlägigen Auseinandersetzungen in Wissenschaft und Politik niedergeschlagen.

Warum gelingt es einigen Ländern, wie z.B. den USA oder Japan, größere Anteile der nachwachsenden Generation als in den deutschsprachigen Ländern über die „Schienen" der Universitäten und Colleges in das Erwerbsleben zu integrieren? Wo liegen die wesentlichen Unterschiede in der Studienstruktur oder den Rahmenbedingungen der Studien (Zugang, Finanzierung usw.)? Die Auslotung dieser Frage erscheint auch deshalb interessant, weil immer wieder auf die höhere Akademisierung „im Ausland" verwiesen wurde und wird, vor allem als grundsätzliche Gegenposition gegenüber jenen, welche die Hochschulexpansion im Hinblick auf den Arbeitsmarkt eher skeptisch bewertet haben.[2] Bereits Dahrendorf hat sich in seinem „Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik", in dem er höhere Abiturienten- und Akademikerquoten mit sozial- und gesellschaftspolitischer Begründung für die Bundesrepublik Deutschland gefordert hat, ganz wesentlich argumentativ auf den internationalen Vergleich bezogen.[3]

---

[1] F. O. Ramirez, P. Riddle: The Expansion of Higher Education. In: Philip G. Altbach (ed.) International Higher Education, an Encyclopedia, Garland, New York, 1991, S. 91.

[2] Vgl. hierzu z.B.: Ulrich Teichler: Hochschule und Beruf in Europa. In: Lutz Reyher, Jürgen Kühl (Hrsg.): Resonanzen: Arbeitsmarkt und Beruf - Forschung und Politik (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 111), Nürnberg, 1988, S. 485.

[3] Ralf Dahrendorf: Bildung als Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. (= DIE ZEIT Bücher), Nannen-Verlag, Hamburg, 1965, S. 42, 52, 111ff.

Die Strukturdaten verweisen in der Tat auf drastische Unterschiede in der Akademisierung verschiedener entwickelter Länder. So betrug z.B. die Akademikerquote der Erwerbsbevölkerung 1996 in den USA 28 Prozent und lag damit weit über den entsprechenden Werten in den meisten europäischen Ländern. Die Schweiz als eines der reichsten Länder der Welt kommt im Vergleich der Akademikerquoten der Bevölkerung im Haupterwerbsalter, den die OECD durchführt, auf nur 10 Prozent, Deutschland (bei Einrechnung der Fachhochschulen) auf 15 Prozent, Österreich auf nur 7 Prozent.[4] Im Vergleich der europäischen Länder weisen die Niederlande mit einer Akademikerquote von 27 Prozent den höchsten Wert auf (siehe Tabelle 1).

Die genannten Unterschiede in der Akademisierung werden in den relativ gering akademisierten Ländern immer wieder - mehr oder weniger explizit - als Rückstand bzw. als negativ für den Wirtschaftsstandort und die technologische oder gesellschaftliche Innovationsfähigkeit thematisiert; sie gelten häufig auch als Argument für vermehrte Investitionen in Hochschulbildung. Gleichzeitig – und das überrascht - herrscht bereits unter Bedingungen relativ geringer Akademisierung eher Pessimismus bezüglich der Beschäftigungsmöglichkeiten der Neuabsolventen der Hochschulen, da deren Arbeitsmarktintegration bereits nicht mehr im traditionellen Ausmaß vom öffentlichen Sektor, insbesondere dem Bildungssystem selbst, geleistet werden kann. Hier liegt ein Widerspruch vor, den aufzuklären, Zielsetzung dieser Studie ist.

Was steht hinter diesem Widerspruch zwischen relativ geringer nationaler Akademisierungsquote in den deutschsprachigen Ländern und gleichzeitigem Pessimismus bezüglich der Absorbierbarkeit steigender Hochschulabsolventenzahlen durch das Beschäftigungssystem? Bedeuten die Unterschiede im länderspezifischen Akademikeranteil tatsächlich *substantielle* Bildungsrückstände oder handelt es sich hierbei im Grunde um *nominelle* Unterschiede, bedingt durch inadäquate Vergleichskategorien? Sind Vergleiche der Akademisierung

[4] OECD: Education at a Glance. OECD-Indicators 1998, Paris, 1998, S. 43.

der Bevölkerung verschiedener Staaten ohne tiefgehende Analyse der Bildungssysteme und der beruflichen Berechtigungen und Funktionen der Absolventen im jeweiligen Beschäftigungssystem überhaupt möglich? Solle man – um semiotische Genauigkeit anzustreben – im internationalen Vergleich besser von „Hochschulabsolventen (University Graduates)“ als von „Akademikern“ (im Sinne der deutschen Tradition) und besser von Tertiärisierung der Berufsvorbildung als von Akademisierung sprechen?

Die oben formulierten Fragen und damit die Relationen von Hochschulsystemen und Arbeitsmärkten der Hochschulabsolventen in international vergleichender Perspektive sind Thema der Studie. Welche Auswirkungen haben unterschiedliche „tertiäre“ Bildungssysteme im Hinblick auf Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten der Absolventen? Weisen hochakademisierte Erwerbsbevölkerungen geringere Einkommensdifferentiale zwischen den Bildungsebenen sowie auch unter den Hochschulabsolventen als relativ gering akademisierte auf? Haben Hochschulabsolventen in Ländern, in denen heute über 30 Prozent eines Altersjahrgangs einen Hochschulabschluß erreichen, geringere Beschäftigungs- und Einkommenschancen als in Ländern, in denen 10 bis etwa 15 Prozent eines Altersjahrgangs ein Hochschuldiplom erwerben?

Die Untersuchung stellt Fragen nach den veränderten Rahmenbedingungen jenes Typs universitärer Lehre, wie er in vielen kontinentaleuropäischen Ländern als Leitbild bestimmend ist: lange Studien bis zum akademischen Erstabschluß, frühest mögliche fachliche Spezialisierung und forschungsbasierte Lehre und Studien. Die Frage nach den Umsetzungsbedingungen der klassischen Humboldt’schen Universitätsidee der Einheit von Forschung und Lehre im expandierten und vielfältig diversifizierten Hochschulsystem zu Ende des 20. Jahrhunderts führt nahezu unweigerlich zur Konfrontation mit anderen Systemen und Verständnissen von Hochschulbildung und insbesondere anderen institutionellen Lösungen forschungsbasierter Lehre. Der Begriff der Universität ist im internationalen Kontext - wie bereits angedeutet - nicht völlig eindeutig und einheitlich definiert. So ist auch die formelle und enge Verbindung zur For-

schung international keineswegs durchgängiges Definitionskriterium, zumindest nicht für die Ausbildung bis zum ersten akademischen Grad. Eine definitorische Festlegung auf *eine* akademische Tradition würde daher nahezu jeden internationalen Vergleich unmöglich machen.

TABELLE 1:

Anteil der Hochschulabsolventen an der 25- bis 64jährigen Erwerbsbevölkerung im Ländervergleich in Prozenten, 1996

Vereinigte Staaten	28
Niederlande	27
Korea	21
Kanada	20
Norwegen	17
Australien	17
Dänemark	17
Spanien	17
Griechenland	15
Deutschland	15
Vereinigtes Königreich	15
Schweden	14
Belgien	14
Irland	14
Finnland	14
Frankreich	11
Italien	11
Schweiz	10
Türkei	9
Portugal	9
Österreich	7

Quelle: OECD, 1998; Ländermittelwert: 15 Prozent

Der Begriff der Universität selbst wird im internationalen Kontext über den Bereich der Universitäten in der Humboldt'schen Tradition hinausgehend verwendet. Die OECD spricht aufgrund ihrer umfassenden komparativen Perspektive von „university-level education“ und inkludiert dabei auch die „berufsbildenden“

Arten von Hochschulen: ehemalige britische Polytechnics, die nunmehr ohnedies auch „Universities“ heißen, Fachhochschulen, Berufsbildende Hochschulen (Niederlande) etc. Diese unscharfe, im internationalen Vergleich nicht einheitlich gezogene und im Wandel befindliche Demarkation zwischen Universitäten und anderen tertiären Bildungseinrichtungen schlägt sich neuerdings aber auch in der Übersetzung der deutschen Fachhochschule nieder, die im internationalen Verkehr als *University of Applied Science* bezeichnet werden kann.[5]

Die vorliegende komparative Studie geht notwendigerweise von einem umfassenden Universitätsbegriff aus. Hierbei sollen aber strukturelle Unterschiede herausgearbeitet werden. Die methodologischen Probleme, insbesondere die Gefahren des Abgleitens der Bildungsvergleiche in *nominalistische* „Oberflächenbetrachtungen“, sollen in diesem Kontext keineswegs geleugnet oder gering veranschlagt werden, im Gegenteil, sie werden an verschiedenen Stellen der Untersuchung reflektiert.

Die international vergleichende Analyse soll zeigen, welche Auswirkungen unterschiedliche Systemlösungen unter Bildungs- und Arbeitsmarktgesichtspunkten haben. Arbeitsmärkte anglo-amerikanischer Marktwirtschaften sind jedenfalls in der Lage, 20 bis 30 Prozent an Hochschulabsolventen je Altersjahrgang zu integrieren, während im kontinentalen Europa bereits Absolventenquoten von 10 bis 15 Prozent zum Problem werden und mit abnehmenden Aufnahmekapazitäten des öffentlichen Sektors in Verbindung gebracht werden.[6] Hiermit sind Fragen der Abstimmung zwischen Hochschulen und Arbeitsmärkten angesprochen, andererseits aber auch Fragen der zunehmenden Internationalisie-

---

[5] Siehe dazu: Hochschulrektorenkonferenz: 83. Sitzung des Senats am 20.01.1998; Top 9 „Name der Fachhochschule im Ausland“.

[6] *Luhmann* z.B. sah im Konnex Hochschulexpansion und Aufnahmekapazität des öffentlichen Sektors aufgrund des traditionellen beruflichen Übergangsverhaltens der Akademiker den zentralen hochschulpolitischen Handlungsbedarf für die Bundesrepublik Deutschland; siehe: Niklas Luhmann: Perspektiven der Hochschulpolitik. In: Universität als Milieu, Kleine Schriften, hrsg. von André Kieserling, Haux, Bielefeld, 1992, S. 80.

rung, der sich die Hochschulen und Universitäten nicht entziehen können und wollen.

Nicht zuletzt motiviert daher die Internationalisierung der Hochschulbildung, des Wirtschaftens und der Arbeitsmärkte komparative Strukturanalysen zum Thema Universität und Arbeitsmarkt. Technologischer Wandel, Internationalisierung und weitreichende Tertiärisierung von Berufen und Tätigkeiten einerseits, anhaltende Attraktivität akademischer Bildung (trotz Diskussion über Beschäftigungsprobleme) und steigende Studienbeteiligung andererseits, verstärken die berufsvorbereitende Bedeutung der Universitäten und Hochschulen. Tiefergehendes Verständnis der unterschiedlichen Hochschulsysteme als Basis strukturellen Wandels, der Kooperation und Mobilität erleichtert, sind eine langfristige europäische und weltweite Herausforderung.

Bei der thematischen Fokussierung auf arbeitsmarktbezogene Interdependenzen, Resultate und Funktionen der Universitäten handelt sich daher nicht um überzogenen „Utilitarismus“, wie vielleicht jene meinen, welche die Universitäten primär als Stätte autonomer Forschung und der Weitergabe der Hochkultur sehen, sondern einfach um die schwerpunktmäßige Analyse *eines Aspektes* der Universitäten und ihrer expansiven und strukturellen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten. Interdependenzen und mögliche Reibungsbereiche mit anderen Funktionen und Werten werden dabei aber nicht ausgeschlossen. So betrifft z.B. eine wesentliche Frage der Studie die Auswirkungen des kulturellen Pluralismus innerhalb und außerhalb der akademischen Institutionen auf die berufsvorbereitenden Funktionen der Universitäten respektive Grenzen ihrer Dominanz.

Universitäten waren in ihrer Geschichte immer bis zu einem gewissen Grad arbeitsmarkt- und berufsbezogen. Dieser Bezug hat sich mit den technologischen und sozioökonomischen Kontexten verändert und in den letzten Jahrzehnten in allen entwickelten Ländern einen Expansionsschub erfahren. Die entscheidenden Fragen zum Thema „Universität und Arbeitsmarkt“ resultieren daher - wie

man im Anschluß an *Clark Kerr*, dem emeritierten Präsidenten der University of California in Berkeley,[7] formulieren kann - nicht aus der Frage, *ob* die Universitäten berufsbildende Einrichtungen sind oder nicht (sie haben immer schon Priester, Ärzte, Juristen, staatliche und wirtschaftliche Verwaltungsfachleute, Mathematiker u.a. beruflich hochqualifizierte Absolventen hervorgebracht), sondern

(1) *ob* sie die arbeitsmarktbezogenen Funktionen gut erfüllen respektive mittels welcher strukturellen und curricularen Verfassung der Studien dies unter den Bedingungen von Universitäten und Hochschulen, die etwa 20 bis 40 Prozent eines Altersjahrgangs aufnehmen (und zu einem Abschluß führen sollen), am besten möglich ist;

(2) welche Funktionen die Universitäten *außer* der berufsvorbereitenden Bildungsfunktion sonst noch erfüllen und unter welchen Bedingungen dies möglich ist, wenn man die expandierten Aufgaben in der Lehre betrachtet.

(3) Schließlich ist zu fragen - und dies soll den Kerr'schen Fragen hinzugefügt werden -, welche Folgen und Folgeprobleme sich für den Arbeitsmarkt von Hochschulabsolventen generell oder für bestimmte Studien *durch Verbindung und Überschneidung* von berufsvorbildenden und kulturellen Funktionen der Universitäten ergeben.

Die Universitäten sind *multifunktionale* Institutionen. So ist es nicht zufällig, daß Universitätsvertreter auf Kritik an mangelndem Berufsbezug ihrer akademischen Disziplin auf die wissenschaftlichen und kulturellen Aufgaben und Funktionen ihrer Tätigkeit verweisen und auch legitimerweise verweisen können. Die damit berührte Funktionsvielfalt ist Teil der Thematik und der Abstimmungsproblematik von Universitätsbildung und Arbeitsmärkten im internationalen Vergleich. Im Hinblick auf die arbeitsmarktbezogenen Funktionen der Universitäten

---

[7] Clark Kerr: How Well has Higher Education in the United States Met the Test of Service to the Labor Market? In: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Heft 2-3, 1993, Wien, S. 202f.

interessieren insbesondere die *strukturellen* Möglichkeiten der Reaktion auf den erweiterten und veränderten Zustrom an jungen Menschen in allen hochentwickelten Ländern, die sich über den Besuch von Universitäten und anderen Hochschulen Vorbereitung auf das Erwerbsleben erwarten. Die vermehrt zuströmenden jungen Menschen tragen Erwartungen an die Universitäten heran, auf welche diese nicht überall in gleichem Maße vorbereitet sind. Im Hinblick auf die anderen Funktionen von Universitäten interessiert in diesem Kontext primär die Verbindung von Forschung, Lehre und Studium, die für die Universitätstradition in den deutschsprachigen Ländern bereits im Studium zum Erstabschluß konstitutiv sein soll, und deren Veränderungen. Unter den Arbeitsbedingungen von Universitäten, die von einem Viertel und mehr der nachwachsenden Bevölkerung besucht werden, einerseits, infolge der Konsequenzen aus staatlich und wirtschaftlich gesteuerter Konzentration und Intensivierung von Forschung innerhalb, außerhalb und zwischen universitärer und außeruniversitärer Forschung andererseits, wird der traditionelle hochschuldidaktische Anspruch, Forschung, Lehre und Studium bereits im Diplomstudium (zum Erstabschluß) integrieren zu können, ob seines Realismus in Zweifel gezogen.

Universitäten sind in allen Ländern unter den Druck steigender sozialer und wirtschaftlicher Erwartungen geraten, die weitreichende Veränderungen in den Studienstrukturen und den Curricula erfordert haben oder noch erfordern, um Chancengleichheitsnorm, Wissenstransfer sowie Umsetzungsmöglichkeiten erworbener akademischer Qualifikationen bei vermehrfachten Absolventenquoten am Altersjahrgang im Berufssystem zu gewährleisten. Der Schwerpunkt der Studie liegt in *strukturellen* Analysen dieser Zusammenhänge zwischen Universitäten und Arbeitsmärkten im internationalen Vergleich und deren Veränderungen angesichts steigender Studierquoten einerseits, erweiterten Hochschulabsolventenneuangeboten am Arbeitsmarkt bei veränderten wissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftlichen Umsetzungsbedingungen für Graduierte am Arbeitsmarkt andererseits. Im Kontext mit den strukturellen Abstimmungsmechanismen werden aber auch andere wirtschaftliche Abstimmungsmechanismen, wie z.B. Teilnehmergebühren, thematisiert.

1. TRIEBKRÄFTE DER HOCHSCHULEXPANSION

Die Akademisierung der berufsvorbereitenden Bildungswege ist ein gesellschaftlicher Trend, der sich - so die hier vertretene These - weder aus dem Arbeitskräftebedarf noch aus der strukturellen Entwicklung der Wirtschaft alleine hinreichend erklären läßt. Politische, kulturelle und soziale Faktoren bestimmen die jeweilige Ausformung der Hochschulentwicklung und der Absolventenbeschäftigung mit. Gemeinsam sind allen Gesellschaften mit breitem Wohlstand steigende Studierquoten und Anpassungsdruck auf die traditionellen Strukturen in Hochschule und Beruf. Tempo, Phase der Entwicklung und konkrete Ausformungen differieren aber erheblich. Die Gemeinsamkeiten resultieren aus einer universellen Legitimationslogik der Systeme „höherer Bildung“ und ihrer Entsprechungen im Berufssystem (funktionale Einkommens- und Statusdifferenzierung), die eine gewisse Expansion oder zumindest Druck in diese Richtung in liberalen und sozialen Demokratien unvermeidlich machen.

Nachfolgend werden multifaktorielle Bedingungszusammenhänge steigender Studienbeteiligung auf Tertiärstufe sowie Interdependenzen zwischen Hochschule und sozioökonomischer Entwicklung thematisiert. Die dabei im international unvermeidlichen Probleme des Nominalismus werden abschließend reflektiert.

1.1 Hochschulabsolventenquoten und sozioökonomische Entwicklung

Als Einstieg in die Thematik „Universität und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich“ soll die Bedingungsvielfalt der expansiven Entwicklungen in der akademischen Bildung und der Hochschulabsolventenbeschäftigung vor allem unter dem Gesichtspunkt thematisiert werden, die unterschiedlichen Perspektiven und dabei implizierte Grundannahmen in einer ersten Übersicht zu erfassen, um weiterführende Fragen für die vertiefenden Analysen der Hochschulsysteme und ihrer Auswirkungen im Beschäftigung zu gewinnen.

1.1.1 Akademisierung und Wirtschaftswachstum

In allen hochentwickelten Industriegesellschaften war seit den 60er Jahren ein Wachstum der Hochschulabsolventenquote in der Bevölkerung im Erwerbsalter und vor allem in den jüngeren Altersgruppen zu verzeichnen. Erhebliche Unterschiede in der Akademisierung in Ländern mit hohem Massenwohlstand (z.B. USA, Schweiz, Deutschland) lassen erkennen, daß eine einfache Ableitung der länderspezifischen Hochschulabsolventenquoten von der Wirtschaftsentwicklung nicht plausibel ist. Aus der Wirtschaftsentwicklung lassen sich zwar Unterschiede im Abschluß weiterführender Bildungsgänge verständlich machen, nicht aber die erheblichen Unterschiede im Akademisierungsgrad. Die *Schweiz* z.B. als eines der reichsten Länder der Welt mit sehr geringer Akademisierung im internationalen Vergleich (dafür aber hochentwickelter Berufsbildung) fügt sich einer einfachen Erklärung nicht. Hier sind andere gesellschaftliche Kräfte wirksam, die eine monokausale Ableitung der Bildungsexpansion aus der wirtschaftlichen Entwicklung (oder umgekehrt) nicht als begründet erscheinen lassen.

Determiniert die Hochschulabsolventenquote den Wohlstand? Oder determiniert der Wohlstand die Hochschulabsolventenquote eines Landes? Beide Zusammenhänge werden immer wieder unterstellt, selten aber empirischen Plausibilitätstests unterzogen. Die Korrelation zwischen der Akademisierung[1] und dem Bruttoinlandsprodukt je Einwohner – siehe Tabelle 1-1 - ist Mitte der 90er Jahre vergleichsweise niedrig, jedenfalls niedriger als die Korrelation zwischen Wohlstand und „mittleren Qualifikationen“[2]. Die Wirtschaftsleistung je Einwohner korreliert mit .76 zum Anteil an *mittleren Qualifikationen* und mit .45 zum Anteil an *Hochschulabschlüssen*. Im Vergleich der Korrelationen fällt jene zwischen dem Wohlstandsindikator und dem Anteil an Personen *ohne weiterführende*

[1] Die OECD, auf deren komparative Bildungsdaten sich die gegenständliche Untersuchung hauptsächlich bezieht, legt hierbei einen umfassenden Begriff der „university-level education“ zugrunde. Dies impliziert - vertikal gesehen - zumindest den Bachelor degree; horizontal gesehen, umfaßt das Konzept auch Alternativen zu den traditionellen Universitäten, z.B. die Fachhochschulen.

[2] Dies involviert mehr als Pflichtschule und weniger als „university-level education“ im Sinne der OECD.

Ausbildung am stärksten aus, erwartungsgemäß mit einem negativen Wert. In Ländern mit relativ hohem Volkswohlstand ist auch der Anteil der Personen mit mehr als Pflichtschulbildung höher als in den wirtschaftlich weniger entwickelten Ländern.

TABELLE 1-1:

Zusammenhänge zwischen formaler Bildung und Wirtschaftsindikatoren im internationalen Vergleich

Tabellierter Wert: Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient „r“

Indikator	Anteil der Bevölkerung im Haupterwerbsalter ausschließlich mit Abschluß der Primar- und/oder der unteren Sekundarschule	Anteil der Bevölkerung im Haupterwerbsalter mit „mittlerem Bildungsabschluß“*	Hochschulabsolventenquote** in der Bevölkerung im Haupterwerbsalter**
Anteil der zivilen Erwerbspersonen im Primärsektor des Landes,1996	0,63	-0,59	-0,37
Anteil der zivilen Erwerbspersonen im Tertiärsektor des Landes,1996	-0,62	0,54	0,57
BIP je Einwohner in Kaufkraftparitäten (1995)	-0,80	0,76	0,45

*mehr als Pflichtschule, aber weniger als Bachelor degree

**zumindest Bachelor degree

Quelle: Berechnungen nach Daten der OECD und des ÖSTAT; siehe Ergänzungstabellen am Ende des Kapitels

Die Betrachtung von Akademisierung und Wirtschaftsentwicklung auf Ebene eines Ländervergleichs läßt erkennen, daß einseitige einschlägige Kausalvor-

stellungen (Hochschulbildung als Ursache und Wohlstand als Folge) unzulässig sind. Die Korrelationen zwischen Bildungs- und Wirtschaftsindikatoren nach Daten für die Mitte der 90er Jahre zeigen zwar, daß Wohlstands- und Tertiärisierungsquote (Anteil der Beschäftigten im Dienstleistungssektor an allen Beschäftigten) positiv mit dem Anteil weiterführender Bildung in der Bevölkerung der Vergleichsländer korrelieren (22 OECD-Länder wurden einbezogen). Der Wohlstandsindikator (Bruttoinlandsprodukt je Einwohner) korreliert aber stärker mit dem Anteil an „mittlerer Bildung" (= mehr als Pflichtschule, weniger als ein erster Hochschulabschluß im Sinne eines Bachelor degrees) als mit der Hochschulabsolventenquote. Eine hohe Tertiärisierungsquote der Erwerbsbevölkerung hängt durchgängig positiv mit weiterführender Bildung zusammen, um eine Spur noch stärker mit der Hochschulabsolventenquote.

Dieser Befund läßt vermuten, daß eine nicht näher *definierte Akademikerquote* kein verläßlicher Hinweis auf das Humankapital einer Volkswirtschaft darstellt, der Anteil weiterführender Bildungsabschlüsse dürfte eine bessere Annäherung sein. Dieser empirische Hinweis entspricht auch einer neueren Fassung des Humankapitalkonzepts seitens der OECD, das auf unterschiedliche Lernorte und Lernformen im Rahmen lebenslangen Lernens, die für den Aufbau von Humankapital der Erwerbsbevölkerung relevant sind, bezug nimmt, wodurch sich rein formale oder an den absolvierten Schuljahren ansetzende Operationalisierungen als zu eng erweisen.[3]

Auch wenn man *ältere* Daten zu den Hochschulabsolventenquoten heranzieht[4] und mit dem volkswirtschaftlichen Ergebnis vergleicht, ergibt sich kein einheitliches Bild. Eher das Gegenteil ist der Fall. So waren die Schweiz, Deutschland,

---

[3] OECD/Centre for Educational Research and Innovation*:* Human Capital Investment. An International Comparison, Paris, 1998, S. 12.

[4] Entsprechende ältere Daten finden sich in: Manfred Tessaring, Heinz Werner: Beschäftigung und Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 46), Nürnberg, 1981, S. 21; Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF): Zur Situation der Hochschulabsolventen in Österreich, Wien, 1986, S. 59; zur langfristigen Akademisierung im internationalen Vergleich siehe auch Tabelle E-1-2 am Ende des Kapitels.

Österreich, Italien oder die Niederlande - nach Definitionen und Erhebungen der Hochschulabsolventenquote bezogen auf die 70er Jahre - relativ gering akademisiert, haben aber relativ erfolgreiche wirtschaftliche Entwicklungen genommen. Was heißt das? Zumindest zwei Folgerungen sind naheliegend. Erstens: auch relativ schmale akademische Bildungsschichten reichten aus (so kann man den Kausalzusammenhang deuten), um im Zusammenwirken mit beruflich Ausgebildeten hohen Wohlstand zu erarbeiten. Zweitens: Expansion und Diversifikation der akademischen Bildung bzw. der Zeitpunkt ihres Einsetzens kann nicht in einen einseitigen kausalen Konnex zur Wirtschaftsentwicklung gebracht werden.

Faktum ist, daß alle Wohlstandsgesellschaften steigende Studienbeteiligung und Absolventenquoten im Vergleich der letzten zwei oder drei Jahrzehnte aufweisen. Die Hochschulexpansion ist, international betrachtet, eine *Kovariante* steigenden Wohlstands. Die Richtung der kausalen Zusammenhänge auf dem Niveau des Gesellschaftssystems ist ohne zusätzliche Bestimmungen der Akademisierung (z.B. vertikale Struktur der Abschlüsse, Umsetzung in Forschung und Entwicklung, sektorspezifische Nutzung von Hochschulbildung u.a.) empirisch kaum zu belegen. Daß hiermit auch beliebte Vorstellungen einer relativ einfachen Förderung von Wirtschaftswachstum über den Hebel der Bildungsexpansion in Frage gestellt werden, liegt auf der Hand.

Die schwache empirische Evidenz von Effekten höherer Bildung auf dem Analyseniveau des Vergleichs von Gesellschaften war und ist zweifellos für viele Betrachter überraschend, wie *Ramirez* und *Riddle* in ihrer Übersicht zu einschlägigen Forschungsergebnissen feststellten: „The absence of systematic societal-level economic and political outcomes for higher educational expansion was unanticipated by believers and skeptics alike.“[5] Der beste Prediktor für die Expansion des Hochschulwesens ist - *wie Ramirez und Riddle* weiter ausführten - die *Expansion des sekundären Schulwesens*, ungeachtet des Umstandes,

[5] Francisco O Ramirez, Phyllis Riddle: The Expansion of Higher Education, in: International Higher Education, an Encyclopedia, Garland, New York, 1991, S. 94.

ob dieses stärker allgemeinbildend oder stärker berufsbildend strukturiert ist.[6] Die Ausweitung des sekundären Schulwesens ist wiederum wesentlich von der Wohlstandsentwicklung, damit zusammenhängendem veränderten Bildungsverhalten und von politischen Weichenstellungen in einem Land abhängig.

TABELLE 1-2:

Langfristiger Vergleich des Anteils der Hochschulabsolventen an der Erwerbsbevölkerung, ausgewählte Länder in Prozenten

Land	1970 oder etwas später		1996
Vereinigte Staaten	12,5	(1970)	28
Niederlande	1,8	(1970)	27
Kanada	7,1	(1973)	20
Dänemark	6,9	(1977)	17
Schweden(1)	8,3	(1970)	14
Deutschland(2)	3,8	(1970)	15
Belgien	5,9	(1977)	14
Vereinigtes Königreich	3,9	(1971)	15
Irland	6,4	(1971)	14
Frankreich(3)	3,0	(1970)	11
Italien	3,2	(1971)	11
Schweiz	3,3	(1970)	10
Österreich	3,1	(1971)	7

(1) 1970 inklusive Kurzstudiengänge

(2) 1996 inklusive Fachhochschulen

(3) Ohne Kurzstudiengänge

Quelle: OECD, 1998; Tessaring/Werner, 1981; BMWF, 1986

[6] Ramirez, Riddle, 1991, a.a.O., S. 94.

1.1.2 Soziale und politische Triebkräfte

Der soziale Druck zur Öffnung akademischer Bildungsgänge steigt mit der Quote an Studienberechtigten. Die Orientierung an der Förderung des Wirtschaftswachstums als eines der Ziele von Hochschulexpansion sollte daher nicht den Blick auf die treibende Funktion steigenden Massenwohlstands verstellen. Die steigende Studierquote macht es erforderlich, tradionelle akademische Bildungsstätten intern zu differenzieren oder durch außer-universitäre Alternativen zu ergänzen, um Arbeitsmarktadäquanz zu erhalten. Mit dem steigenden Massenwohlstand erhöhen sich einerseits die Anteile jener, welche in die Konkurrenz um die über höhere Bildung erreichbaren beruflichen Funktionen eintreten, andererseits auch die Möglichkeiten der Hochschulbildung als Form der *persönlichen Selbstverwirklichung*.

Mit dem steigenden Anteil von Studienberechtigten durch die erhöhte Teilnahme an schulischer Bildung im Oberstufenbereich kommt es langfristig auch zu verändertem Übergangsverhalten im Sinne verzögerter Studienaufnahme. Ältere Studierende oder „mature students“ sind ein internationaler Trend, der nicht nur ökonomisch und arbeitsmarktbezogen erklärbar ist, sondern eine wesentliche soziale und persönliche Dimension hat: Bildung als kulturelle Teilhabe und Selbstverwirklichung. Die Akademisierung breiterer Bevölkerungsschichten wird daher wesentlich auch durch soziale und kulturelle Triebkräfte bewegt. *Talcott Parsons* hat besonders auf Demokratisierung und Säkularisierung als Hintergründe der „Bildungsrevolution“ des 20. Jahrhunderts hingewiesen.[7]

Weitere Konsequenz steigender Quoten an Studienberechtigten ist, daß auch Länder mit bewährten Alternativen zur akademischen Bildung in Form beruflicher Aus- und Weiterbildung, wie Deutschland, die Schweiz[8] oder Österreich,

---

[7] Talcott Parsons: Das System moderner Gesellschaften, Weinheim und München, 4. Auflage, 1996; zuerst: Juventa Verlag, München, 1972, S. 120; Titel der Originalausgabe: „The System of Modern Societies“, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, USA.

[8] Die Quote der Studienberechtigten in der Schweiz belief sich sowohl 1980 als auch 1995 nur etwa auf die Hälfte jener in Deutschland oder in Österreich. 10,6 Prozent aller

gesellschaftlichen Druck zur Akademisierung bzw. Aufwertung der (höheren) berufsbildenden Schienen (die außerhalb der Hochschulen angesiedelt waren) ausgesetzt waren oder noch sind, um deren Attraktivität zu erhalten. Diese neuen Bildungsangebote (wie Fachhochschulen oder Berufsakademien), die als Alternativen zu den traditionellen akademischen Studien eingerichtet werden, können daher nicht nur als Reaktionen auf Qualifikationsbedarfe am Arbeitsmarkt, sondern auch als Reaktion auf die erhöhte soziale Bildungsnachfrage auf postsekundärer Stufe begriffen werden. Durch die Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft sowie der Informationsmedien ist bei vergleichbarem Wohlstandsniveau auch mit einer *gewissen Angleichung von Bildungsverhalten und Bildungssystemen* zu rechnen. Nationale Sonderwege sind immer schwieriger zu halten, Globalisierung hat kulturelle und kompetitive Komponenten, die nicht folgenlos bleiben.

In Soziologie und Arbeitsmarktforschung wurde immer wieder auf den sozialen und gesellschaftspoltischen Charakter der expansiven Hochschulpolitik hingewiesen, freilich mit eher geringer Wirkung, da die primär ökonomischen Ableitungen besser in den öffentlichen Meinungskontext paßten.
Burkhard Lutz zum Beispiel hat Ende der 70er Jahre in die Diskussion gebracht[9], daß eine einseitige Ableitung der Bildungsexpansion zur Förderung des Wirtschaftswachstums nicht plausibel ist, da zum einen ansonsten eine *viel stärkere Ausrichtung auf wirtschaftsnahe Fachrichtungen* erfolgen hätte müssen; zum anderen hätte auch die Korrelation zwischen Hochschulausbau und Wirtschaftswachstum im Ländervergleich eindeutiger ausfallen müssen.
In der Zusammenfassung einer Analyse der Akademisierung in Europa Anfang der 80er Jahre stellten auch die Arbeitsmarktforscher *Tessaring und Werner* im

---

19jährigen in der Schweiz hatten 1980 ein Maturitätszeugnis erworben, 1995 waren es 17,2 Prozent; die Hochschuleintrittsquote, gemessen an der 21jährigen Bevölkerung, ist von 12 auf 17 Prozent angestiegen; siehe: Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Hochschulindikatoren Schweiz, Bern, 1997, S. 20ff.

[9] Burkhard Lutz: Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: Joachim Matthes (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages, Berlin, 1979, Frankfurt/New York, Campus Verlag, 1979, S. 651f.

Hinblick auf europäische Länder, wie Deutschland und Frankreich, die soziale und gesellschaftspolitische Komponente der Expansionspolitik und die Bedeutung der Orientierung an Ländern mit höherer Akademisierung heraus :

> „Bei den hier betrachteten Ländern standen während der Bildungsexpansion in den sechziger und Anfang der siebziger Jahre Überlegungen *zur Anpassung der Absolventenzahlen an die Arbeitskräftebedürfnisse nicht im Vordergrund*. Man ging vielmehr von den *Bedürfnissen der Bevölkerung nach Bildung* aus (social demand), *häufig unterstützt mit dem Argument höherer Akademikerquoten im Ausland*. Im Vergleich mit den USA z.B. sind die Akademikeranteile an den Erwerbstätigen in den hier betrachteten Ländern auch heute noch relativ niedrig.“[10]

Damit ist der permanente „Stachel“ einer im internationalen Vergleich zu geringen Akademikerquote in den deutschsprachigen Ländern berührt. Dieser Akademisierungsrückstand wurde immer wieder mit volkswirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit in Zusammenhang gebracht, auch mit Aufstiegs- und Berufschancen in bislang hochschulfernen Bevölkerungsschichten. Die Hochschulexpansion war seit ihrem Einsetzen Gegenstand konkurrierender, nur phasenweise harmonisierender, wirtschaftlicher und sozialer Erklärungen (in der Regel mit Legitimationsfunktionen). Befürworter des *Manpower-Requirement-Approach* (Arbeitskräftebedarfskonzept) leiteten die Hochschulentwicklung aus dem Bedarf des Beschäftigungssystems ab und vertrauten dabei implizit auf die politisch-administrative Steuerbarkeit der Studenten- und Absolventenströme nach den errechneten Bedarfsvorstellungen.[11]

---

[10] Manfred Tessaring, Heinz Werner: Beschäftigung und Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung), Nr. 46, Nürnberg, 1981, S. 222f.; Kursivsetzung nicht im Original.

[11] Zu den klassischen Bildungsplanungsmodellen siehe: Christof Helberger, Helene Palamidis: Die Nachfrage nach Bildung. Theorien und empirische Ergebnisse, Duncker & Humblot, Berlin, 1992, S. 9ff.

Der *Social Demand Approach* (Soziale-Nachfrage-Konzept) erklärte die individuellen Bildungswünsche zum „Bürgerrecht“[12], ja zum für eine liberale Demokratie einzig akzeptablen Maßstab der Gestaltung des Bildungs- und Hochschulwesens, wobei eher en passant konzediert wurde, daß es „keine eindeutige Antwort gibt, wohin denn die neuen Abiturienten gehen sollen, die eine expansive Bildungspolitik hervorbringt“[13]. „Daß es schwierig sein mag, für alle Abiturienten – und dann auch Akademiker – nach heutigen Maßstäben befriedigende Berufe zu finden, darf uns“ - so argumentierte der Soziologe und Hochschulpolitiker *Dahrendorf* in bemerkenswerter Offenheit – „nicht davon abhalten, das bildungspolitisch Richtige zu tun.“[14]

Was war nun zuerst: sozialer Druck oder bildungspolitische Wegweisung in Richtung Bildungsexpansion? *Helberger und Palamidis* beispielsweise sehen die Rolle der wissenschaftlichen Konzepte als zwar verstärkende, aber eher erst nachträgliche Erscheinungen in der Entwicklung des Bildungswesen seit den 50er Jahren. Die zunehmende Orientierung der offiziellen Bildungsplanung in Deutschland am Nachfrageansatz wird als eine Reaktion auf verändertes Bildungsverhalten auf der Sekundarstufe bereits seit den 50er Jahren gesehen, daß im weiteren den Druck in Richtung Hochschulexpansion auslösen mußte. Was bedeutet dies? An Bedarf und Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft ansetzende Begründungen veränderter Bildungsströme im Rahmen des dreigliederigen Sekundarschulwesen Anfang der 60er *Jahre (Friedrich Edding[15], Georg Picht[16]*) und gesellschaftspolitische Rechtfertigungen *(Dahrendorf)* dieser Veränderungen haben die Veränderungen gerechtfertigt und vermutlich verstärkt, der soziale Wandel im Bildungsverhalten hatte aber bereits eingesetzt.[17]

---

[12] Ralf Dahrendorf: Bildung als Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik (=DIE ZEIT Bücher), Nannen-Verlag, Hamburg, 1965.

[13] Dahrendorf, 1965, a.a.O., S. 63.

[14] Dahrendorf, 1965, a.a.O., S. 63

[15] Friedrich Edding: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Freiburg, 1963.

[16] Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten/Freiburg, 1964.

[17] Helberger, Palamidis, 1992, a.a.O., S. 13ff.

Seit den 60er Jahren wurden expansive Entwicklungen im Hochschulwesen mit beiden Konzepten, dem wirtschaftlichen Bedarf (internationale Konkurrenzfähigkeit) und der sozialen Bildungsnachfrage, begründet. In Deutschland kam es letztlich, worauf *Hans-Jürgen Krupp* hingewiesen hat (aber nicht nur da!), „nie zu einer Klärung ..., wie die Bildungsreform gestaltet werden sollte“[18]. Da man nicht in der Lage war, einen „Konsensus über die Grundlinie der Bildungspolitik herbeizuführen“, setzte sich als „Resultat eines derartigen Unvermögens eine Strategie durch, die eher dem Social Demand Approach nahekommt“.[19] Die Entwicklung kann man sicherlich so beschreiben und deuten. Es stellt sich aber die Frage, ob hinter dem politischen „Unvermögen“ zur hochschulpolitischen Konsensfindung nicht strukturelle Bedingungen moderner Gesellschaften wirksam sind, die der Erkennbarkeit von zukünftigen arbeitsmarktbezogenen Bildungsbedarfen respektive der Konsensfähigkeit der Ergebnisse derartiger wissenschaftlicher Bemühungen enge Grenzen setzen.[20]

Allgemein kann festgestellt werden: Die auf steigendem Massenwohlstand, erhöhter Nachfrage nach gymnasialen und akademischen Bildungsabschlüssen und der geringen Konsensfähigkeit oder Attraktivität restriktiver politischer Gegenpositionen basierende weitreichende Durchsetzung der sozialen Nachfrage im Hochschulzugang oder zumindest im Zugang zum *offenen Hochschulsektor*[21] begrenzte die Umsetzungsmöglichkeiten von rigiden Bedarfsvorstellungen in der Hochschulpolitik in den meisten Ländern. Wenn auch der Andrang in besonders attraktive Fachrichtungen oder Universitäten gedrosselt und umgeleitet werden konnte, so war der Zustrom ins tertiäre Bildungswesen in Summe in Gesellschaften mit wachsendem Wohlstand nirgends zu bremsen gewesen.

---

[18] Hans-Jürgen Krupp: Schafft Bildung Beschäftigung? Erneute Überlegungen zu einer alten Kontroverse. In: Lutz Reyher, Jürgen Kühl (Hrsg.): Resonanzen, Arbeitsmarkt und Beruf – Forschung und Politik. Festschrift für Dieter Mertens (=BeitrAB 111), Nürnberg, 1988, S. 228.

[19] Krupp, 1988, a.a.O., S. 229.

[20] Die Fragestellung wird in Kapitel 5 der Studie wieder aufgenommen.

[21] Sei dieser nun über Fachrichtungen, Hochschulsektoren oder weniger formal sichtbar über Studiengebühren definiert.

Der Arbeitskräftebedarf alleine kann aber diese Dynamik der Bildungsströme nicht verständlich machen. „Inadäquate“ Beschäftigung eines wachsenden Anteils der Hochschulabsolventen und schwierige Übergänge von der Hochschule in den Beruf dürften nach diesem Konzept kaum vorkommen, es sei denn, man unterstellt Fehlentwicklungen in der hochschulplanerischen und administrativen Umsetzung der Arbeitskräftebedarfskonzepte oder gesteht überhaupt deren primär hypothetisch-spekulative Natur ein. Der wirtschaftliche Faktor wirkt keineswegs nur über die Qualifikationsbedarfsseite, sondern ebenso als Hintergrund wachsender Bildungsambitionen auf die Hochschulentwicklung ein. Steigender Wohlstand wirkt sich auf die Beteiligung an höherer Bildung und damit steigende Studierquoten und strukturellen Anpassungsbedarf der Hochschulen aus, um Beschäftigungsmöglichkeiten bei veränderten Bildungsströmen zu erhalten.

1.1.3 Dienstleistungsgesellschaft und Hochschulbildung

Die postindustrielle Gesellschaft bedingt die Akademisierung nicht nur durch das Wachstum spezifischer Qualifikationsbedarfe, die weiterführende Berufsvorbildung für einen wachsenden Teil der Arbeitsplätze erfordern, sondern auch durch den wachsenden Massenwohlstand, der verlängerte Bildungsphasen und damit erweiterte soziale Bildungsbeteiligung und auch vermehrten Bildungskonsum zuläßt. Dieses *doppelte* Bedingungsverhältnis zwischen Hochschulexpansion und postindustrieller Gesellschaft zu sehen, macht einen entscheidenden Unterschied gegenüber einer einseitigen Ableitung aus dem Arbeitskräftebedarf. Akademisierung kann daher zum einen als Folge erhöhten produktionsbezogenen Wissens- und Ausbildungsbedarfs, zum andern als Folge der wirtschaftlichen Entwicklung hin zur postindustriellen Gesellschaft, in der Bildung, Gesundheit, Kultur, Sport und andere Freizeitaktivitäten wachsende Bedeutung in der persönlichen Selbstverwirklichung breiter Bevölkerungsschichten gewinnen und damit auch entsprechende berufliche Möglichkeiten entstehen lassen, interpretiert werden.

Die Entwicklung zur „postindustriellen“ Gesellschaft als Ergebnis erfolgreicher Technologie und Industrie ist der sozialhistorische Zusammenhang, in dem sich Fragen einer wachsenden akademischen Bildungsbeteiligung stellen. Postindustrielle Gesellschaft impliziert nicht selten das Mißverständnis einer abnehmenden Bedeutung von Industrie, weshalb ein etwas weiteres Ausholen erforderlich ist. Die steigende Industrieproduktion erforderte den Ausbau von Infrastruktur, vom Verkehr bis zur Energiewirtschaft, und bewirkte bereits damit das Wachstum der Zahl an nicht unmittelbar in der Produktion tätigen Erwerbspersonen. Konsumausweitung und Bevölkerungszunahme lassen die Beschäftigung in den distributiven Dienstleistungen (Handel, Verkehr) sowie in den Finanz- und Wirtschaftsdiensten wachsen. Mit dem steigenden Wohlstand wird der Einkommensspielraum größer, der Anteil für häusliche Grundbedürfnisse sinkt, die Überschüsse werden für Gebrauchsgüter und dann für Luxusartikel, Urlaub, Sport etc. verwendet, wodurch persönliche, freizeit- und haushaltsbezogene Dienstleistungszweige wachsen. Hierauf aufbauend entwickelt sich aufgrund des Bestrebens, „die Lebenserwartung immer weiter hinaufzusetzen, das Gesundheitswesen zum entscheidenden Sektor der modernen Gesellschaft“[22]. Gleichzeitig (mit der Gesundheitssektorexpansion) wird, da mit dem Eintritt in die nachindustrielle Phase auch die Anforderungen an das technische und fachliche Können steigen, eine umfassende Schul- und Hochschulbildung „zur Voraussetzung für den Aufstieg in der Gesellschaft“[23]. Allerdings nicht nur für den Aufstieg, wie man hinzufügen sollte, sondern auch zum Statuserhalt in der Herkunftsfamilie, was leicht übersehen wird. Die Konsequenz ist daher nicht nur erweiterte Bildungsbeteiligung, sondern - auf dem Level höherer Bildung – vor allem erweiterte Konkurrenz im Hinblick auf besonders attraktive akademische Studien und Berufe.

Technologische Entwicklungen machen landwirtschaftliche und industrielle Produktion so effizient, daß ein abnehmender Anteil der Erwerbsbevölkerung direkt

[22] Daniel Bell: Die nachindustrielle Gesellschaft, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1979, S. 131f.; zuerst als „The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. Basic Books, Inc., New York, 1973.

[23] Bell, 1979 (englisch: 1973), S. 131f.

in der Produktion beschäftigt werden muß, um eine steigende Menge von Gütern zu erzeugen. Einerseits wird eine steigende Zahl an technisch und wirtschaftlich Qualifizierten benötigt, um eine hochtechnologische Landwirtschaft und Fertigungsindustrie in ihren Voraussetzungen, ihrem Betrieb, ihrem Vertrieb und bis hin zu Recycling bzw. Entsorgung zu erhalten und zu optimieren, andererseits ergeben sich durch gestiegene Arbeitsproduktivität und den erreichten gesamtwirtschaftlichen Wohlstand Chancen der Ausweitung des Dienstleistungskonsums. Die Forschung zur Tertiärisierung der Industrie zeigt, daß der Zwang zur Flexibilisierung und Rationalisierung der Unternehmensorganisation nicht nur zum Ausbau und zur Intensivierung vieler tertiärer Funktionen im Betrieb selbst, sondern auch zur Auslagerung und zum Zukauf von Leistungen geführt hat.[24] Zu nennen sind hochspezialisierte Leistungen in den Bereichen Engineering, Rechts-, Unternehmens- oder Finanzberatung, EDV, Marketing oder im Realitätenwesen, die von externen Dienstleistungsunternehmen erbracht werden.

Die funktionale Bedeutung von Hochschulbildung als Transmissionsriemen der Wissensvermittlung auf höchstem Niveau für die gesamtwirtschaftliche Leistungsfähigkeit an der Wende zum 21. Jahrhundert nimmt mit dem Übergang auf neue Technologien, veränderte Organisationsstrukturen in der Wirtschaft und der Internationalisierung des Wirtschaftens weiter zu. Weiterführende Bildung findet an der Wende zum 21. Jahrhundert in einem Kontext technologischer Revolutionen (Mikroelektronik, Mikrosystemtechnik, Lichttechnik, Biotechnik, Solarenergie, usw.) und der Internationalisierung des Wirtschaftens statt. Wissensbasierte Industrien ohne nennenswerte Rohstoffbedarfe sind zu zentralen globalen Wettbewerbsfeldern geworden.[25]

---

[24] Siehe dazu: Werner Clement: Die Tertiärisierung der Industrie, Wien, 1988, S. 16ff. und passim.

[25] Lester F. Thurow: The Future of Capitalism. How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World. William Morrow and Company, Inc., 1996, Penguin Books, New York, 1997, S. 65ff.

Eine einseitige Ableitung der Hochschulexpansion aus Qualifikationsbedarfen der Tertiärisierung der Wirtschaft und des Beschäftigungssystems ist aber trotzdem nicht plausibel. Im Kern sind in der postindustriellen Entwicklung als Kontext der Hochschulexpansion *zwei wichtige Komponenten* enthalten: zum einen „wissensintensives" Dienstleistungswachstum als Voraussetzung von Produktivitätsfortschritt in der Sachgüterproduktion vorgelagerten beruflichen oder Unternehmensfunktionen, also als eine Art „Umwegproduktion"[26]; zum anderen Wachstum des finanzierbaren Dienstleistungskonsums, u.a. im Bildungssektor.

Wesentlich ist, daß der veränderte Qualifikationsbedarf durch wachsende „wissensintensive" Dienstleistungsberufe nicht einfach ein Mehr an klassischer akademischer Bildung verlangt, sondern eher andere Formen und Inhalte postsekundärer Bildung neben der klassischen Form der Hochschulbildung, die allerdings auch in sich von Wandel gekennzeichnet ist. Daß Beispiel jener Länder, die bereits seit Jahrzehnten hohe Anteile an Studenten und Absolventen aufweisen (USA, Japan) belegt, daß tatsächlich vor allem relativ kurze postsekundäre Studien – seien diese nun beruflich spezialisiert oder eher breit und allgemeinbildend (als Basis späterer beruflicher Spezialisierung) gehalten – das Neue gegenüber den klassischen akademischen Studien an Universitäten ausmachen. Vermutlich erbringt die Tertiärisierung des Beschäftigungssystem, die zu einem breiten Qualifikationsbedarf in technischen, kaufmännischen und administrativen Berufen respektive Überschneidungen dieser Fachrichtungen führt, in quantitativ relevantem Ausmaß nicht wesentlich mehr Möglichkeiten in traditionell akademischen Berufsfeldern, deren Umfang und Wachstum in allen Systemen wesentlich von öffentlicher Subvention abhängig ist, sondern im intermediären und oberen mittleren Segment des privaten Beschäftigungssys-

[26] Siehe dazu: Heimfrid Wolff: Das Dienstleistungswachstum - eine moderne Umwegproduktion. Überlegungen zur Bedeutung der Dienstleistungen für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 23. Jg., Nr. 1, 1990, S. 63ff.

tems. [27] Diese Überlegung könnte erklären, warum steigende Studierquoten zwingend institutionellen, fachrichtungsstrukturellen und curricularen Wandel und nicht einfach quantitative Expansionen in alten Strukturen nach sich ziehen oder ziehen sollten, um berufliche Möglichkeiten und realistische Erwartungen bei den Studierenden zu eröffnen respektive zu fördern.

1.1.4 Wissenschaftsbedingtes und reaktives Wachstum

Welche Maßzahl zur Erfassung der quantitativen Bedeutung von Hochschulbildung man auch zugrunde legt, ein Auslaufen des expansiven Trends oder ein breiter Gegentrend ist international nicht auszumachen. Man kann davon ausgehen, daß bereits Mitte der 90er Jahre international zwischen 20 und 50 Prozent eines Altersjahrgangs eine akademische Hochschulbildung aufnimmt und zwischen 10 und 35 Prozent eine solche auch abschließt. Damit sind nichtakademische, unter dem Level eines Bachelor‘s anzusiedelnde kurze Studien oder Kurse, denen in den angelsächsischen, skandinavischen Ländern oder in Japan eine wichtige berufsbildende Rolle zukommt, noch nicht berücksichtigt (Associate degree z.B. in den USA). In bezug auf Hochschulbildung als „Übergangspfad ins Erwerbsleben“ ist damit auch Ende der 90er Jahre auf der Grundlage verfügbarer internationaler Daten kaum von Stagnation und Trendwende zu sprechen. Trendindikatoren verweisen in vielen Ländern eher auf weitere Expansion und Diversifikation des Hochschulsektors.

Ziel der bisherigen Ausführungen war das Aufzeigen der multiplen Triebkräfte des expansiven Trends in der Studienbeteiligung und insbesondere die Abgrenzung von einseitigen Ansätzen, die entweder nur den wirtschaftlichen oder nur den sozialen respektive gesellschaftspolitischen Konnex im Auge haben. Die Arbeitsmarktforscher *Tessaring und Werner* führten Anfang der 80er Jahre in ihrer bereits zuvor zitierten einschlägigen Arbeit neben dem „Erfolg der Bildungswerbung“ im Sinne von erweiterten Beteiligungsmöglichkeiten, die nach-

[27] Siehe dazu: OECD: From Higher Education to Employment. Synthesis Report, Paris, 1993, S. 141.

weislich international zur relativen Chancenerhöhung der gesellschaftlichen Grundschicht gegenüber Oberschichten geführt haben, und demographischen Hintergründen („baby boom“) vier weitere mögliche Ursachen der Bildungsexpansion[28] an:

- die „steigende Partizipation der Frauen“ an höherer Ausbildung, insbesondere in Lehrerstudien und sonstigen Geistes- und Sozialwissenschaften;
- die Förderung weiterführender Ausbildung durch finanzielle Hilfen, verbesserte Infrastruktur und breitere regionale Streuung des Angebotes;
- der steigende Wohlstand (Einkommen) ließ die infolge zusätzlicher Bildung entgangenen Verdienste als untergeordnet erscheinen;
- Der „Demonstrationseffekt“ des öffentlichen Dienstes und der Großunternehmen bezüglich Laufbahneinstufungen in Abhängigkeit von formalen Bildungsabschlüssen.

Der international orientierte Hochschulforscher *Ulrich Teichler* verweist in einer Mitte der 80er Jahre publizierten Arbeit ebenfalls auf die multiple Kausalität des Geschehens. Er nennt - in weitreichender Überschneidung mit der zuvor referierten Einschätzung - folgende Triebkräfte der Hochschulexpansion, die typischer Weise in einschlägigen Studien genannt werden, wenn man von der Rolle der Hochschulpolitik absieht[29]:

- Das Wachstum wissenschaftlicher Innovation und Tradierung des Wissens, die eine Ausweitung des Hochschulwesens erfordert haben.
- Der Beitrag der Hochschulexpansion zum wirtschaftlichen Wachstum über die Wissenschaft und damit die Qualifizierung der Wissenschaftler, über die Ausbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte und über eine generelle Anhebung des Kompetenzniveaus in der Bevölkerung.

---

[28] Tessaring, Werner, 1981, a.a.O., S. 3ff.

[29] Ulrich Teichler: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. In: Paul Kellermann (Hrsg.): Universität und Hochschulpolitik, Böhlau Verlag, Wien, 1986, S. 28.

- Die Bildungsexpansion „wurde entscheidend von Bemühungen um Verbesserung der Sozialchancen getragen“[30]
- Gewachsener gesellschaftlicher Reichtum „vergrößert schließlich auch die Möglichkeiten, Hochschulbildung zur kulturellen Bereicherung oder als ‘Konsumgut’ zu erwerben“ [31].

Damit sind in deutlicher Abhebung von monokausalen Deutungen Breite, Vielfalt und Spannungspotential der Einflußfaktoren der Hochschulentwicklung zusammenfassend formuliert. Ende der 90er Jahre sind aus den Erfahrungen des internationalen Vergleich neue dynamische Faktoren der Hochschulentwicklung hinzuzufügen.

- Als Folge der erfolgreichen und anhaltenden Bemühungen um Verbesserung der Sozialchancen im Zugang zu höherer Bildung werden – nur scheinbar paradox - deren kompetitive Dimensionen verschärft. Da Hochschulbildung auch „unter Ausschluß“[32] (Numerus clausus, Elitehochschule, Privatuniversitäten, hohe Studiengebühren etc.) angeboten und im Beruf umgesetzt werden kann, wird der *kompetitive und private Investitionscharakter* sichtbar.
- Der internationale Vergleich der Hochschulsysteme wird sich im Zuge der Globalisierung von Bildung, Arbeitsmärkten und Wirtschaft auf die Länder mit relativ geringer Studierquote in expansiver und struktureller Richtung auswirken. Wenn z.B. in angelsächsischen Ländern Hochschulabsolventen im Mittel 22 Jahre alt sind, dann wird dies längerfristig Auswirkungen auf Hochschulsysteme haben, deren Anfänger mit 22 Jahren gerade am Anfang ihrer Studienzeit stehen.

---

[30] Teichler, a.a.O., 1988, S. 28.

[31] Teichler, a.a.O., 1988, S. 28.

[32] Berthold U. Wigger und Robert K. Weizsäcker (Hrsg.): Bildungsfinanzierung, Ressourcenausstattung und Produktivitätswachstum. In: Robert K. Weizsäcker: Bildung und Wirtschaftswachstum, Dunker & Humblot, Berlin, 1998, S. 126.

In seiner langfristig und vergleichend angelegten Arbeit über Bildungsexpansion in Deutschland, den USA und Japan diskutiert *Paul Windolf* konkurrierende theoretische Erklärungsansätze.[33] Den funktionalistischen Erklärungsansätzen, die auf die Rückkoppelung von universitärer Bildung und Arbeitsmarktbedarfen abstellen, stellt er den soziologischen Erklärungsversuch einer *individualistischen Statuskonkurrenz*[34] gegenüber, demgemäß sich Bildungswettbewerb primär als Konkurrenz um abgehobene Positionen innerhalb hierarchischer Bildungs- und Berufsstrukturen erklären ließe. An anderer Stelle konzediert *Windolf* allerdings, daß funktionalistische Bildungsökonomie und soziologische Statuswettbewerbskonzepte „not necessarily mutually exclusive in all points" sind, „for individuals who attempt to improve their competitive position by obtaining supplementary qualifications and degrees can thereby be fulfilling society's need for well trained personnel".[35]

Ohne Rückmeldungen von den Arbeitsmärkten, deren Bedeutung *Raymond Boudon* bezweifelt, wäre die Bildungsnachfrage als „Aggregation voneinander unabhängiger individueller Entscheidungen"[36] mittelfristig der Irrationalität preisgegeben. Rückkoppelungen sind langfristig anzunehmen, allerdings mit strukturellen Anpassungsverzögerungen. Langfristig ist – wie im Kapitel über Auswirkungen der Hochschulsysteme auf den Arbeitsmärkten dargestellt werden soll - keine relevante Entkoppelung von Bildungssystemen und Arbeitsmärkten festzustellen. Die Entgegensetzung von individualistisch-konkurrenzorientiertem Studienwahlverhalten und funktionaler Sicht von Hochschulsystemen und Arbeitsmärkten ist nicht überzeugend, auch wenn die Kritik *Boudons* an überzogenen teleologischen Deutungen der Interdependenzen von Bildungssystemen und Arbeitsmärkten ihre Berechtigung hat.

---

[33] Paul Windolf: Expansion und Structural Change. Higher Education in Germany, the United States, and Japan, 1870-1990, Westview Press, Boulder/Colorado, Oxford/UK, 1997, S. 2ff.

[34] Raymond Boudon: Widersprüche sozialen Handelns, Luchterhand, Darmstadt und Neuwied, 1979.

[35] Windolf, 1997, a.a.O., S. 14.

[36] Boudon, 1979, a.a.O., S. 129.

Im weiteren verweist Windolf auf die *kollektive Konflikttheorie*[37] als Erklärungsansatz der Hochschulexpansion hin, der auf Ideen *Max Webers* bezüglich der Auseinandersetzung gesellschaftlicher Großgruppen (religiöser oder ethnischer Definition) um politische und kulturelle Emanzipation zurückgeht. In dieser kollektiven Konflikttheorie, die ihre realgesellschaftlichen Wurzeln im 19. Jahrhundert hat, wird nicht der wirtschaftsbezogene und individualistische Nutzenkontext, sondern langfristige Auseinandersetzungen gesellschaftlicher Statusgruppen um kulturelle und politische Stellung in den Vordergrund gestellt. Das ist ein Konflikt der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Im Übergang zum 21. Jahrhundert ist die Situation besonders in den hochakademisierten Ländern von kompensatorischen Programmen gekennzeichnet, die Minoritäten Hilfestellungen im Zugang zur Higher Education bieten sollen.

1999 stiftete z.B. *Bill Gates* zusammen mit seiner Frau ein Milliarde Dollar für ein Stipendienprogramm zu Gunsten ethnischer US-Minderheiten; damit soll die Universitätsausbildung von jungen Schwarzen, Latinos und Indianern gefördert werden.[38] Finanziert wird das Programm von der *Bill und Melinda Gates Foundation,* der größten privaten Stiftung zur Förderung der Universitätsausbildung in den USA mit einem Gesamtvolumen von 17 Milliarden US-Dollars. Weltweit ist dies die zweitgrößte Bildungsstiftung neben dem Londoner *Wellcome Trust*, der 19 Milliarden Dollars verwaltet. Neben den privaten Siftungen werden erhebliche öffentliche Mittel zur Studienförderung in den USA ausgegeben. 60 Prozent der Undergraduate Students, die Vollzeit studierten, erhielten 1986 finanzielle Unterstützung in den USA, wobei der größte Anteil von der Bundesebene kam; auf der Postgraduateebene war der Anteil finanziell unterstützter Studenten mit 74 Prozent noch höher. Unter den Teilzeitstudierenden beliefen sich die Förderanteile auf knapp 30 Prozent auf der Undergraduate-Ebene und

---

[37] Randall Collins*:* Functional and Conflict Theories of Educational Stratification, in: American Sociological Review, Volume 36, 1971; ders.: The Credential Society, Academic Press, New York, 1979.

[38] „Gates stiftet eine Milliarde Dollar“, in: Der Standard, Samstag/Sonntag, 18.19. September 1999, S. 6.

nahe 40 Prozent auf der post-baccalaureate-Ebene.[39] Faktum ist, daß diese Förderungsprogramme hohe Studienbeteiligung in den USA ermöglichen.

Walter P. Metzger entwickelte die Konzepte des „substantive“ und des „reactive growth“[40]. „Substantive growth“ bezieht sich dabei auf das Wachstum akademischer Disziplinen und ihrer „Territorien“. Substantives Wachstum hätte kaum generell expansive Auswirkungen gehabt und weitreichende strukturelle Veränderungen erfordert. Metzger definierte die Hochschulexpansion als reaktives Wachstum aufgrund steigender Studentenzahlen und definierte die veränderten Umweltbedingungen über den *Input* des Hochschulsystems. *B. R. Clark* hat diesem Konzept eine *Outputkomponente* hinzugefügt, die sich im Hinblick auf *die Erwartungen an die Absolventen* des Hochschulsystems ergibt. Hierbei ging er von der Annahme aus, daß alle hochentwickelten Industrienationen einen Anteil von zumindest 25 Prozent an Erwerbstätigen in professionellen, fachlich-technischen oder administrativen Positionen aufweisen, „for which post-secondary training is appropriate“[41]. Eine wachsende Zahl von Professionen und Beschäftigungsbereichen erfordere „some education beyond the secondary level“ [42]. Damit ist die multiple Kausalität der Hochschulexpansion einmal mehr sichtbar geworden. Von seiten des Beschäftigungssystems werden mit dem Rückgang der Beschäftigungsmöglichkeiten in der Landwirtschaft und der Grundstoffindustrie erhöhte Qualifikationsanforderungen an einen wachsenden Teil der Bevölkerung gestellt. Daß diese Anforderungen, die ein mehr an post-sekundärer (nicht unbedingt akademischer Bildung) involvieren, aber zur Hoch-

---

[39] Siehe dazu: U.S. Department of Education, Washington, National Center for Education Statistics: The Condition of Education 1991, Volume 2, Postsecondary Education, D.C., 1991, S. 92, 236f.

[40] Walter P. Metzger: The Academic Profession in the United States. In: B. R. Clark (ed.): The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings, Berkeley/Los Angeles, 1987, S. 123ff.

[41] Clark 1991/1997, S. 104.

[42] Siehe dazu: Burton R. Clark: The Fragmentation of Research, Teaching and Study. In: Martin Trow / Thorsten Nyborn (eds.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education, Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, First published 1991, Second impression 1997, S. 104.

schulexpansion wurden, läßt sich nicht mehr mit Bedarfen der Wirtschaft alleine, sondern nur mit Bezug auf soziale und kulturelle Faktoren erklären.

Ein-Faktor-Theorien der Hochschulentwicklung werden damit im Übergang ins 21. Jahrhundert ebenso wie in der Vergangenheit unzulänglich sein. Ökonomische und kulturelle Faktoren bleiben von Relevanz. Institutionelle Differenzierung und Segmentierungstendenzen der Universitäten und Hochschulen resultieren aus Vielfalt der Einflußfaktoren und Unterschiedlichkeit der Funktionen, die von Forschung, Tradierung der Hochkultur und Elitenbildung bis zu relativ breiter beruflicher Vorbereitung und zu Serviceleistungen für Anwendungsbereiche akademischer Disziplinen reichen. In Reaktion auf die externen Veränderungen haben sich unterschiedliche strukturelle Lösungen in relevanten Vergleichsländern herausgebildet.

1.2 Ende der Hochschulexpansion?

Die Frage, wie weit sich der Anteil der Jugendlichen, die sich über einen Hochschulbesuch auf das Erwerbsleben vorbereiten, ausdehnen kann, ist sehr schwer zu beantworten. Zum einen spielt die Frage der Vielfalt, der Dauer und Breite dessen, was als Hochschulbildung national angeboten wird, eine wichtige Rolle, zum andern sind in den relativ offenen Hochschulsystemen Quoten vorzeitigen Ausstiegs von 20 bis 50 Prozent der Anfänger üblich, wodurch das Arbeitsmarktneuangebot im quantitativen Anteil eine andere Sache bleibt als der Hochschulzustrom. Ein möglicher empirischer Hinweis kann aus Akademisierungsquoten (im jeweiligen nationalen Verständnis) nach Altersgruppen gewonnen werden.

Nachfolgende Tabelle nutzt Daten der OECD, die sich auf das Jahr 1996 beziehen. Mit wenigen Ausnahmen (USA, Schweden) zeigt der Vergleich von 4 Altersgruppen zwischen 25 und unter 65 Jahren eine durchgängig aufsteigende Entwicklung (siehe Tabelle 1-3). Allerdings ist bei Heranziehung von Absolventenquoten Mitte der 90er Jahre auch für Schweden und die USA keineswegs

mit einer Stagnation der berufsvorbereitenden Funktion der Hochschulen in quantitativer Hinsicht zu rechnen.

TABELLE 1-3:

Hochschulabsolventen in der Wohnbevölkerung nach Altersgruppen, internationaler Vergleich, 1996

Land	*Alter in Jahren*				
	25 – 34	*35 – 44*	*45 - 54*	*55 - 64*	*25 - 64*
Korea	30	18	11	7	*19*
Vereinigte Staaten	26	26	28	20	*26*
Niederlande	25	25	21	16	*23*
Kanada	20	18	17	11	*17*
Norwegen	19	17	14	8	*16*
Spanien	19	15	10	6	*13*
Dänemark	16	17	16	11	*15*
Australien	16	18	14	8	*15*
Griechenland	16	14	11	6	*12*
Vereinigtes Königreich	15	15	12	8	*13*
Belgien	14	11	10	6	*11*
Irland	14	11	9	6	*11*
Neuseeland	14	13	10	6	*11*
Deutschland	13	16	14	9	*13*
Finnland	13	13	12	7	*12*
Frankreich	12	10	10	5	*10*
Schweiz	11	10	9	6	*10*
Schweden	11	15	16	10	*13*
Portugal	11	9	6	4	*7*
Italien	8	11	8	5	*8*
Österreich	7	7	5	4	*6*
Türkei	7	7	7	3	*6*
Ländermittel	*15*	*14*	*12*	*8*	*13*

Quelle: OECD, 1998

Für *Schweden* werden für 1996 11 Prozent Absolventen von ersten kurzen Studien (Bachelor degree Level) am Altersjahrgang plus 8 Prozent langer erster

Studien ausgewiesen. Dies würde eine Neuabsolventenquote von 19 Prozent bedeuten. Hierbei ist zu bemerken, daß es sich um eine „net graduation rate“ handelt.[43] Die 15 Prozent Quote bei den 25- bis 34jährige dürfte damit noch nicht die Spitze oder Grenze bedeuten.
Für die *Vereinigten Staaten* liegt zwar keine Netto-Neuabsolventenquote, aber eine Verhältniszahl vor, welche die Zahl der Neuabsolventen mit der Wohnbevölkerung im typischen Alter vergleicht. Diese beläuft sich 1996 auf 35 Prozent.[44]

In einigen Ländern wird erst bei den 35- bis 44jährigen die höchste Hochschulabsolventenquote erreicht (Dänemark, Deutschland, Australien, Italien) oder zumindest bei den jüngeren keine höhere Quote erreicht (Österreich, Finnland, Niederlande, Vereinigtes Königreich). Dies kann mit Stagnation, aber ebenso mit langen ersten Studien (in der Regel neben Berufstätigkeit) oder späterem Einstieg („mature students“), der in vielen Ländern im Zunehmen ist, zusammenhängen. Für letzteres sprechen die Erstabschlußquoten Mitte der 90er Jahre (siehe Tabelle 1-4).

Für *Japan* liegen, wie für viele komparative Zwecke der Bildungsforschung, leider keine Vergleichsdaten auf Ebene des Altersgruppenvergleichs in der Wohnbevölkerung vor. Allerdings wird eine Absolventenquote am typischen Altersjahrgang in der Wohnbevölkerung ausgewiesen. Diese beläuft sich 1996 auf 23 Prozent bei akademischen Studien (Bachelor degree) und 30 Prozent bei den nicht-akademischen Studien. Auffällig an der akademischen Abschlußquote ist die viel höhere Quote bei den Männern (31 Prozent gegenüber 15 Prozent bei den Frauen).[45] Die komparative Bildungsstatistik der OECD konnte für das Jahr 1987 mit 13 Prozent der japanischen Bevölkerung im Haupterwerbsalter letztmalig eine Hochschulabsolventenquote ausweisen (siehe Tabelle 1-5). Die

[43] OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD Indicators 1998, Paris, 1998, S. 199.

[44] OECD, 1998, a.a.O., S. 200.

[45] OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD Indicators 1998, Paris, 1998, S. 200.

Neuabsolventenquote von 23 Prozent (1996) spricht nicht für Stagnation oder Rückgang der Bedeutung des akademischen Bildungspfades in das Erwerbsleben Nippons. Ob und in welchem Ausmaß der hohe Anteil an nichtakademischen und in der Regel berufsorientierten Studienabschlüssen für den Akademisierungstrends in Japan eine Stagnation bedeutet, ist schwer zu sagen. Gegenüber der Mitte der 80er Jahre bedeuten die genannten „Tertiärquoten" jedenfalls insgesamt weiter wachsende Studienbeteiligung auf der Tertiärstufe. Für 1985 wurde eine Studierquote (Tertiärquote der Studienaufnahme) von 38 Prozent am Altersjahrgang genannt.[46] Bei einer *Tertiärabschlußquote* 1996 von 53 Prozent ist damit auch für das letzte statistisch erfaßte Jahrzehnt Expansion auf Tertiärstufe des Bildungssystems mit einiger Plausibilität belegt. Die nationale Bildungsstrategie Japans wird in Europa insofern oft falsch eingeschätzt als die Tertiärabschlußquote mit einer „Akademikerquote" im kontinentalen Europa verwechselt wird. Auf Ebene z.B. des deutschen *Diploms*, der italienischen *Laurea* oder der französischen *Diplôme d'études appronfondies (DEA)* nimmt sich die japanische Akademisierung sehr bescheiden aus (siehe den Abschnitt „Absolventenquoten ..." in Kapitel 2.4 der Studie).

Korea weist im Altersgruppenvergleich – international gesehen - die dynamischeste Entwicklung auf: 30 Prozent (25-bis 34jährige) – 18 Prozent (35- bis 44jährige) – 11 Prozent (45- bis 54jährige) und 7 Prozent bei den 55- bis 64jährige in der Wohnbevölkerung. Korea weist damit bei den unter 35jährigen eine höhere Hochschulabsolventenquote als die Vereinigten Staaten auf, deren Wert von den Niederlanden nahezu erreicht wurde. Die Beispiele der USA und der Niederlande belegen, daß ein Studiensystem, in dem ein Viertel der nachwachsenden Generation oder etwas mehr erfolgreich Hochschulstudien mit einer Dauer von etwa 4 Jahren abschließt, in den 90er Jahren Realität der Vorbereitung auf das Erwerbsleben ist. Das Beispiel Korea zeigt, daß die 30 Prozent-Marke zu erreichen ist. Alle drei Länder haben relativ kurze Studien und erhebliche private Kostenbeteiligung vorgesehen. Die Grenzen der Hochschulexpan-

[46] Ulrich Teichler: Die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen in den USA und Japan, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Jahrgang 11, Nr. 2-3, 1987, S. 198.

sion werden daher wohl nicht nur auf der Grundlage begabungs- und interessensbezogener Überlegungen, sondern stärker in Richtung der Dauer, des Lebensalters und der beruflichen Erwartungen und Möglichkeiten der Absolventen sowie der Hochschulfinanzierung zu diskutieren sein.

Die Erstabschlußquote von 34 Prozent für das Vereinigte Königreich ist offensichtlich erklärungsbedürftig, wenn man die obige Tabelle mit den Hochschulabsolventenquoten nach Altersgruppen vergleicht (Tabelle 1-3). Die vergleichsweise geringe Akademisierung auch noch bei den unter 35jährigen in der Bevölkerung (15 Prozent) kontrastiert mit der Neuabsolventenquote 1996. Unabhängig von Fragen der Quotenberechnung und einer steigenden Studienbeteiligung ist eine kategoriale Veränderung anzunehmen. Diese ist in der Umdefinition der Polytechnics Anfang der 90er Jahre zu Universities zu suchen.

Im Ländermittelwert der OECD-Länder schlägt sich die Hochschulexpansion in einer kontinuierlichen Anteilszunahme der Personen mit Hochschulabschluß in der Wohnbevölkerung nieder:

- 15 Prozent (25-bis 34jährige),
- 14 Prozent (35- bis 44jährige),
- 13 Prozent (45- bis 54jährige) und
- 8 Prozent bei den 55- bis 64jährigen in der Wohnbevölkerung.[47]

Das Verhältnis Neuabsolventen zur Bevölkerung im typischen Alter belief sich 1996 auf 22 Prozent (13 Prozent erste kurze Hochschulstudien, z.B. Bachelor degree plus 9 Prozent lange erste Hochschulstudien, z.B. deutsches Diplom, italienische Laurea). Alle Daten beziehen sich auf die Wohnbevölkerung und setzen bei den Hochschulabsolventen zumindest das Level eines Bachelor degree voraus. Sogenannte „Sub-degree“ Kurse und Kurzstudien, die weniger als 3 bis 4 Jahre dauern sind damit aus der Betrachtung ausgeschlossen. Es handelt sich also um eine Hochschulabsolventenquote, nicht eine Postsekundar-

[47] OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD Indicators 1998, Paris, 1998, S. 44.

oder Tertiärquote. Würde man auch diese kurzen „nicht-akademischen“ Studien einbeziehen, so kämen nochmals 15 Prozent hinzu. Die Tertiärquote bezogen auf abgeschlossene Bildungsgänge würde damit im Ländermittel 37 Prozent betragen.[48]

TABELLE 1-4:

Hochschulstudiendauer und Neuabsolventenquoten

Land	Mittlere Hochschulstudiendauer in Jahren, 1994	Neuabsolventen an Hochschulen in Prozent der typischen Altersgruppe, 1996
Australien	2,6	36
USA	-	35
Vereinigtes Königreich	3,5	34
Kanada	2,5	32
Niederlande	3,9	30
Dänemark	4,4	28
Norwegen	4,0	28
Spanien	4,7	26
Korea	4,2	26
Ungarn	3,9	22
Schweden	-	19
Deutschland	6,1	16
Griechenland	6,9	13
Italien	4,9	13
Frankreich	5,3	(12)*
Austria	7,4	10
Schweiz	5,5	9

*Absolventenquote bei den 25- bis 34jährigen

Quelle: OECD, 1998

[48] OECD, 1998, a.a.O., S. 200.

1.3 Nominalismusproblem komparativer Forschung

Der Hochschulabsolventenquotenvergleich enthält, wie bereits angedeutet, auch zu klärende methodologische Fragen. Die OECD mißt in ihrem Vergleich des Bildungsstandes den Anteil an Personen mit „university-level-education“[49] an der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter (25 - 64 Jahre) der Vergleichsländer. Auf der Basis der bisherigen Veröffentlichungen im Bildungsindikatorenprojekt läßt sich eine Zeitreihe zum Vergleich der Hochschulabsolventenquoten von 1989 bis 1995 erstellen, die als Grundlage der methodologischen Reflexion dienen kann. Die Hochschulabsolventenquote umfaßt Abschlüsse nach der International Standard Classification of Education (ISCED)[50], und zwar der Levels 6 und 7.

Im Ländermittel des OECD-Vergleichs für 1995 wiesen 13 Prozent der Bevölkerung im Haupterwerbsalter „university-level education“ auf. An der Spitze rangierten die USA (25 Prozent), die Niederlande (22 Prozent), Norwegen (18 Prozent) und Kanada (17 Prozent). Auch in den 90er Jahren war im Ländermittel ein kontinuierlicher Anstieg zu verzeichnen. Japan, das 1989 vor den meisten Vergleichsländern lag, allerdings um 10 Prozentpunkte unter den USA, ist aus dem internationalen Vergleich ausgestiegen, jedenfalls werden keine einschlägigen Quoten mehr veröffentlicht.

Für Deutschland wurde 1989 eine Hochschulabsolventenquote von 10 Prozent an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter ausgewiesen. Die Wiedervereinigung manifestiert sich in der Zeitreihe 1989 bis 1995 nicht durch eine signifikante Veränderung. Der Grund liegt darin, daß es kaum Unterschiede in der Hochschulabsolventenquote nach dem OECD-Berechnungsmodus gibt. Die Schweiz

---

[49] Siehe: OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD Indicators 1997, Paris, 1997, S. 38.

[50] ISCED weist 7 Stufen auf: Elementarerziehung (ISCED 0), Primarbereich (ISCED 1), Sekundarbereich I (ISCED 2), Sekundarbereich II (ISCED 3), außerhochschulischer Tertiärbereich (ISCED 5) und akademischer Tertiärbereich oder Hochschulbereich (ISCED 6 und 7). Siehe: OECD, Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, Paris, 1996, S. 388f.

liegt unter dem Durchschnitt und Österreich überhaupt am Ende des Ländervergleichs. Der Grund für die unterdurchschnittlichen Werte liegt zum Teil darin, daß beide Länder attraktive Alternativen zum Hochschulsektor, der nahezu mit den Universitäten identisch ist, im Bereich höherer Berufsbildung aufweisen.

Im internationalen Vergleich ist es unvermeidlich, von einem weiten Begriff von Universität auszugehen. Im amerikanischen Bereich ist der Universitätsbegriff traditionell breiter und enthält seit langem eine starke innere Differenzierung bereits durch die gestuften Studien und Abschlüsse (vom Associate degree bis zum Ph.D.) sowie die Anrechnungsmöglichkeiten zwischen den Zweijahres-Colleges und den Vierjahres-Colleges. Die Kluft zwischen beruflich orientierter und akademischer Bildung ist damit strukturell geringer als in den kontinentalen europäischen Staaten, in denen an den Universitäten lange erste Studien dominierten. Auch der britische Universitätsbegriff ist breiter als der kontinentaleuropäische. So hat sich auch das binäre Hochschulsystems (Universities – Polytechnics) Anfang der 90er Jahre – zumindest formal – zu einem umfassenden tertiären Bildungssystem entwickelt, in dem die früheren Polytechnics als Universitäten gelten.

Die Einbeziehung der deutschen Fachhochschulen in die „university-level education“ seitens der OECD-Vergleichsforschung ist mit Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Anforderungen zu begründen. Die Fachhochschulen vermitteln akademische Grade. In diesem Sinne wurde 1998 auch eine hochschulpolitische Anpassung der Bezeichnung vorgenommen. Die deutsche Hochschulrektorenkonferenz befürwortet die Bezeichnung *University of Applied Sciences* für die Fachhochschule und argumentierte dabei, daß der Begriff „Universität/university“ international - insbesondere im US-Hochschulsystem - nicht auf Institutionen beschränkt ist, die über das Promotionsrecht als „institutionelle Eigenschaft“ verfügen. Vielmehr bieten in vielen Staaten als Universities anerkannte Hochschuleinrichtungen Studiengänge und -programme nur bis zur

„Master-Ebene“ an.[51] „Fachhochschule“ ist - was für jeden in internationalen Kontakten Tätigen unschwer verifizierbar ist - in Englisch fast nicht zu übersetzen, ohne gravierende Mißverständnisse und vor allem eine Unterschätzung des Inhaltes dieser Studiengänge in Kauf zu nehmen. Die bisweilen vorgenommene Korrespondenz zwischen Fachhochschulen und Community Colleges ist jedenfalls nicht auf der Ebene des Zugangs der Curricula und der Abschlußdiplome zu begründen.

Generell ist in der angelsächsischen Kultur eine stärkere und abgestufte Inkludierung beruflicher Inhalte und berufsorientierter Bildungsgänge in Universitäten und Colleges festzustellen. Einerseits ist der Universitätssektor stark intern stratifiziert, andererseits gibt es die in den deutschsprachigen Ländern übliche scharfe institutionelle Trennung zwischen Hochschulen und Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung nicht. Der deutsche Universitätsbegriff weicht vom anglo-amerikanischen weitreichend ab. Der amerikanische Soziologe *Martin Trow* spricht die semantischen Probleme des Vergleichs aus amerikanischer Perspektive an:

> „Differences between the United States and other countries in their forms and structure of higher education are *obscured* by the fact that we tend to call elements of our systems by *similar names*.“[52]

So bedeutet University Education in den USA auch eine breite Allgemeinbildung als Basis für hieran erst anschließende fachlich weitergehend spezialisierte Studien, die in kontinentaleuropäischen Ländern erst das eigentliche Studium ausmachen. So bedeutet College oder University Education in den USA auch

[51] Mitteilung der HRK auf Anfrage des Verfassers (Vorlage der 83. Sitzung des Senats am 20.1.1998, die beschlossen wurde).

[52] Martin Trow: The Exeptionalism of American Higher Education. In: Martin Trow, Thorsten Nyborn (eds.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education, Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, Second impression 1997, S. 156.

berufliche Bildung und Erwachsenenbildung, die in Europa in Berufsschulen oder eigenen Einrichtungen der Weiterbildung angeboten werden.[53]

Die Zeitreihe zu den ermittelten Hochschulabsolventenquoten in den Publikationen der OECD seit 1992 zeigt die Abhängigkeit dieses Vergleichs von der vorausgesetzten Definition des Hochschulabschlusses. So kam es für die *Niederlande* durch die Einbeziehung der Berufsbildenden Hochschulen zu einem Sprung von 6 Prozent (1991) auf 21 Prozent (1992). Bei Eingrenzung auf Universitätsstudien ergab sich traditionell für die Niederlande eine sehr geringe Hochschulabsolventenquote (siehe Tabelle 1-2).

Die Hochschulabsolventenquote des jeweiligen Bildungssystems hängt „entscheidend davon ab, welches Abschlußniveau als ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluß definiert“[54] wird. Länder an der Spitze des Vergleichs der Akademisierung weisen kurze Studien bis zum ersten Abschluß auf oder haben wie die Niederlande den berufsbildenden Bereich integriert. Damit wird der definitorische Rahmen des Bildungssystems, der durch den Nationalstaat gesetzt wird, als der wesentliche Kontext der Hochschulabsolventenquotenvergleiche sichtbar. Genau genommen mißt die Hochschulabsolventenquote der OECD daher den Anteil an Personen im Haupterwerbsalter, der Abschlüsse aufweist, die im *jeweiligen Land* als „university-level education“ bezeichnet werden. Diese Einsicht soll nicht die Möglichkeit komparativer Bildungsforschung und struktureller Analysen im Zusammenhang von Hochschule und Arbeitsmarkt verneinen. Es geht vielmehr darum, größtmögliche Vorsicht walten zu lassen und überall – wo entsprechende Daten zugänglich sind – Differenzierungen zwischen den Ebenen und Sektoren der Hochschulbildung vorzunehmen.

---

[53] Trow zeigt diese Unterschiede im Überblick auf, a.a.O., 1997, S. 157ff.

[54] Christiane Konegen-Grenier: Einleitung. In: Christiane Konegen-Grenier, Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf, Deutscher Institutsverlag, Köln, 1994, S. 8.

Ohne Zweifel wurde seitens der Vergleichsforschung durch umfangreiche Bemühungen, wie sie im Anhang der Publikationen der OECD dokumentiert sind, versucht, möglichst Gleiches mit Gleichem zu vergleichen. Letztlich bleiben die komparativen Analysen jedoch auf Abschlußdefinitionen der involvierten Länder bezogen. Im Anhang der Publikation von 1997 findet sich eine Äußerung der OECD-Experten, welche den schwer aufhebbaren *nominalistischen* Charakter der Begriffsdefinition ausspricht. Ausgangspunkt dieses Zugeständnisses ist die Definition der Abschlüsse des Tertiärbereichs.
Hierbei werden 5 Abschlußarten unterschieden, von denen einer als „nicht-akademisch" und vier als „akademisch oder universitär" eingestuft werden und damit auch in die Definition der Hochschulabsolventenquote eingehen. An dieser Stelle sollen die 4 Abschlüsse des Tertiärbereichs, welche als akademisch gelten, untersucht werden (auf den nicht-akademischen Kurzstudienbereich wird im nächsten Kapitel eingegangen):

- es gibt einen „ersten Hochschulabschluß nach einem Studiengang mit einer theoretischen Dauer von normalerweise *höchstens* 4 Jahren"[55] (1. akademische Abschlußkategorie),
- sodann gibt es „einen ersten Hochschulabschluß nach einer theoretischen Studiendauer von *normalerweise über 4 Jahren*"[56] (2. akademische Abschlußkategorie),
- „einen zweiten Hochschulabschluß auf dem Niveau eines *Master degree*"[57] (3. akademische Abschlußkategorie) und
- „einen *fortgeschrittenen forschungsorientierten* Abschluß auf dem Niveau eines Doktorgrades"[58] (4. akademische Abschlußkategorie).

[55] OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 1997, Paris, 1997, S. 326; Kursivsetzung durch den Verfasser, A.S.

[56] OECD, 1997, a.a.O., S. 326; Kursivsetzung durch den Verfasser, A.S.

[57] OECD, 1997, a.a.O., S. 326; Kursivsetzung im Original, A.S.

[58] OECD, 1997, a.a.O., S. 326; Kursivsetzung durch den Verfasser, A.S.

Im weiteren wird auf die beteiligten Staaten als letzte Legitimation der Begriffsdefinition verwiesen: „Obwohl der Begriff ‘gleichwertig’ verwendet wird, um die Datenerfassung für diese Kategorien zu vereinheitlichen, sind diese Definitionen in gewissem Maße *von den Definitionen der Abschlüsse in den einzelnen Ländern abhängig*, aber auch von historischen Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Arten von Studiengängen, die teilweise, jedoch nicht alle, von traditionellen Hochschulen angeboten werden.“[59]

Um zu verstehen, was ein Hochschulabsolvent im jeweiligen nationalen *vertikalen* Bezugssystem von Qualifikationen bedeutet, welche statusbezogene Funktionen Hochschulabschlüssen in Beruf und Gesellschaft im Lande haben, bedarf es einer Analyse der vertikalen Struktur der Studien und Abschlüsse. Ohne dieses zusätzliche Wissen werden Forderungen und Ideen, die sich auf den internationalen Vergleich von Hochschulabsolventen- oder Hochschulbesuchsquoten stützen, problematisch. Dies trifft z.B. auf Forderungen nach höherer Akademisierung mit der Begründung höherer Hochschulabsolventenquoten „im Ausland“ zu oder auf Verweise, daß „in anderen Ländern“ Hochschulabsolventen weitgehend friktionslos Tätigkeiten auf „Fachkräfteniveau“ übernehmen. Diesen Argumentationen liegen ein Universitätsbegriff und ein Akademikerbegriff zugrunde, die ihre Bedeutung aus der eigenen eher noch elitären Hochschultradition gewinnen und damit strukturell völlig andere Bezüge zwischen Universität und Arbeitsmarkt voraussetzen als jene, die in Ländern, deren Hochschulsysteme intern differenzierte Breitenbildung vorsehen, bereits selbstverständlich sind.

Diese *interne* Differenzierung der akademischen Breitenbildung wird in den Vergleichen der Hochschulabsolventenquoten an der Bevölkerung nicht hinreichend berücksichtigt. Man kann von einer nominalistischen Schwachstelle des undefinierten Hochschulabsolventenquotenvergleichs sprechen. Die Auslesefunktion der Hochschulen ist - bei näherer Betrachtung - in den Ländern mit Studienanfängerquoten von 40 bis 50 Prozent keineswegs geringer, wenn man

[59] OECD, 1997, a.a.O., S. 326; Kursivsetzung durch den Verfasser, A.S.

die Abschlußniveaus differenziert. Es geht darum, die jeweilige Qualifizierungs- und Filterfunktion von Studiensystemen angemessen zu verstehen. Ein Universitätssystem, das mit dem Erstabschluß rund 10 Prozent eines Altersjahrgangs aus dem nationalen Begabungspotential herausfiltert, erfüllt die berufliche Vorbildungs- und Auslesefunktion auf andere Art als eines, das rund 30 Prozent eines Altersjahrgangs mit einem ersten Abschluß versieht und aus diesem Begabungsausschnitt aus der Bevölkerung wiederum ein Drittel auf der Ebene von zweiten Abschlüssen herausfiltert. Dies soll im nächsten Untersuchungsschritt erfolgen.

TABELLE 1-5:

Hochschulabsolventenquote an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter, 1989-1996

Land	1989	1991	1992	1994	1995	1996
Vereinigte Staaten	23	24	24	24	25	26
Niederlande[1]	6	6	21	21	22	23
Norwegen[1]	11	12	12	16	18	16
Kanada	15	17	15	17	17	17
Dänemark[2]	10	13	13	14	14	15
Australien[3]	10	10	12	13	14	15
Schweden	12	12	12	12	14	13
Deutschland	10	11	12	13	13	13
Vereinigtes Königreich	9	7	11	12	12	13
Finnland	10	10	10	11	12	12
Spanien	9	10	10	11	12	13
Griechenland[4]	-	-	10	12	11	12
Belgien	7	10	9	10	11	11
Tschechische Republik	-	-	-	10	11	10
Frankreich	7	10	10	9	11	10
Neuseeland[1]	9	10	11	9	10	11
Irland	7	8	8	9	10	11
Schweiz	9	7	8	8	9	10
Italien	6	6	6	8	8	8
Türkei	-	6	5	7	8	6
Portugal[4]	4	3	5	7	7	7
Österreich	5	7	7	6	6	6
Japan[5]	13	-	-	-	-	-
Ländermittelwert	-	10	11	12	13	13

[1] für 1989 Daten über den Stand von 1990
[2] für 1989 Daten über den Stand von 1988
[3] für 1992 Daten über den Stand von 1993
[4] für 1992 Daten über den Stand von 1991
[5] für 1989 Daten über den Stand von 1987

Quelle: OECD, Education at a Glance, verschiedene Jahrgänge

Ergänzungstabellen

TABELLE E-1-1:

Bildungsstand, Sektorstruktur der Erwerbstätigkeit[1] und Bruttoinlandsprodukt je Einwohner

Land	Primar- und/oder untere Sekundar-schule (1995) in %	Mittlerer[2] Bildungs-abschluß (1995) in %	Hoch-schul-abschluß (1995) in %	Erwerbstä-tige im Pri-märsektor (1996) in %	Er-werbstä-tige im Tertiär-sektor (1996) in %	BIP je Einwoh-ner in KKP und US $ (1995)
Vereinigte Staaten	14	61	25	2,8	73,3	26.438
Schweiz	18	73	9	4,6	67,5	24.809
Norwegen	19	64	18	5,2 *	71,5 *	22.672
Japan[3]	30	56	13	5,5	61,2	21.795
Dänemark	38	48	14	4,0	69,0	21.529
Kanada	25	58	17	4,1	73,1	21.031
Belgien	47	43	11	2,5 *	71,0 *	20.792
Österreich	31	64	6	7,2 **	59,6 **	20.773
Deutschland	16	71	13	3,3	59,1	20.497
Frankreich	32	58	11	4,6	69,5	19.939
Niederlande	39	39	22	3,9	73,8	19.782
Italien	65	27	8	7,0	60,9	19.465
Australien	47	39	14	5,1	72,4	19.354
Schweden	25	60	14	2,9	71,0	18.673
Finnland	35	54	12	7,1	65,3	17.787
Vereinigtes Königreich	24	63	12	2,0	70,6	17.776
Irland	53	37	10	10,7	62,3	17.228
Neuseeland	41	49	10	9,5	65,9	16.851
Spanien	72	16	12	8,7	61,6	14.226
Portugal	80	9	11	12,2	56,4	12.457
Griechenland	57	31	11	20,4 *	56,4 *	12.174
Türkei	77	15	8	44,9	33,1	5.691
Ländermittel	*40*	*49*	*13*	*8,1*	*64,8*	*18.715*

[1] Zivile Erwerbspersonen

[2] Mehr als untere Sekundarstufe, aber weniger als z.B. ein Bachelor degree.

[3] Daten zum Bildungsstand für 1989

* Erwerbspersonendaten für 1995

** Erwerbspersonendaten für 1994

Quelle: OECD, 1997, 1992; ÖSTAT, 1/1998

TABELLE E-1-2:

Langfristiger Trend zur Akademisierung:
Hochschulabsolventen in Prozent der Erwerbsbevölkerung

Land	um 1980	um 1988/1990	1996*
Vereinigte Staaten (1980; 1987)	16	17	28
Niederlande (1979, 1985)	13	17	27
Kanada (1981; 1988)	11	15	20
Australien (1970;1988)	3	10	17
Spanien (1980;1989)	7	11	17
Japan (1970;1988)	9	13	-
Deutschland (1976; 1987)**	7	10	15
Schweden (1976; 1991)	7	12	14
Frankreich (1983)	6	7	11
Schweiz (1980;1989)	6	6	10
Österreich (1981;1991)	4	5	7

* 25- bis 64jährige Erwerbspersonen

** inklusive Fachhochschulen; nur Universitäten: 5,9 Prozent 1976 und 7,2 Prozent 1989 (OECD); ca. 10 Prozent 1996 (eigene Berechnung nach Daten bmb+f)

Quelle: OECD, 1993, 1998; ÖSTAT; BMWF; bmb+f

2. HOCHSCHULSYSTEME IM LÄNDERVERGLEICH

Um zu verstehen, was die Absolvierung eines Hochschulstudiums im jeweiligen nationalen Bezugssystem von formalen Qualifikationen bedeutet, bedarf es einer Analyse der institutionellen Strukturen der Hochschulen und insbesondere ihrer Reaktionen auf die gestiegenen Studierquoten. Diesen Analysen gelten die nächsten Untersuchungsschritte. Anschließend werden arbeitsmarktbezogene Resultate der Hochschulsysteme thematisiert. Ohne dieses zusätzliche Wissen werden Thesen und Forderungen, die sich auf den internationalen Vergleich von Akademikerquoten oder Hochschulbesuchsquoten stützen, problematisch und zum Teil irreführend. Dies trifft z.B. auf Forderungen nach höherer Akademisierung mit der Begründung höherer Akademikerquoten „im Ausland" zu.

Hochschulsysteme sind zweifellos singuläre historische Erscheinungen und damit Ausdruck spezifischer kultureller Evolutionen. Es lassen sich aber Strukturen und Strukturtypen abstrahieren. Dies ist anhand von Kriterien möglich, die sich auf den relativen Umfang des Hochschulbesuchs, den Hochschulzugang, die Graduierungsstruktur und die Rolle der für Universitäten konstitutiven Verbindung von Forschung und Lehre in den ersten Studien beziehen. Die Hochschulsysteme lassen sich demnach anhand folgender Aspekte charakterisieren und unterscheiden:

- die Studierquote als wesentliche Determinante von Hochschulstrukturveränderungen in den letzten Jahrzehnten,
- die institutionelle Hochschulstruktur und ihre Veränderungen im Zuge der Bildungsexpansion,
- Alter bei Studienbeginn und bei Graduierung, Dauer der Studien bis zur ersten Graduierung, die vertikale Struktur der Studien und Abschlüsse und
- Grade der Verbindung von Forschung und Lehre an Universitäten und Hochschulen als didaktische Prinzipien.

2.1 Pragmatische Theorie der Hochschuldiversifikation

In allen hochentwickelten Industriegesellschaften entstand - worauf insbesondere *Martin Trow* hingewiesen hat[1] - mit der Hochschulexpansion Druck zur strukturellen Anpassung der Studiengänge an die erhöhte Zahl von Studierenden. Anpassung der Hochschulsysteme bedeutete aber nicht bloße Ausweitung der Kapazitäten, Anpassung war vielmehr struktureller Art, also auf die Differenzierung und Veränderung von Studiengängen, Curricula und Abschlüssen bezogen, um den veränderten Anforderungen an die Hochschule und am Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Die zunehmende Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf Interessen und Befähigungen sowie spätere berufliche Möglichkeiten führte zu einem Wandel von der früheren „elite higher education", die im 19. und frühen 20. Jahrhundert von 2 bis 5 Prozent der Bevölkerung im typischen Studentenalter besucht wurde, zur „mass higher education", die *Trow* ab einer Studierquote von etwa 15 Prozent der Bevölkerung im vergleichbaren Alter als gegeben sah.[2]

Als weitere Entwicklungsstufe faßte *Trow* den „universal access to higher education" ins Auge[3]. 1970 nannte *Trow* eine Studierquote von 40 Prozent einer Altersgruppe oder über 50 Prozent der Highschoolabsolventen als Marksteine der Annäherung an die Phase allgemeiner Hochschulbildung. In einigen größeren Bundesstaaten, wie Kalifornien, in denen rund 80 Prozent der Jugendlichen irgendeine Form von „higher education" an die Highschool anschließen, war

---

[1] Martin Trow: Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education, in: Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Issued as Vol. 99, No. 1, of the Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, Winter 1970: The Embattled University.

[2] Martin Trow: „Elite Higher Education": An Endangered Species?, in: Minerva, A Review of Science, Learning and Policy, Volume XIV, Number 3, Autumn 1976, S. 355.

[3] Siehe dazu auch: Martin Trow: The Exceptionalism of American Higher Education. In: Martin Trow / Thorsten Nyborn (ed.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, First published 1991; Second impression, 1997, S. 165.

dieser Zustand bereits vor etwa drei Jahrzehnten nahezu erreicht.[4] Die High-school hat in den Vereinigten Staaten seit der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg weitgehend Gesamtschulcharakter[5] angenommen. Die High-School ist dabei der einzige Zubringer zu allen Formen postsekundärer Bildung und Ausbildung und nicht wie in den Ländern mit gegliederten Schulsystemen (Deutschland, Österreich, Schweiz u.a.) ein Pfad unter mehreren.

Trow hat eine Analyse *faktischer Entwicklungen* im amerikanischen Bildungssystem vorgelegt, kein hochschulpolitisches Programm. Er ist aber von der Verallgemeinerungsfähigkeit seines Phasenkonzeptes ausgegangen. Die Hochschulstruktur wird dabei als *abhängige Variable der Studierquote gesehen*. Wenn ein signifikant höherer Anteil der Jugendlichen in die Hochschulen und Universitäten drängt, dann muß sich auch strukturell „etwas tun". Durch diese *konditionale* Formulierung ist die Begrenzung der Theorie bereits angezeigt.

Aus europäischer Perspektive hatte die Theorie allerdings eine normative und sozialutopische Komponente (Verheißung einer Akademikergesellschaft). Dies traf und trifft vor allem dann zu, wenn nicht gesehen wird, daß die strukturelle Diversifikation als „Schutz" für die klassischen akademischen Institutionen in Forschung und Lehre verstanden wird. Wo es nur diese gibt, bedarf es auch keiner Diversifikation als institutioneller Absicherung. Studienanfängerquoten für die 90er Jahre zeigen aber, daß höchstens noch in der Schweiz mit den quantitativen Verhältnissen von „elite higher education" zu rechnen ist. Trows Position hat im Kern jedenfalls nichts mit Anti-Akademismus oder Anti-Elitismus zu tun. Er versuchte die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen traditionelle Funktionen der Universitätsbildung in einem diversifizierten postsekundären Bildungswesen erhalten werden konnten und können.[6] Strukturelle Diversifikation

---

[4] Trow, 1970, a.a.O., S. 2.

[5] „broad comprehensive nature" (Trow, 1991/1997, a.a.O., S. 160).

[6] Siehe dazu insbesondere die Ausführungen über „elite higher education" in Trow, 1976, a.a.O., S. 373ff.

ermöglichte die Aufnahme zusätzlicher Aufgaben der beruflichen Vorbildung für Berufsfelder neben oder unter den klassischen akademischen Funktionen.[7]

Der amerikanische Bildungssoziologe *Trow* hat kein „historizistisches" Gesetz formuliert, wie Wissenschaftstheoretiker vielleicht argwöhnen könnten, sondern die Behauptung eines *konditionalen Problemzusammenhanges*. Sofern und in dem Ausmaß, in dem die Studierquoten über die Marke der „elite higher education" hinausgehen, gibt es bildungspolitischen Handlungsbedarf. Dabei ist jahrzehntelange Reaktionsverzögerung nicht ausgeschlossen, allerdings ist dann mit Folgeproblemen überholter institutioneller Strukturen zu rechnen, so z.B. im Hinblick auf ein Auseinanderklaffen zwischen Studienrealitäten und Organisationsprinzipien, überzogene Studienzeiten und erhebliche Nachqualifizierungsbedarfe im Übergang von den Hochschulen in den Beruf oder Beeinträchtigungen der Möglichkeiten forschungsorientierter Studien.

Spezifischer Bezugsrahmen der Theorie der Diversifikation der Hochschulbildung im Zuge steigender Bildungsbeteiligung in gegenständlicher Studie ist die *gesellschaftliche Problemstellung* der Abstimmung zwischen Hochschule und Beschäftigungssystem bei steigendem Zustrom an die Hochschulen. Das sozialwissenschaftliche Problem entspringt einer gesellschaftlichen Problemstellung, seine Lösungsansätze sind rückgekoppelt, sei es auf Ebene der Bewußtseinsbildung, sei es auf Ebene der Politikberatung. Aufgrund unterschiedlicher Traditionen und Entwicklungsphasen gibt es im Ländervergleich nicht nur unterschiedliche theoretische Perspektiven, sondern Ungleichzeitigkeiten der Problemphasen und Lösungsansätze. Selbst wenn man für die USA Graduierungsquoten zugrundelegt und für europäische Staaten bloße Studierquoten (die durch Drop-out und längere Studiendauern zu deutlich geringeren Abschlußquoten führen würden), wird in langfristiger Betrachtung deutlich, daß sich die Problematik in den USA bereits um Jahrzehnte früher als in Europa gestellt hat - abgesehen von einer Reihe anderer Spezifika der amerikanischen Hochschul-

[7] Trow, 1970, a.a.O., S. 2.

tradition (wie die geringere Staatsorientierung der Bildungsgänge, gemischte Finanzierung der Universitäten, hohe Autonomie in der Hochschulverwaltung und der Studentenaufnahme).[8]

TABELLE 2-1:

Anhaltspunkte für die langfristige Veränderung der Studienbeteiligung in den USA, Japan und in Europa, Angaben in Prozent

Land / Jahr	1901	1921	1951	1961	1971	1981	1991
Vereinigte Staaten: *Graduierungsquoten**	1,9	2,9	**16,5**	17,3	24,4	23,2	30,0
*Studierquoten***							
Frankreich	0,9	1,6	5,4	10,0	**19,1**	25,8	39,8
Italien	1,0	1,5	5,6	7,1	**18,6**	25,2	26,4
Deutschland	1,1	2,2	4,0	6,2	**14,1**	21,9	30,4
Japan	0,8	1,9	5,4	11,3	**19,5**	35,1	36,2

*Bachelor degrees und First Professional degrees als Prozentanteil des Altersdurchschnitts der 20- bis 24jährigen (eine Kohorte)

**Studierende als Anteil einer 5-Jahreskohorte (20-24jährige); für Japan ab 1945 als Anteil einer 4-Jahreskohorte. Die Abschlußquoten wären um die Dropoutrate zu reduzieren und hängen von den Studiendauern ab. Für beide Einflußfaktoren gibt es deutliche Unterschiede.

Quelle: P. Windolf: Expansion und Structural Change, Boulder/Colorado, 1997, S. 260ff.

Strukturelle Veränderungsbedarfe der Hochschulstudien stellen sich in allen expansiven Hochschulsystemen. Die von *Trow* genannte Wegmarke einer Studierquote von ca. 15 Prozent eines Altersjahrgangs ist eine pragmatische Setzung. Die 15 Prozent sollte man im Kontext des Umstandes sehen, daß bis in die 60er Jahre in den europäischen Ländern universitäre Studierquoten von unter 15 Prozent eines Altersjahrgangs gegeben waren, welche erst in den 70er Jahren oder später überschritten wurden. Aufgrund der engen Bezüge zwischen universitärer Bildung und Akademikerbeschäftigung im staatsnahen Be-

[8] Trow, 1991/1997, a.a.O., S. 156ff.

reich und den zugangsreglementierten akademischen Berufen sind auch geringfügige prozentuelle Expansionen bei den Absolventen mit erheblichen Auswirkungen auf die Situation an den Universitäten und im beruflichen Übergang verbunden. Zentral dafür ist die funktional bedingte Subventionsabhängigkeit gesellschaftsbezogener (akademischer) Dienstleistungen und deren begrenzte Sektorflexibilität. Kernbereiche akademischer Dienstleistungen, die sich in Kultur-, Lehr-, Rechts- oder Gesundheitsberufen manifestieren, sind nirgends ausschließlich über den Markt zu gewährleisten. Die 15 Prozentmarke der Studierquote ist daher, wenn man die traditionellen Studier- und Akademikerquoten heranzieht, kaum als zu eng gefaßt zu betrachten. Ein Indiz hierfür in der deutschsprachigen Hochschuldiskussion ist z.B., daß nach bildungseuphorischen Anfängen von Picht, Dahrendorf und Adepten seitens der Wirtschaftsverbände relativ bald auf betriebs- und volkswirtschaftliche Grenzen der Einlösbarkeit akademischer „Berechtigungen“ hingewiesen wurde.

Die strukturelle Veränderung der „higher education“ im Zuge der Hochschulexpansion in Form einer Diversifikation der Bildungsgänge hat, um es nochmals festzuhalten und klarzustellen, die Funktion, die klassische Form der Universitätsbildung - von *Trow* „elite higher education“ genannt - zu *schützen*, um deren Funktionieren oft innerhalb der gleichen Institution auch weiterhin zu gewährleisten. Indem die wachsende Zahl von Studierenden in zusätzlich geschaffenen berufsqualifizierenden Studiengängen untergebracht wird, wird der klassische Studienbereich erhalten.[9] *Burton R. Clark* hat ebenfalls die Hochschulexpansion als eine der Triebkräfte für weitreichende funktionale Differenzierungen innerhalb der Hochschulsysteme gesehen. Der institutionelle Ort forschungsbasierter Lehre verändert sich mit der wachsenden Studierquote unvermeidlich und erfordert eine Abschottung dieser ursprünglichen akademischen Funktion

[9] Trow, a.a.O., S. 369, 376.

im Rahmen des von wachsender Komplexität und Vielfalt gekennzeichneten Hochschulsystems.[10]

Der Elite-Sektor der Hochschule ist insgesamt - so die Konzeption der diversifizierten Hochschulsysteme - dadurch charakterisiert, daß er mehr Autonomie und die traditionellen Funktionen des Hochschulwesens (Weitergabe der Hochkultur, forschungsorientierte Lehre, Ausbildung für akademische Berufe) bewahrt[11], zusätzliche Sektoren bieten darüber hinausreichende berufliche Vorbereitung an. Hochschulexpansion bedeutet damit „Verberuflichung" akademischer Bildung in mehrfachem Sinne. Zunächst im Sinne der Ausweitung der Hörerzahl jener Fachrichtungen, die immer schon berufsorientiert oder wirtschaftsnahe waren, sodann als Herausforderung und Adaptationsproblem für die anderen Disziplinen und Studien und schließlich als „Hereinholen" von vormals beruflichen Bildungsgängen fortgeschrittener Art in Hochschulen (z.B. Aufwertung der Ingenieurschulen zu Fachhochschulen).

Welcher institutioneller Anpassungen bedarf es, um einerseits den Elite-Sektor der Hochschulen zu erhalten, dessen Aufgaben ja nicht obsolet geworden sind, andererseits mit neuen beruflichen Vorbildungsaufgaben so zu vereinen, daß breite Bildungsmotivation und Systemakzeptanz gesichert sind? Diese Frage führt auf die nach Jahrzehnten der Hochschulexpansion beobachtbaren institutionellen Reaktionen auf erweiterten Zustrom hin. Mit Ausnahme der Schweiz weisen alle relevanten Vergleichsländer Systeme der „mass higher education" auf und hatten oder haben sich daher mit den zuvor formulierten Fragen auseinanderzusetzen. In den 90er Jahren sind strukturelle Adaptationsvarianten oder Problemsituationen, die durch Verzögerungen der mentalen und institutionellen Anpassung entstanden sind, zu konstatieren.

---

[10] Burton R. Clark: Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities. University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London, 1995, S. 245ff.

[11] Trow, 1976, a.a.O., S. 2ff.

2.2 Studienanfängerquoten in den 90er Jahren

Mitte der 90er Jahre weisen die USA und Kanada nach Daten der OECD tatsächlich Studienanfängerquoten[12] an Hochschulen auf, die rund 50 Prozent aller Jugendlichen im vergleichbaren Alter in der Wohnbevölkerung ausmachen. In Frankreich und Deutschland (früheres Bundesgebiet) betrug die Studienanfängerquote an Hochschulen ein Drittel der Jugendlichen. Mit Ausnahme der Schweiz, die einen starken und in der Qualität wahrscheinlich singulären Sektor höherer Berufsbildung auf nicht-universitärer Stufe des tertiären Bildungssystems eingerichtet hat[13], haben 1995 alle Industrieländer Systeme der „mass higher education" etabliert. Für Japan werden im Vergleich für 1995 und später von der OECD leider keine Quoten ausgewiesen. Eine ältere Publikation zeigt bereits für 1987 eine Tertiärquote von 51 Prozent, bei ausschließlicher Bezugnahme auf 4-Jahres Studiengänge an Universitäten und Colleges, die für unsere Fragestellung relevant ist, von 25 Prozent.[14]

Die höchsten Studienanfängerquoten werden für angelsächsische Länder ausgewiesen. Möglich wird dies unter anderem durch den altersmäßig relativ frühen Abschluß der Sekundarstufe und die Einrichtung von kurzen ersten Studien. Diese haben zum Teil Funktionen der Allgemeinbildung und der Auslese

---

[12] Nettostudienanfängerquote = Anzahl der Studienanfänger im Hochschulbereich in einer bestimmten Altersgruppe dividiert durch die Gesamtbevölkerung der entsprechenden Altersgruppe; die Quote ist unabhängig von den Unterschieden zwischen den Ländern in bezug auf das typische Eintrittsalter; siehe dazu: OECD, Education at a Glance, OECD-Indicators 1997, Paris 1997, S. 163.

[13] Hierauf wird im OECD-Bildungsvergleich hingewiesen (OECD, 1997, a.a.O., S. 159). An diesem Punkt zeigt sich einmal mehr die Abhängigkeit der Statistik von der Definitionsfunktion der Nationalstaaten. In einer Reihe von Ländern werden „berufsorientierte" Bildungsgänge auf Tertiärstufe dem Hochschulbereich zugerechnet, wodurch sich eine höhere Studienanfängerquote ergibt. Seit 1997 werden Einrichtungen der höheren Berufsbildung in der Schweiz in Form von Fachhochschulen reorganisiert.

[14] Daten aus: Motohisa Kaneko (Research Institute for Higher Education Hiroshima University): Japan. In: OECD: From Higher Education to Employment, Paris, Volume III, 1992, S. 220. Grundlage dieser hohen Postsekundarquote ist eine 94prozentige Beteiligung der Jugendlichen im entsprechenden Alter an der oberen Sekundarstufe (Senior Highschool); nur 2 Prozent beginnen berufliche Ausbildungskurse im Alter von 15 Jahren.

für die stärker spezialisierten oder forschungsorientierten zweiten Studien. Die Studienanfängerquoten im Hochschulbereich sind durchgängig in den Ländern, die eine „vertikale“ Hochschulstruktur (kurze erste Studien als Voraussetzung von weiteren Abschlüssen) haben, höher als in den Ländern mit fast ausschließlich langen ersten Studiengängen.

TABELLE 2-2:

Studienanfänger im Hochschulsektor in Prozenten der Bevölkerung im typischen Eintrittsalter, 1996 oder früher

Vereinigte Staaten	52%
Kanada (1995)	48%
Finnland	45%
Vereinigtes Königreich	41%
Neuseeland	39%
Dänemark	35%
Niederlande	34%
Frankreich (1995)	33%
Italien (1988-89)*	33%
Deutschland, früheres Bundesgebiet*(1995)	33%
Irland	29%
Österreich	29%
Deutschland gesamt (1996, OECD-Daten)	27%
Norwegen	26%
Japan (1987)	25%
Deutschland, neue Bundesländer**(1995)	24%
Griechenland	18%
Schweiz	16%

*Berechnungen nach. F. Bussi (OECD, 1992)
**Studienanfänger in Prozent der 19- bis unter 21jährigen Bevölkerung (bmb+f 1997/98)

Quelle: OECD, 1992, 1997, 1998; bmb+f 1997/98

Hochschulstudien können in den angelsächsischen Systemen altersmäßig früher aufgenommen werden als in den Ländern des deutschsprachigen Kulturraums. Mittelwertsvergleiche sind aber immer weniger in der Lage, diese Differenzen abzubilden, da verspäteter Studieneinstieg, vor allem von Berufstätigen, immer verbreiteter wird. Einen wichtigen Hinweis kann jedoch das Alter der jüngsten 20 Prozent der Studienanfänger im Lande geben, denn hierdurch ist das systembedingte Mindestalter am ehesten erfaßt. Unter dem Aspekt der jüngsten Altersgruppe unter den Hochschulstudienanfängern heben sich Deutschland, die Schweiz und die skandinavischen Länder deutlich als Länder mit relativ später Möglichkeit des Studienbeginns an Universitäten und Hochschulen ab.

Amerikanische und französische Studienanfänger sind im Vergleich der jeweils jüngsten 20 Prozent – auf der Basis von Daten für die Mitte der 90er Jahre betrachtet - fast um zwei Jahre jünger als ihre deutschen Kollegen. Bei den englischen Studienanfängern beträgt dieser Abstand immer noch etwa 1,5 Jahre. Das Alter bei Studienbeginn verweist auf die unterschiedlichen Studiensysteme im Kontext der jeweiligen Bildungstraditionen. Kurze obere Sekundarstufe und früher Collegebesuch in den angelsächsischen Ländern, lange obere Sekundarstufen (mit starkem berufsbildenden Sektor) und relativ später Universitätsstudienbeginn bei insgesamt niedrigerer Studierquote in den Ländern des deutschsprachigen Kulturraums markieren Hintergründe der deutlichen Unterschiede im Alter der Studienanfänger dieser Länder.

Im Ländermittel waren 50 Prozent der Studienanfänger 1995 jünger als 20,5 Jahre[15]. In Frankreich und den USA liegt dieser Wert jedoch um rund 1,5 Jahre darunter, in Deutschland hingegen sogar um 1,2 Jahre darüber; das höchste Durchschnittsalter ergibt sich jedoch für nordeuropäische Länder, wobei Norwegen und Dänemark auf rund 23 Jahre kommen. Das heißt, daß die Hälfte der Studienanfänger im Hochschulbereich über 23 Jahre alt ist. Dies ist vor allem

[15] OECD, 1997, a.a.O., S. 164.

deshalb bemerkenswert, als in diesem Alter - wie später belegt wird - bereits die Hälfte der Absolventen in den angelsächsischen Ländern und in Japan ihr Hochschulstudium abgeschlossen hat.

Die Rolle der Hochschule in der Berufsvorbereitung ist kulturspezifisch ausgeprägt, wie bereits am Lebensalter von Eintretenden und Absolventen erkennbar wird. Es macht einen Unterschied, ob jemand Anfang Zwanzig oder Ende Zwanzig mit einem Hochschulabschluß in das Erwerbsleben einsteigt oder einsteigen möchte, und zwar sowohl im Hinblick auf Einstufungs- und Einkommenserwartungen als auch auf Anpassungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeiten.

Einen etwas anderen Aspekt rückt die Betrachtung der ältesten Gruppe unter den Studienanfängern in den Vordergrund. Nachfolgende Tabelle bezieht sich auf Studienanfänger im Sinne von Neueintretenden in den Hochschulbereich, nicht Weiterstudierende, die z.B. einen zweiten Abschluß machen wollen, oder Studienwechsler. Im Ländermittel des OECD-Vergleichs waren Mitte der 90er Jahre 80 Prozent der Neueintritte in den Hochschulsektor (akademischer Tertiärbereich) unter 24,3 Jahre alt[16], 20 Prozent waren älter.

Die Unterschiede zwischen den Ländern sind dabei eklatant und verweisen auf unterschiedliche Bildungsfunktionen der Hochschule in verschiedenen Ländern. Während z.B. in Frankreich 80 Prozent der Neueintretenden in die Hochschulen unter 20 Jahre alt sind, beläuft sich dieser Wert im Vereinigten Königreich auf 24,3 Jahre, in Deutschland bereits auf 25 Jahre und in Dänemark, Schweden und Norwegen auf über 28 Jahre. Jeder fünfte Neueintretende ist in vielen Ländern im Alter von 24 bis 29 Jahren. Damit ist bereits quantitativ gesehen mehr als ein schmaler Pfad von „second chance education“ angesprochen.

---

[16] OECD, 1997, a.a.O., S. 164.

TABELLE 2-3:

Alter der Studienanfänger im Hochschulbereich im internationalen Vergleich, 1996; Angaben in Jahren

Land	20. Percentil*	Median*	80. Perzentil*
Frankreich (1995)	18,3	18,9	20,0
Vereinigte Staaten	18,3	19,0	24,2
Neuseeland	18,4	19,2	25,6
Vereinigtes Königreich	18,5	19,5	24,3
Griechenland	18,5	19,4	20,5
Niederlande	18,7	20,2	24,0
Kanada (1995)	18,9	20,0	26,5
Österreich	19,1	20,4	23,4
Schweden (1995)	20,1	22,1	28,8
Deutschland (gesamt)	20,1	21,6	25,0
Norwegen	20,2	22,7	>29,0
Schweiz	20,2	21,3	23,4
Dänemark	21,4	23,6	29,4

*20, 50 oder 80 Prozent der Studienanfänger sind jünger als ... Jahre alt.

Quelle: OECD, 1997, 1998

Ein Studententypus, der sich eindeutig vom *klassischen Typ des Hochschülers* abhebt, der unmittelbar nach dem Gymnasium in die Universität eingetreten ist und in der Regel vollzeitlich studiert hat, ist heute auf der akademischen Tertiärstufe international weit verbreitet. In Großbritannien wird von „mature students“ gesprochen. Dies impliziert Zugang von Jungerwachsenen mit Berufserfahrung und oft alternativen Studienberechtigungen oder auch von Personen, die Studium und Erwerbstätigkeit verbinden.

2.2.1 Studienbeteiligung nach Altersgruppen

Die Studienanfängerquote informiert ausschließlich darüber, wie hoch der Anteil der Jugendlichen ist, der einmal an einer Hochschule erstinskribiert hat; über die Dauer des Hochschulbesuchs ist damit noch nichts ausgesagt. Eine Altersgruppe, nicht nur einen punktuellen Querschnitt, erfaßt hingegen die *Studienbeteiligung* nach Altersgruppen. Die Ergebnisse zeigen damit einen anderen Aspekt als die Studienanfängerquoten auf. Da die Studienanfänger in den angloamerikanischen Ländern im Mittel jünger als in vielen europäischen Ländern sind, schmilzt der Vorsprung in der Studienbeteiligung schon bei den über 21jährigen gegenüber den meisten relevanten Vergleichsländern.
Ausschließlich bei den bis 21jährigen haben die angelsächsischen Länder eine höhere Studienbeteiligung im Hochschulbereich als Deutschland (gesamt) oder Österreich. Bei den 22- bis 25jährigen weist das Vereinigte Königreich die geringste Studienbeteiligung auf (siehe nachfolgende Tabelle).

Die OECD-Daten zu Deutschland differenzieren nicht zwischen dem früheren Bundesgebiet und den neuen Bundesländern. Das zuständige Bundesministerium weist eine Prozentuierung der Studierenden in Prozenten der 19- bis unter 26jährigen Bevölkerung aus. Diese Aufgliederung zeigt viel stärkere Unterschiede als die Studienanfängerquoten zwischen dem früheren Bundesgebiet und den neuen Bundesländern, da sich die Annäherung des Bildungsverhaltens in dieser größeren Altersgruppe langsamer niederschlägt. Für 1995 wird für das frühere Bundesgebiet eine Studienbeteiligung der 19- bis unter 26jährigen Bevölkerung von 30 Prozent (nur Deutsche: 34 Prozent), für die neuen Bundesländer von 16 Prozent ausgewiesen; wobei sich die Studienbeteiligung in den neuen Bundesländern seit 1990 (8,5 Prozent) nahezu verdoppelt hat.[17] Die relativ geringe Studienbeteiligungsquote für Gesamtdeutschland nach OECD-Berechnung hängt nur zum Teil mit dem überdurchschnittlich hohen Alter der

[17] Siehe dazu: bmb+f-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1997/98, Bonn, 1997, S. 141.

Studienanfänger zusammen, primär ist die Berechnungsmethode für die Unterschiede der Ergebnisse verantwortlich.

TABELLE 2-4:

Beteiligungsraten im Hochschulbereich nach Altersgruppen, 1996

Länderauswahl	Alter in Jahren		
	18 – 21	**22 - 25**	26 – 29
Finnland	13,3	**23,2**	11,8
Dänemark	7,5	**21,2**	10,8
Niederlande	24,0	**19,2**	5,4
Norwegen	10,3	**18,6**	8,1
Schweden	13,7	**17,9**	8,0
Deutschland	7,9	**15,5**	9,8
Österreich	13,5	**15,0**	8,8
Kanada	23,1	**14,6**	5,4
Vereinigte Staaten	21,7	**14,0**	7,3
Korea	25,6	**13,2**	3,0
Australien	22,9	**9,2**	5,1
Schweiz	5,1	**9,2**	3,8
Belgien	19,6	**8,7**	1,8
Vereinigtes Königreich	22,2	**7,2**	3,4

Quelle: OECD, 1998; für Frankreich, Italien und Japan lagen keine Daten vor

Studierquoten um 50 Prozent im akademischen Bereich kommen – wie die Daten zur Studienbeteiligung Mitte der 90er Jahre zeigen - auch in den USA nur bei den Ersteintrittsquoten zustande. Betrachtet man die Studienbeteiligung etwas längerfristiger, z.B. nach zusammengefaßten Altersjahrgängen, so ergeben sich selbst für die nordamerikanischen Länder *im akademischen Bereich* nur Quoten von 22 bis 23 Prozent bei den 18- bis 21jährigen. Auch bei Inklusion des nichtakademischen Tertiärbereiches halten die Studienbeteiligungsquoten der 18- bis 21jährigen in diesen Ländern Mitte der 90er Jahre bei 35 bis 40 Pro-

zent. Durch die relativ kurzen Verweildauern an den anglo-amerikanischen Universitäten, die vor allem mit Anrechnungen erworbener Studienzeiten und Studienleistungen aus nicht-universitären Colleges zusammenhängen, können aber trotzdem relativ hohe Abschlußquoten erreicht werden. So wurde für Kanada eine Studiendauer von 2,5 Jahren ermittelt.

2.2.2 Diversifizierte Postsekundarbildung und Studienzulassung

Die dritte Phase des Trow'schen Modells, also die auf die „elite higher education" und die „mass higher education" folgende Phase des „universal access to higher education", wird in dem Maße und dort relevant, wo die Unterscheidung zwischen akademischer und nichtakademischer Bildung auf Tertiärstufe unscharf wird. Im OECD-Ländermittel kommt man 1996 bereits auf eine tertiäre Studienanfängerquote von 53 Prozent (19 Prozent akademische und 34 nichtakademische Tertiärbildung); bei den Männer auf 51 Prozent, bei den Frauen mit 59 Prozent auf deutlich mehr. Für die USA ergibt sich 1996 eine Tertiärquote von 99 Prozent, bei den Frauen sogar (rechnerisch!) von 110 Prozent.[18] Dies belegt nicht nur Überschneidungen der Zählkategorien, sondern vor allem die fast vollständige Tertiärisierung der beruflichen Bildung als Systemmerkmal. Das Community oder Technical College ist curricular und funktional gesehen eher den kontinentaleuropäischen Fach- und Berufsschulen als den Fachhochschulen äquivalent.

Bei der tertiären Anfängerquote handelt es sich um Anfänger verschiedenster Studiengänge, die nach der oberen Sekundarstufe zugänglich sind, ohne Spezifizierung von Zugangsbedingungen und Qualifikationszielen. Während in einigen Ländern alle postsekundären Bildungsgänge auch als „tertiäre" gelten, gibt es in anderen Ländern eine Statusimplikation, durch welche nur die universitären Studiengängen als tertiäre eingestuft werden. Damit ist eine Quelle von Mißverständnissen im internationalen Kontakt angesprochen.

---

[18] OECD, 1998, a.a.O., S. 183.

Hochschulbesuchsquoten im Sinne akademischer Studien werden im internationalen Vergleich häufig *überschätzt*, da die Abgrenzung zwischen Universitäten, Hochschulen und Kursen im Rahmen „nichtakademischer“ Erwachsenenbildung besonders in den angelsächsischen Ländern terminologisch oft in einem „tertiären Bildungssektor“ aufgeht. Dies hängt zum einen mit dem viel stärkeren Engagement der Universitäten dieser Länder in der beruflichen Erwachsenenbildung zusammen, zum anderen mit dem Fehlen eines der Reifeprüfung (Abitur, Matura, Maturitätszeugnis) vergleichbaren Filters am Ende der oberen Sekundarstufe, der zum Zugang an die Universitäten berechtigt.

Der Unterschied von angelsächsischen zu kontinentaleuropäischen Hochschulsystemen liegt damit bereits in der Zulassung zu den Studien und Kursen. Das Beispiel des Vereinigten Königreichs kann dies verdeutlichen. Das „minimum requirement“ für die *Studienzulassung* zu einem „degree course“ (dreijähriges Studium, das zu einem Bachelor degree führen soll) im Vereinigten Königreich besteht aus zwei A-levels oder Äquivalenten dieser, obgleich viele der Studienanfänger drei A-levels vorweisen können. Für Studienangebote unter Degree-level, also etwa unter einem dreijährigen Studium, wird üblicherweise ein A-level oder ein Äquivalent gefordert, aber auch das ist nicht zwingend erforderlich: „There is no statutory requirement for higher education institutions to impose minimum entry standards for courses; they can admit applicants without any formal qualifications if they wish.“[19]

Wenn dem so ist, dann kann alle Bildung von Personen über 18 Jahren, sofern kursmäßig organisiert an Hochschulen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich im angelsächsischen Bereich weitreichend überschneiden, zur „higher education“ werden. Dies erklärt die hohen Studienanfängerquoten auf der Basis eines umfassenden Begriffs tertiärer Erwachsenenbildung. *Williams* weist z.B. in einer Publikation von 1997 für Deutschland und Frankreich eine „Studienanfängerquote“ von je 48 Prozent aus, für Schweden, Belgien und Dä-

---

[19] Jason Tarsh: United Kingdom. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume IV, Paris, 1992, S. 59.

nemark von über 53 Prozent.[20] Damit kann aber nur eine undifferenzierte Tertiärquote, die nicht-universitäre und universitäre Bildungsgänge einbezieht, gemeint sein. Zwar setzten in der Vergangenheit Universitätssysteme generell den Abschluß spezifischer (prä-akademisch-gynmnasialer) Sekundarschulen voraus, in vielen Ländern reicht dies aber nicht mehr aus, um in bestimmte Studien oder Hochschulsektoren zu gelangen.

Gleichzeitig wird aber besonders in den skandinavischen und angelsächsischen Ländern der Hochschulzugang insgesamt immer weniger zwingend an klassische akademische Kriterien gebunden, indem alternative Kriterien, wie Berufserfahrung, ebenfalls Zulassungsrelevanz erhalten. Hochschulzugang diversifiziert sich international mit dem Hochschulbegriff und den Studienmöglichkeiten.

In Deutschland kam als Reaktion auf die Bildungsexpansion für bestimmte Fächer die Anforderung eines Notendurchschnittes hinzu, zudem gibt eine allgemeine und fachlich beschränkte Hochschulstudienreife. Dies trifft auch auf Frankreich zu, das eine Vielzahl von Studienberechtigungen kennt und damit bereits eine Steuerung der Bildungsströme auf der oberen Sekundarstufe eingebaut hat. Darüber hinaus hat Frankreich einen bedeutenden „geschlossenen" Sektor an den Grandes Écoles und den universitären Kurzstudien, die nur über Aufnahmeprüfungen (Prüfungswettbewerbe) zugänglich sind. In Japan impliziert der Sekundarschulabschluß mit Studienberechtigung eigentlich nur das Recht, an den Aufnahmeprüfungen zu den Universitäten teilzunehmen.

In den angelsächsischen Ländern ist der Sekundarschulabschluß zwar wichtig, aber niemals ausreichend für den Zugang zu bestimmten Universitäten. Aus Tradition behalten sich die Universitäten die Aufnahmeentscheidung anhand von zusätzlichen Kriterien (z.B. Interviews mit Bewerbern) als konstitutives Element ihrer institutionellen Autonomie vor. Durch die Studiengebühren (und

---

[20] Gareth L. Williams: Wer soll die Kosten der tertiären Bildung tragen?, in: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift, CEDEFOP, Thessaloniki, Nr. 10, Januar-April 1997/I, S. 39.

etwaige damit verbundene Gewährung von Befreiungen) in den USA wird der Spielraum in der Bewerberauswahl für die Hochschulen noch erweitert. Hochgradige Selektivität koexistiert mit hoher Inklusivität aufgrund vielfältiger und umfangreicher öffentlicher und privater Studienförderung im Rahmen eines gestuften Universitäts- und Collegesystems.

Diese hochgradig diversifizierten und zugleich inklusiven Systeme eröffnen einem im internationalen Vergleich – quantitativ gesehen – im Spitzenfeld rangierenden Bevölkerungsanteil postsekundäre Bildungsmöglichkeiten. Sie sind aber auch in der Lage, über interne Filter den breiten Zugang zu Colleges und Universities mit differenzierten Bildungs- und Ausbildungszielen – je nach Stufe und Sektor – zu vereinbaren und zu erreichen. Eine besondere Rolle spielen dabei die Anrechnungssysteme.

Die Abstimmung der wachsenden Studentenzahlen mit den Möglichkeiten am Arbeitsmarkt geht natürlich über die Zugangssteuerung hinaus. Im Zuge der Hochschulexpansion haben sich unterschiedliche Varianten und Tendenzen struktureller Diversifikation der Hochschulen herausgebildet, wobei es auch zu Überschneidungen und in den 90er Jahren - international gesehen - auch ansatzweise zu Konvergenzen gekommen ist.

Strukturorientierte komparative Forschungen über Hochschulstudien als Vorbereitung auf Erwerbstätigkeit müssen, um aussagefähig zu sein, nicht nur auf Hochschularten in der Analyse abzielen, sondern auch auf vertikal differenzierte Absolventenquoten und das typische Alter bei Graduierung bezogen werden. „Gewichtete“ Vergleiche, die nach Graduierungslevels vorgenommen werden, sind zwar keine formal völlig abgesicherte Methode, auch stoßen sie im internationalen Kontakt auf Verständnisgrenzen, sie sind aber doch ein Hilfsmittel zur Klärung von funktionalen Unterschieden, aber auch von möglichem Handlungsbedarf. Strukturorientierte Forschung zeigt im internationalen Vergleich weitreichende Unterschiede, aber auch abstrakt rekonstruierbare Typen der Reaktion auf wachsenden Hochschulzustrom.

2.3 Varianten und Tendenzen hochschulischer Diversifikation

Akademische Berufe sind im Kern „Wissensberufe“ mit hohen Anteilen an normativen und exklusiven Kompetenzen. Ihre Tätigkeiten gehen in weiten Bereichen über technisch-fachliche Aufgaben hinaus, sie haben sozialintegrativen Charakter. Durch die Übernahme außerökonomischer systemerhaltender Funktionen in modernen Gesellschaften ist ihre ausschließliche Regulierung über Marktkräfte nirgends möglich, da sie das Funktionieren von Märkten erst ermöglichen. Verwiesen sei hierbei nur auf Rechts-, Kultur-, Bildungs- und Gesundheitsberufe. Aufgrund sich zunehmend manifestierender Grenzen öffentlicher Finanzierung akademischer Dienstleistungen und weiter wachsenden Studierquoten haben auch europäische Länder verstärkt die Orientierung der Studierenden in Richtung des privaten Beschäftigungssektors gefördert.

Einschlägige Bemühungen seit den 70er Jahren haben in vielen Ländern ihren Niederschlag gefunden, und zwar insbesondere in Form verstärkter Wahl wirtschaftsnaher Studienfächer, im Aufbau von kurzen berufsorientierten Studien in den Universitäten neben den traditionellen akademischen Langstudien, im Aufbau eines „zweiten Hochschulsektors“ (Polytechnics, Fachhochschulen und vergleichbare Lehranstalten) neben den Universitäten oder in Form von Zugangsbeschränkungen zu Studienrichtungen, deren Arbeitgeber oder Beschäftigungsfinanzierungsquelle primär der öffentliche Sektor ist (Lehramtsstudien, Medizin v.a.). In den meisten europäischen Ländern ist aber auch in den 90er Jahren Wandel im Hochschulsektor in Richtung stärkerer Arbeitsmarktorientierung respektive Wirtschaftsnähe oder zumindest intensivierte Diskussion hierüber im Gange. Beispielhaft sind die Einführung von Kurzstudien in Italien, der Aufbau von Fachhochschulen in der Schweiz und Österreich oder die gesetzlich eröffnete Möglichkeit der Einführung des dreigliedrigen angelsächsischen Studienmodells an deutschen Hochschulen zu nennen.

Die Hochschulen haben auf steigende Studierquoten reagiert. Es gibt kaum empirische Evidenz dafür, daß ausschließlich Qualifikationsbedarfe der Wirt-

schaft den wesentlichen Anstoß zur Hochschulexpansion gegeben hätten, auch wenn in den 60er Jahren der Technologie- und Rüstungswettlauf als Argument in der öffentlichen Meinungsbildung nicht unwichtig war. Wäre tatsächlich das Schließen von Qualifikationslücken im privaten Sektor der primäre Antrieb gewesen, so hätten die Zuwächse in den wirtschaftsnahen Studienrichtungen stärker ausfallen müssen; zudem wäre auch ein Großteil der Qualifizierungserfordernisse über fortgeschrittene berufliche Aus- und Weiterbildung zu bewältigen gewesen. Auch die in fast allen Ländern mit gestiegener Absolventenquote an Hochschulen zu vernehmende Diskussion über „inadäquate Beschäftigung" wäre bei primär durch Qualifikationsbedarfe der Wirtschaft evozierte Hochschulexpansion kaum verständlich. Ohne Bezugnahme auf veränderte soziale und kulturelle Bildungsambitionen und ihre gesellschaftspolitischen Verstärkungen kann man die Entwicklung der letzten Jahrzehnte im Hochschulbereich der Industrieländer kaum verständlich machen. Als Hintergrund dieser Veränderungen war die wirtschaftliche Entwicklung relevant. Wirtschaftliche Prosperität und Massenwohlstand führten zu steigendem und verlängertem Schulbesuch, also steigenden Beschulungsquoten auf der oberen Sekundarstufe. Deren Wachstum ist – wie internationale Forschung hierzu belegt – der stärkste Hebel zur Erhöhung der Studierquoten.

Während sich gemeinsame Probleme und Herausforderungen der Universitäten und der Bildungspolitik durch den steigenden Zustrom in die Hochschulen – international vergleichend betrachtet – relativ leicht rekonstruieren lassen, zeigen die Reaktionen auf die gestiegenen Studierquoten und veränderte Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen - zumindest auf den ersten Blick - in geringerem Maße Gemeinsamkeiten. Hochschulentwicklungen sind letztlich historisch singuläre Ereignisse, die – auch unter den Bedingungen zunehmender Internationalisierung der Wirtschaft – nur aus der Einbettung in den jeweiligen *kulturellen Kontext* zu verstehen sind. Abstrahierend lassen sich jedoch auf der Ebene der „systemspezifischen Antworten" auf den wachsenden Studentenzustrom ins postsekundäre Bildungswesen typische Strukturmuster herausarbeiten.

In struktureller Hinsicht gibt es in Reaktion auf Hochschulexpansionen die prinzipiellen Möglichkeiten der *horizontalen* und der *vertikalen* Differenzierung der Studien und Abschlüsse. Dahinter steht der Tatbestand, so die hier vertretene These, daß eine bloße Expansion klassischer Universitätsbildung („elite higher education) mit professionellen oder wissenschaftlichen Berufszielen bei vervielfachten Hörerzahlen ohne curriculare Neuerungen gesellschaftlich dysfunktional gewesen wäre. Aus der Kombination vertikaler und horizontaler Elemente der Strukturanpassung und der Durchlässigkeit zwischen den Stufen und Pfaden des postsekundären Bildungswesens ergeben sich die jeweiligen nationalen Qualifizierungsstrategien bei steigendem Zustrom aus dem sekundären Bildungswesen. Entsprechende strukturelle Anpassungen des postsekundären Bildungswesens sind in allen Ländern mit expandierter Studienbeteiligung nachweisbar. Vereinfachend und als erste Annäherung kann man von einem Modell der *intra-institutionellen Diversifikation*, (z.B. durch den Aufbau von Kurzstudien an den Universitäten, wie in Frankreich), einem Modell der *inter-institutionellen Diversifikation* (wie z.B. in Deutschland mit seinen Universitäten und Fachhochschulen) und einem *Modell* der vertikalen Strukturierung der Studien innerhalb der Universitäten (Musterbeispiel USA) sprechen.

Typenbildend sind die Plazierung der *Alternativen zu den klassischen professions- und disziplinorientierten langen Universitätsstudien*, die Zugänglichkeit besonders attraktiver Studiengänge und die Verbindung von Lehre und Forschung im Hochschulsystem. Auch wenn die Tendenz zur „Akademisierung“ früherer beruflicher Bildungsgänge in allen Ländern nachzuweisen ist, unterscheiden sich die institutionellen Ausgestaltungen aufgrund der jeweiligen kulturellen Kontexte der Bildungssysteme erheblich. Eine klare Typologie ist nicht möglich, da es Überschneidungen und tendenzielle Annäherungen gibt.

2.3.1 Universitäre Kurzstudien und Elitesektoren

Das Nebeneinander von universitären Lang- und Kurzstudien und speziellen Elitebildungseinrichtungen ist für das *französische Hochschulmodell* kennzeichnend.[21] Frankreich bildet das Beispiel für eine Gliederung des Hochschulsystems in parallel nebeneinander laufenden Schienen: die Grandes Écoles, die langen Studien an Universitäten und die berufsorientierten Kurzstudien an den Universitäten, die zum DUT (Diplome Universitaire de Technologie) oder zum BTS (Brevets de Technicien Supérieur) führen.[22] Frankreich ist insofern ein Sonderfall, als die Universitäten den „offenen" Hochschulsektor bilden, die Grandes Écoles und verschiedene universitäre Kurzstudien den „geschlossenen" Sektor. Zur intra-universitären kommt damit die inter-institutionelle Diversifikation der Hochschulstudien.

Neben den langen Studiengängen für Gesundheitsberufe (Medizin, Zahnmedizin, Pharmazie) sind die Hochschulstudien in drei Studienabschnitten (Cycles) organisiert, die aber jeweils zu eigenständigen Abschlüssen führen. Dies stellt einen weitreichenden Strukturunterschied zum Typ der deutschen Hochschule dar, die an den Universitäten und den Fachhochschulen lange erste Studien ohne formale Zwischenabschlüsse bzw. Ausstiegsmöglichkeiten vorsieht, zumindest bis 1998.

Der erste Studienabschnitt führt in Frankreich zum Diplom für Allgemeine Hochschulstudien, dem DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales), in den verschiedenen großen Fächern oder Disziplinen (Recht, Wirtschaft, Literatur und Humanwissenschaften).[23] Hieran schließen sich Studien, die zur Licen-

---

[21] Siehe dazu: Alain Charlot, François Pottier: France. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992, S. 32ff.

[22] Zu den Kurzstudien in Frankreich siehe: Juliane List: Hochschulen in Europa. Hochschulstrukturen und Berufschancen von Akademikern in Frankreich, Großbritannien und Italien (=Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 192), Deutscher Instituts-Verlag, Köln, 1994, S. 18f.

[23] Charlot, Pottier, 1992, a.a.O., S. 33.

ce oder Maîtrise als Abschluß führen. Für weiter Fortgeschrittene gibt es das DEA (Diplôme d'Études Approfondies), das DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées), die dem ersten Jahr der dritten Stufe zugeordnet werden. Erst der Abschluß der dritten Stufe führt zum Doctorat (Doktorat).

Während der Zugang zu den Universitätsstudien offen ist, ist an den Technischen Hochschulinstituten (IUT, Institut Universitaire de Technologie), den Vorbereitungsklassen für die Grandes Écoles und für eine höhere technische Ausbildung (STS, Section de Technicien Supérier) ein Numerus clausus vorgesehen. Die Zulassung zu den ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen an den Grandes Écoles erfolgt anhand einer Auswahlprüfung, der eine ein- bis dreijährige spezielle Vorbereitung oder ein mehrjähriges Hochschulstudium vorausgehen. Einzigartig im internationalen Vergleich ist an der französischen Struktur des tertiären Bildungssystems, daß die Grandes École wesentlich selektiver als die Universitäten im Zugang agieren und explizit als Weg in die Elitepositionen in Staat und Wirtschaft fungieren[24]; auch wird kein Anspruch auf eine Einheit von Forschung und Lehre gestellt.

Das französische Modell unterscheidet sich ebenso von der angloamerikanischen vertikal strukturierten Universität wie vom Modell der Diversifikation der Hochschulbildung durch Aufbau eines zweiten, berufsorientierten Weges (Deutschland, Niederlande, Finnland u.a.). Strukturell ist insofern eher eine Ähnlichkeit zu Japan gegeben, als die Zugangsfilter eine entscheidende Rolle spielen. Der Wettbewerb unter den Schülern der oberen Sekundarstufe und im ersten „cycle" ist „ausgeprägter und schärfer als in anderen westeuropäischen Ländern; dabei unterscheiden sich die verschiedenen Sektoren deutlich

[24] Dementsprechend stark ist das Interesse an den Zugangskriterien und der beruflichen Funktion der Absolventen, siehe dazu: Pierre Bourdieu: The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power, Polity Press, Cambridge, 1996.

je nach Selektivität und nach Berufsaussichten, die sich mit den jeweiligen Abschlüssen beziehungsweise Zwischenstadien verbinden."[25]

Die meisten der weiter oben genannten *universitären Kurzstudien* waren ursprünglich als getrennte Schienen neben den Langstudien, nicht als deren Vorstufe konzipiert; mittlerweile hat sich aber aufgrund verschlechterter beruflicher Einstiegsmöglichkeiten für die Absolventen das Übergangsverhalten gewandelt. So nahmen nach Absolvierung eines technologisch-fachlichen Ausbildungsgangs 1992 etwa 60 Prozent der Inhaber eines DUT-IUT (Diplôme universitaire de technologie - Institut universitaire de technologie) ein weiterführendes Studium auf, während es 1984 nur 33 Prozent waren; bei den Absolventen mit BTS-STS-Abschluß (Brevet de technicien supérieur - Section de technicien supérieur) war eine Erhöhung von 20 auf 39 Prozent im gleichen Zeitraum zu verzeichnen.[26] Diese Ausbildungsgänge werden an den IUT und den STS absolviert. Die horizontale Differenzierung wurde damit entgegen der institutionellen Zielsetzung genutzt. Hierauf gründet sich auch die Skepsis gegenüber der Einrichtung von Kurzstudien und die bildungspolitische Präferenz für getrennte postsekundäre Bildungsschienen mit geringer Durchlässigkeit.

Hochgradige intra-universitäre Differenzierung ist in Europa beispielsweise auch in *Spanien* festzustellen, das eine Vielzahl von Segmenten und Abschlüssen an Universitäten eingerichtet hat. Auch in *Österreich* gab und gibt es Kurzstudien und Hochschullehrgänge, die als von den langen Diplomstudien abgehobene Bildungsmöglichkeiten konzipiert wurden. Diese haben es kaum zu quantitativ erheblicher Bedeutung gebracht, um den Andrang auf die im Zugang offenen Diplomstudien zu bremsen.

---

[25] Ulrich Teichler: Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich (=Werkstattberichte - Band 20), Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, Kassel, 1988, S. 73.

[26] Eric Verdier: Verlieren Hochschulabschlüsse in Frankreich an Bedeutung?, in: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift, CEDEFOP, Thessaloniki, Nr. 10 Januar-April 1997/I, S. 21.

In *Italien* hat man Anfang der 90er Jahre Kurzstudien innerhalb der Universitäten eingerichtet, nachdem das Konzept der Fachschulen nicht mehr zeitgemäß war. Die Fachschulen (Scuole dirette a fini speciali) waren lange Zeit die einzige weiterführende berufsorientierte Bildung unterhalb der Laurea (Hochschuldiplom nach Langstudium). Die Fachschulen bereiteten auf spezifische Berufsfelder, vor allem des Gesundheits- und Sozialwesens vor. Mit dem Studienjahr 1992/93 wurden die Fachschulen geschlossen und deren Aufgaben von Kurzstudien an Universitäten übernommen. Diese schließen nicht - wie bisher alle Studien in Italien - mit der Laurea ab, sondern dem Diploma universitaria (DU).[27] Eine institutionelle Anpassung, deren Notwendigkeit bei einer Quote von 48 Prozent an Studienberechtigten (1990)[28], unschwer nachvollziehbar ist.

2.3.2 Berufsorientierte Hochschulen neben den Universitäten

Die *deutschen Fachhochschulen* und die *niederländischen Berufshochschulen* sind Beispiele für inter-institutionelle horizontale Differenzierungen, die sich auch am Arbeitsmarkt bewährt haben. Nicht zuletzt aufgrund dieser erfolgreichen Beispiele zogen die *Schweiz* und *Österreich* in den 90er Jahren nach. Die Hauptfunktion des Aufbaues des „zweiten“ Hochschulsektors war die Kanalisierung der wachsenden postsekundären Bildungsströme in Beschäftigungsmöglichkeiten *außerhalb* der klassischen akademischen Berufe und damit Entlastung des öffentlichen Sektors. Damit verbunden war die Attraktivierung von Bildungsgängen, die früher als oberes Segment der beruflichen Bildung angesiedelt waren, indem sie nunmehr zu einer akademischen Graduierung führen. Auch das Konzept des „Akademischen“ ist damit Ausweitung und Wandel unterworfen.

Der Aufbau „zweiter Hochschultypen“ neben den klassischen Universitäten ist eine weit verbreitete kontinentaleuropäische hochschulpolitische Strategie. Ne-

---

[27] Siehe dazu: List, 1994, a.a.O., S. 54.

[28] Siehe dazu: List, 1994, a.a.O., S. 52.

ben Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz, Österreich, Norwegen, Finnland, Dänemark zählen z.B. auch Portugal mit seinen Polytechnics oder Griechenland mit seinen Technischen Ausbildungseinrichtungen neben den Universitäten zu jenen Ländern, welche diesen inter-institutionellen Lösungsansatz jenem einer inner-universitären Diversifikation vorgezogen haben.

Durch Aufwertung von früher als berufsbildend eingestuften Bildungsgängen auf der oberen Sekundarstufe oder auf postsekundärer Stufe sowie durch Neugründung wird ein „zweiter Hochschultyp" als Entlastung der traditionellen, wissenschaftsorientierten Hochschulen oder Universitäten geschaffen. Diese Alternativen zu Universitäten sind beruflich spezialisiert, haben aber nicht in allen Ländern die Dauer von Kurzstudien. Beispiele für zweite Hochschultypen sind die niederländischen Berufshochschulen, die finnischen Ammattikorkeakoulut (Polytechnics) und die Fachhochschulen, die Anfang der 70er Jahre in Deutschland durch Aufwertung der Ingenieurschulen und der Höheren Fachschulen entstanden sind.[29] In den 90er Jahren werden in Österreich und der Schweiz Fachhochschulsysteme aufgebaut.

In Deutschland wurde im Zuge steigender Nachfrage nach beruflicher Vorbildung auf postsekundärer Stufe des Bildungssystems bislang versucht, die traditionellen universitären Langstudien durch einen wachsenden Fachhochschulsektor zu entlasten. Nach dem Hochschulrahmengesetz von 1998 soll in Zukunft aber auch in Deutschland zusätzlich zur horizontalen Differenzierung durch die Einführung der Abschlüsse „Bachelor" und „Master" eine vertikale Differenzierung für die Hochschulen realisierbar werden. Die Möglichkeit der Staffelung der Studien und Abschlüsse ist dabei aber nicht nur für die klassischen Universitäten vorgesehen, sondern auch für die Fachhochschulen („Universities of Applied Sciences"). Diese strukturelle Innovation wurde vor allem mit der Attraktivierung der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende be-

---

[29] Ulrich Teichler: Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich. In: Christiane Konegen-Grenier, Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994, S. 31.

gründet, sie könnte aber auch Vorteile für die deutschen Studierenden bringen, da mehr Abschluß- und Ausstiegswege ein höheres Maß an Möglichkeiten und Flexibilität am Arbeitsmarkt bedeuten. Zweifellos könnte es aber ein wesentlicher Schritt zur Annäherung von Studienstrukturen und in der Förderung der internationalen Dimension des Hochschulstudiums sein. Im Rahmen von sogenannten Verbundmodellen könnte, hierzu gibt es aktuelle Modellversuche, auch die oft zu geringe Verbindung der beiden Hochschulschienen zugleich mit der Erprobung der anglo-amerikanischen Abschlüsse in Fachbereichen, die von stärkerer Vernetzung profitieren können (z.B. den Ingenieurwissenschaften), überwunden werden.[30] Tendenziell weist die internationale Entwicklung in die Richtung der Integration und Kooperation von Einrichtungen der Higher Education, also der Überwindung von institutionellen Trennungen dort, wo dies der Informationsvernetzung und der kooperativen Bildung nützt. Neben neuen Formen der fachlichen Kooperation sind auch formale Integrationstendenzen zu beobachten.

In *Österreich*, das die längsten Studiendauern im internationalen Vergleich 1995 und 1996 aufwies, wurde 1999 mit einer Novelle zum Universitätsstudiengesetz die gesetzliche Grundlage zur Einführung von Bakkalaureatsstudien an Universitäten beschlossen, erste Umsetzungen sollen im Studienjahr 2000/2001 erfolgen. Die OECD hat das österreichische Universitätssystem aufgrund seiner traditionellen Orientierung (lange erste Studien, Berufseinmündung zu mehrheitlichem Anteil im öffentlichen Sektor und den freien Berufen[31]) bereits 1995 als „outdated elite system which had to cope with continuously growing numbers of students“[32] bezeichnet und die Einrichtung eines Fachhochschulsektors als Modernisierungsstrategie vorgeschlagen. Reformdruck

---

[30] Siehe dazu: Hermann Horstkotte: Lockruf des Erfolges. In Verbundmodellversuchen wird das Hochschulstudium der Zukunft erprobt, in: Prospect, Zeitschrift des BMBF, Nr. 3, 1998, S. 12ff.

[31] Siehe dazu: Arthur Schneeberger*:* Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 109), Wien, 1998, S. 76ff.

[32] OECD: Revies of National Policies for Education – Austria, Paris, 1995, S. 13.

auf die Universitäten dürfte insbesondere durch die selektive und über Genehmigung durch einen Fachhochschulrat restringierte Aufnahme der Fachhochschulen, die Bewerber aufweisen müssen, entstehen. Denn mit dem damit gegebenen faktischen Numerus clausus an den Fachhochschulen und den bereits älteren außerakademischen Kurzausbildungen des höheren medizinisch-technischen Dienstes, die eine Reifeprüfung voraussetzen und zusätzlich Zugangstests und Bewerberauslese vorsehen, geraten die Universitäten zunehmend in die Rolle ersatzweise aufnehmender Institutionen für Bewerber, die an den Aufnahmehürden der „geschlossenen" postsekundären Bildungssektoren scheitern.

2.3.3 Integrationstendenzen

Auch Großbritannien mit seiner langen Tradition und großen Vielfalt an Colleges hatte beginnend mit 1965 auf ein *binary system* (von Universities einerseits, Polytechnics und Further Education Colleges andererseits) als Antwort auf die Bildungsexpansion gesetzt, das aber in den 90er Jahren dem *academic drift* zum Opfer gefallen ist. Im angelsächsischen Kulturbereich haben sich Koexistenzen von zwei Hochschularten auf Dauer nirgends behaupten zu können. Alles ist auf die Universitäten hin orientiert, über Credit-Transfer-Systems und Kooperationen werden auch Colleges in das Universitätssystems eingebunden. In Großbritannien wurden die *Polytechnics* Anfang der 90er Jahre zu *Universities* aufgewertet, das „binary system" damit aufgehoben. Die Unterschiede sind formal eingeebnet, interne Differenzen der Hochschulen nach Reputation und Mittelausstattung sind dabei allerdings viel stärker als in den kontinentaleuropäischen Ländern gegeben.[33]

Die eher an Beschäftigung außerhalb der klassischen akademischen Berufe orientierten Polytechnics waren aus Colleges hervorgegangen. Die britischen Universities sind primär an Lehre und Ausbildung bis zum Bachelor degree orientiert. Forschendes Lernen, im deutschsprachigen Universitätssystem generell

---

[33] Patrick Ainley: The End of Expansion and the Consolidation of Differentation in Englisch Higher Education, in: Teaching in Higher Education, Vol. 3, No. 2, 1998, 143 ff.

als Lernprinzip unterstellt, kommt nur in bestimmten Studiengängen für Graduierte vor, die zum Master's Degree by Research führen. Seit 1992 gelten auch die Polytechnics als Universities. Im Vereinigten Königreich ist die formelle Differenzierung zwischen den Universitäten und den Polytechnics damit durch formelle Gleichstellung aufgehoben worden[34]. Informelle Unterschiede der Universitäten nach akademischer Reputation sowie in der Qualitätseinschätzung der Diplome und der beruflichen Möglichkeiten der Absolventen sind jedoch ein konstitutives Element des britischen Hochschulwesens.

Institutionelle *Entdifferenzierung* als Reaktion auf steigende Studentenzahlen und wachsende Finanzierungslasten des Hochschulsektors hängt mit substanziellen Diversifikationen des Hochschulsektors im Hinblick auf Finanzierung, Aufnahmeverfahren und Reputation zusammen, die in den kontinentalen Ländern bislang mit Ausnahme weniger Teilsektoren der Hochschullandschaft nicht möglich waren. Privatuniversitäten werden in Deutschland oder Österreich zwar viel diskutiert, nehmen aber bislang nur einen verschwindenden Studentenanteil auf. Staatlich finanzierte und gesteuerte Studiensysteme sind an gleichen Zugangs- und Qualitätsnormen ausgerichtet und haben auch in der Regel weitgehend ähnliche und gesetzlich zumindest in Rahmenlehrplänen fixierte Curricula und Diplome. Hieran können auch von Zeitschriften forcierte Hochschulrankings substantiell nichts ändern.

Akademic Drift gibt es allerdings auch anderswo. Forschung wird z.B. in den Ingenieurwissenschaften auch in Fachhochschulen oder äquivalenten Lehranstalten betrieben, zumindest in anwendungsorientierten Formen. Über hochschulartübergreifende Kooperationen in angewandter Forschung und damit verbundener Lehre sind Tendenzen institutionsübergreifenden Studierens gegeben; insbesondere dort, wo auch mit Unternehmen kooperiert wird.

---

[34] Zur Entwicklung siehe: John Pratt: The Polytechnic Experiment: 1965 - 1992, Open University Press, Buckingham, 1997.

2.3.4 Die „vertikale Universität“: Bachelor – Master – Ph.D.

Musterfall der vertikalen Differenzierung akademischer Studien sind die *Vereinigten Staaten*. Der internationale Vergleich macht sichtbar, daß die amerikanischen Universitäten schon viel länger mit hohen Studierquoten und Anforderungsvielfalt in der Lehre Erfahrungen gemacht haben und entsprechende strukturelle Vorkehrungen getroffen haben, die quantitativ breite Inklusion von Studierenden im ersten Studium mit professioneller akademischer Fachbildung und forschungsorientierter Lehre auf dem Niveau des Graduiertenstudium zu verbinden in der Lage sind. „Elite higher education“ und breite „Mass higher education“ wurden auf Basis vertikaler Gliederung und nach dem Erstabschluß einsetzender Auslese und Weiterbildung zugleich bewältigt. Der amerikanische Bildungssoziologe *Martin Trow* spricht von „Universal higher education“[35] als dritter Phase seines Modells bei Studienanfängerquoten von 50 Prozent und mehr an einem Altersjahrgang als der Realität eines hochdiversifizierten Postsekundarsektors, den nordamerikanische und skandinavische Länder bereits erreicht haben.

Klassische „elite higher education“ oder forschungsintegrierendes Studium wird in den amerikanischen Universitäten keineswegs in geringerem Maße als am alten Kontinent gepflegt, allerdings eingebettet in einen breiten und vielfältigen Unterbau und weiterbildende berufsorientierte Angebote der Universitäten. Für die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn wesentliche Entscheidungen fallen an der Universität zu einem relativ frühen Zeitpunkt, vertiefende Studien und weitergehende Spezialisierung erfolgen aufbauend oder berufsbegleitend. Die „vertikale“ Universität ist eine Strategie, welche quantitative und qualitative Ziele der Hochschulexpansion zu vereinen in der Lage ist, wie Outputqualität und weltweit hohe Attraktivität der Studien im Spitzensegment der amerikanischen Uni-

---

[35] Siehe dazu: Martin Trow: Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education, in: Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Issued as Vol. 99, No. 1, of the Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, Winter 1970: The Embattled University.

versitäten aufzeigt – sei es im forschungsintegrierenden oder im berufsqualifizierenden Graduiertenstudium, z.B. in Business Administration Studies.

Das anglo-amerikanische Modell bedeutet vertikale Gliederung von Studiengängen und Abschlüssen innerhalb der Universitäten. Ohne kurzes erstes Studium zum Bachelor degree gibt es keinen Zugang zu wissenschaftsorientierten oder klassisch akademischen Studien („professionell studies“) und Abschlüssen. *Martin Trow* hat diesen Unterschied anhand der amerikanischen Variante, die sich von Kontinentaleuropa weitergehender als die britische abhebt, formuliert:

> „Higher education in Europe is for the most part highly specialised and oriented toward professional or pre-professional training. American colleges and universities provide a good deal of ‘general education’ *that elsewhere is done in the upper secondary schools*, in part because of the broad comprehensive nature, (and in European terms) consequent academic weakness of our secondary schools, which are designed to bring as many young people as possible to the end of secondary schooling so that they can qualify for entry to higher education. Currently, about 75 per cent of American students finish high school and are qualified for entry to some kind of college or university.“[36]

Hinzu kommen Prestigedifferenzen der Hochschulen (formal gleiche Studiengänge haben je nach besuchter Hochschule unterschiedliche Auswirkungen im Hinblick auf die Beschäftigungschancen der Absolventen) und Funktionen der beruflichen Erstausbildung, der Erwachsenenbildung und vielfältige und verbreitete Kooperationen mit Unternehmen in der beruflichen Bildung, wie sie in Europa und insbesondere am Kontinent, wo die Universitäten noch immer sehr

[36] Trow, 1991/1997, a.a.O., S. 160; Kursivsetzung nicht im Original.

stark auf die Vorbildung für den öffentlichen Dienst und die klassischen akademischen Berufe bezogen sind, noch eher selten sind.[37]

Trow fügte aber seiner Auflistung der Besonderheiten des amerikanischen Systems postsekundärer Bildung hinzu, daß europäische Länder mit steigenden Quoten an Sekundarschulabsolventen und in der Folge steigenden Studierquoten *unausweichlich mit ähnlichen Problemen und Trends zu rechnen haben, wie die USA schon vor Jahrzehnten*: eine gewisse „'Americanisation' of European Higher Education"[38] ist daher mit der Bildungsexpansion verknüpft. Gerade darum ist das Studium der amerikanischen Entwicklungen und Erfahrungen für Europa von Interesse und erhellend.

Aus der Tradition der angelsächsischen Länder resultiert die Bewältigung relativ hoher Studierquoten durch Universities und Colleges, die miteinander über Anrechnungssysteme (Credit-Point-Systems) verbunden sind, in einem vertikal strukturierten und aufbauenden Studiensystem. Traditionelle kontinentale Konzepte eines forschungsorientierten Studiums für alle Studienanfänger wurden aufgrund von Anfängerquoten, die 40 bis 50 Prozent eines Altersjahrgangs umfassen, obsolet. Das akademische Studium ist daher mehrfach gestuft, Forschungsintegrierendes Studieren in einem Teil des Graduiertenstudiums angesiedelt. Aber selbst im Graduiertenstudium sind viele Angebote ohne substantielle Forschungsinvolvierung organisiert. In den USA wird zwischen dem Studium zum ersten Abschluß (Bachelor degree) und dem Graduiertenstudium zum Master degree oder zum First Professional Degree ein tiefer Graben an Anforderungen und Qualität konstatiert. Diese Arbeitsteilung zwischen Grundbildung, Vorbereitung und Auslese einerseits, professioneller Vorbildung und forschungsbasierter Lehre andererseits wird geradezu als Grundlage der hohen

---

[37] Trow, 1991/1997, a.a.O., S. 163ff.

[38] Trow, 1997, a.a.O., S. 166.

Absorptionsfähigkeit und gleichzeitigen Leistungsfähigkeit der amerikanischen großen Staatsuniversitäten in Forschung und Lehre gesehen.[39]

Japan, das formal eine den USA ähnliche Struktur der Studien eingerichtet hat, unterscheidet sich substantiell weitreichend. So ist fast alles auf den ersten Studienabschluß orientiert (Bachelorabschluß) und im Zuge dessen auf die Frage, an welcher Hochschule dieser absolviert wird. Dadurch wird die Aufnahmeprüfung zu einem Auslesevorgang - einem Filter - mit weitreichenden Auswirkungen auf die späteren beruflichen Möglichkeiten der Absolventen. Die besondere Bedeutung der Aufnahmeprüfung zeigt sich auch darin, daß das japanische Hochschulsystem mit 90 Prozent die höchste Studienabschlußquote aller OECD-Länder aufweist.[40]

Das japanische Hochschulsystem ist im Unterschied zu den USA durch eine ausgeprägte Segmentierung der tertiären oder postsekundären Bildungsstufe gekennzeichnet (wie sie am ehesten noch in Frankreich zu beobachten ist). Der in sich hierarchische Universitätssektor ist durch Aufnahmeprüfungen von den anderen Bildungsgängen des Tertiärsektors abgehoben. Im Studium ist fast nur das Erststudium zum Bachelor degree von Bedeutung. Die Idee des forschungsorientierten Studierens und Lehrens spielt kaum eine Rolle. 1990 entfielen von 2,1 Millionen Studierenden an Universitäten und Colleges (4-Jahres Einrichtungen) 2,043.000 auf Under-Graduates und nur 90.000 oder 4 Prozent auf Graduates.[41] Die Frage einer forschungsbasierten Lehre spielt für die japanische Hochschulausbildung kaum eine Rolle, da die Unternehmen die besten Absolventen so früh als möglich rekrutieren wollen.[42]

---

[39] Siehe dazu: Trow, 1970, a.a.O., S. 5; Burton R. Clark: Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities, University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London, 1995, S. 116ff.

[40] OECD: Education at a Glance, OECD Indicators 1998, Paris 1998, S. 198.

[41] Motohisa Kaneko (Research Institute for Higher Education Hiroshima University): Japan. In: OECD: From Higher Education to Employment, Paris, 1992, S. 179.

[42] Siehe dazu Kaneko, 1992, a.a.O., S. 188f.; Clark 1995, a.a.O., S. 159ff.

ÜBERSICHT 1:

Hochschulzugang und Hochschulstrukturen in ausgewählten Ländern

Land	Zugang / Zulassung	Hochschulstruktur
Italien	Studienberechtigender Sekundarschulabschluß; offener Hochschulzugang mit Ausnahme von Medizin u.a.	nach wie vor Dominanz von Langstudien; intra-universitäre Differenzierung durch Kurzstudien seit 1992
Frankreich	Studienberechtigender Sekundarschulabschluß; offener und geschlossener Hochschulsektor; letzterer mit Aufnahmeprüfung	Intra-universitäre und interinstitutionelle Differenzierung (Universitäten – Grandes Écoles); gestufte Studien
Vereinigtes Königreich	Studienberechtigender Sekundarschulabschluß; A-Levels, letztlich entscheidet die Universität autonom über die Aufnahme; Studiengebühren seit 1997, gleich für alle Studien	Horizontale Entdifferenzierung seit 1992 (Polytechnics zu Universitäten), vertikale Differenzierung; kurze erste Studien
Vereinigte Staaten	Studienberechtigender Sekundarschulabschluß; letztlich entscheidet die Universität autonom über Aufnahme; differenzierte Studiengebühren	Kurze erste und aufbauende zweite Studien, vertikale Differenzierung
Japan	Studienberechtigender Sekundarschulabschluß; Aufnahmeprüfungen; differenzierte Studiengebühren	Kurze erste Studien, vertikale Differenzierung
Deutschland	Studienberechtigender Sekundarschulabschluß (Abitur); Numerus clausus in bestimmten Fächern, Hochschulzugang über zentrales Zuweisungsverfahren	Horizontale Differenzierung; Dominanz von Langstudien an Universitäten und Fachhochschulen; seit 1998 gesetzliche Möglichkeit des dreigliedrigen Studiensystems
Schweiz	Studienberechtigender Sekundarschulabschluß (Maturität)	Dominanz von Langstudien an Universitäten; seit 1997 Fachhochschulentwicklung
Österreich	Studienberechtigender Sekundarschulabschluß (Matura); offener Universitätszugang, aber Aufnahmeverfahren an Fachhochschulen u. speziellen Lehrgängen	Dominanz von Langstudien an Universitäten; seit 1994 Fachhochschulentwicklung; 1999 gesetzliche Möglichkeit des dreigliedrigen Studiensystems

2.4 Absolventenquoten, Abschlußalter und Graduierungsniveaus

Über die vertikale Struktur der Tertiärabschlüsse, allerdings nicht gemessen an der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter, sondern an für den Abschluß typischen Altersjahrgängen, informieren Indikatoren der OECD-Bildungsvergleichsstatistik, die über die globale Akademikerquote hinausgehen. Bezugspunkt ist der gesamte Tertiärbereich des Bildungssystems. Die dabei errechneten Abschlußquoten haben nicht nur höhere Aktualität als die Akademikerquoten an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter, weil sie über die Mitte der 90er Jahre auf den Arbeitsmarkt strömenden Hochschulabsolventen informieren, sondern auch weil sie einen höheren Differenzierungsgrad in die Betrachtung einbringen. Die Gegenüberstellungen des jährlichen universitären Absolventenoutputs auf verschiedenen Abschlußebenen in Relation zum theoretischen Altersjahrgang bieten Einsichten in die vertikale Struktur der Hochschulbildung der Vergleichsländer und geben einen Überblick auf genauer definierten akademischen Levels als der globale Akademikerquotenvergleich.

Der postsekundäre Bereich ist in vielen Ländern in einen nichtakademischen und einen akademischen Bereich gegliedert. Seitens der OECD-Bildungssystematik werden Abschlüsse ab etwa dem Bachelor degree dem akademischen Bereich (Hochschulbildung, „university-level education“) zugeordnet, Ausbildungsgänge, welche darunter verbleiben, werden als „nichtakademische“ Bildung eingestuft. Das Angebot an nichtakademischen postsekundären Bildungsgängen ist ein nicht unerheblicher Faktor in der Steuerung der Schülerströme nach Absolvierung der oberen Sekundarstufe. Je attraktiver die nichtakademischen Bildungsgänge sind, desto geringer ist der Druck auf die akademischen Bildungsgänge und umgekehrt. In der Bildungsdiskussion wird (zumal wenn etwas vage auf höhere Studierquoten „im Ausland“ verwiesen wird) die Unterscheidung zwischen Hochschulabsolventen- und Postsekundarquoten oft nicht hinreichend vorgenommen. In der folgenden Darstellung sollen daher auch die nichtakademischen Ausbildungen im postsekundären Bereich aufgenommen werden, um Mißverständnissen vorzubeugen und ein differenziertes

Bild des Outputs auf der Tertiärstufe zu bieten. An die nichtakademischen Abschlüsse schließen die Darstellungen der Abschlüsse erster kurzer Studien, sodann der Abschlüsse erster langer oder zweiter akademischer Abschlüsse, die erst nach ersten kurzen Studien möglich sind, an. Ein abschließender Untersuchungsschritt gilt dem Vergleich der Abschlüsse auf Doktoratsniveau.

2.4.1 Nichtakademische Abschlüsse und Postsekundarquote

Im OECD-Ländermittel erreichten 1996 rund 15 Prozent der Bevölkerung im typischen Abschlußalter einen Abschluß in einem nichtakademischen Bildungsgang auf Tertiärstufe. Die Bedeutung der nichtakademischen Bildungsgänge hängt stark von zwei Faktoren ab: einerseits vom Ausmaß des Angebots an weiterführenden beruflichen Ausbildungen auf der oberen Sekundarstufe, andererseits von der Höhe des erstmöglichen akademischen Abschlusses.

Am höchsten sind die Anteile an nichtakademischen Abschlüssen in Kanada, wo für über die Hälfte der Bevölkerung im vergleichbaren Alter entsprechende Abschlüsse ausgewiesen werden. Rechnet man die Erstabschlüsse im akademischen Bereich hinzu (32 Prozent Abschlüsse kurzer erster Studiengänge), so kommt man - auch wenn es möglicherweise Überschneidungen der Abschlüsse gibt - auf 89 Prozent im Verhältnis zur Bevölkerung in den typischen Altersjahrgängen. Die berufliche Erstausbildung in Kanada ist damit postsekundär geworden. Im Spitzenfeld der Abschlußquoten im nichtakademischen Bereich liegen auch die Quoten von Norwegen und Japan, wo jeweils etwa jeder dritte bzw. jeder zweite einen entsprechenden Abschluß aufweist. In beiden Ländern sind die Anteile unter den Frauen mit Abstand höher.

In Japan machten 1996 über 40 Prozent der Frauen einen entsprechenden Abschluß. Im hierarchischen postsekundären Bildungswesen Japans ist eine Durchlässigkeit von den 2jährigen Junior Colleges (Tanki-Daigaku), die 1987

von knapp 22 Prozent der Frauen und 3 Prozent der Männer besucht wurden[43], anders als im Falle des amerikanischen Community Colleges, nur ausnahmsweise gegeben; die meisten Angebote sind nicht beruflicher, sondern allgemeinbildender Ausrichtung, wie Literatur oder Hauswirtschaft.[44] Wachsenden Zustrom und wachsende Bedeutung als postsekundärer Übergang in den Arbeitsmarkt verzeichnen die beruflich orientierten Special Training Schools (Senshu Gakko), die je nach Fachrichtung und Ausbildungsziel sehr unterschiedliche Dauer haben.[45] Die Special Training Schools wurden von 13 Prozent der Männer und 14 Prozent der Frauen besucht.[46]
Rechnet man für 1996 die Erstabschlüsse im nicht-universitären und im universitären Studiensektor zusammen, so kommt man in Japan auf eine Postsekundarquote von 53 Prozent. Diese umfassende Quote ist aber von der Hochschulabsolventenquote (23 Prozent) zu unterscheiden, insbesondere im Ländervergleich, was leider häufig unterbleibt. Die Postsekundarquote in Belgien dürfte ebenfalls um 50 Prozent liegen.

Auffällig ist auch die hohe Abschlußquote im nichtakademischen Bereich in der Schweiz, welche auf die höhere Berufsbildung auf Tertiärstufe zurückgeht. Dies betrifft Bildungsgänge, die in den meisten Ländern bereits in den berufsbildenden Hochschulsektor integriert wurden; in der Schweiz ist dies erst seit 1997 in bezug auf einige Einrichtungen der Fall. Im Unterschied zu den zuvor erwähnten Ländern ist die Abschlußquote im nichtakademischen Sektor aber um ein Mehrfaches höher als im Hochschulbereich. Der nichtakademische Bereich hat einen fast dreimal so großen Absolventenoutput wie der Hochschulsektor. Die Gründe der Sonderstellung des schweizerischen Bildungssystems auf Tertiärstufe sind durch die Bildungs- und Ausbildungswege auf der oberen Sekundarstufe (hoher Anteil der Ausbildung im dualen System) und die Einkommens-

---

[43] Kaneko, 1992, a.a.O., S. 182.
[44] Kaneko, 1992, a.a.O., S. 180.
[45] Kaneko, 1992, a.a.O., S. 180.
[46] Kaneko, 1992, a.a.O., S. 182.

chancen über die höhere Berufsbildung, die im Mittel nur einen relativ geringen Abstand zur Hochschulbildung aufweisen, gegeben.

TABELLE 2-5:

Absolventen des nichtakademischen Tertiärbereichs im Verhältnis zur Bevölkerung im typischen Abschlußalter, in Prozenten, 1996

Land	Gesamt	Männer	Frauen
Kanada	57	58	56
Norwegen	50	42	58
Japan	30	18	43
Belgien (fläm. Sprachgem.)	28	24	30
Schweiz	26	36	17
Vereinigte Staaten	22	18	27
Korea	20	18	22
Finnland	19	13	26
Neuseeland	16	11	21
Irland	16	17	15
Vereinigtes Königreich	12	10	13
Deutschland	11	9	13
Dänemark	8	10	6
Portugal	6	4	9
Österreich	5	2	7
Schweden	4	4	4
Italien	3	2	4
Spanien	2	3	2
Australien	-	-	-
Niederlande	-	-	-
Frankreich	-	-	-
Ländermittel	15	14	17

Quelle: OECD, 1998

2.4.2 Graduierungen kurzer erster Studien

Alle Länder, welche - wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt - im internationalen Vergleich weit überdurchschnittlich hohe Akademikerquoten im Haupterwerbsalter aufweisen, haben kurze Studien an den Universitäten eingerichtet und verzeichnen auch unter den Absolventen der 90er Jahre hohe Abschlußquoten. In angelsächsischen Ländern weisen über 30 Prozent der Jungerwachsenen einen Bachelor-Abschluß auf, Japan kommt auf 23 Prozent. Auch Dänemark und Norwegen kommen auf beachtliche Anteile. Zur Einschätzung des Stellenwertes von Hochschulabschlüssen in der Bildungs- und Berufslaufbahn ist das Alter bei Studienabschluß und die Studiendauer von Interesse. Für einige Länder liegen Angaben zum mittleren Alter bei Abschluß der kurzen Studiengänge bis zum ersten akademischen Grad vor.

Die Hochschulabsolventen aus dem Vereinigten Königreich erweisen sich mit 22 Jahren als die jüngsten im Vergleich der von der OECD präsentierten Werte. 25 Prozent der Graduierten sind im Vereinigten Königreich 21 Jahre alt oder jünger. In Austrialien ist dieser Percentilwert mit 20,9 noch geringer, in Neuseeland mit 21,4 etwas darüber.[47]

Derartige Abschlußalter von Hochschulabsolventen sind in kontinentaleuropäischen Ländern bereits aufgrund der Eintrittsalter und der Mindeststudiendauern nicht möglich. In Deutschland z.B. belief sich das mittlere Alter der Studienanfänger auf 21,7 Jahre (Medianwert)[48] und liegt damit nur geringfügig unter jenem der Hochschulabsolventen mit Bachelor degree im Vereinigten Königreich. Dies hat u.a. mit der längeren Sekundarstufe II zu tun, aber auch mit dem Einschieben einer Berufsausbildung zwischen höherer Schule und Studienbeginn. Es macht einen Unterschied im Stellenwert von Hochschulbildung, ob ein Drittel der Jugendlichen mit 22 einen Hochschulabschluß erreicht und die

---

[47] OECD: Education at a Glance, OECD Indicators 1998, Paris 1998, S. 201.

[48] OECD, 1997, a.a.O., S. 164.

Mehrheit sodann in das Berufsleben einzusteigen versucht, oder ob ein Drittel der Jugendlichen in einem vergleichbaren Alter - nach einer selektiven oberen Sekundarstufe - erst ein Studium beginnt, das im Mittel mit 28 Jahren bei erheblichen Ausfallsquoten zu einem Erstabschluß führt. Die „statusdistributive“ Funktion des ersten Abschlusses der Hochschulbildung ist bei beiden Systemen eine andere und nur durch die Einbeziehung des gesamten Bildungssystems verständlich. Hierauf wird etwas weiter unten eingegangen.

TABELLE 2-6:

Absolventen von kurzen Studiengängen in Prozenten der Bevölkerung im typischen Abschlußalter und Alter bei Studienabschluß, 1996

Land	Absolventenquote	Abschlußalter in Jahren	
		25. Percentil*	50. Percentil*
Australien	36	20,9	22,5
Vereinigte Staaten	35	-	-
Vereinigtes Königreich	34	21,0	22,0
Kanada	32	22,8	23,6
Korea	26	-	-
Neuseeland	24	21,4	22,9
Japan	23	-	(ca. 22,0**)
Norwegen	22	23,5	25,4
Dänemark	20	25,6	27,6
Irland	14	-	-
Spanien	11	22,4	23,8
Finnland	11	24,4	26,3
Schweden	11	23,5	25,7
Portugal	2	-	-
Italien	1	-	-
Ländermittel	13	-	-

*25 bzw. 50 Prozent sind unter diesem Alter ** Siehe Kaneko, a.a.O., 1992

Quelle: OECD, 1998

Die Absolventen kurzer erster Studien sind aber nicht in allen Ländern so jung wie im Vereinigten Königreich und anderen angelsächsischen Ländern. In Dänemark liegt das mittlere Abschlußalter der Absolventen kurzer erster Studien im Mittel bei knapp 28 Jahren, in Finnland bei über und in Schweden bei knapp 26 Jahren und in Norwegen bei über 25 Jahren. Grund hierfür ist einerseits der relativ späte Studienbeginn, der zum Teil über dem Abschlußalter im Vereinigten Königreich liegt[49], andererseits haben diese Studien in Finnland zur Gänze und in Schweden und Dänemark überwiegend die Funktion von Alternativen zu den langen Studien, nicht jene einer Vorstufe zu zweiten Studien und Abschlüssen.

Ein wesentlicher Systemunterschied betrifft den Erwerb der Studierfähigkeit. Während diese in den deutschsprachigen Ländern in der oberen Sekundarstufe erworben wird und das Recht zur Aufnahme eines Studiums in einem einheitlichen staatlichen Hochschulsystem bedeutet, erfolgt die Bewertung und Feststellung der Studierfähigkeit in den angelsächsischen Ländern durch die aufnehmenden Hochschulen und für professionelle und forschungsorientierte Studien erst durch die kurzen Erststudien an den Hochschulen. So braucht man dort zum Beispiel, um Medizin, Recht, Ingenieurwissenschaften oder Betriebswirtschaft auf dem Level eines höher spezialisierten, professionellen Abschlusses studieren zu können, zuerst einen Bachelor-Abschluß, um von einer Universität „akzeptiert“ zu werden.[50]

Der Erwerb der Studienberechtigung für die Diplomstudien findet in der Schweiz, Deutschland und Österreich nicht an den Hochschulen oder im Übergang zwischen Sekundarstufe und Hochschule, sondern vorher im Rahmen einer vertikal strukturierten oberen Sekundarstufe statt. Länder mit vertikal gegliederter Struktur des Sekundarschulwesens, wie die oben genannten, sind in

---

[49] OECD, 1997, a.a.O., S. 164.

[50] E. Stephen Hunt: United States. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume II, Paris, 1992, S. 168, 172f.

den 90er Jahren, international gesehen, eher die Ausnahme.[51] Die Studierfähigkeit für Professional Studies und forschungsorientierte Studien wird im angelsächsischen Bildungssystemtyp erst innerhalb der Universitäten angeboten und erworben, nicht durch den Abschluß eines bestimmten Typs der oberen Sekundarstufe. Der Universitätssektor des Bildungssystems ist daher in den angelsächsischen Ländern anders strukturiert als in Österreich, Deutschland oder der Schweiz. Die Universität der deutschsprachigen Tradition erfordert für den Erstabschluß faktisch eine um drei bis vier Jahre längere Studiendauer und inkludiert Ziele, die im angelsächsischen System erst mit dem Zweitabschluß erreichbar sind.

Das angelsächsische System der vertikal gestaffelten Abschlüsse hat drei Auslesefilter eingebaut: die Studienaufnahme durch die Hochschule, den Bachelor degree und den Master degree. Demgegenüber gibt es im deutschen Hochschultyp nur die Reifeprüfung, die institutionell vor der Hochschule angesiedelt ist, und den Abschluß des Diplomstudiums, um ein in etwa vergleichbares Level zu erreichen. Geht man von einer ungefähren Gleichwertigkeit von Master-Abschlüssen und Diplomstudien aus, so ist zu konstatieren, daß im deutschen Hochschultyp ein Filter ausfällt und einer vor der Hochschule in der Oberstufe des Sekundarschulwesens angelagert ist. Eine weitergehende Analyse der unterschiedlichen Filter- und Qualifizierungssysteme erfolgt im Abschluß zu diesem Teil der Studie.

---

[51] Siehe dazu: Ulrich Teichler: Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: Paul Kellermann (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, Klagenfurt, 1984, S. 10.

2.4.3 Weiterführende Abschlüsse

Der Vergleich langer erster Studienabschlüsse (Diplom, Magister, Laurea u.a.) und der zweiten Abschlüsse, die auf erste kurze Studien folgen (Master degree), bietet eine näherungsweise Basis für den internationalen Vergleich der relativen Häufigkeit von weiterführenden akademischen Abschlüssen. Betrachtet man die Abschlüsse, die über kurze erste Abschlüsse hinausgehen, so ergeben sich drei Typen von akademischen Traditionen, die allerdings nicht ganz exakt abgrenzbar sind:

1. die kontinentaleuropäische Hochschultradition, in denen Abschlüsse langer erster Studien dominieren,
2. die anglo-amerikanische Hochschultradition, welche den Master degree als zweiten akademischen Grad vorsieht
3. und Mischformen beider Traditionen (Schweden, Dänemark, Norwegen u.a.).

ad 1) Dominanz der langen ersten Studien

Fünf Länder (von 23 in die Betrachtung einbezogenen) entsprechen dem ersten Typ in einem relativ hohem Grad. Sie haben also - wenn man die akademischen Grade *vor dem Doktorat* betrachtet - keinen akademischen Zweitabschluß, sondern ausschließlich Abschlüsse im Bereich der langen Studiengänge zu verzeichnen: Frankreich, Finnland, Deutschland, Italien, Österreich und die Schweiz. Spanien hat zwar lange erste Studien und keine Zweitabschlüsse, aber trotzdem kurze erste Studien; auch die Niederlande passen nicht ganz in den Typus.

Vergleicht man die Abschlußquoten der Länder mit langen Studien, so zeigt sich Deutschland an der Spitze; allerdings ausschließlich durch die Inklusion der Fachhochschulen. Für Deutschland wurden in die Quote von 16 Prozent Hochschulabsolventen am Altersjahrgang die Abschlüsse an Universitäten und an Fachhochschulen zusammengezählt. Nach der Dauer betrachtet, sind die

Fachhochschulen Langstudien (mittleres Abschlußalter ist 28 Jahre), in den beruflichen Zielsetzungen unterscheiden sie sich aber in einigen Hinsichten von den Universitäten, die fast ausschließlich auf akademische Berufe ausgerichtet sind. Auf der Basis des Bildungsstands der Bevölkerung kann man für das frühere Bundesgebiet in Deutschland von einer geschätzten Verteilung der von der OECD errechneten 16 Prozent auf 10 Prozent wissenschaftliche Hochschulen (v.a. Universitäten) und 6 Prozent Fachhochschulen ausgehen.[52]

Die Universitätsabsolventenquote für Deutschland weist anhand dieser Schätzung eine ähnliche Höhe auf wie die Quote für Italien, Österreich und die Schweiz, die ebenfalls lange erste Studien, aber (noch) keine Fachhochschulabsolventen im Jahr 1995 hatten. Die Differenzierung zwischen mehr berufspraktisch orientierten und stärker traditionell akademisch orientierten tertiären Bildungseinrichtungen in der Hochschullandschaft ist im Rahmen der Vergleiche der OECD nicht ausreichend erfaßbar, da diese Unterschiede in der Kategorie „university-level education“ aufgehen.

Die OECD-Vergleichsstatistik führt zunächst auch die Niederlande als Land mit ausschließlich langen ersten Studien an. Diese Angabe ist aber eher dazu geeignet, Verwirrung zu stiften. In den Erläuterungen zu den Tabellen, die als Anhang beigegeben sind, wird mitgeteilt, daß die ausgewiesene Quote von 19 Prozent Absolventen am theoretisch vergleichbaren Altersjahrgang nicht nur die Absolventen der langen Studiengänge zur Erlangung des ersten akademischen Abschlusses im regulären Hochschulsystem (WO: Wetenschappelijk onderwijs), die zu Titeln wie Dr., Mr. oder Ir. führen, sondern *auch kurze Studiengänge* zur Erlangung des ersten akademischen Abschlusses in der höheren Berufsausbildung (HBO: Hoger Beroepsonderwijs) enthält.[53]

---

[52] Quelle: bmb+f-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1997/98, Bonn, 1997, S. 356f.; der Schätzung zugrundegelegt wurde die Verteilung in der 30- bis 40jährigen Bevölkerung, da die Quoten bei den 25- bis 30jährigen noch zu niedrig sind (4,2 Fachhochschule, 5,8 allgemeiner Hochschulabschluß einschließlich Lehrerausbildung).

[53] OECD, 1997, a.a.O., Anhang 3, S. 399.

TABELLE 2-7:

Hochschulabsolventenquote und mittleres Abschlußalter in Ländern mit langen ersten Studien, 1996

Land	Abschlußquote im Verhältnis zum typischen Alters-jahrgang	Mittleres Abschlu-ßalter (Median)[1]
Deutschland[1]	16	27,9
Spanien*	15	25,1
Frankreich (1993)	14	-
Finnland*	13	27,6
Italien*	12	26,8
Österreich	10	27,4
Schweiz[1]	9	26,0
Niederlande[2]	20	25,3

[1] Für Deutschland wurde ein arith. Mittel nach Daten des bmb+f eingefügt, für die Schweiz ein Medianwert für 1995 nach Daten des BFS.

[2]Dieser Anteil enthält Absolventen kurzer Studiengänge zur Erlangung des ersten akademischen Abschlusses der höheren Berufsausbildung (HBO) und langer erster Studien (WO).

*Diese Länder haben auch kurze erste Studien (siehe vorherige Tabelle)

Quelle: OECD, 1998; bmb+f 1997/98; BFS, 1997

Die Unvergleichbarkeit der niederländischen Quote läßt sich weiters mit Verweis auf die durchschnittliche Dauer der Hochschulstudien begründen. Die durchschnittliche Studiendauer im Hochschulbereich lag in den Niederlanden 1994 bei 3,9 Jahren und damit 0,6 Jahre unter dem Ländermittelwert und noch stärker unter den Mittelwerten jener Länder, die lange erste Studien eingerichtet haben.[54] Das Abschlußalter langer Studien reicht von 25 bis knapp 28 Jahren. Die durchschnittlichen Studiendauern reichen mit der Ausnahme der Niederlan-

[54] OECD, 1997, a.a.O., S. 104.

de von rund 5 Jahren bis über 7 Jahre. Am unteren Ende im Vergleich der Absolventenquote von Langstudien liegen die Schweiz und Österreich. Ein wesentlicher Grund hierfür ist, daß diese beiden Länder Ausbildungen der höheren Berufsbildung als Alternativen zu den Hochschulstudien eingerichtet haben. Erst in den 90er Jahren wurde mit dem Aufbau eines zweiten Hochschultyps als Alternative zu den Langstudien an Universitäten begonnen.[55]

In der Publikation der Vergleichsdaten von 1998 wird die zu Mißverständnissen Anlaß gebende Einstufung der Niederlande ein weiteres Mal bestätigt. Für die Kategorien „non-university tertiary programmes“ und „short first university degree programmes (e.g. US Bachelor's)“ werden keine Abschlüsse ausgewiesen, wohl aber 20 Prozent an Absolventen in „long first university degree programmes (e.g. German Diplom or Italian Laurea)“ und 10 Prozent „second university degree programmes (e.g. US Master's)“. Es werden damit Abschlüsse für zweite Studien nach kurzen ersten, aber keine für erste kurze Studien ausgewiesen.[56]

Deutschland liegt im Hinblick auf das Abschlußalter an der oberen Grenze. Deutsche Hochschulabsolventen erreichen im Durchschnitt mit knapp 28 Jahren an Universitäten und etwas über 28 an Fachhochschulen ihren ersten Abschluß.[57] Gründe der im internationalen Vergleich späten Erstabschlüsse sind nicht nur häufige Berufstätigkeit in der Studienzeit oder überlastungsbedingt verringerte Betreuungsintensität an der Hochschule, sondern vor allem die Eigenheiten des deutschen Bildungswesens (Abitur am Ende der 13. Schulstufe, sogenannte Doppelqualifizierung in Form der Absolvierung einer Lehre und eines Studiums) und insbesondere die langen Diplomstudien als Erstabschlüsse, wie sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz Grundlage der Hochschulstudien sind. Die Diversifikation des Hochschulsektors in traditionelle Universitä-

---

[55] In Österreich wurde mit der Einrichtung von Fachhochschulstudien 1994, in der Schweiz 1997 begonnen.

[56] OECD: Education at a Glance, OECD Indicators 1998, Paris 1998, S. 200.

[57] bmb+f, 1997, a.a.O., S. 236.

ten einerseits, Fachhochschulen andererseits, hat demnach in Deutschland nicht zu Absolventen im Alter der anglo-amerikanischen oder japanischen Universitätsabsolventen geführt. Vielmehr haben sich zwei lange Bildungsschienen herausgebildet, die im Mittel erst am Ende des dritten Lebensjahrzehnts (mit ca. 28 Jahren) zu einem ersten Abschluß führen.

ad 2) Hochschulsysteme mit dem Master degree als zweitem akademischen Grad

Die Länder, welche Studiengänge zu akademischen Zweitabschlüssen im Anschluß an kurze erste Studiengänge eingerichtet haben, unterscheiden sich erheblich nach Absolventenquote und Lebensalter bei Zweitabschluß. Für die angelsächsischen Länder werden Abschlußquoten von 11 bis 12 Prozent bei mittlerem Abschlußalter für den Master degree zwischen 29 und 33 Jahren genannt. Rechnet man z.B. beim deutschen Wert die Fachhochschule heraus, so kommt man auf eine vergleichbare Quote an Universitätsabsolventen, wenn man Master degrees und Diplomabschlüsse vergleicht; auch Österreich liegt mit 10 Prozent an einem Altersjahrgang kaum darunter. Deutlich heben sich jedoch Kanada und Japan ab, die beide eine relativ starke Akademisierung auf Bachelorniveau aufweisen (siehe vorhergehende Tabelle), bei den Abschlüssen auf der nächsten Stufe (Master degree) jedoch deutlich unter den USA bleiben.

In *Japan*, das nach 1945 die formale Struktur des US-amerikanischen Bildungssystems eingeführt hat, erreichen zwei Prozent eines Altersjahrgangs einen Master degree. Die Abschlüsse „schneiden“ damit sowohl auf der Bachelorebene als auch auf der Masterebene geringere Anteile an einem Altersjahrgang als in den USA aus: sie sind im Zugang durchgängig selektiver als in den anglo-amerikanischen Ländern. In der europäischen Hochschuldiskussion wird die Struktur des japanischen Hochschulsystems oft nicht hinreichend berücksichtigt, z.B. wenn Akademikerquoten oder die Akademisierung der Industrie verglichen werden. Hierbei wird zu wenig beachtet, daß japanische Hochschul-

absolventen eine andere Vorbildung, ein anderes Alter und einen anderen Stellenwert im Bildungs- und Berufssystem haben als in Ländern mit Langstudien.

TABELLE 2-8:

Absolventenquoten in Ländern, die ausschließlich zweite akademische Abschlüsse für weiterführende Studien vorsehen, und mittleres Abschlußalter, 1996

Land	Abschluß-quote	Mittleres Abschlußalter (Median*)
Vereinigte Staaten	12,5	-
Vereinigtes Königreich	12,3	28,8
Australien	12,2	33,1
Kanada	5,1	29,8
Korea	3,2	-
Japan	1,9	-

*50 Prozent der Absolventen sind jünger als das genannte Lebensalter

Quelle: OECD, 1998

Von den Studierenden an Einrichtungen des höheren oder postsekundären Bildungswesens in Japan entfielen - wie Zahlen für 1990 zeigen - unter 3 Prozent der insgesamt über 3,2 Millionen Hörer auf Studien, die zu einem Master degree (also zu einem den Diplomstudien an Universitäten oder Fachhochschulen vergleichbaren Abschluß) führen. Selbst innerhalb der Universitäten und Colleges verteilen sich die Hörer zu 96 Prozent auf „undergraduate studies“ und nur zu 4 Prozent auf „graduate studies“ (2,043.000 zu 90.000 eingeschriebene Hörer); die übrigen Hörer entfallen auf Junior Colleges (479.000), Technical Colleges (19.000) und Special Training Schools (612.000 Hörer). Als „higher education in a strict sense“ werden dabei aus *japanischer* Sicht nur die Univer-

sities und Colleges und die Technical Colleges eingeschätzt.[58] Bezogen auf die längere universitäre Bildung bleibt festzuhalten, daß das japanische Universitätssystem einen viel geringeren Anteil von Studierenden zu einem Masterabschluß führt als die anglo-amerikanischen Länder. Ähnliches gilt auch, wenn man Master degrees mit deutschen oder österreichischen Diplomstudien an Universitäten vergleicht.

ad 3) Länder mit beiden Formen weiterführender Studienabschlüsse

Unter jenen Ländern, für welche lange erste Studien und zweite akademische Abschlüsse ausgewiesen werden, die also eine Mischung beider Hochschulstrukturtypen darstellen, fällt vor allem *Belgien (flämische Gemeinschaft)* auf. Die OECD-Bildungsstatistik weist für die flämische Gemeinschaft in Belgien eine Quote von 16 Prozent an Absolventen langer Hochschulstudien, die etwa mit schweizerischen oder deutschen Diplomstudien vergleichbar sein sollen, aus. Als mittleres Abschlußalter (Median) wird dabei 22 Jahre genannt. Das ist überraschend für Langstudien, denn es stimmt mit dem Alter, das für Bachelor degrees üblich ist, überein. Zusätzlich zu den 16 Prozent Absolventen von „Langstudien“ werden noch rund 5 Prozent an Absolventen von zweiten akademischen Abschlüssen ausgewiesen, wobei wiederum ein untypisch frühes Abschlußalter angegeben wird (24 Jahre).

Das Ergebnis: Laut OECD-Bildungssystemvergleich erreichten 1996 rund 21 Prozent eines Altersjahrgangs in Belgien in der flämischen Gemeinschaft im Alter von 22 bis 24 Jahren einen Abschluß, der als akademisches Langstudium oder als zweiter universitärer Abschluß gilt. An dieser Stelle kommt wieder das Nominalismusproblem der Bildungsvergleiche ins Spiel, das bereits weiter oben anhand der Akademisierung der Wohnbevölkerung diskutiert wurde. Bezogen auf Abschlußquoten, Struktur der Abschlüsse und das Abschlußalter haben wir

---

[58] Alle Angaben aus: Motohisa Kaneko (Research Institute for Higher Education Hiroshima University): Japan. In: OECD: From Higher Education to Employment, Paris, 1992, S. 179.

in Europa weitreichend unterschiedliche Strukturen der Hochschulbildung. Die Struktur der Studiensysteme und Abschlüsse zeigt für Europa tiefgreifende Inhomogenitäten. Angesichts relativ hoher europäischer Mobilität auf der Ebene von Wissenschaftlern, Technikern und Führungskräften, birgt dieser Befund Nachteile für mobile Studierende und Erwerbspersonen. Die Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse ist ein erster Schritt auf dem Weg zu einem europäischen Studiensystem.

TABELLE 2-9:

Absolventenquoten und mittleres Abschlußalter in Ländern, die beide Formen weiterführender Hochschulstudien eingerichtet haben, 1996

Land	Lange erste Studiengänge		Studiengänge bis zum zweiten akademischen Grad	
	Abschluß-quote	Abschluß-alter (Median**) in Jahren	Abschluß-quote	Abschlußalter (Median**) in Jahren
Norwegen	6	25,0	9,3	26,9
Neuseeland	7	22,7	12,1	27,8
Schweden	8	26,8	3,0	30,7
Dänemark	8	28,2	4,4	28,5
Irland	11	-	14,5	-
Portugal	14	-	1,5	-
Griechenland*	13	-	0,3	-
Belgien (fläm.Gm.)*	16	22,0	4,9	24,0
Niederlande*	20	25,3	10,0	25,2

*Für diese Länder werden zweite Abschlüsse, aber keine Abschlüsse nach kurzen ersten Studien ausgewiesen

**50 Prozent der Absolventen sind jünger als das genannte Lebensalter

Quelle: OECD, 1998

2.4.4 Vergleich auf Doktoratsebene

Als dritte Vergleichsebene der Hochschulabschlüsse bietet die OECD-Vergleichsstatistik die Ebene des Ph.D. oder eines gleichwertigen Abschlusses, also das Doktoratsstudium in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, an. Im Ländermittel ergibt sich für 1996, daß unter einem Prozent der Bevölkerung im entsprechenden Alter in den OECD-Vergleichsländern einen Doktoratsabschluß oder einen vergleichbaren Abschluß erreicht.

Während beim Abschluß kurzer Studien (Bachelor degree u.a.) die Frauen einen um 3 Prozentpunkte höheren Anteil als die Männer im Ländermittel (14 zu 11 Prozent), bei den Abschlüssen von Langstudien einen Vorsprung von einem Prozentpunkt (10 zu 9 Prozent) aufweisen, kehrt sich dies bei den akademischen Zweitabschlüssen um, allerdings mit sehr geringfügiger Differenz (4,3 Prozent bei den Frauen, gegenüber 4,4 Prozent bei den Männern). Bei den Doktoratsstudien ist der Vorsprung der Männer jedoch deutlich: 1,2 Prozent zu 0,7 Prozent am entsprechenden Altersjahrgang erreichten 1996 in den OECD-Vergleichsländern eine Promotion.[59]

Im Ländervergleich lag 1993 noch Frankreich an der Spitze mit einem Wert von über 5 Prozent der Bevölkerung im typischen Alter[60], für spätere Jahrgänge wurde kein Wert mehr publiziert, vermutlich aufgrund von Problemen der Vergleichbarkeit der Absolventen des 3. Studienabschnitt des französischen Universitätssystems mit den Doktoratsstudien anderer Länder. Einen deutlichen Vorsprung im verbleibenden Ländervergleich zeigt 1996 die Schweiz mit 2,9 Prozent an der altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung. Relativ hohe Doktorantenquoten werden auch für Schweden, Finnland und die Niederlande ausgewiesen. Deutschland lag mit 1,6 Prozent deutlich über dem Ländermittel, noch

---

[59] OECD: Education at a Glance. OECD-Indicators 1998, Paris, 1998, S. 200.

[60] OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, Paris, 1996, S. 181.

vor den USA (1,2 Prozent) und hat einen viermal so hohen Doktorantenanteil wie Japan.

Auffällig ist dabei das Ergebnis der Schweiz, wenn man es mit Deutschland, Italien und Österreich vergleicht, die ähnliche universitäre Abschlußstrukturen aufweisen. Die Schweiz bringt 1,8 mal so viele Promovierte pro Jahr und Altersjahrgang wie Deutschland und 2,2 mal so viele wie Österreich hervor, weist aber eine erheblich geringere Studienbeteiligung als die genannten Länder auf. Allerdings ist zu beachten, daß bereits auf der Ebene der Diplomstudien, wenn man die Fachhochschulkomponente herausrechnet, nur relativ geringe Unterschiede in den Abschlußquoten in Relation zum Altersjahrgang bestehen (9 bis 10 Prozent Universitätsabsolventen den genannten drei Ländern).[61]

[61] Zum Vergleich einer bereinigten *universitären* Abschlußquote siehe Tabelle 3-26.

TABELLE 2-10:

Absolventen von Doktoratsstudien im Verhältnis zur Bevölkerung im typischen Alter des Studienabschlusses, 1996

Land	Ph. D. oder Äquivalent		
	Gesamt	Männer	Frauen
Schweiz	2,9	3,9	1,9
Finnland	1,9	2,0	1,8
Niederlande	1,9	2,3	1,5
Schweden	1,9	2,6	1,2
Deutschland	1,6	2,2	1,0
Österreich	1,3	1,8	0,8
Vereinigte Staaten	1,2	1,4	0,9
Vereinigtes Königreich	1,1	1,4	0,7
Norwegen	0,9	1,1	0,6
Spanien	0,9	1,1	0,8
Australien	0,8	1,0	0,6
Kanada	0,8	1,1	0,5
Belgien	0,7	0,9	0,4
Dänemark	0,6	0,9	0,4
Korea	0,5	0,9	0,2
Japan	0,4	0,7	0,1
Italien	0,1	0,2	0,1
OECD-Ländermittel	0,9	1,2	0,7

Quelle: OECD, 1998

2.4.5 Britischer Bildungsexport und europäische Standards – ein Fallbeispiel

57 Prozent aller ausländischen Studierenden in OECD-Ländern entfielen 1995 auf die angelsächsischen Länder, der größte Brocken dabei auf die USA (34 Prozent) und das Vereinigte Königreich (12 Prozent).[62] Neben dem Vorteil des Englischen als neuer Lingua franca der Wissenschaften ist dies vermutlich auch durch die gestufte Studienstruktur und die stärkere Marktorientierung der Hochschulen bedingt. Angelsächsische Hochschulen bieten aber häufig auch Fernstudien an. Fragen der Anerkennung bzw. des Anerkennungsbedarfs in einem vereinten Europa von Bachelor oder Master degrees sind dabei aber noch keineswegs als gelöst zu betrachten. Dies soll anhand eines Beispiels in Österreich belegt werden.

1997 gab es eine öffentliche bildungspolitische Kontroverse über ein Fernstudienangebot einer britischen Universität in Österreich. Es ging um ein neuartiges berufsbegleitendes Studienangebot für Absolventen von höheren technischen Lehranstalten (HTL)[63] an einer englischen Universität (University of Derby), in dessen Rahmen bei facheinschlägiger Tätigkeit ein Bachelor oder auch ein Master degree im Bereich der Computer Studies erreicht werden kann (kostenpflichtig und berufsbegleitend), und zwar in faktisch kürzerer Zeit als der erste Studienabschnitt an einer österreichischen Universität beanspruchen würde. Die für österreichische Verhältnisse sehr kurze Studienzeit basiert auf Curricularvergleichen der HTL für Datenverarbeitung und Datenorganisation mit den Lehrplänen des einschlägigen englischen Studien zum Bachelor degree.

---

[62] OECD, 1997, a.a.O., S. 175.

[63] Die HTL ist ein österreichisches Spezifikum und besteht in der Hauptform aus fünfjährigen Ausbildungen auf der oberen Sekundarstufe, welche zu einer allgemeinen Studienberechtigung und - nach der EU-Richtlinie anerkannt - zu einem Berufsdiplom führen, das in den meisten Ländern über tertiäre Ausbildungen erreicht wird. Häufig wird die HTL aber auch erst mit 18 oder auch später nach dem Erwerb einer allgemeinen Hochschulreife begonnen und erfordert dann zwei bis drei Jahre postsekundäres Studium.

Einen HTL-Abschluß kann man in Österreich in der Hauptform in fünf Jahren, in der Regel im Alter zwischen 14 und 19, oder in Sonderformen (Kolleg, HTL für Berufstätige) erreichen. Im Kolleg, das 4 Semester erfordert, ist eine Reifeprüfung (allgemeine Studienberechtigung) Zugangsvoraussetzung. Die HTL ist eine selektive Form einer Ingenieurausbildung auf der oberen Sekundarstufe oder postsekundärer Stufe, die durch hohe zeitliche Belastung (etwa 40 Stunden in der Lehranstalt plus Hausarbeiten) und aus diesem Grunde und auch wegen des hohen Zugangsdrucks durch eine erhebliche Drop-out-Quote gekennzeichnet ist. Die Arbeitsmarktakzeptanz der Absolventen ist nach wie vor ausgezeichnet.[64]

Der Bachelor degree an der UDA erfordert zusätzlich zum HTL-Abschluß bei Vollzeitstudium zumindest eine Praxisphase und ein anschließendes zweisemestriges Vollzeitstudium oder ein Teilzeitstudium von zumindest vier Semestern, die Ablegung der dabei vorgesehenen Prüfungen und die Approbation einer Diplomarbeit. Bei einem üblichen Ablauf der HTL-Ausbildung in der Hauptform oder als Kolleg nach einer Gymnasialmatura kann ein Student mit etwa 22 bis 23 Jahren seine Graduierung erreichen. Das entspricht dem Mittelwert bei Erstabschluß in angelsächsischen Ländern.[65]

Die gegenständliche Auslandsaktivität der britischen Universität zeigt zunächst einen Hochschulsystemunterschied exemplarisch auf. Das Beispiel macht sowohl auf die internationale und marktbezogene Orientierung der britischen Universitäten, als auch eine *Angebotslücke* an den österreichischen Technischen Universitäten, die am zweistufigen Studiensystem (Diplom – Doktorat) ausgerichtet sind, aufmerksam. Technikstudien verleihen im Durchschnitt nach sieben

---

[64] Siehe dazu: Arthur Schneeberger: Die österreichische HTL-Ausbildung – als Beispiel einer anerkannten Ingenieurausbildung auf der oberen Sekundarstufe. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien, 1998, S. 13ff.

[65] Siehe dazu Tabelle 2-6.

bis acht Jahren - bei 40 bis 50 Prozent Drop-outs - einen Erstabschluß (Diplomingenieur).[66]

Die Studienabschlußziele im österreichischen Universitätssystem sind in so weite Ferne gerückt, daß sie nicht nur zu häufigem Studienabbruch führen (knapp 50 Prozent, siehe Tabelle 2-13), sondern vor allem für anwendungsorientierten Absolventen von berufsbildenden höheren Schulen (BHS), die bereits über eine arbeitsmarkttaugliche Qualifikation verfügen, häufig nicht passend sind. Im beruflichen Wettbewerb reicht aber – insbesondere im Ingenieurbereich – formal und inhaltlich auch die lange und anspruchsvolle Sekundarschulbildung immer weniger. Der Bedarf an langen ersten Studien ist aber oft nicht gegeben, gefragt sind kurze tertiäre Ausbildungen im technischen und kaufmännischen Bereich oder technisch-wirtschaftliche Kombinationen.

Seitens der Unternehmen besteht aber gerade an Absolventen mit kurzer tertiärer technischer Berufsvorbildung ein wachsender Bedarf, der von den hochspezialisierten akademischen Langstudien nicht gedeckt werden kann, es sei denn, man hält die Produktion von Studienabbrechern, die bislang häufig einschlägige Funktionen übernommen haben, für die bestmögliche Lösung. Das dreigliedrige Universitätssystem (Bachelor – Master – Ph. D.) entspricht nicht nur der steigenden Studierneigung auch unter den Absolventen mit „Doppelqualifizierung“ auf der oberen Sekundarstufe (berufliche Bildung plus Studienberechtigung), sondern auch den wachsenden Beschäftigungsmöglichkeiten auf der Einstufungsebene intermediärer Qualifikationen in technischen und kaufmännischen Fachrichtungen in höherem Maße besser als das zweigliedrige Studiensystem an Hochschulen (Diplom/Magister und Doktorat).

Der Vertreter der *University of Derby in Austria (UDA)* reagierte in einem Leserbrief scharf auf die weitreichende Infragestellung dieses Bildungsweges durch

---

[66] Für Diplomstudien der Technik wird vom Österreichischen Statistischen Zentralamt ein Durchschnittswert von 15,4 Semestern Studiendauer im Studienjahr 1996/97 ausgewiesen; ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik: Studienjahr 1997/98, Wien, 1999, S. 276.

einen Hochschulprofessor der Pädagogik mit der Spezialisierung auf vergleichende Bildungsforschung, der u.a. eine Nostrifikationsmöglichkeit in Österreich *verneint* hatte. Gemäß den neuen rechtlichen Gegebenheiten – so ein Vertreter der UDA - seien ausländische akademische Grade „selbstverständlich anzuerkennen ... Von einer Nostrifikation kann daher keine Rede sein und wie die Praxis zeigt, werden unsere degrees in der Wirtschaft und Verwaltung voll anerkannt“[67]. In Erwiderung hierzu wurde behauptet: „Ob etwas zu ‘higher education’ zählt oder nicht, wird von den nationalen Bildungsbehörden entschieden“, gleichzeitig wird aber auf „die Erfüllung der EU-Mindeststudiendauer von drei Jahren“ verwiesen[68].

Von seiten der Standesvertretung der HTL-Ingenieure wird der Studienerfolg an britischen Universitäten als Beweis für die Qualität der Ausbildung an den höheren technischen Lehranstalten, deren Absolventen in der Tat seit Jahrzehnten in der österreichischen Wirtschaft und im Ausland in Fach- und Führungspositionen Aufgaben ausfüllen, die in anderen Ländern z.B. Fachhochschulabsolventen innehaben, gesehen. In einem Bericht des Berufsverbandes der HTL-Ingenieure wird mit Stolz darauf verwiesen, daß von den 10 Absolventen, welche im Studienjahr 1996/97 im Studiengang Computer Studies mit besonderer Auszeichnung graduiert wurden, 9 aus der Wiener Außenstelle kamen; insgesamt wurden 29 Studierenden aus Wien in diesem Jahrgang der B. Sc. der genannten Studienrichtung verliehen.[69]

Die Debatte macht deutlich, daß mit der europäischen Integration eine Herausforderung der Bildungssysteme der involvierten Länder auch in struktureller Hinsicht gegeben ist. Für die Länder mit der Dominanz langer, traditioneller Universitätsstudien auf der Tertiärstufe des Bildungssystems ergibt sich ein for-

---

[67] Gustav Hanke: Süffisante Abqualifizierung, in: „Der Standard“ vom 14.10. 1997, Wien.

[68] Karl Heinz Gruber: Vierfache Klarstellung, in: „Der Standard“ vom 14.10. 1997, Wien.

[69] Erste Graduierungsfeier der UDA (University of Derby in Austria), in: Der Ingenieur, Zeitschrift des Verbandes Österreichischer Ingenieure, 53. Jahrgang, Nr. 1, 1998, S. 7.

males Anerkennungsproblem für jene, die schulische oder duale Ausbildungen plus berufliche Fortbildungen in einem Umfang absolviert haben, die in den anglo-amerikanischen Ländern zu ersten akademischen Abschlüssen führen würden (Associate degree, Bachelor degree). Auch Studienabbrecher, die den ersten Studienabschnitt oder mehr im Rahmen eines langen Diplomstudiums bewältigt haben, sind im europäischen und darüber hinausgehenden internationalen Kontext benachteiligt. Das ist eine nicht-intendierte Folge der europäischen Integration und der Internationalisierung des Wirtschaftens und der Arbeitsmärkte und noch nicht erfolgter struktureller Anpassungen der involvierten Bildungssysteme. In jedem Fall ist ein Vorteil für jene Länder gegeben, die eine weitreichende vertikale und horizontale Differenzierung des Tertiärbereichs bereits implementiert haben. Die Absolventen genügen im europäischen Kontext bei geringerer zeitlicher Investition den formalen Kriterien der allgemeinen Diplomanerkennungsrichtlinien der Europäischen Union, also der *Hochschulrichtlinie* (89/48/EWG) und der sogenannten *Zweiten Diplomanerkennungsrichtlinie* (92/51/EWG), ohne jeweils auf Anhänge und komplizierte Zusatzerklärungen angewiesen zu sein.[70]

Nicht zu unterschätzen ist aber auch eine studienstrukturelle Inkompatibilität für die studentische Mobilität in beiden Richtungen. Es ist ein Faktum, daß der Bachelor degree eine „Trade Mark“ am Bildungsweltmarkt ist. Durch die zunehmende Bedeutung und Anerkennung der Master-Studien als sinnvolle Ergänzungsmöglichkeit ist bei internationalen einschlägigen Anbietern damit zu rechnen, daß die Teilnehmer aus den deutschsprachigen Ländern bereits über einen formal höheren Abschluß verfügen, auf jeden Fall aber bereits mehr Zeit investiert haben. Trotzdem besteht aber Interesse am Erwerb eines auf den Bachelor degree aufbauenden Abschlusses, welcher zunehmend zur Voraussetzung internationaler Karrieren wird. Die Frage der Attraktivität der nationalen

---

[70] Siehe dazu: Herwig Höllinger: Anerkennung österreichischer Techniker- und Ingenieurausbildungen des universitären und nichtuniversitären Sektors nach den EU-Richtlinien. In: Arthur Schneeberger, Monika Thum-Kraft (Hrsg.): Qualifikationsanforderungen und Bildungsströme im Wandel (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 110), Wien, 1998, S. 199ff.

Hochschulstandorte, die ebenfalls mit der Kompatibilität der Strukturen verbunden ist, wird an anderer Stelle der Arbeit thematisiert.

Eine Stärke der gestaffelten Abschlußstruktur der angelsächsischen Hochschulsysteme ist die Orientierung an Abschlüssen in absehbaren Zeiten und damit die Verkürzung von Investitions- und potentiellen Fehlinvestitionsphasen. Durch die Staffelung ist eher sichergestellt, daß jene, welche Zeit und Geld in ein hochspezialisiertes Graduiertenstudium investieren, bereits eine Prüfung ihrer Eignung, ihrer Interessen und der Nachfrage am Arbeitsmarkt bezüglich dieser Qualifikationen vorgenommen haben. Die Staffelung verhindert das Hinauszögern von Entscheidungen und Abschlüssen, wie es in Studiensystemen, die Abschlüsse mit 27 oder 28 Jahren im Mittel zum Ergebnis haben, leicht eintreten kann. Dieser Vorteil gestaffelter Abschlüsse ist gerade unter dem Gesichtspunkt des lebensbegleitenden Lernens zu beachten.

2.5 Unterschiedliche Auslesesysteme

Bezieht man die verschiedenen hochschulischen Abschlußebenen in die Betrachtung ein, so zeigen sich weitreichende Unterschiede in der Ausbildungs- und Auslesefunktion der Hochschulsysteme in den Vergleichsländern. Japan z.B. hat eine breite Basis an akademisch Ausgebildeten, die sich auf höheren Abschlußebenen radikal verdünnt (unter 2 Prozent eines Altersjahrgangs erreichen einen Master degree). In den USA bilden Abschlüsse mit Bachelor degree einen noch breiteren Ausschnitt aus der Bevölkerung ab, die Master degrees kommen auf 12 Prozent an der Bevölkerung im vergleichbaren Alter.

Die unterschiedliche soziale Funktion von Hochschulsystemen wird noch deutlicher, wenn man die Abschlußquoten mit den Anfängerquoten *im Zusammenhang* betrachtet (siehe Tabelle 2-11). So schneiden etwa die Studienanfängerquoten der anglo-amerikanischen Länder einen Anteil aus der Bevölkerung in der entsprechender Altersgruppe aus, der zwischen 40 bis 50 Prozent liegt. Die USA erreichen mit 52 Prozent im OECD-Vergleich den höchsten Anteil. Deutschland (gesamt) und Österreich kommen auf die Hälfte dieses Anteils. Die Schweiz liegt mit 15 Prozent Studienanfängern am Altersjahrgang weit darunter. In Europa erreichen Frankreich, die alten deutschen Bundesländer, die Niederlande und Dänemark Anfängerquoten an Hochschulen von etwas über 30 Prozent.

Den hohen Unterschieden in den Anfängerquoten entsprechen relative geringe Unterschiede auf der Ebene weiterführende Abschlüsse (zweite Abschlüsse, Abschlüsse nach langen ersten Studien), zumal dann, wenn man aus den Abschlüssen langer erste Studien die Universitäten von den Fachhochschulen und vergleichbaren Einrichtungen herausrechnet. Die *entscheidende Bildungssystemdifferenz* hängt mit der Einrichtung bzw. Nichteinrichtung eines Abschlusses vor den Abschlüssen, die zu den klassischen akademischen Berufen bzw. zu wissenschaftlicher Arbeit qualifizieren, zusammen. Das deutsche System ist zweistufig, das angelsächsische Studiensystem hingegen dreistufig organisiert.

TABELLE 2-11:

Studienanfänger und Absolventen an Hochschulen, jeweils in Prozenten des typischen Altersjahrgangs in der Wohnbevölkerung, 1996

Land	Ersteintritte in den Hochschulbereich	Abschlüsse kurzer erster Hochschulstudien	Abschlüsse langer erster Hochschulstudien	Abschlüsse zweiter universitärer Studien
Vereinigte Staaten	52	35	X	13
Kanada (1995)	48	32	X	5
Vereinigtes Königreich	41	34	X	12
Italien	33*	1	12	X
Österreich	29	0	10	X
Deutschland (gesamt)	27	0	16	X
Deutschland: früheres Bundesgebiet	33**	-	15***	X
Deutschland: neue Bundesländer	24**	-	14***	X
Schweiz	16	0	9	X

*Studienjahr 1988-89 (OECD, 1992)

**Studienanfängerzahl in Prozenten der 19- bis 21jährigen Bevölkerung 1995 Daten des bmb+f (1997/98)

*** Absolventenquote als Anteil der Hochschulabsolventen (Universität und Fachhochschule) der 30- bis 40jährigen Wohnbevölkerung laut Mikrozensus vom April 1996, zitiert nach bmb+f (1997/98)

Quelle: Zusammenstellung nach Daten der OECD und des bmb+f

In Deutschland und in Österreich ist für viele Jungerwachsene bis zum 30. Lebensjahr durch das Fehlen kurzer Studien ein langer Prozeß der Orientierung bei gleichzeitigem Erfahrungsammeln in Studium und Erwerbstätigkeit durchaus üblich. Die im internationalen Vergleich relativ geringere Quote an Neuabsolventen hängt im Vergleich zu angelsächsischen Ländern mit geringeren Studienanfängerquoten und dem Festhalten an langen ersten Studien zusammen.

Im Vergleich der Absolventenquoten auf dem Level von Master degrees und Diplomstudien (nach langen ersten Studien) sind die Unterschiede in den Abschlußquoten zwischen Deutschland, Italien, Österreich oder der Schweiz einerseits, den angelsächsischem Ländern andererseits wesentlich geringer. Bei Gewichtung im Hinblick auf berufliche Bezüge ist dieser Vergleich der eigentlich relevante. Etwa 12 bis 13 Prozent eines Altersjahrgangs erreichen in den USA oder im Vereinigten Königreich einen zweiten universitären Abschluß. Ohne die Inklusion der Fachhochschulabsolventen würde Deutschland bei einer Universitätsabsolventenquote von etwa 10 Prozent am Altersjahrgang Mitte der 90er Jahre halten, also den gleichen Wert wie Österreich oder die Schweiz aufweisen.

In Österreich ist nach wie vor ein offener Hochschulzugang für alle, die eine Matura haben, gegeben, allerdings um den Preis einer hohen Ausfallsquote[71] im Studium. Die Wichtigkeit der Einführung eines ersten kurzen Studiums zur Bewältigung des auch im internationalen Vergleich beträchtlichen Drop-out-Problems wurde auf Expertenebene zwar erkannt, eine politische Reformentscheidung wurde aber – auch aufgrund der bürokratischen Starrheit der Entscheidungsverfahren - jahrzehntelang nicht gefällt.[72] Resultat ist ein Studiensystem, das mit über 7 Jahren im internationalen Vergleich die längste Dauer bis zum Erstabschluß aufweist und hohe Drop-out-Quoten produziert (siehe Tabelle 2-13).

In der Schweiz, deren Quote an Studienberechtigten etwa die Hälfte der österreichischen und deutschen Quote ausmacht, ist bis in die Gegenwart ein Hoch-

---

[71] Die Bedeutung des Themas erhellt sich z.B. daraus, daß in einer Publikation von 1997 der Rückgang der Drop-out-Quote auf „nur mehr“ 52 Prozent als Erfolg verbucht wird. Vgl. dazu: Frank Landler: Das österreichische Bildungswesen in Zahlen. Analyse und Computersimulation des Schulsystems und der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung, Wien, 1997, S. 91.

[72] Siehe dazu: Henrik Kreutz, Heinz Rögl: Die umfunktionierte Universitätsreform. Von der Steigerung der Produktivität zur staatlichen Förderung sozialen Aufstiegs politischer Kernschichten. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Dokumentenanalysen, „oral history“ und quasi-experimentellen Verfahren, WUV-Universitätsverlag, Wien, 1994, S. 161.

schulzugang ohne nennenswerte Einschränkungen (nur geringe Studiengebühren) für alle Personen mit Maturitätsabschluß möglich gewesen, allerdings auf Basis einer sehr geringen Maturitätsquote. In der Bundesrepublik Deutschland ist bereits in den 70er Jahren eine Regelung installiert worden, die zur Immatrikulation für ausgewählte Fächer mit Numerus clausus einen bestimmten Notendurchschnitt erfordert, wobei die Aufnahmeentscheidung nicht von der Hochschule, sondern von einer zentralen Zuweisungsinstitution gefällt wird.[73] Diese Maßnahme hat die Bildungsströme in ihrer Breite zwar nicht gebremst, aber doch die Kanalisierung nach Fachrichtungen mitbestimmt und dazu geführt, das im Durchschnitt etwa 15 Prozent der Studienanfänger ihre Studienfachwahl modifizieren müssen.[74]

Die OECD betont die „Verfügbarkeit beruflicher Bildungs- und Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II“ als den wesentlichen Einflußfaktor auf die Abschlußquoten im nichtakademischen Tertiärbereich; die Abschlußquoten für den ersten akademischen Grad „scheinen von der typischen Dauer dieser Studiengänge sowie von den Anforderungen zur Erlangung der betreffenden Qualifikationen abzuhängen.“[75] Insgesamt spricht sich die OECD für eine Strategie der Arbeitsmarktorientierung durch Stufung und Vielfalt der Studiengänge und Abschlüsse aus, da Länder, deren Hochschulen (oder äquivalente Bildungseinrichtungen) eine größere Zahl von Abschlußmöglichkeiten vorsehen, den Studierenden „mehr Übergangspunkte in den Arbeitsmarkt“[76] bieten. Hierdurch können die Absolventen das Hochschulsystem mit unterschiedlichem Wissens- oder Fähigkeitsstand verlassen - je nach der aktuellen Arbeitsmarktnachfrage

---

[73] Von soziologischer Seite wurde dies als Tendenz zur institutionellen Zentralisierung interpretiert; siehe dazu: Elke Korte: Numerus clausus im Zulassungsverfahren. In: Kellermann, Paul (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, Klagenfurt, 1984, S. 71ff.

[74] Siehe dazu Abschnitt 5.2 über die „Grenzen des Arbeitskräftebedarfsansatzes“

[75] OECD, 1997, a.a.O., S. 331.

[76] OECD, 1997, a.a.O., S. 331f.

nach diesen Fähigkeiten sowie entsprechend ihrer eigenen Begabungen und Interessen.

2.5.1 Bachelorquote entspricht Abiturientenquote

Zwischen Bachelorquoten in angelsächsischen Ländern und Studienanfänger- bzw. Studienberechtigtenquoten in kontinentaleuropäischen Ländern bestehen - quantitativ gesehen - bemerkenswerte Übereinstimmungen, welche auf die unterschiedliche statusdistributive Funktion von Bildungsabschlüssen in den Vergleichsländern verweisen. Die Anteile der Jungerwachsenen, welche in den anglo-amerikanischen Ländern einen Bachelor degree erreichten, entsprachen Mitte der 90er Jahre ungefähr den Studienanfängerquoten z.B. in Frankreich, den Niederlanden, in den alten deutschen Bundesländern oder in Dänemark und lagen etwas über 30 Prozent (vgl. Tab. 2-2).

Der Anteil an Jungerwachsenen, der im Vereinigten Königreich ein Studium an einer Universität abschließt (Bachelor degree), erreicht mit 34 Prozent die Höhe der Studienanfängerquote im früheren Bundesgebiet bezogen auf alle Hochschularten. Die Abiturientenquote in Deutschland (früheres Bundesgebiet)[77] und die österreichische Maturantenquote[78] bei den Jungerwachsenen liegen etwas unter dem Hochschulabsolventenanteil in den angelsächsischen Ländern. Die damit ins Spiel gebrachten statistischen Maßzahlen mögen erhebungs- und berechnungsbedingt geringfügig von unterschiedlicher Validität sein, kaum Zweifel kann aber daran bestehen, daß angelsächsische erste Hochschulabschlüsse Mitte der 90er Jahre Anteile aus der altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung „ausschneiden“, die jedenfalls nicht kleiner als die Abiturienten- und Maturantenquoten sind. Noch drastischer ist diese Aussage bezüglich der Schweiz zu treffen: Hier beläuft sich die Studienanfängerquote, die etwas unter der Maturitätsquote (17 Prozent der 19jährigen haben 1995 in der Schweiz ein Maturitäts-

---

[77] bmb+f-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1997/98, Bonn, 1997, S. 353ff.

[78] ÖSTAT: Mikrozensus Jahresergebnisse 1996, Wien 1998, S. 7.

zeugnis erworben[79]) liegt, auf etwa die Hälfte der angelsächsischen Hochschulabsolventenquote beim Erstabschluß.

TABELLE 2-12:

Internationaler Vergleich von Bachelor-, Studienanfänger- und Studienberechtigtenquoten

Erreichter formaler Bildungsstand	Anteil in %
Hochschulabsolventen mit Bachelor degree *in den USA* als Anteil am vergleichbaren Altersjahrgang, 1996	35
Hochschulabsolventen mit Bachelor degree im *Vereinigten Königreich* als Anteil am vergleichbaren Altersjahrgang, 1996	34
Hochschulabsolventen mit Bachelor degree *in Kanada* als Anteil am vergleichbaren Altersjahrgang, 1996	32
20- bis 25jährige Bevölkerung mit Hochschulreife *im früheren Bundesgebiet Deutschlands*, Mikrozensus 1996	31
20- bis 25jährige Bevölkerung mit Hochschulreife *in den neuen deutschen Bundesländern*, Mikrozensus 1996	23
Hochschulstudienanfängerquote für *Deutschland gesamt* (OECD-Daten, 1998)	27
Hochschulstudienanfängerquote für das frühere deutsche Bundesgebiet 1995 (nach Berechnungen des bmb+f)	33
Hochschulstudienanfängerquote für die neuen deutschen Bundesländer 1995 (nach Berechnungen des bmb+f)	24
Hochschulstudienanfängerquote für *Österreich* 1996 (OECD-Daten, 1998)	29
20- bis 24jährige Bevölkerung mit höherem Schulabschluß (Matura) in *Österreich*, Mikrozensus 1996	32
Hochschulstudienanfängerquote für *Italien* (OECD-Daten, 1992)	33
Hochschulstudienanfängerquote für die *Schweiz* 1996 (OECD-Daten, 1998)	16
Maturitätsquote 1995 (BFS 1997)	17

Quelle: OECD; bmb+f; ÖSTAT; BFS

[79] Bundesamt für Statistik: Hochschulindikatoren Schweiz, Bern, 1997, S. 20.

2.5.2 Zugangs- und Prozeßauslese

Je höher die Anfängerquote in jenen Ländern ist, welche das dreigliedrige anglo-amerikanische Universitätssystem eingerichtet haben, desto höher sind die Verluste. Diese Aussage trifft vor allem auf das Verhältnis USA – Japan zu, die zwar ein formal ähnlich strukturiertes Hochschulsystem eingerichtet haben, dabei aber substanziell unterschiedliche Qualifizierungs- und Auslesefunktionen vorsehen. Während die USA die Hälfte eines Altersjahrgangs im Rahmen eines vielfältig differenzierten Universitätssystems aufnimmt und dabei erhebliche Verluste bis zum Bachelor degree verzeichnet, ist in Japan der Zugang zu den Universitäten bereits der entscheidende Auslesevorgang.

In Japan strömt rund ein Viertel der Bevölkerung mit 18 Jahren in die Universitäten, mit etwa 22 Jahren dürfte der Bevölkerungsanteil, der mit einem Bachelorabschluß in das Beschäftigungssystem übergeht, nur geringfügig darunter liegend sein (etwa 10 Prozent Verlust). Die entscheidende Weichenstellung in der Bildungs- und Berufskarriere eines jungen Japaners ist daher der Übergang von der oberen Sekundarstufe, die über 95 Prozent eines Altersjahrganges abschließen, an eine Einrichtung des postsekundären Bildungswesens. Bezüglich der Universitäten wurde zu Recht von der „Prüfungshölle“ gesprochen.[80] Wer einmal an eine japanische Universität mit hohem Prestige gelangt ist, hat es unter Gesichtspunkten der beruflichen Karriere „geschafft“.

Demgegenüber ist das amerikanische Modell der Auslese und Statusdistribution auf einen längeren Prozeß bezogen, wobei auch die Berufsbewährung bzw. berufliche Auf- und Abwärtsmobilität eine größere Rolle spielt. In Japan erreichten in den 90er Jahren rund 90 Prozent der Studienanfänger einen Abschluß, in den USA waren es - jeweils nach OECD-Berechnungen – nur 63 Prozent.[81]

---

[80] Siehe dazu: Ulrich Teichler: Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: Paul Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, Klagenfurt, 1984, S. 12.

[81] OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 1998, Paris, 1998, S. 198.

TABELLE 2-13:

Erfolgsquoten in der Hochschulbildung
Bezugsjahre: 1994-1996

Land	Studiendauer bis zum Erstabschluß in Jahren	Erfolgsquote in Prozenten
Japan	4	90
Vereinigtes Königreich	-	81
Irland	4	77
Neuseeland	4	76
Finnland	5	75
Schweiz	6	74
Deutschland	6	72
Niederlande	-	70
Dänemark	-	67
Australien	3	65
Vereinigte Staaten	4	63
Belgien	-	63
Frankreich	5	55
Österreich	7	53
Italien	6	35

Quelle: OECD, 1998

2.5.3 Varianten der Elitenbildung

Auch zu einer Zeit, in der nur 2 bis 5 Prozent der altersgleichen Bevölkerung ein Hochschulstudium absolvierten, konnten oder wollten nicht alle Absolventen in eine berufliche Eliteposition einrücken. Mit der Hochschulexpansion hat eine Ausweitung der Beschäftigung in traditionellen akademischen Berufen, aber auch in neuen technischen, wirtschaftlichen und anderen Fachrichtungen stattgefunden. Hochschulen betreiben heute mehr als Elitenbildung. Der Zugang zu Entscheidungspositionen in den großen wirtschaftlichen oder staatlichen Organisationen erfolgt aber immer zwingender über die Hochschulen, gleichzeitig ist aber ein Hochschulabschluß alleine immer weniger ein Garant für eine Spitzenposition.

Hochschulen tragen im wesentlichen auf *zwei unterschiedliche Arten* zum Zugang zu Elitepositionen bei.
In hierarchischen Hochschulsystemen, wie in Japan oder in Frankreich und - etwas abgeschwächt - auch in den USA, gibt es spezielle Elitehochschulen, die im Zugang nach verschiedenen Kriterien (Prüfungsleistungen, Bewertungen verschiedener Voraussetzungen und/oder Studiengebühren) scharf selegieren und über die Netzwerke der Absolventen („Alumnis“) und ihrer Familien eine der Herkunft der Studierenden entsprechende spätere berufliche Plazierung der Absolventen fördern. Eine Karrieregarantie durch das Hochschuldiplom gibt es auch in diesen Ländern nicht. Der Hochschulort spielt aber für den Marktwert einer akademischen Bildung eine wesentliche Rolle.

In nicht-hierarchischen Hochschulsystemen, wie in Deutschland oder Österreich, erfolgt die Vorbildung derer, die berufliche Spitzenpositionen erreichen wollen, innerhalb des allgemeinen Hochschulsystems. Ausleseprozesse hängen eher mit der Wahl der Hochschulart, des Studienfaches, dem Studienverhalten und -erfolg, Aktivitäten in studentischen Verbindungen oder Parteien sowie familiären Kontakten und Verbindungen zusammen. Elitebildung kann in diesen

Systemen nur eine indirekte Funktion sein. Die absolvierte Fachrichtung ist in diesem System erheblich wichtiger als die Frage nach dem Hochschulort.

In Japan erfolgt der Zugang zu Schlüsselpositionen über einige wenige Universitäten, in Frankreich vor allem über die Grandes Écoles, in den USA vor allem über eine Handvoll privater Universitäten. In stark stratifizierten Hochschulsystemen mit beträchtlichen Studiengebühren, die bereits im Zugang scharfe Auswahlen treffen, ist Elitenbildung eine *manifeste Funktion* bestimmter Hochschulen. Während in den USA, Großbritannien und Japan infolge dessen zwischen den Universitäten eine ausgeprägte Statusdifferenzierung besteht, sind es in Frankreich nicht die Universitäten, sondern vielmehr die technischen und berufsorientierten Grandes Écoles, welche den „Elite"-Sektor bilden, wobei es wiederum Eliten unter den Eliten gibt.[82] Je erfolgreicher die Absolventen einer Elite-Einrichtung im Berufsleben sind, desto stärker wächst das Ansehen der Hochschule und die Anziehungskraft für die entsprechend ambitionierten Jugendlichen.

Im Rahmen staatlich finanzierter und an einheitlichen Standards orientierter Hochschulsysteme kann „Elitenbildung" nur eine *latente Funktion* sein. Dies trifft auf die deutschen Universitäten, die auf dem Zugangsrecht aller Abiturienten und einheitlichem Standard der Studien an unterschiedlichen Hochschulen beruhen, zu. In diesem Sinne hat *Schelsky* die „Ausbildung einer sozialen Führungsschicht" als „indirekte Funktion" der Universitäten definiert[83]. Der Soziologe lehnte die „Ausbildung einer sozialen Führungsschicht" durch die Universitäten nicht ab, er sah diese Funktion jedoch im Rahmen des deutschen Universitätstyps erstens als nicht planbar an, da sie nur eine indirekte Leistung ist, und

---

[82] Leo Goedebuure, Frans Kaiser, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans van Vught, Egbert de Weert: Hochschulpolitik international: Trends - Probleme - Lösungsansätze, hrsg. von der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh, 1992, S. 16.

[83] Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (=Wissenschaftstheorie, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsgeschichte; 20), 2. um einen "Nachtrag 1970" erweiterte Auflage (1. Aufl. 1963 im Rowohlt-Verlag, Reinbek bei Hamburg), Gütersloh, 1971, S. 202.

zweitens lehnte er die traditionelle idealistische Universitätskonzeption der Elitenbildung als philosophische Bildungsaufgabe als durch die wissenschaftliche Spezialisierung überholt ab: „Für Humboldt und noch mehr für Fichte war es selbstverständlich," - so Schelsky - „daß die in der philosophischen Wissenschaft versittlichten Akademiker die leitenden ‚Staatsdiener' stellen würden. Die englische Universität hat diesen Anspruch, ‚eine Elite auszubilden, die die zukünftigen Führer in allen Geschäften und in den akademischen Berufen sein sollen' ... in ihrer Tradition stets betont und bis heute nicht aufgegeben." [84]

Die Vorstellung, daß die im traditionell philosophischen Sinne Gebildeten zugleich die funktionale Führungsschicht der Gesellschaft stellen werden, ist aufgrund der höheren funktionalen Leistungsfähigkeit spezialisierter Wissenschaften obsolet geworden. Wissenschaftliche Experten werden - so *Schelsky* - das Reservoir der Führungsschichten in allen Bereichen der wissenschaftlichen Zivilisation stellen. Diese „indirekte Aufgabe verbleibt den Hochschulen ... in hohem Maße, ohne daß sie sich allerdings mit der personalen Bildungsaufgabe im traditionellen Sinne verknüpft."[85]

Hochschulen sind heute auch im angelsächsischen Bereich überwiegend zu Lehr-, Lern- und Prüfungseinrichtungen für fachliche Qualifikation geworden. Aufgrund der geringen persönlichen Kontakte an den „Massenhochschulen" ist eine weitgehende wertorientierte Prägung auch kaum zu erwarten. Eliteeinrichtungen im Hochschulbereich stellen den Anspruch auf Persönlichkeitsbildung aber nach wie vor. Primär allerdings als Zusatz oder besondere Qualität des Studiums aufgrund hochselektiver Aufnahmebedingungen, da der Spezialisierungsgrad akademischer Fachrichtungen nur begrenzt zurückzunehmen ist. Akademische Persönlichkeitsbildung nach spezialisierten Studien wird auch in einer Vielzahl von MBA-Studienprogrammen angeboten, die mehr als zusätzli-

---

[84] Schelsky, (1963)1971, a.a.O., S. 205.

[85] Schelsky, (1963)1971, a.a.O., S. 205.

ches Fachwissen vorsehen, nämlich Persönlichkeitsbildung und exklusive soziale Kontakte.

Der amerikanische Bildungssoziologe *Martin Trow* hat „elite higher education" definitorisch von „mass higher education" abzugrenzen versucht und dabei neben dem selektiven Zugang vor allem den intensiven persönlichen Kontakt zwischen Studenten und Professoren, der über die Vermittlung von Fachwissen hinaus charakterbildend wirken soll, als wesentlich hervorgehoben. Die dabei erfolgende Förderung von Führungsambitionen unterscheide „elite higher education" von der bloßen „mass higher eduction":

> "*Whatever* the specific content of the course of study and syllabus - and that indeed varies very widely - this form of higher education conveys, and intends to convey, to students that they can make important discoveries, lead great institutions, influence their country's laws and government, and add substantially to knowledge. In this sense, institutions of elite higher education are arrangements for raising ambition and for providing social support and intellectual resources for the achievement of ambition. By contrast, mass higher education is centered on the transmission of skills and knowledge through relations between teachers and students which are briefer and more impersonal, and is *designed to prepare students for relatively modest roles in society, even in such occupations of high status as the learned professions, the civil service, and business management*. (Of course, these two types of higher education often overlap or merge imperceptibly into one another.)"[86]

Mit dem abschließenden in Klammern beigefügten Satz charakterisiert *Trow* die Situation der großen State Universities in den USA, in denen Elite und Mass Higher Education nebeneinander existieren. Er spricht im Anschluß an *Clark*

---

[86] Martin Trow: "Elite Higher Education": An Endangered Species?, in: Minerva, A review of Science, Learning and Policy, Volume XIV, Number 3, Autumn 1976, S. 359; Hervorhebung durch den Verfasser, A.S.

Kerr[87] von „multiversity". Die Situation einer Multiversität kennzeichnet die Hochschulen vieler Länder. Das Konzept der Elitebildung an Hochschulen wird damit aber unscharf. „Multiversität" kommt der Vorstellung der Elitenbildung als indirekter Funktion der Universitäten nahe.

Aufgrund der unterschiedlichen Studierquoten kommt der Thematik Elite- oder Massenhochschule eine andere Bedeutung als etwa in Deutschland, Österreich oder der Schweiz zu. Bei einer Studienanfängerquote von über 50 Prozent eines Altersjahrgangs erfolgen begabungsbezogene und soziale Differenzierungsprozesse am College, die in den zuvor genannten Ländern auf der oberen Sekundarstufe stattfinden. Rund 10 Prozent der amerikanischen Studenten studierten Mitte der siebziger Jahre in Hochschulen, die zur Gänze oder in spezifischen Bereichen „elite higher education" bieten.[88] Eine durchgängige Abgrenzung der „elite higher education" von anderen Studienformen durch die intellektuelle Qualität der ersteren ist nicht möglich:

> „Higher education for an elite is not necessarily and always intellectually distinguished, nor is academic excellence found only in the institutions which provide elite higher education."[89]

Elite Higher Education ist auf Wertvermittlung, soziale Umgangsformen und hohes Anspruchsniveau gerichtet und basiert nicht nur auf intellektueller Leistungsfähigkeit, sondern auch auf familiärer Herkunft und an der Hochschule auf der Qualität der persönlichen Beziehungen zwischen Studenten und Professo-

---

[87] Vgl. Clark Kerr: The Uses of University, 3., überarb. Aufl., Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982; derselbe: Governance and Functions, in: Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Issued as Vol. 99, No. 1, of the Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, Winter 1970: The Embattled University.

[88] Trow, 1976, a.a.O., S. 375.

[89] Trow, 1976, a.a.O., S. 360.

ren. Eine rein intellektuelle Bewertung könne der Funktion der Elitebildung nicht gerecht werden.[90]

Das französische Hochschulsystem stellt einen Gegensatz zur amerikanischen „multiversity“ dar, indem es durch klar getrennte Segmente, nicht durch sich überschneidende Funktionen und unklare Grenzen, bestimmt ist.[91] Die Segmente des Hochschul- und Forschungssystems weisen einen Eliten-Ausbildungsbereich, einen berufsqualifizierenden Sektor, einen sozialisierenden Sektor ohne berufsausbildende Akzentsetzung und schließlich einen wissenschaftsorientierten Bereich auf. Frankreich, das mit den Grandes Écoles außerhalb der Universitäten etwa 10 Prozent der Studierenden ausbildet, stellt international mit der Sonderstellung der Grandes École eine Ausnahme dar. Die Grandes Écoles haben einen höheren Status als die Universitäten, ohne dabei Forschungsaufgaben zu übernehmen. Die Existenz der Grandes Écoles relativiert damit alle Theorien, die hochqualitative Bildung ausschließlich über die forschungsbasierte Lehre für möglich halten und Berufsorientierung generell für zweitrangig erachten.

Auch Japan weist eine ausgeprägte hierarchische Hochschulstruktur auf. Zwar sind die Abschlüsse ähnlich strukturiert wie in den USA, es fehlt aber völlig an der Durchlässigkeit und Funktionsüberschneidung. Wenige Hochschulen werden als führend betrachtet. *Teichler* weist darauf hin, daß die Hierarchie der Hochschulen durch Publikationen immer wieder verstärkt wird, indem z.B. darauf hingewiesen wird, daß die Hälfte der Personen, welche die Eingangsprüfungen zu den höchsten Beamtenkarrieren bestehen, Absolventen der Universitäten Tokyo oder Kyoto sind.[92] Je schärfer die Elite-Hochschulen von den übrigen Hochschulen institutionell getrennt sind, desto schärfer ist der Selektions-

---

[90] Trow, 1976, a.a.O., S. 367.

[91] Ulrich Teichler: Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich (=Werkstattberichte - Band 20), Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, Kassel, 1988, S. 72.

[92] Teichler, 1988, a.a.O., S. 62.

druck im Zugang, in der Regel in Form von Prüfungen, wie z.B. in Japan oder in Frankreich. Wer einmal in Japan in die hocheingeschätzten Studiengänge hineinkommt, fällt dann kaum mehr heraus. Demgegenüber ist in den Hochschulsystemen, die eliten- und gehobene breitenbildende Funktionen in sich vereinen, oft eine starke Betonung der Auslese während des Studiums im Hinblick auf spätere wissenschaftliche und berufliche Plazierung zu beobachten.[93]

Alle Hochschulsysteme leisten Auslesefunktionen im Hinblick auf den Zugang zu Führungspositionen. Ob diese Funktionen manifest oder latent sind, hängt von der Art der Hochschulfinanzierung und den Zulassungsverfahren ab. Dort, wo Hochschulen selbst über Studiengebühren und/oder Zulassungskriterien entscheiden können, sind Ausdifferenzierungen von akademischer Eliten- und gehobener Breitenbildung eher möglich. Wie weit Absolventen der Elitehochschulen sich tatsächlich gegenüber der Konkurrenz seitens der Absolventen anderer Hochschulen durchsetzen, hängt von der Qualität der Eingangsauslese, aber auch Traditionen der relevanten beruflichen und politischen Felder ab.[94]

In liberalen und demokratischen Systemen ist die Sicherung gesellschaftlicher Akzeptanz der Eliteeinrichtungen eine wesentliche Frage. Diese kann auf vielfältige Weise gesichert werden. Zunächst durch strenge und transparente Kriterien bei der Aufnahme oder - sofern Studiengebühren eine wichtige Rolle spielen - durch Vergabe bestimmter Quoten von gebührenfreien Studienplätzen, im weiteren durch ein breites alternatives Studienangebot, das ebenfalls interessante berufliche Möglichkeiten eröffnet. Von existentieller Bedeutung ist die Leistung der Absolventen auf kultureller, wirtschaftlicher und politischer Ebene, bis hin zur Frage des Überlebens der Staatsgesellschaften. Elitenbildungssysteme stehen und fallen letztlich mit den sie tragenden Gesellschaftssystemen. Bloße

---

[93] Trow, 1976, a.a.O., S. 367.

[94] Bourdieu hat dieser Frage in Bezug auf die Grandes Écoles eine umfangreiche Studie gewidmet; siehe dazu: Pierre Bourdieu: The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power, Polity Press, Cambridge, 1996.

Elitenrotation bedeutet keine Gefährdung für Elitebildungsstätten, zumal wenn die neuen Führungsgruppen ohnedies durch die gleichen Einrichtungen gegangen sind bzw. diese im Rahmen des intergenerationalen Statuserhalt ohnedies nutzen.
Ob höhere Bildungseinrichtungen in direkter oder indirekter Form die Spitzen in Staat, Kirche und Wirtschaft bilden und auswählen, in jedem Fall sind sie Ausdruck der jeweiligen politischen und kulturellen Traditionen, zu deren Überleben sie ihrerseits beitragen.

2.6 Abgrenzung universitärer Bildungssysteme

Wie läßt sich akademische Bildung auf der Grundlage des internationalen Vergleichs von anderen Wegen organisierter postsekundärer beruflicher Bildung abgrenzen? Die Forschungsbasierung reicht nicht aus, sie ist einerseits nur eine graduelle Abgrenzung, andererseits in den nationalen Hochschulsystemen unterschiedlich gelöst. So repräsentieren die USA, Großbritannien, Deutschland und Frankreich durchaus von einander strukturell abweichende institutionelle Verbindungen von höherer Bildung und Forschung.

Traditionell und im Kern ist akademische Berufsvorbildung auf Tätigkeiten in Professionen, die mit der Tradierung, der Systematisierung und Integration, der Anwendung und der Innovation von Wissen zusammenhängen. Im Kern sind akademische Berufe Wissensberufe. Sozialorientierung und Fachkompetenz sind konstitutiv. Neuerdings wird neben Wissenskompetenz und Sozialorientierung akademischer Bildung die kritische Komponente akademischer Bildung als Abgrenzung zu beruflicher Bildung betont. So sieht etwa *Teichler* in der Ermutigung, „Regeln und Konventionen beruflichen Handelns in Frage zu stellen" einen Grundzug der Hochschulbildung, „während in anderen Ausbildungseinrichtungen das Übernehmen, Anwenden und Einüben bestehender Regeln im Vordergrund steht"[95].

---

[95] Ulrich Teichler: Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich. In: Christiane Konegen-Grenier / Winfried Schlaffke (Hrsg.): Aka-

Dieser Aspekt kann auch als Kehrseite oder zeitgemäße Variante des traditionellen kulturellen und sozialen Führungsanspruchs gesehen werden. Kritikfähigkeit bleibt aber ein rein formales Attribut akademischer Bildung, da sie zu unterschiedlichsten Inhalten führt. Man wird heute kaum von weitreichenden Gemeinsamkeiten in den Werthaltungen nach Art des früheren akademischen Standesbewußtseins, sondern eher von Vielfalt und Fraktionierung ausgehen können, bis hin zu postmodernen Positionen der Skepsis gegenüber gesellschaftlicher Modernisierung durch Wissenschaft und Hochschulexpansion.[96] Politische Wertorientierungen von Studierenden unterscheiden sich entlang der Fachrichtungen, des Technikbezugs und der Berufsaussichten.[97]

Akademische Berufsvorbildungen bieten zudem ein breites Feld im Hinblick auf technisch-instrumentelles Wissen und Diskussionsorientierung. So ist etwa bei Medizinern oder Ingenieuren eine starke berufsfachliche Bildungsorientierung festzustellen, während bei Geisteswissenschaftern tatsächlich der kritische Gesellschaftsbezug konstitutiv sein kann. Dreht man die von *Teichler* vorgeschlagene Definition des akademischens Wissen um und wendet sie auf die berufliche Bildung an, so ergäbe sich als deren Spezifikum weitgehender Verzicht auf kritische Infragestellung. Nun sind aber z.B. in Ländern mit ausgebautem und relativ weit führendem Berufsbildungssystem Elemente der politischen und allgemeinen Bildung heute so stark verbreitet, daß diese Abgrenzung auf jeden

---

demikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (= Kölner Texte und Thesen, Nr.19), Deutscher Instituts-Verlag, Köln, 1994, S. 36.

[96] Zur Postmoderne im akademischen Bewußtsein siehe die Ausführungen Kellermanns, der diese Phänomene beschreibt und sich von ihnen scharf abgrenzt; siehe: Paul Kellermann: Die Patchwork-Universität. Wissenschaftliche Hochschulen in Österreich – prämodern, modern, unmodern oder postmodern? In: Max Preglau, Rudolf Richter (Hrsg.): Postmodernes Österreich? Konturen des Wandels in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur (=Schriftenreihe des Zentrums für angewandte Politikforschung, Band 15), Wien, 1998, S. 222ff.

[97] Siehe dazu: Arthur Schneeberger: Divergenzen zwischen Hochschulexpansion und technisch-wirtschaftlichem Wandel. In: Paul Kellermann (Hrsg.): Universität und Hochschulpolitik, Böhlau Verlag, Wien, 1986, S. 334ff.

Fall gegenüber z.B. den zuvor genannten professionsbezogenen Studien gering zu veranschlagen ist.

Die Einübung in postkonventionelle Urteilsfähigkeit, sei es nun als Basis der Qualifizierung für Führungsaufgaben oder zur Kritikfähigkeit reicht nicht aus, um akademische Bildung hinreichend von beruflicher Bildung und insbesondere höherer beruflicher Bildung im Hinblick auf das Arbeitsmarktgeschehen abzugrenzen. Auch der Bezug auf einzelne Inhalte der Bildung bietet kaum ein valides Abgrenzungskriterium. Der Erwerb einzelner „Module“ beruflicher Kompetenz, z.B. ein Kurs im Rechnungswesen oder im Controlling auf hohem Level, ist auch in nicht-universitären Erwachsenenbildungseinrichtungen möglich. Im anglo-amerikanischen Bereich, wo die Universitäten auch „non-credit-courses“ anbieten, werden auch derartige Kurse der beruflichen Aus- und Weiterbildung an Colleges und Universitäten angeboten. Dies bedeutet aber nicht, daß diese Funktionen einen wesentlichen Teil der Universitäten und ihres Selbstverständnisses darstellen. „University extension“ dient der Finanzierung, aber kaum der Reputation und institutionellen Selbstdefinition. Diesseits wie jenseits des Atlantik basiert Universität auf dem Recht zur Vergabe von akademischen Graduierungen.

2.6.1 Universität als diplomverleihende Institution

Das entscheidende Abgrenzungskriterium zwischen akademischen und nicht-akademischen Bildungseinrichtungen ist daher durch die institutionelle Eigenschaft gegeben, Zeugnisse und Diplome zu vergeben, *die Zugang zu reglementierten akademischen Berufen eröffnen* bzw. den Zugang zu den entsprechenden weiterführenden Ausbildungen, die von den Berufsverbänden angeboten werden. Der Berufszugang über Diplome ist das Unterscheidungsmerkmal, seien diese Berufe nun voll professionalisiert oder nur graduell, so daß zwar nicht gesetzliche Barrieren gegeben sind, aber doch ein Berufszugang ohne Hochschulabschluß aufgrund von sozialen Erwartungen in der Regel nicht möglich ist.

Akzeptiert man diese Funktion als wesentliches Definitionsmerkmal, so wird ein wesentlicher Unterschied zwischen der deutschsprachigen und der anglo-amerikanischen Tradition erkennbar. Nicht nur, daß die anglo-amerikanischen Universitäten und Colleges auch Non-Credit-Courses anbieten, sie bieten auch erste Graduierungen an, deren Distanz zu beruflicher Ausbildung geringer ist als in den Ländern mit langen ersten Diplomstudien. Insbesondere in den Vereinigten Staaten sind mit verschiedenen Certificates (in der Regel nach etwa einjähriger postsekundärer Ausbildung), dem Associate degree und dem Bachelor degree drei postsekundäre Abschlußstufen vor dem Master degree (der in etwa kontinentaleuropäischen Langstudienabschlüssen entspricht) gegeben, wobei Credit-Transfer-Systems Mitnahmemöglichkeiten in höherrangige Bildungsgänge bieten. Obgleich nicht jene Kluft zur beruflichen Aus- und Weiterbildung gegeben ist, wie wir sie aus kontinentaleuropäischen Ländern kennen, besteht der Kern des Universitätssystems im anglo-amerikanischen System trotzdem auch in einer Hierarchie der Studiengänge und Diplome.

Universitäre Leistung in der Lehre impliziert gegenüber der Gesellschaft die Sicherung von Standards im Hinblick auf die Qualität des Wissens, sei es in Form der Qualifikation der Absolventen oder sei es in Form von Expertise. Universitäten und Hochschulen haben *monopolistische* Stellungen in der beruflichen Vorbildung von Medizinern, Juristen, Priestern, Zivilingenieuren und - in vielen Ländern auch - von Lehrern. In der Rekrutierung des wissenschaftlichen Nachwuchses schafft das Promotionsrecht noch eine zusätzliche Hierarchie zwischen Hochschulen. Die Spitzen der öffentlichen und kirchlichen Verwaltung werden aus dem Kreise der Universitätsabsolventen rekrutiert. Darüber hinaus bilden Hochschulabsolventen vor allem wirtschaftsnaher Studien einen mit der Hochschulexpansion wachsenden Anteil unter den Führungskräften und der Spezialisten in der Wirtschaft, wodurch die Chancen tüchtiger Praktiker, aber auch von Hochschulabsolventen „wirtschaftsferner" Studien schwinden, in einem größeren Unternehmen ins Management vorzustoßen.

Im internationalen Vergleich sind gravierende Systemunterschiede in der institutionellen Lösung der Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsaufgaben in der Lehre zu konstatieren. Hierbei muß aber über den Universitätssektor hinaus auch die obere Sekundarstufe des Bildungswesens betrachtet werden. Jene Länder, die in der oberen allgemeinbildenden Sekundarstufe nahezu alle Jugendlichen zu integrieren versuchen (wie die USA), haben eine Bildungs- und Auslesephase an den Universitäten eingerichtet, welche in den Ländern mit extern differenzierter oberer Sekundarstufe in der Regel nicht vorhanden ist (z.B. Deutschland, Schweiz, Österreich). Der Zugang zu Diplomen, die für wissenschaftliche Arbeit oder für akademische Professionen qualifizieren, wird damit über unterschiedlich gestufte Wege ermöglicht. Eine weitere Variante ist z.B. die Einrichtung von entscheidenden Übergangsprüfungen am Ende der oberen Sekundarstufe, die den Zugang zu den attraktivsten Bildungseinrichtungen regelt (Japan, Frankreich).

Durchgängig ist für alle universitären Qualifizierungs- und Filtersysteme, daß ihre Absolventen im Mittel erheblich höhere Einkommen als die Absolventen anderer Bildungswege erreichen. Auch die Unterschiede nach den Hochschularten und den Graduierungen (Bachelor – Master – Professional degrees z.B). haben signifikante Entsprechungen zwischen formaler Bildung und Einkommenschancen aufgezeigt. Die Kehrseite der wachsenden Schwierigkeiten für Teile der Hochschulabsolventen, ihre beruflichen Erwartungen zu realisieren, ist, daß Hochschulabsolventen heute - wie nie zuvor - in wachsender Zahl und zu wachsendem Anteil die oberen Ränge des Beschäftigungssystems einnehmen.

Auch aus der Sicht der Individuen besteht das entscheidende Unterscheidungsmerkmal der Universität zu anderen Bildungsstätten, wie Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Firmenakademien *in der Möglichkeit, ein öffentlich anerkanntes Diplom als Basis beruflicher Qualifikation und professioneller Berechtigungen zu erwerben*. Öffentliches Sponsions- und Promotionsrecht ist die institutionelle Eigenschaft ausschließlich von Hochschulen und Universitäten.

Die Universität ist damit im definitorischen Kern im Hinblick auf die Lehrfunktion eine öffentliche Prüfungs- und diplomverleihende Institution[98], welche die Vorbildung und damit einen wesentlichen Teil des Zugangs zu akademischen Berufen kontrolliert, wodurch sie sich von anderen, auch firmeninternen Bildungseinrichtungen, die im Zuge der Internationalisierung und Konzentration von Unternehmen an Bedeutung gewinnen, unterscheidet.[99]

2.6.2 Stellenwert von Corporate Universities

Zur Verdeutlichung der Abgrenzung sollen einige Überlegungen angestellt werden. Bildungsaktiv am Niveau von „Firmenuniversitäten“ sind vor allem weltweit agierende Unternehmen, wie seit längerem IBM, als Folge der Globalisierung und der zunehmenden Anforderungen an firmeninterne Managementbildung. Im Sommer 1998 hat die Daimler Benz AG, um ein ganz aktuelles Beispiel ausführlicher zu erörtern, bekanntgegeben, daß sie zusammen mit ihrem neuen amerikanischen Partner Chrysler eine Corporate University gegründet hat. Diese *Daimler/Chrysler* Corporate University soll eines der wichtigsten Instrumente sein, um nach dem Zusammenschluß der Unternehmen das Management der beiden früheren Großkonzerne zusammenzuführen. Den Führungskräften, alleine im Daimler-Benz-Konzern rund 5.000 bei weltweit 303.000 Mitarbeitern, „soll maßgeschneidert das für die Umsetzung der Konzernziele notwendige Rüstzeug vermittelt werden”.

Den Lehrkörper bilden sollen hierbei Professoren, die teils aus dem eigenen Haus, teils aus Elitehochschulen wie Harvard, INSEAD im französischen Fontainebleau oder dem International Institute for Management Development im schweizerischen Lausanne, kommen. Die Zentrale dieser „Universität“ wird am

---

[98] Dies trifft auch auf sogenannte Privatuniversitäten zu, die ja nur unter dem Gesichtspunkt der Finanzierung „privat“ sind.

[99] Siehe dazu: Anthony Smith / Frank Webster: Conclusion: An Affirming Flame. In: Anthony Smith / Frank Webster (eds.): The Postmodern University. Contested Visions of Higher Education in Society, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1997, S. 106f.

Firmensitz in Stuttgart sein, die Kurse, deren Dauer einige Monate oder fallweise auch ein Jahr betragen soll, finden aber jeweils dort statt, wo das „beste wissenschaftliche Netzwerk" vorhanden ist und können auch über das firmeninterne Internet verfolgt werden. „Ein Manager, der die Corporate University besucht, erhält eine Qualifikation, die in Kürze zu den begehrtesten Bausteinen einer Karriere in unserem Konzern gehören wird", so die Funktionsbestimmung durch den Vorstandsvorsitzenden *Jürgen Schrempp* von der Daimler-Benz AG.[100]

Die Corporate University setzt, was zur Einordnung dieser Novität zu sagen ist, allerdings nicht auf der Ebene der Diplomstudien ein, sondern setzt diese oder als äquivalent Eingestuftes voraus, jedenfalls bei einem Großteil ihrer Teilnehmer. Das Beispiel der Firmenuniversität würde dann zu einer merkbaren Schwächung der Zertifizierungs- und Qualitätssicherungsfunktion der Universitäten führen, wenn Zugänge ohne akademische Bildung in die einschlägigen firmeninternen Bildungsgänge zu einem großen Anteil gegeben wären. Wenn der Zugang ohnedies in den meisten Fällen nur über ein Diplom z.B. aus Betriebswirtschaft oder Technik an einer Hochschule möglich ist, dann berührt die Firmenuniversität die Stellung der Universitäten nicht. Falls allerdings Studienberechtigten oder beruflich Ausgebildeten die Firmenuniversität als Alternative zu den externen Universitäten angeboten würde, dann wäre eine gravierend veränderte Situation zu erwarten. In diesem Fall könnte aber die Frage der firmenexternen Anerkennung der Diplome zum Folgeproblem werden.

Der Bedeutungsgewinn interner Auslese- und Schulungseinrichtungen kann einerseits aus der Konzentration der Unternehmen im internationalen Wettbewerb, andererseits auch als Folge der Hochschulexpansion verstanden werden. Der Wert eines Zertifikates im expandierten Hochschulsystem ist nur mehr eine von vielen Voraussetzungen des Zugangs. Interne Bewährungs-, Auswahl- und Qualifizierungsprozesse relativieren den Stellenwert des Diploms. Aber auch im

---

[100] Alle Zitate aus: "Daimler und Chrysler gründen Universität", in: Kurier, Wien, Montag, 10. August 1998, S. 17.

Forschungs- und Entwicklungszusammenhang ergeben sich aus der ökonomischen und der Humankapitalkonzentration neuartige Arbeits- bzw. Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen.

Wenn sich die Firmenuniversitäten ihre Reputation primär durch die Rekrutierung international hochrenommierter Universitätsprofessoren als Lektoren beschaffen müssen, dann könnten hieraus Bedeutungsverluste lokaler Universitäten resultieren. Die Bildung und damit der Zugang zur heutigen und künftigen Elite, die in den weltweit agierenden Unternehmen Verantwortung trägt, würde zunehmend in einem supranationalen Zwischenbereich angesiedelt sein, der von lokalen Universitäten und Hochschulen nicht ohne Begehrlichkeiten betrachtet wird. Die Frage des Lehrstuhl-Rankings unter akademischen Lehrern könnte sich sehr wohl nachhaltig verschieben.

Der Aufbau von Lehr- und Forschungskapazitäten in den Unternehmen berührt wesentliche Funktionen der Universitäten, wie die Verleihung und Qualitätskontrolle von öffentlich anerkannten akademischen Diplomen, nicht. Der Stellenwert der öffentlichen Universitäten könnte jedoch im Hinblick auf die Rekrutierung, Aus- und Weiterbildung des Managements und des Forschungspersonals der Unternehmen sinken, wodurch sich gewisse tektonische Veränderungen der Bildungslandschaft ergeben würden. Auch die immer wieder diskutierte Frage, warum die Universitäten in der Weiterbildung ihrer Absolventen in der Regel eine geringe Rolle spielen, würde durch die Entwicklung firmeninterner quasi-akademischer Einrichtungen eine zusätzliche Antwort erhalten.

2.7 Verhältnis von Forschung, Lehre und Studium

Am Ende seiner „History of Universities"[101] kommt *Harold Perkin* zu der Einschätzung, daß sich trotz verschiedener institutioneller Alternativen[102] keine Bildungseinrichtung als so flexibel wie die okzidentalen Universitäten in der Produktion neuen Wissens und anpassungsfähiger Absolventen erwiesen haben. Viele der versuchten Alternativen zur Universität nähern sich zudem wieder dem universitären Modell der verbundenen Organisation von Forschung und Lehre; z.B. die Polytechnics, aber auch die Fachhochschulen.[103] Die Basis des universitären Modells liegt dabei in der *akademischen Freiheit*, Wissen dort zu suchen, wo es gefunden werden kann, ohne Vorgaben inner- oder außerakademischer administrativer, politischer oder wirtschaftlicher Instanzen. Wenn der Staat oder die Wirtschaft diese Freiheit einschränkt oder vernichtet, würde das vermutlich „die Gans, die die goldenen Eier legt, zugleich vernichten".[104]

Die Stärke der Universitäten liegt in der Tradierung, Innovation und im Transfer von systematischem Wissen. Wissen bedeutet Erfahrungen zu ordnen, die man gegen andere Erfahrungsmuster hält, um logisch folgerichtige Beurteilungsmaßstäbe zu gewinnen. Hierzu bedarf es begrifflich-theoretischer Strukturen und permanenter Arbeit der Anpassung struktureller und empirischer Information im Sinne eines selbstorganisierenden Lernprozesses.[105] Das erfordert insti-

---

[101] Harold Perkin: History of Universities. In: Philip G. Altbach (ed.): International Higher Education, an Encyclopedia, New York: Garland, 1991.

[102] Britische Polytechnics, französische Instituts universitaires de technologie (IUTs), deutsche Fachhochschulen, russische Forschungsinstitute, amerikanische Corporate Schools

[103] Der österreichische Fachhochschulsektor, der seit 1994 entwickelt wird, beschäftigt in einem erheblichen Maße Universtitätslehrer, zum Teil noch aufgrund des Fehlens eigenen Personals. Eine strikte Aufgabenabgrenzung zum Universitätssektor ist aber auch bezüglich der Forschung nicht gegeben. So gehört angewandte Forschung zu den Fachhochschulaufgaben.

[104] Perkin, 1991, a.a.O., S. 20; Übersetzung aus dem Englischen durch den Verfasser, A.S.

[105] Erhard Oeser: Wissenschaft und Information, Band 3: Struktur und Dynamik erfahrungswissenschaftlicher Systeme, R. Oldenbourg Verlag, Wien und München, 1976, S.138.

tutionelle Wissensträger mit Autonomie in zeitlicher und thematischer Hinsicht. Das Wissenschaftssystem ist dann am besten in der Lage, die Entwicklung der Wissenschaften zu fördern bzw. der Gesellschaft den größten Nutzen zu bringen, wenn es durch eine *weitgehende Dezentralisierung* der Wissenschaftlergemeinschaft und vielfältige Verbindungen der verschiedenen institutionellen Funktionen wie Lehre und Forschung, Grundlagenforschung sowie angewandte Forschung und Sozialisation gekennzeichnet ist.[106]

Innovationsorientierte Gesellschaften brauchen Verbindungen zwischen autonomer Forschung, dem Bildungssystem und dem Beschäftigungssystem. Dies betrifft keineswegs nur die Universitäten, sondern in abgestufter Form alle Ebenen des Bildungssystems. Die universitäre Berufsvorbildung ist dabei einer der Transmissionsriemen des Wissens. Eine Abkoppelung anderer Bildungseinrichtungen ist aber nicht möglich. Die Qualifikationen des Lehrkörpers z.B. der Fachhochschulen sowie der Fach- und Berufsschulen wären relativ bald obsolet, wenn jegliche Verbindung zu universitärem Wissen abgeschnitten wäre. Umgekehrt integriert universitäres Wissen immer wieder Erfahrungswissen, das außerhalb von Universitäten gewonnen wurde. Die Wissenskanäle müssen in alle Richtungen offen bleiben, um Anwendungen und Innovationen zu ermöglichen.

Geht man von dieser Einschätzung aus, dann ist Forschungsbasierung der Lehre und des Studiums eine *graduelle* Angelegenheit und verdichtet sich erst auf der Top-Ebene des akademischen Systems. Auch die Vermittlung und das Studium von Fachwissen in Form von Lehrbüchern impliziert den Niederschlag von Forschungsarbeit, sofern diese Unterlagen von Forschern oder auf Basis der Integration von Forschungsergebnissen produziert wurden. Die abgestufte Nähe zur akademischen Wissenstradition und -produktion ermöglicht Wissenstransfer in verschiedenen Kontexten beruflicher Vorbildung. Hochgradige Ar-

---

[106] Siehe dazu: Hermann Strasser: Wissenschaftsorganisation und Gesellschaftsentwicklung: Am Beispiel Österreichs. In: Hermann Strasser, Karin D. Knorr (Hg.): Wissenschaftssteuerung. Soziale Prozesse der Wissenschaftsentwicklung, Campus Verlag, Frankfurt/New York, 1976, S. 192.

beitsteilung und Spezialisierung erzwingen auf Hochschulebene die Ausdifferenzierung von institutionellen Schwerpunkten mit Forschungs- und Lehraufgaben und vielfältigen Kombinationen dieser.

Eine solche institutionelle Kombination wird durch die Einheit von Forschung und Lehre an den Universitäten in Deutschland und Ländern mit ähnlicher Hochschultradition angestrebt, wobei den Fachhochschulen primär Lehraufgaben zugewiesen werden. In anderen Hochschultraditionen hat man andere Wege, wie die vertikale Differenzierung der universitären Studien, den Aufbau von Kurzstudien neben universitären Langstudien und die weitreichende Auslagerung der Forschung in reine Forschungsinstitute (Frankreich) oder in Unternehmensforschung gewählt.

Paradigmatische Bedeutung kommt der institutionellen Lösung der Kombination von Forschung und Lehre in den Vereinigten Staaten zu. In den relativ kurzen ersten Studien haben forschungsorientierte Lehre und entsprechendes Studium vergleichsweise wenig Bedeutung, die Ausbildungsprogramme sind hochgradig strukturiert (Jahrgangs- und Kursprinzip); forschungsorientiertes Studium findet erst später statt. Die USA haben nicht nur bereits längere Erfahrung mit hohen Studierquoten als kontinentaleuropäische Länder, sondern auch hieran angepaßte institutionelle Lösungen der Kombination von Lehre und Forschung an den Universitäten hervorgebracht. Die amerikanische Universität hat eine Vielzahl von Differenzierungen und Filter eingebaut, um forschungsorientiertes Studium und Lehren auf dem Graduate Level zu ermöglichen:

> “But graduate schools are not spread throughout the length and breadth of the system: the vast majority of colleges and universities are undergraduate centered and oriented to teaching that is not closely connected to research. With open access leading toward nigh-universal participa-

tion, *only massive differentiation of sectors has protected a research-oriented realm* within which the graduate school has prospered."[107]

Akademische Lehre an Colleges und Universities in den Vereinigten Staaten hat nicht nur - wie überall - aufgrund des Fortschritts der positiven Wissenschaften in hohem Maße fachliche Vermittlungsaufgaben, sondern auch allgemeinbildende Zielsetzungen, deren Erreichen eine viel breitere didaktische Basis als in kontinentaleuropäischen Ländern hat. Auch sportliche Aktivitäten und Wettbewerbe haben einen hohen - und in ihrem Bildungswert in Europa häufig unterschätzten - Stellenwert. Der Einstieg in universitäre Studien erfolgt dabei notwendiger Weise auf geringerem Spezialisierungsniveau als an klassischen europäischen Universitäten. Hochspezialisierte forschungsbasierte Lehre und Studien sollen erst auf dem Graduate Level einsetzen.

In den USA vermochten auch höhere Studierquoten in der Bevölkerung aufgrund der vertikalen Strukturierung der Studien die Forschungs- und Bildungsleistung des Universitätssystems nicht negativ zu beeinflussen. Auch die beruflichen Möglichkeiten der Absolventen in Relation zu den Absolventen anderer Hochschulsysteme sind nicht negativ zu bewerten. Der Lösungsansatz der „vertikalen Universität" verbindet damit hohe soziale Inklusion in akademische Bildung, was zur breiten Akzeptanz der Einrichtungen und Resultate von Higher Education beiträgt, Arbeitsmarktflexibilität sowie international attraktive[108] Studien und Forschungsmöglichkeiten.

Auf den vertikalen Differenzierungsprozeß an den Universitäten wurde in der Universitätsentwicklung der Länder des deutschen Sprach- und Kulturraums verzichtet. Es ist sicher keine gänzliche Fehldeutung, wenn man die Aussage tätigt, daß dieser Verzicht in der Hoffnung einer hinreichenden Entlastung der

---

[107]Burton R. Clark: Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities, University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London, 1995, S. 11; Kursivsetzung nicht im Original.

[108] Was sich an dem Anteil ausländischer Studierender und junger Forscher in manchen amerikanischen Universitäten niederschlägt.

Universitäten durch den Fachhochschulausbau erfolgte. Die Leitidee der Einheit von Forschung und Lehre bereits in den ersten Unversitätsstudien hat - trotz skeptischer Stimmen[109] - institutionell bis ans Ende des 20. Jahrhunderts überlebt. Die Frage nach ihrer heutigen Substanz darf aber gestellt werden. Nach Einschätzung des Freiburger Rechtsprofessors *Martin Bullinger* sei die tragende Idee der Einheit von Forschung und Lehre der deutschen Universität - fast verlorengegangen: Mit ihr sei „das Selbstvertrauen geschwunden, das die Universität befähigen könnte, zukunftsweisende Konzepte zu entwickeln und durchzusetzen.“[110] Die Universitäten seien „existentiell darauf verwiesen, sich auf ihre eigentlichen Werte für Staat und Gesellschaft zu besinnen, sie wieder öffentlich sichtbar zu machen und offensiv in ein Reformkonzept einzubringen. Der Leitgedanke, Forschung und Lehre an der Universität zu verbinden, darf nicht zum *bloßen Lippenbekenntnis* verkümmern.“ [111]

Forschungsorientierte Lehre wird durch wachsende Aufgaben fachlicher Grundlagenwissensvermittlung und fachübergreifende Bildungsaufgaben in den ersten Jahren tertiärer Bildung, aber auch durch die mit dem Fortschritt der positiven Wissenschaften wachsenden Voraussetzungen für das Eintreten in einen forschungsorientierten Diskurs erst in höheren Studiensemestern möglich. Das angesprochene „Verkümmern“ der Einheit von Forschung und Lehre ist damit nicht nur durch ungünstige Betreuungsrelationen bedingt, sondern substanziell durch die *qualifizierende Bedeutung der Aneignung positiven Fachwissens*,

---

[109] *Schelsky* hat bereits Anfang der sechziger Jahre, als in Deutschland nicht mehr als 5 Prozent eines Altersjahrgangs an den Universitäten studierten, seiner Einschätzung Ausdruck gegeben, die Einheit von Forschung und Lehre im Diplomstudium sei „weitgehend illusorisch” geworden. Die forschungsorientierte Lehre könne erst im Nachdiplomstudium stattfinden; Helmut Schelsky: Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (=Wissenschaftstheorie, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsgeschichte; 20), 2. um einen ”Nachtrag 1970” erweiterte Auflage (1. Aufl. 1963 im Rowohlt-Verlag, Reinbek bei Hamburg), Gütersloh, 1971, S. 157.

[110] Martin Bullinger: Wissenschaft statt bloßer Wissensvermittlung - Universitäre Ausbildung zu weiterführendem Denken im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel. Einführungsvortrag zum Kolloquium am 25.5.1998 in Freiburg im Breisgau; vorab zur Verfügung gestellter Referatstext, der später im Tagungsband erscheinen wird.

[111] Martin Bullinger: Wissenschaft statt bloßer Wissensvermittlung ..., 1998, a.a.O.; Hervorhebung durch den Verfasser, A.S.

dessen Nutzen in den ersten drei bis vier Studienjahren in den meisten Fachrichtungen höher als forschungsorientierte Aktivitäten von Studierenden zu bewerten ist. Darüber hinaus sind in den ersten Jahren tertiärer Bildung Zusatzqualifikationen und persönlichkeitsbildende Elemente von Bedeutung, die keineswegs quasi als Nebenprodukt der Einübung in den Forscherhabitus optimal gefördert werden.

Weltweit gesehen, führen Kräfte der Intensivierung und Diversifizierung der Forschung, der staatlich geförderten Konzentration und Verknüpfung mit der Industrie in den einschlägigen Sparten, aber auch der Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung und nicht zuletzt die bereits weiter oben skizzierten und in den bisherigen Untersuchungsschritten belegten Differenzierungsprozesse in der „Massenuniversität" zu weitreichenden Fragmentierungen von Studium, Lehre und Forschung.[112] Auch die Vorstellung einer Einheit von Forschung und Lehre im Graduiertenstudium trifft höchstens partiell zu, da viele Angebote im Graduiertenstudium nicht auf Forschungsthemen, sondern berufliche Weiterbildung sei es fachlich-spezialisierender, sei es überfachlich-persönlichkeitsbildender Art ausgerichtet sind. Darüber hinaus ist noch zwischen der Unterrichtung durch eine forschungserfahrene Lehrperson und der projektbezogenen Integration von Studieren, Lehre und Forschung zu unterscheiden.

Zweifellos gibt es gute Gründe für die Erhaltung des Humbold'schen Ideals der Verbindung von Forschung und Lehre auch unter veränderten Rahmenbedingungen. Die Frage ist allerdings, wo und wie dies institutionell – realistisch gesehen - geschehen soll, vor allem angesichts der berufsqualifizierenden Erwartungen an die Universitäten. Zentrales Argument dafür, institutionell starke und dezentrale Kerne der Verbindung von Forschung und Lehre zu erhalten, ist zunächst die Nachwuchsrekrutierung für Wissenschaft und Forschung, die anders

---

[112] Burton R. Clark: The Fragmentation of Research, Teaching and Study. In: Martin Trow / Thorsten Nyborn (eds.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education, Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, First published 1991, Second impression 1997, S. 103ff.

strukturiert sein sollte als wissenschaftsbasierte Studien für die Anwendungen außerhalb der Forschung. Da Forschungszugang nicht nur über Lehrbuchwissen, sondern durch die Integration in den immer dialektisch strukturierten wissenschaftlichen Diskurs über wissenschaftliche Positionen, Gruppen und Schulen erfolgt, bedarf es in der Regel spezifischer Sozialisationsprozesse im Wissenschafts- und Forschungsbetrieb.

Unabhängig von der Frage der wissenschaftlichen Nachwuchsrekrutierung ergeben sich weitere Argumente für Einrichtungen, welche Forschung und Lehre verbinden. Die Bedeutung von Konkurrenz und Informationsweitergabe spricht gegen weitreichende Abschottung reiner Forschungsinstitute von den Universitäten. Nicht zuletzt ergeben sich im Hinblick auf die kulturelle Integration und Diffusion der Forschung Argumente für institutionelle Verbindungen von Forschung und Lehre. Daß es sich hierbei weder um das Erststudium, noch generell um Graduiertenstudien handeln muß, sondern um spezifische Angebote für fortgeschrittene Studierende, dürfte weltweiten Gegebenheiten entsprechen, wie sie *Burton R. Clark* im Überblick treffend formulierte:

> „The student-input demands of mass higher education greatly increase the burden of introductory teaching in a first cycle of pre-advanced education. No longer do all students come from selective academic secondary schools and from families sophisticated in matters of the mind. More preparatory work in them is needed, beyond that provided in secondary education, to bring students up to the first stages of specialised study that is increasingly demanding. The students may come to higher education to enter a specialty, the pattern that remains dominant around the world; or to first immerse themselves in a ‚general education' that was not completed at the secondary level, as in the United States. But in either case a first tier of instruction of a relatively introductory kind becomes necessary. Entering students are not at a level of sophistication in a given knowledge's domain whereby immersion in research, or direct training for research is seen as appropriate. Instead a first introductory

cycle is established as prerequisite to a second level, which then finally leads on to a third cycle or a true postgraduate level.“[113]

Die kontinentalen Hochschulsysteme, die immer noch von traditionellen Langstudien dominiert sind (und hier wieder die disziplinorientierten Studien stärker als die professionsorientierten), geraten durch die erforderliche Neustrukturierung der Arbeitsteilung an Hochschulen, Universitäten und außeruniversitären Forschungsstätten viel stärker unter Reformdruck als die am angelsächsischen Modell orientierten Hochschulsysteme, die schon seit langem im ersten Studium, das zum verbreitetsten Abschluß führt, primär auf grundlegende Bildungs- und Ausbildungsziele ausgerichtet waren. Dies bei relativ geringer fachlicher Spezialisierung und Betonung fachübergreifender Qualifikationen und Persönlichkeitsbildung.

Vertikale Strukturierung der Lehre macht das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre nicht zunichte, es läßt dieses allerdings erst mit dem Wissensfortschritt und nach Überwindung einer ersten universitären Schwelle durch an Forschung interessierte Studierende zur Geltung kommen. Es ist die im Konzept der *vertikalen Universität* implizierte Grundidee der Konzentration auf Ausbildungsaufgaben in den ersten kurzen Studien, welche weltweit dort zum Tragen kommt, wo relativ hohe und wachsende Anteile der Jugendlichen „über die Brücke“ der Universitäten ins Erwerbsleben einsteigen wollen. Das sind 30 bis 50 Prozent eines Altersjahrgangs. Gleichzeitig bietet die vertikale Struktur der Studien institutionelle Möglichkeiten der Erhaltung und der Förderung forschungsorientierter Studien in besonderen Sektoren des Graduiertenstudiums. Nicht alle Segmente des Graduiertenstudiums sind allerdings forschungsorientiert, wie z.B. managementorientierte Angebote zeigen. Wissenstradition und innovative Forschung als – langfristig gesehen – in qualitativer Hinsicht entscheidende kognitive Grundlagen der universitären Bildungs- und Weiterbildungsaktivitäten werden aber insgesamt durch die Diversifikation der Hoch-

[113] Clark 1991/1997, S. 104f.

schulen und Universitäten nicht gefährdet, sondern - bei genauerer Betrachtung – durch diese unter den Bedingungen anhaltend hoher Studierquoten institutionell geschützt und gestützt.

3. ARBEITSMARKTBEZOGENE RESULTATE UNTERSCHIEDLICHER HOCHSCHULSYSTEME

3.1 Hochschulabsolventenquote und Beschäftigung

Die Volkswirtschaften nutzen das durch die Hochschulen aufgebaute Humankapital durchgängig in hohem Maße. Die Erwerbsquoten der Hochschulabsolventen liegen im Mittel von 25 OECD-Ländern mit 89 Prozent der 25- bis 64jährigen Bevölkerung um 14 Prozentpunkte über dem Durchschnitt bei gleichzeitig geringster Arbeitslosigkeit im Vergleichsjahr 1995.[1] Der positive Zusammenhang von Hochschulbesuch und Erwerbstätigkeit in Relation zu anderen Bildungsebenen zeigt sich bei Männern und Frauen.[2]

Absolventen von Hochschulen oder äquivalenten Bildungseinrichtungen haben das geringste Arbeitslosigkeitsrisiko. Im Ländermittel weisen Hochschulabsolventen Mitte der 90er Jahre eine Arbeitslosenquote von 4 Prozent, Absolventen des nichtakademischen Tertiärbereichs von 5,6 Prozent und die Absolventen der oberen Sekundarstufe von 7 Prozent auf. Für die Erwerbspersonen ohne obere Sekundarschulbildung ergibt sich eine Quote von 10,1 Prozent, für alle Qualifikationsebenen im Haupterwerbsalter wird eine Arbeitslosenquote von 7,3 Prozent verzeichnet.[3] Das Bildungssystem erweist sich damit als Stufenleiter erweiterter Erwerbsmöglichkeiten, wobei der Effekt der oberen im Vergleich zur unteren Sekundarschulbildung noch höher als der Effekt zusätzlicher formaler Bildungsgänge auf Tertiärstufe einzustufen ist.

---

[1] OECD: Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 1997, Paris, 1997, S. 245 und 251.

[2] Männer weisen über alle Bildungsbereiche im angestellten Ländervergleich eine Erwerbsquote von 87 Prozent der 25- bis 64jährigen Bevölkerung auf, bei den Hochschulabsolventen von 93 Prozent; bei den Frauen beträgt die Erwerbsquote insgesamt 63 Prozent, mit Hochschulabschluß 83 Prozent; siehe OECD, 1997, a.a.O., S. 246; siehe dazu auch: OECD. Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 1998, Paris, 1998, S. 343ff.

3.1.1 Arbeitslosigkeit im Vergleich der Bildungsebenen

Die Arbeitslosenquoten von Hochschulabsolventen im Ländervergleich reichen von rund 2 bis knapp 14 Prozent. Norwegen, Korea, Österreich, die Vereinigten Staaten und die Schweiz weisen die geringsten Arbeitslosenquoten der Hochschulabsolventen auf. Bereits auf den ersten Blick wird damit deutlich, daß nicht der Akademisierungsgrad der Erwerbsbevölkerung relevant für das Arbeitslosigkeitsrisiko von Hochschulabsolventen ist, sondern daß Rahmenbedingungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem den Ausschlag geben. Auch relativ hohe Akademisierung führt in der Regel[4] nicht zu erhöhter Akademikerarbeitslosigkeit in Relation zu anderen Bildungsebenen.

Im Ländermittel erreichte die Akademikerarbeitslosigkeit auch 1995 nur einen Wert von 6 Zehntel der Gesamtarbeitslosigkeit. Auch in den vergleichsweise hochakademisierten angelsächsischen Ländern wird diese Marke nicht überschritten. In den USA oder im Vereinigten Königreich erreicht die Arbeitslosigkeit der Hochschulabsolventen auch Mitte der 90er Jahre nur die Hälfte der Gesamtarbeitslosigkeit. Norwegen weist eine Akademikerquote von 20 Prozent auf, die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen macht dabei nur 4 Zehntel der Arbeitslosigkeit aller Bildungsebenen aus. Diese Werte liegen unter der diesbezüglichen Maßzahl für die romanischen Länder, aber auch für Deutschland, die alle einen mit Abstand geringeren Anteil ihrer Erwerbsbevölkerung über Hochschulbildung qualifizieren und stärker auf berufliche Bildung setzen.

In der bildungspolitischen Diskussion spielt die Arbeitslosenquote von Hochschulabsolventen im Vergleich zur Gesamtarbeitslosigkeit eine bedeutende, expansive Bildungspolitik legitimierende Rolle. Der Vergleich gilt als ausrei-

---

[3] OECD, 1997, a.a.O., 251.

[4] Die einzige beobachtbare Ausnahme ist der Arbeitsmarkt Koreas, der aber 1995 mit einer Arbeitslosenquote von 1,4 Prozent für alle Erwerbstätigen in jeder Hinsicht eine Ausnahme darstellte; Hochschulabsolventen (20 Prozent der Erwerbsbevölkerung) kommen auf eine Arbeitslosenquote von 2,0 Prozent; Pflichtschulabsolventen auf eine solche von 1,0 Prozent. Siehe OECD, 1997, a.a.O., S. 251.

chender Beleg für generelle Arbeitsmarktakzeptanz des Hochschulsystems. Aufgrund des *mehrfach selektiven Charakters* von Hochschulbildung[5] ist das Ergebnis dieser Argumentationslinie in der Regel vorgegeben. Einwände gegen eine undifferenzierte Betrachtung von Arbeitslosenquoten nach Bildungsebenen, die fachliche, alters- oder geschlechtsspezifische[6] Unterschiede ausblenden, mögen begrenzt berechtigt sein, sie werden im weiteren aufgenommen und diskutiert.

Die Bedeutung der empirischen Analyse der Beschäftigungsmöglichkeiten nach Bildungsebenen sollte aber nicht unterschätzt werden, denn sie ist eine wesentliche Basis bildungspolitischer Argumentation und des anhaltenden sozialen und gesellschaftspolitischen Drucks in Richtung des tertiären Bildungswesens (Universitäten, Fachhochschulen und vergleichbare Einrichtungen). Fehlqualifikation, die sich in publizierten Arbeitslosenquoten für bestimmte Studiengänge oder Hochschulen niederschlagen würde, würde mittelfristig zwingend zu massivem Reputationsverlust, Reduktion öffentlicher Mittelzuweisung und abnehmendem Zustrom führen. Die Beeinflussung der Bildungsmotivation über publizierte Arbeitsmarktdaten und deren Verwendung in Informationsmedien und Beratungsdiensten ist eine der wesentlichen Abstimmungsmöglichkeiten zwischen Bildungsströmen und ermittelten Arbeitsmarktbedarfen.

---

[5] Schulische Auslese in Form von Abitur, Matura, A-Levels usw., Zulassungsfilter in Form von Prüfungen und anderen Aufnahmeverfahren, Herkunftsfaktoren, Aspirationsniveau u.a.

[6] In dieser Studie stehen strukturelle Zusammenhänge zwischen universitärer Bildung und Akademikerbeschäftigung im Vordergrund. Geschlechtsspezifische Faktoren bleiben daher am Rande der Betrachtung, auch wenn sie in verschiedenen thematischen Zusammenhängen beachtet werden.

TABELLE 3-1:

Internationaler Vergleich der Arbeitslosigkeit und der Hochschulabsolventenquote, 1995

Länder (Auswahl)	Arbeitslosen-quote	Hochschul-absolventen-quote*	Relation Aka-demiker- zu Gesamtarbeits-losigkeit**
Norwegen	1,7	20	0,4
Korea	2,0	20	1,4
Österreich	2,1	7	0,6
Vereinigte Staaten	2,5	28	0,5
Schweiz	2,6	10	0,9
Portugal	3,3	9	0,6
Australien	3,3	16	0,5
Irland	3,4	13	0,3
Vereinigtes Königreich	3,5	14	0,5
Belgien	3,6	14	0,4
Niederlande	4,1	27	0,7
Schweden	4,2	15	0,5
Dänemark	4,3	16	0,4
Kanada	4,6	19	0,6
Deutschland***	4,7	15	0,6
Finnland	6,2	13	0,4
Frankreich	7,0	12	0,7
Griechenland	7,1	15	1,0
Italien	7,3	11	0,9
Spanien	13,8	16	0,7
Ländermittel	4,0	15	0,6

*bezogen auf Erwerbspersonen im Haupterwerbsalter (25- bis 64jährige)

**siehe Tabelle 3-2

***inklusive Fachhochschulen

Quelle: OECD, 1997

In vielen europäischen Ländern war Akademikerarbeitslosigkeit bis in die 70er Jahre überhaupt kein Thema. Die hier angestellte Betrachtung der Vergleichsjahre 1989 und 1995 (siehe nachfolgende Tabelle) ist zweifellos nur kurzfristig, es geht aber auch um die Kenntnisnahme der Arbeitsmarktlage der Hochschulabsolventen *nach Jahrzehnten* expansiver Entwicklung. Das Ergebnis ist kaum als dramatisch einzustufen: Einerseits sind nach wie vor relative Vorteile der Hochschulabsolventen gegenüber allen anderen Bildungsebenen zu vermerken, andererseits ist Mitte der 90er Jahre in einigen europäischen Ländern ein deutlich erhöhtes Arbeitslosigkeitsrisiko für Hochschulabsolventen gegenüber dem Ende der 80er Jahre zu verzeichnen. Dies trifft auf Finnland, Frankreich, Schweden, Spanien und Italien zu. Demgegenüber ist die Veränderung in den USA nur sehr geringfügig. Für Deutschland und die Schweiz zeigen sich im Beobachtungszeitraum nur minimale Verschlechterungen (0,2 Prozentpunkte). Für Österreich, das die niedrigste Akademisierung im Vergleich der reichen Länder aufweist, ergibt sich eine Steigerung der Arbeitslosenquote bei Hochschulabsolventen von 1,1 auf 2,1.

Im Vergleich zu 1989 hat sich das Verhältnis zwischen Akademiker- und Gesamtarbeitslosigkeit 1995 in der Mehrheit der Länder nicht oder nur sehr geringfügig verändert: Nur in Frankreich, Österreich, Belgien, Italien und auch im Vereinigten Königreich sind signifikante Veränderungen in Relation zur Gesamtarbeitslosigkeit festzustellen. Die Akademikerarbeitslosigkeit bleibt aber auch in diesen Ländern unter jener der anderen Bildungsebenen. Die Akademikerarbeitslosigkeit ist seit den 80er Jahren in den USA nur minimal gegenüber der Gesamtarbeitslosigkeit gestiegen (0,03 Differenz der Quotienten, siehe Tabelle 3-2). Dies bei einer zwei- bis dreimal so hoch akademisierten Erwerbsbevölkerung wie in den genannten europäischen Ländern, allerdings auch mit einem anderen *kulturspezifischen Akademikerkonzept*.

Die Filter- und Qualifizierungsfunktion des *diversifizierten* amerikanischen Universitätssystems bleibt auch – so kann man folgern - bei einer nationalen Hochschulabsolventenquote von 28 Prozent unter den Erwerbspersonen erhalten.

Das Akademikerkonzept europäischer Länder mit langen ersten Studien an Universitäten ist im Kern auf klassische akademische Funktionen im öffentlichen Dienst, in Bildung und Wissenschaft, den freien Berufen und im Spitzensegment der Unternehmen gerichtet. *Martin Trow* würde hier von „elite higher education“ sprechen. Die Länder mit Absolventenquoten von 30 bis 35 Prozent eines Altersjahrgangs bringen aber in einem Teilsektor ihrer diversifizierten Hochschulsysteme entsprechende Qualifikationen und Berufserwartungen hervor. Das System ist insgesamt viel breiter auf berufliche Einmündung ausgerichtet, ohne dabei die Kernfunktionen der Universitäten zu gefährden.

Es gibt Rahmenbedingungen der Hochschulbildung, welche die Arbeitsmarktintegration von 20 bis über 30 Prozent der Bevölkerung über Hochschulbildung ermöglichen, ohne daß dabei größere Friktionen als in Ländern, in denen 10 bis 15 Prozent den Weg ins Erwerbsleben über eine abgeschlossene Hochschulbildung nehmen, auftreten würden. Nicht die Höhe der Akademisierung, sondern

- Graduierungsstruktur (vertikal und horizontal betrachtet),
- Studiendauer,
- Alter bei Erstabschluß und
- institutionell sozialisierte und legitimierte Erwartungen der Absolventen (und ihres Umfeldes) bezüglich der Breite und Vielfalt ihrer Berufs- und Karrierechancen

determinieren die Arbeitsmarktintegration von Hochschulabsolventen bei quantitativ steigenden postsekundären Bildungsströmen. Einschlägige institutionell sozialisierte und legitimierte Erwartungen können sich mehr graduell oder über strukturelle Eingriffe der Bildungspolitik an veränderte quantitative Bildungsströme von den Hochschulen ins Erwerbsleben adaptieren. In jedem Fall handelt es sich in der Umsetzungsphase um weitreichende *Wandlungs- und Differenzierungsprozesse* der Berufs- und Karrierewege von Hochschulabsolventen.

Die weiteren Untersuchungsschritte sollen diese abstrakten Bemerkungen mit konkreten Beispielen versehen. Arbeitslosenquoten der Hochschulabsolventen, die in hohem Maße von der gesamten Arbeitsmarktlage im Lande bestimmt sind, können nur ein erster Hinweis auf die Auswirkungen unterschiedlicher Hochschulsysteme in Beruf und Gesellschaft sein. Berufsstrukturelle Verteilung, Adäquanz zwischen Vorbildung und Berufstätigkeiten, sektorielle Allokation des akademischen Potentials und Einkommensaspekte sollen das hier skizzierte Bild verdeutlichen und weitergehend exemplifizieren.

Bevor in das nächste Kapitel eingestiegen wird, sollen noch mögliche Einwände gegen den hier formulierten Ansatz thematisiert werden.
Zum einen geht es um die Frage der durchgängigen Bestätigung der Annahmen der Filtertheorie angesichts einiger weniger Ausnahmen, die sich aber bei näherer Analyse nicht als Ausnahmen, sondern eher als weitere Belege herausstellen.
Zum andern geht es um die besondere Situation der Neuabsolventen nach Jahrzehnten der Hochschulexpansion und insbesondere der Absolventen von Studien mit geringem außerakademischem Berufsbezug.

TABELLE 3-2:

Entwicklung der Akademikerarbeitslosigkeit und Quotendifferenzen zur Gesamtarbeitslosigkeit seit Ende der 80er Jahre

Land	Arbeitslosenquoten 1989			Arbeitslosenquoten 1995			*1989 – 1995*	
	Hochschulabsolventen	Gesamt	Quotient	Hochschulabsolventen	Gesamt	Quotient	Quote*	*Quotient***
Norwegen***	1,6	4,1	0,39	1,7	3,9	0,44	0,1	*0,05*
Korea	-	-	-	2,0	1,4	1,43	-	-
Österreich	1,1	2,7	0,41	2,1	3,5	0,60	1,0	*0,19*
Vereinigte Staaten	2,2	4,4	0,50	2,5	4,7	0,53	0,3	*0,03*
Japan (1987)	2,3	5,9	0,39	-	-	-	-	-
Schweiz	0,8	0,8	1,00	2,6	3,0	0,87	1,8	*-0,13*
Australien	3,7	5,4	0,69	3,3	6,6	0,50	-0,4	*-0,19*
Portugal	6,1	6,0	1,02	3,3	5,8	0,57	-2,8	*-0,45*
Irland	2,6	13,9	0,19	3,4	10,7	0,32	0,8	*-0,13*
Vereinigtes Königreich	2,4	6,4	0,38	3,5	7,4	0,47	1,1	*0,09*
Belgien	2,0	7,5	0,27	3,6	8,5	0,42	1,6	*0,15*
Niederlande	5,0	6,5	0,77	4,1	5,6	0,73	-0,9	*-0,04*
Schweden	1,0	1,0	1,00	4,2	7,8	0,54	3,2	*-0,46*
Dänemark	3,4	8,3	0,41	4,3	10,0	0,43	0,9	*0,02*
Kanada	3,6	6,7	0,54	4,6	8,3	0,55	1,0	*0,01*
Deutschland	4,5	7,3	0,61	4,7	8,1	0,58	0,2	*-0,03*
Finnland	1,7	3,0	0,57	6,2	15,8	0,39	4,5	*-0,18*
Frankreich	3,0	8,1	0,37	7,0	9,7	0,72	4,0	*0,35*
Griechenland	-	-	-	7,1	7,4	0,96	-	-
Italien	4,8	6,6	0,73	7,3	8,5	0,86	2,5	*0,13*
Spanien	10,7	12,9	0,83	13,8	19,0	0,73	3,1	*-0,10*

*Veränderung der Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen
**Veränderung der Arbeitslosigkeit der Hochschulabsolventen zur Gesamtarbeitslosigkeit
***1991 statt 1989

Quelle: OECD, 1992, 1993, 1997; eigene Berechnungen

3.1.2 Relation der Arbeitslosenquote akademischer zu nichtakademischer Tertiärausbildung

Im Ländermittel macht die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen sieben Zehntel der Arbeitslosigkeit von Absolventen der „nicht-akademischen“ Tertiärstufe aus. Dies trifft zwar auf die überwiegende Mehrzahl, aber nicht auf alle Länder zu (siehe Tabelle 3-3). Ist damit die Filterfunktion höherer Bildung in Frage gestellt? Keineswegs, die nähere Analyse jener Länder, die auf den ersten Blick abweichende Ergebnisse aufweisen, liefert *bei Kenntnisnahme der Hintergründe* (Zugangsvoraussetzungen und Bildungsziele der „nicht-akademischen“ postsekundären Lehranstalten) weitere Belege für die Filtertheorie höherer Bildung und erinnert einmal mehr an das grundlegende methodologische Problem überzogen nominalistischer Kategorienbildung in der komparativen Bildungsforschung. Die OECD definiert, wie in Kapitel 1 und 2 bereits dargelegt, als Hochschulbildung Studien, die an Universitäten, Colleges oder Fachhochschulen absolviert werden und zumindest zu einem Bachelor degree führen. Kurzstudien an Universitäten oder postsekundäre Bildungsgänge, die im betroffenen Land nicht als Hochschulen eingestuft sind, werden der „nicht-akademischen“ Tertiärausbildung zugerechnet. Letztlich bleibt damit die Definition der jeweiligen staatlichen Autoritäten maßgeblich.

Das Ergebnis für die Schweiz und Österreich ist besonders bemerkenswert: In beiden Ländern ist die Gesamt- und die Akademikerarbeitslosigkeit im Vergleich zu anderen Ländern sehr gering, jeweils ist aber das Beschäftigungsrisiko für die Absolventen nichtakademischer Bildungswege (der Tertiärstufe) noch geringer. In der Schweiz handelt es sich um die Bildungsgänge der *Höheren Berufsausbildung*, die seit 1997 als Fachhochschulen reorganisiert werden. Mit einer Maturitätsquote von 15 Prozent am Altersjahrgang weist die Schweiz die geringste Quote in der gymnasialen Bildungsschiene im internationalen Vergleich auf. Umgekehrt bedeutet dies, daß in der Schweiz das Begabungspotential, welches in anderen Ländern in akademische Studien strömt, in die Höhere Berufsbildung institutionell geleitet wird. Die günstigen Arbeitsmarkt- und Ein-

kommensdaten (wie später gezeigt wird) belegen den selektiven und qualifizierenden Charakter dieser Bildungsgänge, deren aktuelle Umwandlung in Fachhochschulen durch Probleme der europäischen Anerkennung und formalen Gleichwertigkeit wesentlich bedingt ist, nicht etwa primär durch qualifikatorische Fehlleistungen für die Wirtschaft.

In Österreich betrifft der „nicht-akademische“ Sektor auf postsekundärer Stufe vor allem die Pädagogischen Akademien und die höheren medizinisch-technischen Ausbildungsgänge. Beide setzen eine Reifeprüfung (Matura, Studienberechtigungsprüfung) voraus, die zu allen Universitätsstudien berechtigt. Bei den medizinisch-technischen Ausbildungen ist zudem ein relativ scharfer Numerus clausus und eine Bewerberauswahl über Aufnahmeprüfungen eingerichtet, während Medizin, wie alle Studien an den Universitäten, keinen Numerus clausus aufweist. Unter Gesichtspunkten der Filtertheorie höherer Bildung handelt es sich damit in Österreich im Postsekundarsektor um einen Bildungsbereich mit den gleichen oder sogar *schärferen* Zugangsvoraussetzungen. Die Pädagogischen Akademien, welche die Lehrerausbildung für die gesamten Pflichtschulen und Berufsschulen umfaßt, sollen in naher Zukunft in Pädagogische Hochschulen umgewandelt werden. Auch hier war die internationale Einstufung wesentlich für die Veränderung des formalen Status.

In Bezug auf Frankreich ist darauf zu verweisen, daß die Universitäten im ersten und zweiten Studienabschnitt weniger selektiv angelegt sind als verschiedene technische Kurzstudien, die begrenzte Aufnahme und Aufnahmeprüfungen eingerichtet haben. Diese Kurzstudien sind einerseits selektiv in der Aufnahme, andererseits eindeutig berufsorientiert und vom Einstiegslevel her viel breiter als akademische Studien, wie im weiteren gezeigt wird. Das Ergebnis kann daher nicht überraschen.

In anderen Ländern, wie z.B. in den Niederlanden, werden keine Werte für die nicht-akademische Tertiärstufe ausgewiesen, weil entsprechende Bildungsgänge in der akademischen Tertiärstufe subsumiert sind. Der Umstand, daß die

Niederlande und Korea keine Arbeitslosenquoten für den nicht-universitären Sektor ausweisen, kann zusammen mit den Spitzenquoten bei den Hochschulabsolventenquoten als Hinweis für die definitorische Integration von Bildungsgängen, die in anderen Ländern als berufliche postsekundäre Bildung eingeordnet werden, in die Hochschulbildung verstanden werden. Auf die dabei angesprochenen Probleme des Nominalismus in der komparativen Bildungsforschung wurde mit Bezug auf die Niederlande bereits in den vorgehenden Kapiteln der Studie verwiesen.

Interpretationsbedürftig aufgrund der verwendeten Kategorien sind auch die Ergebnisse für Deutschland. Akademische Bildung im Sinne der OECD-Definition umfaßt die Universitäten und die Fachhochschulen. Anhand der verfügbaren Datenbasis des Ländervergleichs werden die Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht aufgezeigt. Damit geht eine Differenzierung verloren, die für die deutsche Hochschulentwicklung der letzten Jahrzehnte wesentlich war. Das etwas höhere Arbeitslosigkeitsrisiko für Universitätsabsolventen im Vergleich zu Absolventen von Fachhochschulen und Fachschulen in Deutschland ist spätestens seit den 80er Jahren ein beachtetes Phänomen.[7] Relevant ist in diesem Zusammenhang nicht nur der breitere und zum Teil deutlichere Berufsbezug der Fachhochschulen gegenüber den Universitäten, sondern auch die spezifische Problematik der disziplinorientierten Studien in den Geistes- und Naturwissenschaften, welche die Fachhochschulen nicht haben.

Aus Forschungssicht ist die bildungsstatistische Tendenz, möglichst alle postsekundären Studiengänge unter ISCED-Level 6 und 7 einzustufen, problematisch, weil dadurch Einsichten in die Auswirkungen unterschiedlicher Bildungskonzepte am Arbeitsmarkt verloren gehen. Bei dieser Tendenz gibt es aber nicht nur statistische, sondern auch dem abgebildeten Gegenstand selbst impli-

---

[7] Siehe dazu z.B. Sigmar Gleiser: Der Arbeitsmarkt der Akademiker. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996, S. 27.

zite Strömungen in Richtung Entdifferenzierung des Hochschulsektors („academic drift“). Das Vereinigte Königreich oder die Niederlande sind Beispiele hierfür in Europa. In den Vereinigten Staaten ist der gesamte Tertiärsektor über Akkreditierungssysteme und Durchlässigkeiten verbunden. Akademische Bildung impliziert in den *diversifizierten* Hochschulsystemen Studiengänge, die in den „konservativeren“ europäischen Bildungssystemen außerhalb der Hochschulen angesiedelt geblieben sind, zumindest bis in die 90er Jahre. Nicht zufällig wird im angelsächsischen Hochschulbereich von einem „Verwischen“[8] der Grenzen zwischen Universität und beruflicher Erwachsenenbildung und deren Aufgehen in „tertiärer Bildung“ gesprochen.

[8] Gareth L. Williams*:* Wer soll die Kosten der tertiären Bildung tragen?, in: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift, CEDEFOP, Thessaloniki, Nr. 10, Januar-April 1997/I, S. 42.

TABELLE 3-3:

Arbeitslosenquotenvergleich: Hochschulabsolventen und Absolventen nichtakademischer Tertiärausbildungen, 1995

Land	Hochschule	Nichtakademischer Tertiärbereich	Quotient: Spalte 1 / Spalte 2
Korea	2,0	-	-
Niederlande	4,1	-	-
Italien	7,3	-	-
Japan (1987)	2,3	7,7	0,3
Norwegen	1,7	3,4	0,5
Australien	3,3	5,1	0,6
Kanada	4,6	7,5	0,6
Finnland	6,2	9,7	0,6
Vereinigte Staaten	2,5	3,6	0,7
Irland	3,4	5,0	0,7
Griechenland	7,1	10,1	0,7
Dänemark	4,3	5,3	0,8
Spanien	13,8	16,6	0,8
Vereinigtes Königreich	3,5	4,1	0,9
Schweden	4,2	4,8	0,9
Deutschland	4,7	5,2	0,9
Belgien	3,6	3,5	1,0
Portugal	3,3	3,1	1,1
Frankreich	7,0	5,9	1,2
Österreich	2,1	1,4	1,5
Schweiz	2,6	1,5	1,7
OECD-Ländermittel	4,0	5,6	0,7

Quelle: OECD, 1997, 1992

3.1.3 Arbeitsmarkteinstiegsprobleme von Hochschulabsolventen

Mit der Ausweitung der Hochschulabsolventenbeschäftigung im privaten Sektor über die traditionellen Schlüsselpositionen hinaus, sind Hochschulabsolventen in vielen Ländern stärker als bisher den Veränderungen des Arbeitsmarktes ausgesetzt. Dies trifft für alle Altersgruppen zu. Gerade in sehr dynamischen Berufssektoren resultiert aus sich ändernden Qualifikationsanforderungen erheblicher Weiterbildungsdruck und Arbeitslosigkeitsrisiko auch bei berufserfahrenen Akademikern. Erheblich deutlicher zeichnen sich aber Mitte der 90er Jahre in fast allen Ländern Einstiegsprobleme für Hochschulabsolventen ab. Einige Länder sind allerdings relativ stark von diesem Problem betroffen (Frankreich, Griechenland, Italien, Spanien). Die Spanne der Arbeitslosigkeit unter den 25- bis 29jährigen Hochschulabsolventen reichte 1995 von 3 bis 33 Prozent (siehe Tab. 3-4).

Die höchste Jungakademikerarbeitslosigkeit zeigt sich nicht in den Ländern mit den höchsten Erstabschlußquoten im Hochschulbereich, sondern in Ländern mit relativ hoher Jugendarbeitslosigkeit und Arbeitslosigkeit insgesamt. Im Mittel der OECD-Länder beläuft sich die Arbeitslosigkeit der 25- bis 29jährigen Hochschulabsolventen auf 8,5 Prozent der entsprechenden Erwerbspersonen. Die Arbeitslosenquote der Jungakademiker ist im Mittel mehr als doppelt so hoch wie für die 25- bis 64jährigen insgesamt (4,0 Prozent). Auch in den Ländern mit sehr günstiger Arbeitsmarktlage für Hochschulabsolventen ist höhere Betroffenheit der Jungakademiker zu verzeichnen. Der Arbeitslosigkeit der unter 30jährigen ist in der Mehrheit der Länder um einen Faktor zwischen 1,1 und 2,0 größer als die Arbeitslosigkeit der Hochschulabsolventen aller Altersgruppen, nur in einigen wenigen Ländern ist der Faktor noch höher (siehe Tab. 3-4).

Ein weiterer empirischer Vergleich bezieht sich auf die Arbeitsmarktsituation von Hochschulabsolventen ein oder fünf Jahre nach Graduierung (Tab. 3-5). Hier sind allerdings nur für wenige Länder Informationen verfügbar. Selbst dort,

wo es im ersten Jahr nach Abschluß sehr hohe Quoten an Arbeitsuchenden gibt, verbessert sich die Situation innerhalb von 5 Jahren sehr stark (Frankreich, Dänemark, Spanien). So weist Mitte der 90er Jahre die Arbeitslosenquote von Hochschulabsolventen in Frankreich ein Jahr nach Hochschulabschluß 25 Prozent, fünf Jahre nach Abschluß aber nur noch 7 Prozent auf.

Eine weiterer Beleg für die besondere Situation der Jungakademiker kann aus dem Vergleich zu den 30- bis 44jährigen Hochschulabsolventen im Beruf gewonnen werden. Bei Männern dieser Altersgruppe belief sich 1995 die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen auf 3,1 Prozent; bei den Frauen auf 4,2 Prozent.[9] Die Bezugnahme auf diese mittlere Altersschicht der Erwerbsbevölkerung mit akademischer Bildung, die etwa seit 5 bis 20 Jahren im Erwerbsleben steht, hat den Vorteil, daß sich hier die Effekte der Hochschulexpansion bereits deutlicher als in der gesamten Erwerbsbevölkerung niederschlagen, zumindest in den europäischen Ländern, die durch eine gewisse Verspätung der Hochschulexpansion gekennzeichnet sind.

Fachrichtungsspezifische Aspekte der Arbeitsmarktintegration von jungen Hochschulabsolventen werden zwar immer wieder angesprochen, sie sind aber international vergleichend empirisch schwer zu erfassen, vor allem kaum über Arbeitslosenquoten. Für das Vereinigte Königreich zum Beispiel liegen entsprechend differenzierte Daten aus den üblichen jährlichen Befragungen der Absolventen etwa 6 Monate nach Graduierung vor. Die Ergebnisse lassen die besondere Einstiegsproblematik der Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften im Unterschied zu den stärker berufsorientierten Studien erkennen. Unter den männlichen Graduierten des Jahrgangs 1989 waren im Jahr darauf im Durchschnitt 11 Prozent noch ohne Beschäftigung, unter den Absolventen naturwissenschaftlicher Fächer waren es aber 14 bis 27 Prozent, unter den Absolventen sozialwissenschaftlicher Fächer 19 bis 22, Geschichte und Philosophie wiesen 21 bzw. 27 an Übergangsarbeitslosigkeit auf. Demgegenüber nehmen sich die

---

[9] OECD, 1997, a.a.O., S. 252.

Arbeitslosenquoten nach Studienabschluß für Rechnungswesen oder Business Studies mit 4 bzw. 7 Prozent gering aus. Bei den weiblichen Berufseinsteigern mit First degree zeigen sich ähnlich fachrichtungsspezifische Muster, allerdings auf niedrigerem Niveau.[10]

Die Ergebnisse der Absolventenbefragung im Vereinigten Königreich spiegeln fachrichtungsspezifische Probleme am Akademikerarbeitsmarkt, die auch für andere Relevanz haben, wider. Studien der Geistes- und Sozialwissenschaften ohne Lehramtsstudien oder andere berufsorientierte Komponenten haben in der Regel die größten Probleme.[11] Auch Naturwissenschaften ohne ausgeprägten technisch-wirtschaftlichen Verwertungsbezug haben vergleichbare Schwierigkeiten im Berufseinstieg.[12] Auf besondere Einstiegsprobleme geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge wird auch in Deutschland verwiesen. Die Absolventen dieser Studiengänge hätten „sich seit vielen Jahren damit abgefunden, daß ihre Chancen im Aufspüren von Lücken bestehen, wobei der Erfolg sich nur einstellt, wenn über die rein geistes- oder sozialwissenschaftliche Qualifikation verwertbare *Zusatzkenntnisse* (EDV, BWL, Sprachkompetenz, etc.) vorhanden sind, gepaart mit Phantasie und Kreativität"[13].

Auf der Ebene von Arbeitslosenquoten finden die fachrichtungsspezifischen Probleme des Übergangs von der Hochschule für das Vereinigte Königreich kaum empirischen Niederschlag. Die Arbeitslosenquoten bei den unter 25- bis unter 30jährigen im Vereinigten Königreich beläuft sich auf 3,7 Prozent und ist dabei nur noch geringfügig höher als jene der Hochschulabsolventen im Haupterwerbsalter. Die angelsächsischen Länder, in denen 30 und mehr Prozent am

---

[10] Quelle: First destination survey, mid-1991; zitiert nach: Jason Tarsh (Department of Education and Science): United Kingdom. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume IV, Paris, 1992, S. 100f.

[11] Siehe dazu: OECD: From Higher Education to Employment. Synthesis Report, Paris, 1993, S. 115ff.

[12] OECD, 1993, a.a.O., S. 114.

[13] Zentrale für Arbeitsvermittlung (ZAV), Arbeitsmarktinformationsstelle (AMS) (Hg.): Die neuen Bundesländer - Chancen und Risiken für Akademiker, Frankfurt am Main, 1998, S. 48; Kursivsetzung durch den Verfasser, A.S.

Altersjahrgang einen Hochschulabschluß erreichen, weisen auch bei den unter 30jährigen sogar bessere Arbeitsmarktwerte als kontinentaleuropäische Länder auf (siehe auch Tabelle 3-7).

Die vertikale Struktur der Hochschulbildung, die kurze Studien und relativ junge Absolventen hervorbringt, schafft berufliche Qualifizierung und Integration im Alter von 25 bis 29 besser als die Systeme mit langen ersten Studien, die kleinere Absolventenquoten hervorbringen und aufgrund zu weitgehender Spezialisierung mangelnde Arbeitsmarktflexibilität nach sich ziehen. So wiesen beispielsweise bereits 1989 in Deutschland Hochschulabsolventen mit 24 Prozent „die höchste Beteiligungsquote unter den bildungsabschlußbezogenen Statusgruppen in der beruflichen Qualifizierung nach dem AFG"[14] auf. In einigen Fächern handelt es sich bei Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Umschulungen um wichtige „Beschäftigungsoptionen"[15]. Nicht unerheblich dürfte zeitweilig auch die nachträglich qualifizierende Funktion in sogenannten alternativen Projekten gewesen sein.[16]

Im internationalen Vergleich ist festzustellen, daß es Länder mit relativ hohen Anteilen und hoher Zahl an geisteswissenschaftlichen Abschlüssen gibt, die trotzdem nicht durch überdurchschnittliche Arbeitslosigkeit von Graduierten belastet sind. So betrug der Anteil der Absolventen, die dem Bereich „Geisteswissenschaften/allgemein" zuzuordnen sind, 1995 z.B. in Kanada 56 Prozent, in den USA 46 Prozent, für Deutschland und für das Vereinigte Königreich je 40

---

[14] Siehe dazu: Rolf Gerhard: Berufliche Weiterqualifizierung arbeitsloser Akademiker - Erfahrungen und Probleme. In: Manfred Kaiser, Herbert Görlitz (Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die Hochschule und Beschäftigung im geeinten Deutschland (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 153.3), Nürnberg, 1992, S. 67.

[15] Hans-Jürgen Block: Fünf Bemerkungen zum Arbeitskräftebedarf. In: Christiane Konegen-Grenier, Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994, S. 120.

[16] Siehe dazu: Henrik Kreutz unter Mitarbeit von Gerhard Fröhlich u. Heinz Dieter Maly: Eine Alternative zur Industriegesellschaft? Alternative Projekte in der Bewährungsprobe des Alltags (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 86), Nürnberg, 1985, S. 167.

Prozent.[17] Nicht die absolvierte Fachrichtung als solche, sondern Dauer, Alter und Spezialisierungsgrad der Studien bis zum Erstabschluß und damit zusammenhängende berufliche Ein- und Aufstiegserwartungen sind wesentliche Determinanten der Arbeitsmarktintegration je nach Breite des durch Hochschulbildung aus dem Begabungspotential der Bevölkerung entnommenen Ausschnittes. Dieser ist in den angelsächsischen Ländern mit 30 bis 35 Prozent etwa so hoch wie die Quote der Absolventen selektiver oberer Sekundarschulen in Deutschland (Abitur) oder Österreich (Matura); die Schweiz kommt nur auf eine halb so hohe Maturitätsquote.

Aufgrund der fachlichen Ausrichtung wirtschaftsferner Studien hatten Absolventen nicht erst in den 90er Jahren mit einem schwierigen Arbeitsmarkt zu rechnen. Durch den traditionell in manchen Studienrichtungen zwischen 50 und 90 Prozent liegenden Anteil an Absolventen, der im öffentlichen Dienst und im Bildungswesen tätig wird, hatten sich mit der abnehmenden Absorptionsfähigkeit der genannten Sektoren in Europa bereits in den 80er Jahren Veränderungen und Probleme am Akademikerarbeitsmarkt ergeben. Die damit zusammenhängenden Einstiegsprobleme und Veränderungen in den Berufs- und Karrierechancen werden allerdings durch Arbeitslosenquoten nicht hinreichend erfaßt. Hier geht es um qualitative Aspekte des Wandels der Akademikerbeschäftigung.

---

[17] OECD: Bildung auf einen Blick 1997, Paris, 1997, S. 340.

TABELLE 3-4:

Arbeitslosenquoten 25- bis 29jähriger und 25- bis 64jähriger Hochschulabsolventen, 1995

Rangreihung nach der Quote bei den 25- bis 29jährigen

Land	25- bis 29jährige	25- bis 64jährige	Quotient
Italien	32,7	7,3	4,5
Portugal	10,3	3,3	3,1
Griechenland	21,4	7,1	3,0
Spanien	33,2	13,8	2,4
Norwegen	4,0	1,7	2,4
Frankreich	13,8	7,0	2,0
Niederlande	7,6	4,1	1,9
Korea	3,8	2,0	1,9
Dänemark	7,7	4,3	1,8
Schweden	7,5	4,2	1,8
Österreich	3,6	2,1	1,7
Belgien	5,7	3,6	1,6
Irland	5,4	3,4	1,6
Schweiz	4,2	2,6	1,6
Finnland	9,4	6,2	1,5
Australien	4,7	3,3	1,4
Kanada	5,4	4,6	1,2
Vereinigte Staaten	3,0	2,5	1,2
Deutschland*	5,1	4,7	1,1
Vereinigtes Königreich	3,7	3,5	1,1
OECD-Ländermittel	8,5	4,0	2,1

*inklusive Fachhochschulen

Quelle: OECD, 1997

TABELLE 3-5:

Arbeitslosenquoten bei Neuabsolventen von Hochschulen zu verschiedenen Vergleichszeitpunkten

Land	Erhebungs-zeitpunkt	1 Jahr nach Studie-nabschluß	Erhebungs-zeitpunkt	5 Jahre nach Studie-nabschluß
Spanien	1994	46	1994	17
Frankreich	1996	25	1996	7
Dänemark	1995	16	1996	4
Australien	1996	14	-	-
Finnland	1996	10	1996	7
Kanada	1997	9	1995	6
Irland	1996	7	-	-
Schweden	1994	5	1996	4
Deutschland*	1994	5	-	-
Schweiz	1995	4	-	-
Vereinigte Staaten	1996	4	-	-

*inklusive Fachhochschulen

Quelle: OECD, 1998

TABELLE 3-6:

Sucharbeitslosigkeit bei britischen Hochschulabsolventen mit First degree 1990 etwa 6 Monate nach Studienabschluß, Angaben in Prozent

Fachrichtung	Männer	Frauen
Naturwissenschaften	14 – 27	6 –18
Mathematik	12	6
Computerwissenschaften	13	15
Ingenieurwissenschaften	3 –9	4
Wirtschaft	11	8
Recht	11	10
Business Studies	7	7
Rechnungswesen	4	2
Soziologie, Psychologie, Politologie	19 –22	9 –16
Sprachen	15 –21	9 –16
Geschichte	21	16
Philosophie	27	15
Kunst	11	12
Sprachen, Kunst (kombiniert)	20	16
Sozialwissenschaften, Kunst (kombiniert)	21	14
Alle Fachrichtungen	11	9

Quelle: First destination survey; zitiert nach: OECD, Jason Tarsh, 1992

TABELLE 3-7:

Hochschulneuabsolventenquote im typischen Alter und Arbeitslosenquoten bei 25- bis 29jährigen mit Hochschulabschluß und insgesamt, 1996

Land	Hochschul-absolventenanteil in der altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung*	Arbeitslosenquote der 25- bis 29jährigen Hochschulabsolventen	Arbeitslosenquote der 25- bis 29jährigen insgesamt
Australien	36	4,2	8,0
Vereinigte Staaten	35	2,8	6,4
Vereinigtes Königreich	34	4,9	9,3
Kanada	32	5,7	10,4
Neuseeland	31	2,3	5,9
Niederlande	30	6,6	6,0
Norwegen	28	5,2	6,4
Korea	26	4,0	3,3
Spanien	26	31,2	29,3
Schweden	19	5,1	12,7
Deutschland	16	6,5	8,4
Italien	13	31,0	18,3
Österreich	10	6,5	4,2

*Kurze oder/und lange erste Hochschulabschlüsse

Quelle: OECD, 1998

3.2 Einkommen und Hochschulbildung

In allen OECD-Ländern erreichen Hochschulabsolventen mit Abstand höhere Durchschnittseinkommen als Absolventen nicht-akademischer Bildungsgänge. Setzt man die Einkommen von Erwerbspersonen ohne postsekundäre Ausbildung, aber abgeschlossener Ausbildung der oberen Sekundarstufe, als 100, so ergibt sich für 1995 für die Hochschulbildung im Ländermittel („university-level education") ein Indexwert von 162, für Ausbildungen der nichtakademischen Tertiärstufe von 119.[18]

Deutlich über dem Durchschnitt liegt der Einkommensabstand der Hochschulabsolventen zu den Sekundarschulabsolventen z.B. in Finnland, Irland, im Vereinigten Königreich, in Frankreich und in den USA. Deutschland und die Schweiz liegen in etwa in der Mitte des Ländervergleichs. Am geringsten sind die Einkommensvorsprünge der Hochschulabsolventen gegenüber den Sekundarschulabsolventen ohne weitere formale Ausbildung in Italien, Dänemark und auch den Niederlanden.

Sofern zeitliche Vergleichsdaten vorliegen, läßt sich keine einheitliche Tendenz feststellen. Das Vereinigte Königreich zeigt sich vergrößernde Einkommensvorteile der Hochschulabsolventen bei Mittelwertsbetrachtung, die USA und Kanada hingegen leichte Verringerung des Vorsprungs auf hohem Niveau. Der hohe Abstandsverlust bei den Niederlanden dürfte ein statistisches Artefakt sein, das durch die Zusammenlegung der Berufsbildenden Hochschulen und der Universitäten zustandekommt. Definitorische Veränderungen des Hochschulsektors erschweren zeitliche Vergleiche auch in der Einkommensdimension.

Eine Aufgliederung nach Altersgruppen kann ebenfalls Hinweise auf Tendenzen der Einkommensentwicklung von Hochschulabsolventen geben. Mit Ausnahme der angelsächsischen Länder, in denen die 30- bis 44jährige etwas höhere Ein-

---

[18] OECD: Bildung auf einen Blick 1997, Paris, 1997, S. 340

kommen als die Hochschulabsolventen zwischen 25 und 64 Jahren haben, zeigt sich kein Unterschied (Frankreich, Irland) und etwas geringere Vorsprünge zur oberen Sekundarstufe (Deutschland) im Altersgruppenvergleich.

TABELLE 3-8:

Erwerbseinkommen von Absolventen der Hochschulen in Relation zu Absolventen des Sekundarbereichs II, Erwerbspersonen im Alter von 25 - 64 Jahren

Land	1985 – 89	1995	1996
Finnland	189	187	185
Irland*	-	183	-
Portugal	-	183	184
Vereinigtes Königreich	163	179	190
Frankreich	-	175	178
Vereinigte Staaten	190	174	183
Deutschland**	-	163	158
Schweiz	-	157	161
Kanada	175	156	161
Schweden	153	151	153
Norwegen	-	149	142
Australien	146	142	142
Niederlande	178	137	-
Italien	-	134	156
Dänemark	145	133	134

*Daten für 1994

** Universitäts- und Fachhochschulabsolventen

Quelle: OECD, 1992, 1997, 1998

TABELLE 3-9:

Erwerbseinkommen von Absolventen der Hochschulen in Relation zu Absolventen des Sekundarbereichs II, Vergleich 30- bis 44jährige zu 25- bis 64jährigen (1994 –1996)

Land	Jahr	30-44j.	25 – 64j.	Differenz
Neuseeland	1996	182	176	6
Vereinigtes Königreich	1996	185	181	4
Vereinigte Staaten	1996	186	183	3
Australien	1995	145	142	3
Tschechische Republik	1996	162	161	1
Irland	1994	183	183	0
Frankreich	1996	178	178	0
Portugal	1996	183	184	-1
Dänemark	1996	132	134	-2
Kanada	1996	158	161	-3
Schweden	1996	149	153	-4
Norwegen	1996	138	142	-4
Deutschland*	1996	153	158	-5
Ungarn	1996	162	169	-7
Schweiz	1996	154	161	-7
Niederlande	1995	129	137	-8
Italien	1995	148	156	-8
Türkei	1994	139	147	-8
Finnland	1995	173	185	-12

* Universitäts- und Fachhochschulabsolventen zusammen

Quelle: OECD, 1998

Der Einkommensvorsprung der Absolventen des Hochschulsektors gegenüber jenen anderer postsekundärer Bildungsgänge ist in allen Ländern gegeben. In den USA ist dieser Abstand überdurchschnittlich hoch, am niedrigsten ist er in Australien, Dänemark, Norwegen und in der Schweiz. Für die Schweiz gilt das, was bereits im Vergleich der Arbeitslosenquoten bezüglich der Höheren Be-

rufsausbildung und ihrer Arbeitsmarktakzeptanz gesagt wurde. Am auffälligsten aber ist die geringe Differenz zwischen akademischen und nichtakademischen Bildungsgängen im Hinblick auf den jeweiligen Einkommensvorteil gegenüber Sekundarschulabsolventen ohne weitere formale Ausbildung in der Schweiz: sie beläuft sich nur auf 15 Indexpunkte. Dies bietet eine Erklärung für die relativ geringe Akademikerquote und die relativ geringe Absolventenquote 1995 (9 Prozent Absolventen langer erster Studiengänge) und gleichzeitig die weit überdurchschnittliche Abschlußquote im „Nichtakademischen Tertiärbereich“ (23 Prozent zu 13 Prozent im Ländermittel).[19]

[19] OECD, 1997, a.a.O., S. 333.

TABELLE 3-10:

Erwerbseinkommen von Absolventen der Hochschulen und nichtakademischer Lehranstalten des Tertiärbereichs in Relation zu Absolventen des Sekundarbereichs II, Erwerbspersonen im Alter von 25 - 64 Jahren, 1996 (Abgeschlossene Sekundarstufe II = 100)

Land	Jahr	Hochschule	Nichtakademischer Tertiärbereich	Differenz
Vereinigte Staaten	1996	183	118	65
Neuseeland	1996	176	114	62
Irland	1994	183	123	60
Finnland	1995	185	125	60
Spanien	1995	153	97	56
Vereinigtes Königreich	1996	181	130	51
Kanada	1996	161	110	51
Frankreich	1996	178	127	51
Deutschland*	1996	158	110	48
Schweden	1996	153	110	43
Australien	1995	142	111	31
Dänemark	1996	134	104	30
Norwegen	1996	142	124	18
Schweiz	1996	161	146	15
Niederlande	1995	137	-	-
Italien	1995	156	-	-
Portugal	1996	184	-	-
Türkei	1994	147	-	-
Tschechische Republik	1996	161	-	-
Ungarn	1996	169	-	-

* Universitäts- und Fachhochschulabsolventen

Quelle: OECD, 1998

Die Einkommen der Hochschulabsolventen in Relation zu anderen Bildungsebenen weisen geschlechtsspezifische Aspekte auf. Einerseits beliefen sich 1995 die mittleren Jahreseinkommen von Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder auf 66 Prozent des mittleren Jahreseinkommens von Männern[20], was eine Vielzahl von Ursachen haben kann (Abschlüsse, Berufe, Teilzeitanteil u.a.), andererseits ergibt sich gegenüber Frauen mit Sekundarschulbildung ohne weitere formale Bildung ebenso wie bei den Männern im Ländermittel ein Einkommensvorsprung von fast 60 Prozent. Im Vereinigten Königreich und in Irland sind die Einkommensvorsprünge der Frauen mit Hochschulabschluß gegenüber Frauen mit Sekundarschulbildung am höchsten, wodurch auch die hohe Studienbeteiligung in diesen Ländern verständlich wird; mit Abstand am geringsten ist dieser Vergleichswert für Italien.

3.2.1 Einkommensdifferenzierung nach Hochschularten und Graduierungen

Die im OECD-Vergleich dargestellten Einkommensvorteile gegenüber Absolventen formal niedrigerer Bildungsgänge auf der Basis von Mittelwertsvergleichen verdecken die breite Streuung, die auf der akademischen Ebene erkennbar ist, soweit hierzu Daten zugänglich sind. Da diese interne Differenzierung kaum Gegenstand der öffentlichen Meinungsbildung ist, geht von den Mittelwertsvergleichen ein anhaltend starker Motivationseffekt in Richtung Studienbeteiligung aus. Ein Teil der innerakademischen Einkommensunterschiede läßt sich auf Unterschiede nach Hochschularten und Fachrichtungen zurückführen.
Zwischen den Hochschularten sind durchaus Unterschiede im Sinne der formalen vertikalen Bildungsstruktur zu belegen. OECD-Vergleichsdaten sind hierzu nicht verfügbar. Man muß sich also mit exemplarischer empirischer Evidenz begnügen, bis systematischere Vergleichsdaten vorliegen.

---

[20] OECD, 1997, a.a.O., S. 267.

So gibt es z.B. einen interessanten Befund für die *Bundesrepublik Deutschland*, der auf der Ebene von Mittelwertsvergleichen deutliche Einkommensunterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen verzeichnet. Nach einer Erhebung über Bruttomonatsverdienste von 1990 vollzeitbeschäftigten Angestellten im privaten Sektor lag der Einkommensvorsprung der Fachhochschulabsolventen gegenüber dem Durchschnitt bei 61 Prozent, jener der Universitätsabsolventen aber bei 78 Prozent.[21]

In *Frankreich* ergab sich 1987 zweieinhalb Jahre nach Studienabschluß bereits eine vertikale Differenzierung zwischen monatlichen Einkommen der Absolventen, die der Stufung in Kurzstudien und Abschnitte der universitären Studien (erster bis dritter Abschnitt) deutlich entsprach. Während z.B. ein Abschluß mit dem DUT 6.600 ffr. monatlich einbrachte, waren dies im Falle eines DEA-DESS Science Exactes 10.500 ffr.; wobei die Absolventen der Grandes Écoles de Commerce mit 12.000 ffr. noch vor den Absolventen der Grandes Écoles d'Ingénieurs (10.600 bis 11.000 ffr.) an der Spitze der Einkommensstreuung der jungen Absolventen tertiärer Bildungsgänge zu finden waren.[22]

Die beiden Beispiele zeigen den Einkommenseffekt der Strukturierung des Hochschulsektors in vielfältige Bildungsgänge, sei es nebeneinander, sei es in gestaffelter Form mit formalen Abschluß- und Ausstiegsmöglichkeiten. Hochschulentwicklung war zu einem erheblichen Teil in den Jahrzehnten der Hochschulexpansion auch Diversifikation von Studiengängen, wodurch die anschwellenden Studentenströme in horizontal und vertikal strukturierte Kanäle und Übergänge geleitet und dabei die Besetzungszahl der einzelnen Klassen geringer gehalten werden konnte, als dies ohne Diversifikation möglich gewesen wäre.

---

[21] Klaus Parmentier, Franziska Schreyer, Manfred Tessaring: Aktuelle Befunde zur Beschäftigung und Arbeitsmarktsituation von Akademikerinnen und Akademikern. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996, S. 64.

[22] Alain Charlot, François Pottier: France. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992, S. 112.

Trotz Hochschulexpansion konkurrieren in den einzelnen Übergangswegen, die wiederum nach Fachrichtungen gegliedert sind, relativ geringe Zahlen an Personen miteinander.

TABELLE 3-11:

Bruttomonatsverdienste vollzeitbeschäftigter Arbeiter und Angestellter im privaten Wirtschaftssektor nach formaler Bildung und Dauer der Unternehmenszugehörigkeit, Bundesrepublik Deutschland, 1990, Angaben in DM

Höchste abgeschlossene Bildung	Arbeiter	Angestellte mit Unternehmenszugehörigkeit unter einem Jahr	Angestellte mit Unternehmenszugehörigkeit von 21 bis 30 Jahren	Gesamt*
Hauptschule oder Realschule ohne Ausbildung	3.267	2.677	4.427	3.319
Hauptschule oder Realschule mit Ausbildung	3.753	3.452	5.491	4.099
Abitur ohne Ausbildung	3.487	3.538	7.005	4.699
Abitur mit Ausbildung	-	4.008	7.063	4.697
Fachhochschule	-	5.199	7.853	6.546
Universität	-	5.598	9.835	7.268
Gesamt	3.576	3.763	5.782	4.074

* Enthält Arbeiter und Angestellte

Quelle: Gehalts- und Lohnstrukturerhebung; Kaukewitsch / Söll, 1994; zitiert nach: Parmentier / Schreyer / Tessaring, 1996

Ein besonders eindrucksvolles Beispiel der strukturellen Diversifikation, die sich auch in den wirtschaftlichen Ergebnissen nach Hochschulbildungsgängen und Fachrichtungen niederschlägt, sind die USA. Zunächst zur Differenzierung nach Bildungsgängen und Abschlußhöhe: bezüglich der bildungsspezifischen Hierarchie der monatlichen Durchschnittseinkommen bietet die Darstellung von *E.*

Stephen Hunt im Rahmen der OECD-Studie „From Higher Education to Employment“[23] aufschlußreiche Daten; dies gilt für das Verständnis des amerikanischen Übergangsprozesses in das Erwerbsleben durch Bildungsgänge nichtakademischer und akademischer Natur, aber auch für eine Verbesserung des Verständnisses des Unterschiedes zu kontinentaleuropäischen Bildungssystemen und der damit verbundenen Übergangsprozesse in das Erwerbsleben. In den Einkommensstrukturen manifestieren sich die Bildungs-, Auslese- und Allokationsfunktionen der Bildungssysteme. Der Vergleich der relativen Abstände bestimmter Bildungsabschlüsse (z.B. des Highschoolabschlusses oder des Abiturs) vom Durchschnittseinkommen gibt Aufschluß über die jeweilige Selektivität.

In den Vereinigten Staaten ist eine sozial breite Inklusion der Jugendlichen in die obere Sekundarstufe und in ein hochdifferenziertes postsekundäres Bildungssystem gelungen. Die obige Tabelle zeigt, daß die sozial breite Inklusion in High-School und Postsecondary Education nicht dazu geführt hat, Differenzierung im Konnex mit formaler Bildung und Einkommen geringer auszuprägen als in den Bildungssystemen mit geringerer Beteiligung an postsekundärer und akademischer Bildung. Der Befund über bildungsbezogene Einkommensverhältnisse zeigt, daß in den USA ein differenziertes System an Bildungsgängen mit fähigkeitsbezogener Filterung vorliegt. Befürchtungen einer Verwässerung der Filter- oder Qualifizierungsfunktion sind nicht am Platz, es handelt sich nur um einen von Europa abweichenden Typ sozialer Integration und Differenzierung im Bildungssystem.

---

[23] E. Stephen Hunt: United States. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume II, Paris, 1992, S. 192.

TABELLE 3-12:

Monatliches Durchschnittseinkommen in den USA nach Bildung in Relation zum Gesamteinkommen, 1984

Bildungsabschluß	Gesamt	Männer	Frauen	Weiße	Schwarze	24 - 34-jährige
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Sekundarschul-abschluß	93	96	95	91	109	86
Postsekundäre Bildung ohne Abschluß	105	97	117	104	128	101
Berufsfachliches Prüfungszeugnis(1)	108	116	135	106	125	97
Associate degree	130	116	158	126	169	114
Bachelor degree	168	156	170	164	204	135
Abschlüsse in Medizin, Recht, Theologie(2)	375	281	336	364	-	242
Master degree	213	185	254	204	300	166
Doctorate	300	227	-	294	-	-

(1) Vocational/technical certificate

(2) First-Professional degrees: Diese Abschlüsse sind durch ein Studium *nach* einem Bachelor degree an einer Professional School (Medizin, Recht, Theologie), deren Anforderungen und Niveau von den Berufsverbänden kontrolliert werden, erreichbar.

Quelle: U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census, Survey of Income and Programm Participation; zitiert nach Hunt, 1992

Während sich der Abschluß einer Sekundarstufenausbildung in kontinentaleuropäischen Ländern, wie z.B. Deutschland, Österreich oder der Schweiz, bereits deutlich in überdurchschnittlichem Einkommen niederschlägt, ist dies bei weißen Amerikanern nicht der Fall (über 90 Prozent erreichen den Highschoolabschluß). Selektive Wirkung wie in europäischen Ländern ist nicht mehr gegeben, diese setzt erst auf Postsekundarstufe ein. Bei den schwarzen Amerikanern ist dies jedoch nicht der Fall. Auch die postsekundären Abschlüsse diffe-

rieren im Verhältnis zum Durchschnittseinkommen stärker als bei den weißen Amerikanern, vermutlich als Effekt höherer Filterwirkung.

Betrachtet man nur die akademischen Abschlüsse im Durchschnitt der Bevölkerung, so erweisen sich die Abschlüsse, die zu den klassischen akademischen Professionen – vor allem Medizin und Recht[24] – zählen, als mit Abstand an der Spitze liegend, noch vor dem Master degree und dem Doktorat.
Der Abstand zwischen dem Associate degree und dem Bachelor degree ist bei den Frauen wesentlich geringer als die Abstände zwischen den auf den Bachelor aufbauenden Abschlüssen (Master oder First-Professional degree).
Bei den Männern ist der Abstand zwischen dem Bachelor und dem Master relativ gering, während der Abstand zum First-Professional auch bei den Männern relativ groß ist.

Wenn man in Rechnung stellt, daß auf allen Abschlußebenen der Hochschulbildung erhebliche Unterschiede nach Fachrichtungen, Geschlecht, sozialem Hintergrund und individuellen Eigenschaften wirksam sind, so sind die bildungsgangsspezifischen Unterschiede ein bemerkenswerter Beleg für die qualifikationsbezogene und funktionsbezogene Filterfunktion der Hochschulbildung.
Zu beachten ist, daß die obigen Differenzierungen nach formalen Kriterien erfolgten. Weitergehende Differenzierungen nach Hochschultyp (privat-öffentlich) würden vermutlich noch weitergehende Unterschiede aufzeigen, sind aber datenmäßig nicht zugänglich.

---

[24] Das entspricht der Spitzenstellung der Juristen und Mediziner im Einkommensvergleich nach Fachrichtungen in Westdeutschland; siehe dazu: Akademikereinkommen - jeder Fünfte gehört zur Spitze, in: iwd-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln, Nr. 47/1994, S. 2.

3.2.2 Fachrichtungsspezifische Einkommensunterschiede

Bei der Betrachtung der fachrichtungsspezifischen Differenzierungen der Einkommensmittelwerte zeigen sich beträchtliche Unterschiede, die strukturell ähnlich zu deuten sind wie die Unterschiede nach Bildungsebenen. Dies trifft trotz unterschiedlicher Studien- und Beschäftigungsstrukturen auf die Vereinigten Staaten[25] oder andere angelsächsisch geprägte Länder ebenso wie auf Frankreich oder Deutschland zu. Die klassischen akademischen Berufe (Medizin, Recht) sowie Wirtschafts- und Technikwissenschaften heben sich von den meisten anderen Fachrichtungen in den Einkommensmöglichkeiten auf der Betrachtungsebene ab. Dies hängt vor allem mit der fachrichtungsspezifischen Verteilung der Absolventen nach einschlägigen Berufen zusammen. *Hecker* hat zudem anhand von Einkommensdaten über Hochschulabsolventen mit Bachelor degree für die USA gezeigt, daß die wirtschaftsnahen Qualifikationen in den gleichen Berufsfeldern auch zu einem höheren mittleren Einkommen führen, wenn Absolventen wirtschaftsferner Studien darin, z.B. in Managementfunktionen, tätig werden.

Die öffentliche Meinungsbildung über die Akademikerbeschäftigung wird aber sowohl bezüglich des Einkommens als auch der Arbeitslosigkeit nur ganz am Rande von fachrichtungsspezifischen Unterschieden bestimmt, in der Öffentlichkeit dominieren Mittelwertsbetrachtungen, welche Hochschulabsolventen mit anderen Bildungsebenen vergleichen. Dies trifft auch die Vereinigten Staaten zu. So hat *Heckers* empirisch belegbare These, daß ein Studienabschluß kein hohes Einkommen *garantiert* und die Wahrscheinlichkeit eines hohen Einkommens fachrichtungsspezifisch ausgeprägt ist[26], heftigen Widerspruch gefunden,

---

[25] Daniel E. Hecker: Earnings of College Graduates, 1993, in: Monthly Labor Review, December 1995, U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Washington, DC, S. 7.

[26] Hecker, 1995, a.a.O., S. 16.

der den Vorwurf einer Infragestellung des Investitionswerts einer Collegeausbildung implizierte.[27]

Hecker geht davon aus, daß es eher einen „job market for college graduates in specific fields of study, rather than a universal market for college graduates as a whole“[28] gibt. Ähnlich *Hunt*, der in seinem Beitrag zur OECD-Studie „From Higher Education to Employment“ die grundlegende Sichtweise formulierte, daß die Diskussion über Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen in den USA nur durch fachrichtungsspezifische Differenzierung fundiert werden kann.[29] Fachrichtungsspezifische Analysen zeigen in allen Ländern höhere Mittelwerte für die klassischen Professionen (Medizin vor allem) und wirtschaftsnahe Studien in Abhebung von Geisteswissenschaften und Kunst. Nachfolgende Tabelle zeigt die jährlichen Nettoeinkommen nach Studienrichtungen in Kanada in 1000 kanadischen Dollars. Vor allem bei den Männern ist die Einkommensdifferenzierung beachtlich.

Allerdings impliziert auch hier die Betrachtung auf Basis von Mittelwerten eine gewisse Problematik, als sie Differenzen innerhalb der Absolventen einer Fachrichtung oder auf einer Bildungsebene nicht bewußt macht. Diese Darstellung bestärkt Erwartungen nach generell abgehobenen Berufs- und Einkommenschancen für bestimmte Hochschulstudien, die kaum mehr realisierbar sind, da zum Fachdiplom noch ein breiter Kranz an zusätzlichen Erfolgsvariablen hinzukommen muß. Bereits eine Verteilung der Einkommen von Hochschulabsolventen nach gruppierten Daten gibt ein realistischeres Bild. Sie zeigt nicht nur fachrichtungsspezifische Wahrscheinlichkeiten, sondern auch die Variation inner-

---

[27] John Tyler, Richard J. Murnan, Frank Levy: Are More College Graduates Really Taking ‘High School’ Jobs?, in: Monthly Labor Review, December 1995, U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Washington, DC, S. 18ff.

[28] Hecker, 1995, a.a.O., S. 16.

[29] „To a great extent this debate can only be settled by looking at employment experiences by specific major field of study, since prospects vary quite a bit from field to field.“ E. Stephen Hunt: United States. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume II, Paris, 1992, S. 167.

halb der Fachrichtungen an. Auch die Fachrichtung gewährleistet im Grunde wenig.

TABELLE 3-13:

Mittleres jährliches Einkommen für Universitätsabsolventen des Jahrgangs 1982 bei Ganztagsbeschäftigung im Jahr 1987 in Kanada, nach Geschlecht,

Angaben in 1000 C$ (Medianwerte)

Fachrichtung	Männer	Frauen	Gesamt
Health professions	50	32	34
Engineering / applied sciences	36	32	35
Business / commerce	36	31	35
Mathematics / physical sciences	35	32	35
Education	33	29	30
Social Sciences	30	27	28
Agriculture / biological science	29	26	27
Humanities	28	25	26
Fine / applied arts	24	18	22
Gesamt	34	28	30

Quelle: OECD, From Higher Education to Employment, Synthesis Report, 1993

Der berufliche Erfolg – einmal ganz reduktionistisch mit dem Einkommen gemessen – ist immer eine Resultante eines komplexen Bedingungskranzes von Einflußfaktoren und Gelegenheiten. Auch Mediziner und Juristen, die am stärksten in den hohen Einkommensklassen zu finden sind (rund 40 Prozent), weisen - wie die Tabelle für Deutschland zeigt (Tab. 3-14) - über 20 Prozent an Absolventen in der niedrigsten Einkommensklasse auf. Umgekehrt stieß – nach Daten von 1991 - auch etwa jeder achte Geisteswissenschafter in die Einkommensschicht mit mehr als 5.000 DM monatlichem Nettoeinkommen vor.

TABELLE 3-14:

Monatliche Nettoeinkommen von Hochschulabsolventen nach Fachrichtungen in der Bundesrepublik Deutschland (alte Bundesländer), nach Angaben der Befragten, 1991
Verteilung in Zeilenprozenten

Fachrichtung	Unter 2.000 DM	2.000 bis 3.000	3.000 bis 4.000	4.000 bis 5.000	5.000 und mehr	Gesamt
Juristen	24	7	13	15	41	100
Mediziner	21	12	13	14	39	99
Ökonomen, Betriebswirte	17	16	19	16	32	100
Maschinenbauingenieure	26	11	18	17	28	100
Elektroingenieure	25	13	21	17	25	101
Naturwissenschaftler	31	12	17	15	25	100
Geisteswissenschaftler	41	18	18	12	12	101
Lehrer	39	14	22	17	8	100
Agrarwissenschaftler	48	17	17	11	7	100
Sozialarbeiter	47	39	14	0	0	100
Gesamt	31	15	18	15	21	100

Quelle: Statistisches Bundesamt, Mikrozensus 1991; zitiert nach: iwd-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, 1994

Die Abhebung der Einkommen von Absolventen tertiärer Bildungsgänge gegenüber formal niedrigeren sowie die Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungsbereichen auf Tertiärstufe erklären zu einem erheblichen Teil die gestiegene Studierquote. In Form von Mittelwerten abbildbare vertikale Einkommensstrukturen, die mit Bildung verknüpft sind, wirken als Schwungrad der Hochschulexpansion. Vielfach wird auf hinter dem Konnex von Bildung und Einkommen wirksame Variablen, wie angeborene Fähigkeiten und sozialer Hintergrund, kritisch verwiesen, um die Eigenbedeutung der höheren Bildung zu rela-

tivieren. Die Variable „formale Bildung“ sowie Investitionen in diese ist jedoch politisch und ideologisch faßbar und zu einem gewissen Grad steuerbar. Aus diesem Grund sind sowohl die arbeitsmarkt- als auch die einkommensbezogenen Resultate der Hochschulbildung im Vergleich zu formal niedrigerer Bildung von politischer und ideologischer Bedeutung.

Ein wesentlicher Punkt ist, daß in Ländern mit fortgeschrittener Bildungsexpansion zwei- bis dreimal so hohe Quoten an Neuabsolventen in das Erwerbsleben strömen, ohne daß damit auffällige Probleme am Arbeitsmarkt erkennbar würden. Auch die Einkommensvorsprünge der Hochschulabsolventen gegenüber Erwerbspersonen mit Abschluß der oberen Sekundarstufe (Lehre, Abitur, Fachschule etc.) ohne akademische Hochschulbildung sind in diesen Ländern durch die Absolventenexpansion - zumindest auf der Ebene von Mittelwerten - nicht verschwunden.

Dies spricht für die Relevanz impliziter ökonomischer Entscheidungskalküle bei der Studienwahl. Im Sinne des Ertragsratenansatzes wird nur so lange in Hochschulstudien investiert, als die direkten Kosten (Studiengebühren, Lernmittel, Fahrtkosten etc.) und die indirekten Kosten (entgangene Einkommen) die zusätzlich erwarteten privaten Erträge unterschreiten.[30] Die Position hat aber insofern eine Grenze, als in Systemen, in denen 40 und mehr Prozent an einem Altersjahrgang studieren, Studienverzicht trotzdem nicht rational wäre. Vielmehr kommt es unter ökonomischen Gesichtspunkten der Studienwahl dann noch stärker als in der Vergangenheit nicht nur auf die Studienaufnahme, sondern auf die Fachrichtungswahl an. Außerdem ist der Aspekt der entgangenen Einkommen in vielen Ländern aufgrund gestiegenen Massenwohlstands nicht mehr wirklich relevant.

In Ländern ohne Studiengebühren (während des Studiums oder in später zu leistender Form) fallen keine direkten Kosten an, die indirekten Kosten (poten-

---

[30] Siehe dazu: Christof Helberger und Helene Palamidis: Die Nachfrage nach Bildung. Theorien und empirische Ergebnisse, Duncker & Humblot, Berlin, S. 29f.

tielle Verdienstentgänge in der Studienzeit) bleiben aufgrund gestiegenen Elternwohlstands und aufgrund der häufigen Erwerbstätigkeit während des Studiums gering. Damit ist die Studienaufnahme in der Regel – auch abgesehen von der Frage der Fachrichtungswahl – für die privaten Entscheidungsträger der Bildung in der Regel ökonomisch rational.

Universitäten sind in viel höherem Maße als technische oder wirtschaftliche Fachhochschulen Orte kultureller und weltanschaulicher Tradition und Innovation, so daß kulturell orientierte Studienmotivationen ein nicht zu vernachlässigendes Faktum sind. Die Universitäten haben immer schon für kulturorientierte und wirtschaftsorientierte Berufsrollen qualifiziert. Schließlich ist auch in einer Studie über „Universität und Arbeitsmarkt“ daran zu erinnern, daß akademische Bildung für Berufsrollen und Lebensstile qualifiziert. Ausschließliche Ausrichtung der Universitäten auf Arbeitsmarkterfordernisse respektive mehr oder weniger beweisbare Behauptungen solcher ist nirgends zu beobachten.

3.3 Bedeutung des öffentlichen Beschäftigungssektors

In den europäischen Staaten ist durchgängig ein erheblicher Anteil der Universitätsabsolventen, wobei der traditionelle Sektor dieser Bildungseinrichtung zugrunde gelegt ist, im öffentlichen Sektor oder den freien Berufen aktiv. Aber auch in den USA und in Japan rekrutiert sich die Spitzenebene der öffentlichen Verwaltung aus den Hochschulabsolventen. Unterschiede ergeben sich einerseits beschäftigungsseitig aus der zu größeren Anteilen privaten Finanzierung des Bildungs- und Gesundheitswesens, andererseits durch die vertikale Struktur der Abschlüsse, wodurch vor allem die Zweitabschlüsse und die „professional degrees“ den europäischen Abschlüssen nach langen Studien vergleichbare Aufgaben im Beschäftigungssystem entsprechen.

Trotz der tradierten Orientierung der beruflichen Vorbildungsfunktion der Universitäten am öffentlich regulierten Beschäftigungssektor wurde auch in Europa der Ruf nach Höherqualifizierung zur Stärkung der Volkswirtschaften weniger als Ausbau beruflicher Aus- und Weiterbildung, sondern stärker in Richtung steigender Quoten von Absolventen an Gymnasien oder äquivalenten Schulen und des Hochschulausbaus formuliert und auch im Bildungswesen umgesetzt. In die als Elitebildungsstätten entstandenen Universitäten strömten in der Folge steigende Anteile an der Bevölkerung im entsprechender Alter, ohne daß überall in gleichem Ausmaß und Tempo auch die Strukturen und Kapazitäten der Hochschulen entsprechend verändert worden wären. Waren es früher etwa 2 bis 5 Prozent der Jugendlichen, so sind es heute auch in europäischen Ländern zwischen 20, 30 oder 35 Prozent eines Altersjahrgangs, die sich von Universitäten oder Hochschulen Vorbereitung auf das Erwerbsleben erwarten.

3.3.1 Fachrichtung und Hochschulsektor als Allokationsfaktoren

Die naheliegende Reaktion auf die steigende Studierquote und die abnehmende Absorptionsfähigkeit des öffentlichen Sektors war in allen Ländern die Ausweitung jener Studien, die von fachlichen Inhalten und Konzeptionen auf Tätig-

keiten im privaten Wirtschaftssektor vorbereiten (Ingenieurwissenschaften, Betriebswirtschaft, Recht). Dabei sind durchaus transnationale Zusammenhänge zwischen Fachrichtung und sektoraler Beschäftigung feststellbar. In der Regel führen alle Fachrichtungen außer Wirtschaft und Ingenieurwissenschaften mehrheitlich in das Bildungswesen oder den öffentlichen Sektor, bei den Juristen trifft dies in vielen Ländern ebenfalls zu.

TABELLE 3-15:

Anteil der Hochschulabsolventen, die im öffentlichen Dienst bzw. im Bildungssektor beschäftigt sind, an allen berufstätigen Hochschulabsolventen der Fachrichtung

Land	Bildung	Geisteswissenschaften	Naturwissenschaft	Recht	Wirtschaft	Ingenieurwissenschaften
Japan (1990)	81	47	41	23	23	20
Kanada (1986)	76	42	26	-	14	13
Australien (1987)	95	55	46	26	23	26
Deutschland (1985)	74	68	55	39	25	27
Belgien (1990)	74	59	70	25	27	23
Frankreich (1987)	-	62	54	36	36	8
Norwegen (1989)	-	73	78	75	31	53
Österreich (1986)	90	88	58	51	22	39
Schweiz (1989)	-	85	63	81	81	27

Quelle: OECD, 1993

Interessant ist die Schweiz, in der 1989 auch die Wirtschaftsabsolventen zu 81 Prozent in die Sammelkategorie Bildung/öffentlicher Dienst entfielen (dabei zu 65 Prozent in öffentlichen Dienst + 16 Prozent im Bildungswesen[31]). Dieses

[31] Siehe dazu: OECD: From Higher Education to Employment. Synthesis Report, Paris 1993, S. 132.

Rätsel ist leicht zu lösen. Die Schweiz hat mit 10 Prozent nicht nur die nahezu geringste Hochschulabsolventenquote in der Erwerbsbevölkerung, sondern zugleich ein weltweit singuläres System Höherer Berufsbildung neben den Universitäten eingerichtet, welche das obere Qualifikationssegment im privaten Sektor weitgehend deckt. Aufgrund des globalen Trends zu akademischer Graduierung wird dieser berufsbildende Sektor seit 1997 in Fachhochschulen umgewandelt.

In *Frankreich* entfielen - nach einer Erhebung des CEREQ bei Hochschulabsolventen des Jahrgangs 1984 ca. zweieinhalb Jahre nach Studienabschluß - von den Absolventen des zweiten Studiengangs (Deuxième Cycle), welcher den quantitativ stärksten Absolventenoutput hat, 50 Prozent auf den unmittelbaren öffentlichen Sektor (ohne die verstaatlichten Unternehmen) (siehe Tab. 3-16). Der zweite Studiengang führt zur Licence und zur Maîtrise. Von den Abschlüssen, die darüber liegen (DEA und DESS), die aber nicht einmal ein Drittel der Stärke der zuvor genannten Abschlußebene aufweisen, gehen noch 30 Prozent direkt in den öffentlichen Sektor. Am geringsten ist der Übergang in den öffentlichen Sektor unter den Absolventen der Grandes Écoles, im kaufmännischen Sektor beläuft er sich auf 3 Prozent, im ingenieurwissenschaftlichen auf 7 Prozent.[32] Viele der Absolventen nehmen aber in den verstaatlichen Unternehmen Führungspositionen ein.

Schwerpunkt der Beschäftigung von Universitätsabsolventen liegt traditionell im öffentlichen Sektor, den freien Berufen und im Spitzensegment der Unternehmen und unterscheidet sich markant von den Fachhochschulabsolventen. So ist die Verteilung der Universitätsabsolventen nach Wirtschaftssektoren in den alten deutschen Bundesländern strukturell viel ähnlicher zu jener in den neuen deutschen Bundesländern als zu jener der Fachhochschulabsolventen in den alten Bundesländern. Dementsprechend beliefen sich die Anteile der Universitätsabsolventen, die 1993 in den gesellschaftsbezogenen Dienstleistungen (öf-

---

[32] Alain Charlot, François Pottier (Centre d'étude et de recherches sur les qualifications): France. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992, S. 103.

fentliche Verwaltung, Bildung, Gesundheit u.a.) beruflich tätig waren, in den alten und neuen Bundesländern jeweils auf rund 60 Prozent; im Falle der Fachhochschulabsolventen betrug dieser Anteil 30 Prozent (plus/minus 3 Prozent).[33] Dies verweist auf die Wirksamkeit der Kanalisierung der Bildungsströme auf Tertiärstufe durch die Zweiteilung der Wege (die binäre Struktur).

Der hohe Anteil von Universitätsabsolventen, der in den öffentlichen oder öffentlich regulierten Dienstleistungen erwerbstätig ist, manifestiert den Bezug der klassischen akademischen Berufe auf nicht oder nicht primär durch den Markt zu sichernde gesellschaftliche Funktionen: öffentliche Verwaltung, Rechtswesen, Bildung, Gesundheits- und Sozialwesen. Die diese Leistungen zusammenfassende berufssoziologische Kategorie „gesellschaftliche Dienstleistungen" geht deutlich über den öffentlichen Dienst im engeren Sinne hinaus, da sie freiberufliche, aber öffentlich regulierte und zu erheblichen Anteilen öffentlich finanzierte Tätigkeiten im Gesundheits- und Veterinärwesen und in den Medien umfaßt.

In *Italien* waren Ende der 80er Jahre 90 Prozent der Hochschulabsolventen im Dienstleistungssektor beschäftigt, davon etwa die Hälfte im öffentlichen Dienst.[34] Auch für die Schweiz zeigt sich Ende der 80er Jahre ein zwar seit Beginn der 80er Jahre etwas sinkender, aber immer noch über 50 Prozent liegender Anteil des Übergangs von *Neu*absolventen in den öffentlichen Sektor (von 50 auf 52 Prozent im Vergleich der Jahrgänge 1981 und 1989). Der Anteil des Übergangs in die Industrie stagnierte bei 14 bis 15 Prozent, der Anteil in den privaten Dienstleistungen stieg deutlich an: von 9,5 auf über 16 Prozent.[35] In

---

[33] Klaus Parmentier, Franziska Schreyer, Manfred Tessaring*:* Aktuelle Befunde zur Beschäftigung und Arbeitsmarktsituation von Akademikerinnen und Akademikern. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996, S. 49.

[34] Federico Bussi (Centro Studi Investimenti Sociali): Italy. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992, S. 134.

[35] Tania Ogay (Office fédéral de l'Éducation et de la Science): Suisse. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume IV, Paris, 1992, S. 197f.

Österreich ergibt sich bei der Sektorkategorisierung, die für Deutschland verwendet wurde, ein ähnlicher Anteil für die gesellschaftsbezogenen Dienstleistungen; durch Herausrechnung von Selbständigen im Gesundheitswesen kommt man dabei auf einen Anteil von rund 50 Prozent der Universitätsabsolventen, die im öffentlichen Dienst im engeren Sinne tätig sind, wobei der größte Anteil auf den Bildungssektor entfällt.[36]

Die Absolventen kommen in Japan und im Vereinigten Königreich mit 22 bis 23 Jahren aus den Hochschulen und strömen zu rund 30 Prozent in die Industrie, was einen viel höheren Anteil als in der Schweiz, Österreich und Deutschland bedeutet, und in einem steigenden Maß in die kommerziellen Dienstleistungen (im Vereinigten Königreich von 17 auf 29 Prozent zwischen 1972 und 1983); in den öffentlichen Dienst und den Erziehungssektor strömten im Vereinigten Königreich 1972 noch 41 und 1983 nur noch 33 Prozent.[37] Dies legitimiert aber nicht die Aussage einer grundsätzlich anderen Funktion der Universitäten, vielmehr ist eine Differenzierung nach Ausbildungsgängen und Graduierungshöhe erforderlich.

Die Universitäten mit dreigliedriger Struktur (Bachelor degree – Master degree – Ph.D.) inkludieren Ausbildungsfunktionen, die in den zuvor genannten Ländern durch die höhere Berufsausbildung oder die Fachhochschulen außerhalb der Universitäten erfolgen. Dies läßt sich am Vergleich mit Japan aufzeigen.

Während von den deutschen Universitätsabsolventen zu den Stichjahren 1976 und 1993 nur 12 bzw. 16 Prozent im Primär- oder Sekundärsektor erwerbstätig waren, sind dies in Japan von den Neuabsolventen zwischen 1960 und 1990 jeweils Anteile, die zwischen 32 und 46 Prozent variieren. Von den 34 Prozent der Universitätsabsolventen, die 1990 in den primären oder sekundären Sektor

---

[36] Arthur Schneeberger: Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 109), Wien, 1998, S. 79ff. und 94ff.

[37] Jason Tarsh (Department of Education and Science): United Kingdom. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume IV, Paris, 1992, S. 90.

strömten, entfielen 27,9 Prozent auf die Industrie (Manufacturing) und 5,6 Prozent auf andere Branchen.[38] Die Übergangsquote der deutschen Fachhochschulabsolventen in die Industrie ist noch etwas höher, weit darunter liegt aber die einschlägige Quote der Universitätsabsolventen.

TABELLE 3-16:

Sektorverteilung der berufstätigen Hochschulabsolventen des Jahrgangs 1984 in Frankreich, drei Jahre Studienabschluß, Angaben in Zeilenprozenten

Hochschul-studiengang	Akademische Professionen, Selbständige	Private oder verstaatlichte Unternehmen	Öffentlicher Sektor	Absolut-zahl
	%	%	%	
DUT	8,1	76,6	15,3	12.743
BTS	11,6	72,5	15,8	16.367
2ième cycle	7,2	42,3	50,5	18.152
DEA-DESS	10,8	58,8	30,4	5.350
Grandes Écoles Commerce	7,7	89,1	3,2	2.820
Grandes Écoles Ingénieurs	1,6	91,0	7,4	6.885
Gesamt	8,3	66,2	25,6	62.317

DUT = Diplôme universitaire de technologie

BTS = Brevet de technicien supérieur

DEA = Diplôme d'études approfondies

DESS = Diplôme d'études supérieures spécialisées

Quelle: CEREQ, Observatoire EVA-1987, zit. nach: Charlot/Pottier, 1992

[38] Die Daten stammen aus: Motohisa Kaneko: Japan. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris,1992, S. 201 u. 249.

TABELLE 3-17:

Sektorverteilung der erwerbstätigen Hochschulabsolventen in den *alten Bundesländern* der Bundesrepublik Deutschland, 1976 – 1993

Wirtschaftssektor	Universitäts-absolventen		Fachhochschul-absolventen	
	1976	1993	1976	1993
	%	%	%	%
Primärer Sektor	0,3	0,5	1,1	1,1
Sekundärer Sektor[1]	11,7	15,3	43,0	35,8
Tertiärer Sektor	88,0	84,4	55,9	63,2
davon:				
Tertiärer Sektor A[2]: distributive u. private wirtschafts-bezogene Dienstleistungen	11,8	19,5	23,1	27,0
Tertiärer Sektor B: haushalts-/freizeitbezogene Dienstleistungen	2,1	3,5	3,0	2,7
Tertiärer Sektor C: gesellschaftsbezogene Dienstleistungen[3]	74,2	60,7	29,8	33,2
Alle Erwerbstätigen	100,0	100,0	100,0	100,0
In Absolutzahlen	1,263.100	2,675.900	543.100	1,271.500

(1) Energie, Bergbau, Verarbeitendes Gewerbe, Baugewerbe

(2) Handel, privater Verkehr; Kredit/Versicherung; Beratung, Architektur- und Ingenieurbüros

(3) Wissenschaft, Bildung, Kunst, Medien, Gesundheits-, Veterinärwesen, Organisationen ohne Erwerbscharakter, Gebietskörperschaften, Sozialversicherung; Post, Bahn

Quelle: Mikrozensusdaten; zitiert nach: Parmentier, Schreyer, Tessaring, 1996

3.3.2 Ursachen skeptischer Haltungen zur Hochschulexpansion in Europa

Während in den USA und in Japan bereits seit Jahrzehnten oder bereits seit dem vorigen Jahrhundert Hochschulabsolventen durch die Wirtschaft und besonders die Industrie absorbiert wurden, bilden die europäischen Länder an den Universitäten im Kern für den öffentlichen Dienst (dabei insbesondere für das Bildungswesen) und die freien Berufe aus. Übergangsquoten von 50 bis 60 Prozent der Absolventen in Richtung öffentlicher Dienst sind in Europa keine Seltenheit.[39] Die öffentlichen Beschäftigungssektoren sind in Japan und den USA insgesamt wesentlich kleiner, vor allem höhere Bildung ist selbst zu einem erheblichen Teil marktwirtschaftlich organisiert, Hochschulabsolventen haben andere Prioritäten in der Berufseinmündung.[40]

Die Universitäten bilden in den USA und Japan traditionell stärker für den Arbeitsmarkt, der in den privaten Sektor gerichtet ist, aus. Staat und freie Berufe nehmen nicht die Mehrheit oder bis zwei Drittel der Absolventen auf. Dies gründet in soziokulturellen Unterschieden, die weit über die Hochschulen hinausgehen, sich aber in diesen und ihren Wechselbeziehungen zu Wirtschaft und Gesellschaft manifestieren. In den Ländern mit traditionell stärker marktorientierten Hochschulsystemen sind folglich auch private Kostenbeteiligung an den Studienangeboten eine kulturelle Selbstverständlichkeit, die ihrerseits mit relativ niedrigen Steuerquoten zusammenhängen. Aufgrund der relativ starken Marktorientierung wurden Studenten- und Absolventenwachstum unter volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten in den USA fast durchgängig positiv wahrgenommen, während es in europäischen Ländern mit Ausnahme kurzer Phasen, in denen eine Konvergenz sozialer und wirtschaftlicher Inte-

---

[39] Breite empirische Evidenz hierzu enthält der Synthesebericht der OECD zum Projekt „From Higher Education to Employment“. Siehe dazu: OECD: From Higher Education to Employment. Synthesis Report, Paris 1993, S. 130ff.

[40] Die Orientierung am Staat oder an Wirtschaft und Gesellschaft als wesentliche Differenz der Hochschulsysteme hat insbesondere Trow herausgearbeitet. Siehe dazu: Martin Trow: Unique Characteristics of American Higher Education, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Heft 2-3, 1993, Wien, S. 142ff.

ressen an Hochschulexpansion bestand, immer auch ausgeprägte Skepsis im Hinblick auf die volkswirtschaftlichen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Hochschulexpansion gegeben hat. Wenn akademische Studien zu einem hohen Anteil (implizit) auf den privaten Arbeitsmarkt gerichtet sind, die Selbstverantwortlichkeit der Studierenden in Form von Studiengebühren zum Ausdruck kommt, höhere Bildung selbst einen Wirtschaftszweig bildet, dann können sich europäische Konstellationen und Probleme kaum ergeben.

Die häufigen Verweise auf die höhere Akademisierung in USA und Japan haben zwar einen gewissen Sinn, indem sie darauf verweisen, daß es auch andere Möglichkeiten der beruflichen Bildung für mittlere und intermediäre Funktionen im privaten Sektor gäbe, die in Europa über berufliche Bildungsgänge erreicht werden, sie enthalten häufig aber auch ein Stück Mystifikation der Sache, da sie unterschiedliche strukturelle Gegebenheiten im Hochschul- und Beschäftigungssystem nicht hinreichend bewußt machen. Tatsächlich sind beispielsweise substantielle „Akademikerquotenvergleiche“ nur auf der Ebene der amerikanischen Zweitabschlüsse (Master degree) möglich. Erst diese haben Bildungsziele, die den Erstabschlüssen in den Ländern mit langen ersten Studien vergleichbar sind (Deutschland, Schweiz, Österreich, Italien). Wenn ein Amerikaner Arzt, Priester, Anwalt oder Hochschullehrer werden will, braucht er etwa gleich lang (um selektive Bildungsprozesse zu durchlaufen) wie ein Studienberechtigter in Deutschland, in der Schweiz oder in Österreich, Unterschiede bestehen in Zahl und Ausgestaltung der Filter. Während man in den deutschsprachigen Ländern quasi direkt auf einen akademischen Abschluß, der den Zugang zu reglementierten akademischen Berufen eröffnet, hin studieren kann, ist dies im US-System nur über verschiedene Filter und Zwischenabschlüsse möglich.

Die amerikanischen Universitäten und Colleges bieten mit dem Associate degree und dem Bachelor degree zwei Abschlüsse vor dem Master degree und den Professional degrees an, wobei nur letztere mit dem Magister oder Diplom zu vergleichen sind. Durch dieses mehrstufige selektive System gelingt es, ho-

he Studierquoten mit hoher und weltweit anerkannter höchster Qualität auf den oberen Ebenen des akademischen Bildungssystems zu verbinden. In der Aufnahme unterscheidet sich dieses System aber nicht nur von den Ländern, die ein Abitur, Matura etc. eingerichtet haben, sondern auch den Ländern, die den Zugang über Aufnahmsprüfungen an die Universitäten, Teile von diesen oder an äquivalenten Einrichtungen regeln. In Japan z.B. ist die Aufnahmeprüfung der karriereentscheidende Punkt, zum Teil auch in Frankreich bei den Grandes Écoles.

Öffentliche Behauptungen, ein Drittel der Amerikaner wären Universitätsabsolventen und 50 Prozent würden in einschlägigen Studien ausgebildet, müssen, wenn man zuvor genannten Systemunterschiede nicht bewußt macht, falsche Hoffnungen in vielen europäischen Ländern erwecken. Durch die unterschiedlichen Selektions- und Allokationsstrukturen der Bildungssysteme ergibt sich, daß die amerikanische Hochschulbildung bis zum Erstabschluß etwa ein gleich großes Segment aus dem Begabungspotential der Bevölkerung ausschneidet, wie dies in Deutschland oder Österreich durch Abitur/Matura geschieht (etwa ein Drittel der Absolventen Mitte der 90er Jahre). Auf der Ebene traditioneller akademischer Diplome, die u.a. Zugang zu reglementierten Berufen bieten, werden jeweils rund 10 Prozent hervorgebracht.

In diesem Zusammenhang spielt auch das Alter der Absolventen bei Erstabschluß eine wichtige Rolle. Die dreigliedrigen Universitätssysteme bringen Absolventen Anfang 20 aus noch gering fachlich spezialisierten Studien hervor, wodurch mit relativ hoher beruflicher Flexibilität zu rechnen ist – horizontal und vertikal. Die universitären Aufbaumöglichkeiten, die eine spezifische Form der beruflichen Weiterbildung plus Diplomerwerb darstellen, eröffnen den Universitäten in den dreigliedrigen Systemen weitreichendere Chancen der Wirkung in der beruflichen Weiterbildung als in den zweigliedrigen Hochschulsystemen. Die Weiterbildungsfunktion der Universitäten bestimmt im weiteren vor allem darüber, ob es neben den Universitäten große eigenständige berufliche Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt, wie etwa in den deutschsprachigen Ländern,

oder ob die berufliche Erwachsenenbildung institutionell an Universitäten oder Technical oder Community Colleges, wie in den USA, angebunden ist.

Die weitreichenden Unterschiede in den Studienstrukturen und Bildungszielen der Universitäten in den USA und in Europa sind der Grund, weshalb in den USA immer *ein breiter Konsens* bestand, daß eine Steigerung der Studenten- und Akademikerquote gesellschaftlich wünschenswert ist. Dieser breite Konsens war und ist in Europa nicht gegeben. Dies hat mit den zuvor genannten Unterschieden zu tun. Solange die Expansion des Studiums an Universitäten zu gesellschaftlichem Druck zur Ausweitung des öffentlichen oder öffentlich finanzierten Sektors im Beschäftigungssystem führt, wird es gesellschafts- und wirtschaftspolitische Gründe für bremsende Haltungen zur Hochschulexpansion geben. Nur in dem Maße, als es gelingt, einen Umbau der Hochschulstrukturen und der Studienfinanzierung in Richtung moderner, marktwirtschaftlicher Strukturen mit erhöhter Selbstverantwortlichkeit und breiter Berufsorientierung in die Wege zu leiten, ist mit Änderungen zu rechnen. Gerade dabei sind aber Blockaden zu konstatieren.

3.4 Entsprechungen zwischen Studium und Beruf – exemplarische Analysen

Erwerbs- und Arbeitsmarktquoten sind die allgemeinsten und daher notgedrungen auch die am wenigsten in die Tiefe gehenden statistischen Indikatoren, welche über die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Auswirkungen der Hochschulsysteme Aufschluß geben können. Auch zeigen sie nur den bloßen Tatbestand der Erwerbstätigkeit und nicht die Qualität dieser in Relation zu den Erwartungen und den Aufwendungen des einzelnen und der Gesellschaft für die Absolvierung von Hochschulstudien.

Die Frage nach dem Ausmaß „adäquater" Beschäftigung, also der beruflichen Umsetzbarkeit der an der Hochschule erworbenen Bildungstitel und Qualifikationen, ist daher sowohl in der Forschung als auch in der hochschulpolitischen Diskussion in vielen Ländern ein relevantes Thema geworden. Für einzelne Länder gibt es Befunde, wobei der Anteil „inadäquater" Hochschulabsolventenbeschäftigung je nach Strenge der angelegten Maßstäbe zumeist zwischen 10 und etwas über 20 Prozent variiert.

Internationale Vergleichsdaten nach Art der Arbeitslosenquoten, die auf einheitlicher Definition basieren, liegen zur Frage der Entsprechung von Studium und Beruf aber nicht vor. Deren Gewinnung stehen unterschiedliche Strukturen der Hochschulen und der Akademikerbeschäftigung, aber auch kulturspezifische Komponenten dessen, was man als „adäquate" oder „inadäquate" Beschäftigung für einen Hochschulabsolventen versteht, im Weg. Was als adäquat und was als nicht adäquat eingestuft wird, variiert von Land zu Land und hängt mit dem erreichten Akademisierungsgrad, der Dauer der ersten Studien und Alternativen zu akademischen Studien zusammen. In dem Sinne ist der Vorbildungsentsprechungsgrad kulturell geprägt, darüber hinaus spielen auch Zeitfaktoren (Gewöhnungseffekte) bei steigender Hochschulabsolventenbeschäftigung und Strukturreformen eine bedeutende Rolle. Es macht einen Unterschied, ob man 3 bis vier 4 Jahre an der Universität ist und mit 22 bis 24 Jahren, oder ob

man mit 26 bis 29 Jahren bei Erstabschluß in den Beruf einsteigt. In einer kulturell pluralistischen Gesellschaft mit erheblichen Individualisierungstendenzen wird man zudem von einem erheblichen *subjektiven Spielraum* dessen, was als adäquat empfunden wird, ausgehen müssen. Auch verschiedenen Formen der Einkommenskombination, neuer Selbständigkeit und befristeten Projektarbeiten kommt zunehmende Bedeutung zu.

Aus marktwirtschaftlicher Perspektive könnte eingewendet werden, daß letztlich nur die Einkommensvariable in Relation zu Bildungsebene und Graduierungen von Bedeutung ist, man sollte sich daher auf Einkommenserträge bei der Evaluation der arbeitsmarktbezogenen Funktionalität akademischer Bildung beschränken. In diesem Standpunkt liegt ein großes Körnchen Wahrheit. Er ist aber nicht auf alle Studienrichtungen anwendbar. Ein Großteil der akademischen Studien ist auf soziale, kulturelle und öffentliche Dienstleistungen bezogen und hat andere Umsetzungsbedingungen als die wirtschaftsnahen Studien. In dem Maße, in dem der Staat akademische Bildung subventioniert, ist die Frage der Umsetzung eine Frage der fachlichen Adäquanz von Studium und Beschäftigung. Die Frage einer sinnvollen Ressourcenallokation ist damit gestellt.

Auch im Hinblick auf die Vermeidung zu großer Diskrepanzen von sozialen und kulturellen Ambitionen und Beschäftigungsmöglichkeiten von Hochschulabsolventen sind Informationen über Entsprechungsverhältnisse zwischen Studien und Berufstätigkeiten der Absolventen wichtige Grundlagen der Studien- und Berufsinformation sowie der Studienangebotsgestaltung. In Hochschulsystemen, die keine Teilnehmergebühren und Anbieterkonkurrenz als Instrumente der Arbeitsmarktorientierung einsetzen, bleibt neben der Gestaltung des Studienangebotes nur die Steuerung über verfügbare Information. Da keine systematischen internationalen Vergleichsdaten vorliegen, wie zur Arbeitslosenquote oder zum Einkommen von Hochschulabsolventen, kann die Untersuchung nur anhand ausgewählter Länder, also exemplarisch, vorgehen. Soweit dies von

der Datenlage her möglich ist, wird auf hochschulsystemspezifische Differenzen besonderes Augenmerk gelegt.

3.4.1 Hochschulstruktur und die Rolle der Naturwissenschaften in Frankreich

Die Zuordnung von Bildungsabschlüssen des vertikal und horizontal weitreichend strukturierten französischen Hochschulsystems zu beruflichen Ebenen und Positionen läßt sich bereits wenige Jahre nach Studienabschluß deutlich erkennen. So fanden sich beispielsweise über 90 Prozent des Absolventenjahrgangs 1984 der Grandes Écoles mit ingenieurwissenschaftlicher Ausrichtung bereits 1987 in den höchsten Beschäftigungsklassen (Führungskräften, Ingenieure, akademische Professionen), bei den verschiedenen wirtschaftsorientierten Grandes Écoles schwankte dieser Anteil zwischen 57 und 89 Prozent der Absolventen. Unter den Universitätsabsolventen des *dritten* Studienabschnitts betrug dieser Anteil immerhin noch im Mittel 60 Prozent und schwankte von 48 Prozent (Lettres et Sciences Humaines) bis 71 Prozent (Sciences). Aber auch unter den Absolventen des *zweiten* universitären Studienabschnitts (Abschluß: Licence oder Maîtrise) war der Übergang in das Spitzensegment des französischen Berufssystem noch beachtlich hoch: 43 Prozent im Durchschnitt; wiederum mit höherem Anteil unter den naturwissenschaftlichen Studienabsolventen (57 Prozent) gegenüber bis 35 Prozent unter den Geistes- und Sozialwissenschaften (Lettres et Sciences Humaines); Rechts- und Wirtschaftsabsolventen lagen dazwischen (47 Prozent).[41]

Der starken Korrespondenz von Bildungs- und Berufshierarchie in Frankreich entsprechen sehr geringe Anteile an Hochschulabsolventen aus Kurzstudien, die in das zuvor definierte oberste Segment übergehen (zwischen 2 und 6 Prozent der Absolventen). Diese haben ihre Schwerpunkte in den intermediären

---

[41] Alain Charlot, François Pottier: France. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992, S. 106f.

beruflichen Ebenen (30 bis 80 Prozent Übergang je nach Diplom oder Institution) oder aber – komplementär zu intermediären Berufsebenen - auf der einfachen Fachangestellten/Facharbeiterebene (Employés Ouvriers et divers).[42]

Im Umkehrschluß kann man den Anteil der Absolventen des zweiten und dritten universitären Studienabschnittes und der Grandes Écoles, die in die intermediären und einfachen Fachkräftefunktionen gelangt sind, als Hinweis auf vorbildungsmäßig unterwertige Beschäftigung interpretieren, wobei zwischen intermediären und einfachen Fachkräftetätigkeiten auch noch ein Unterschied zu sehen wäre. Bei den Absolventen des zweiten Studienabschnittes spielt in Frankreich beim Lehramt noch die Frage, ob ein Einstieg in ein unbefristetes Dienstverhältnis gelingt, eine wichtige Rolle.

Mit Ausnahme der Naturwissenschaften (Sciences), denen in Frankreich *Filterfunktion* im Hinblick auf schulische, akademische und berufliche Karriere zukommt, finden sich auch unter den Absolventen des dritten universitären Studienabschnittes 29 bis 35 Prozent in Positionen, die auch über Kurzstudien zu erreichen sind. Bei den Naturwissenschaften beläuft sich dieser Anteil nur auf 15 Prozent. Unter den Absolventen des zweiten Studienabschnittes, der mit der Licence oder Maîtrise abschließt, finden sich von den Naturwissenschaftsabsolventen 23 Prozent auf „unterwertigen Positionen“, bei Wirtschafts- und Rechtsstudien aber 45 Prozent des Absolventenjahrgangs. Neben dem Studienabschnitt und dem Hochschulsegment (offener oder geschlossener Sektor) kommt damit in Frankreich den Fachrichtungen erhebliche Filter- und Allokationsfunktion zu.

---

[42] Charlot, Pottier, 1992, a.a.O., S. 106f.

TABELLE 3-18:

Berufliche Tätigkeit von französischen Hochschulabsolventen des Jahrgangs 1984 im Jahr 1987

Abschluß, Studienabschnitt, Institution, Fachrichtung	Führungskräfte, Ingenieure, akademische Professionen, höhere Lehrberufe u.a.	Intermediäre Berufe des Bildungswesens	Intermediäre Berufe, Techniker-berufe	Fachangestellte	Arbeiter
DUT	5,7	6,7	61,8	23,0	2,8
BTS	2,1	6,9	50,4	37,6	2,9
Licence, Maîtrise gesamt (2. Studienabschnitt)	43,3	20,4	23,5	11,8	1,0
Naturwissenschaften	56,6	20,9	18,8	2,8	1,0
Wirtschaft/Recht	47,1	7,6	31,3	13,6	0,5
Geistes- / Sozialwissenschaftem	34,8	33,1	16,7	14,0	1,5
DEA-DESS (3. Studienabschnitt)	60,1	11,4	21,7	6,1	0,8
Naturwissenschaften	71,1	13,6	12,6	1,6	1,1
Wirtschaft/Recht	61,2	4,1	25,3	8,5	0,9
Geistes- / Sozialwissenschaftem	47,7	22,7	23,9	5,5	0,2
Wirtschaftshochschulen (Gr. Éc.)	78,0	0,8	16,2	4,9	0,2
Ingenieurhochschulen (Gr. Éc.)	92,4	3,5	3,3	0,2	0,7
Gesamt	32,9	10,6	35,8	18,9	1,8

Quelle: CEREQ – Observatoire EVA 1987, zitiert nach: Pottier/Charlot, 1992

3.4.2 Vereinigtes Königreich: Berufseinstieg mit First degree

Die berufsstatistische Erfassung der Erwerbstätigkeiten von Graduierten ist im Vereinigten Königreich wesentlich schwieriger im Hinblick auf vertikale Strukturen zu durchschauen als Frankreich. Die Berufsklassifikation enthält vertikale Information fast nur in impliziter Form. Die Klassifikation „type of work“ wirft z.B. „buying, marketing, selling“[43] zusammen, so daß über vorbildungsadäquaten Einsatz der Hochschulabsolventen für die meisten Kategorien vor allem in horizontaler Hinsicht etwas auszusagen ist. In dieser Hinsicht zeigen sich in den *wirtschaftsnahen* Studienrichtungen sehr deutliche Entsprechungen zwischen Studium und Beruf, während in *klassisch akademischen* Studien eine sehr breite berufliche Umsetzung festzustellen ist, die typisch für die traditionelle höhere Bildung in Großbritannien ist.

Zunächst zu den berufsorientierten und wirtschaftsnahen Studienrichtungen: Von den 1990 in den Beruf einsteigenden Universitätsabsolventen im Fach „accountancy“ wurden auf der Grundlage von Befragungsergebnissen 94 Prozent der Kategorie „financial work“ zugeordnet. Absolventen von Business-Studies finden sich ebenfalls in der Kategorie „financial work“ (34 Prozent), weiters in „buying, marketing, selling“ (26 Prozent) und in „administration, management“ (17 Prozent), weitere 10 Prozent in „computing“. Ein Beispiel aus dem technischen Bereich: von den Elektronikabsolventen des gleichen Jahrgangs sind 65 Prozent in „Scientific engineering, R&D“ und 20 Prozent in „computing“ zu finden.[44]

Für Kontinentaleuropäer vielleicht überraschend fällt die Verteilung bei den Geisteswissenschaftern aus. Die quantitativ größte Gruppe sind dabei die Historiker. Sie sollen daher als Beispiel fungieren. Von den knapp 2.400 Absolventen

---

[43] Außer den in der Bezeichnung genannten Tätigkeiten werden noch subsumiert: market research, advertising, public relations.

[44] Jason Tarsh (Department of Education and Science): United Kingdom. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume IV, Paris, 1992, S. 105.

des Jahrgangs 1989 ging rund 1/3 in weitere Bildungsgänge (Studium, Lehrerausbildung, andere Schulungen), 2/3 strömten auf den Arbeitsmarkt, wobei 21 Prozent der männlichen und 16 Prozent der weiblichen Absolventen noch arbeitsuchend waren.[45]

Besonders aufschlußreich ist die Verteilung jener rund 1.000 First degree Graduierten mit Geschichtsstudium, die im Jahr 1990 bereits einen Job gefunden hatten. Von den beschäftigten History-Graduates stiegen nur ein Prozent in forschungsorientierte Tätigkeitsfelder und drei Prozent in Lehrberufe ein. Dies zeigt bereits den Unterschied zu geisteswissenschaftlichen langen ersten Studien, z.B. in Deutschland oder Frankreich. Der studiensystembedingte Unterschied wird aber noch deutlicher: *56 Prozent der Historiker im Vereinigten Königreich, die mit einem First degree von der Universität abgehen, entfallen auf finanz-, wirtschafts- und verwaltungsbezogene Tätigkeitsfelder, die in Kontinentaleuropa fast nur über Wirtschafts- oder Rechtsstudien zugänglich sind*.

Weitere knapp 20 Prozent entfallen auf Sozialarbeit und rechtsbezogene Tätigkeiten, 5 Prozent auf Kunst und Kultur. Es ist schwer zu sagen, wie hoch der Anteil von Tätigkeiten ist, der im engeren Sinne fachadäquat für einen Historiker wäre, jedenfalls nur ein sehr geringer Anteil der Absolventen. Aber darum geht es bei den geisteswissenschaftlichen Bachelor degrees im britischen Universitätssystem nicht. Wer wirklich Historiker und Geschichtelehrer werden will, kann nach dem Bachelor degree nicht in den Beruf einsteigen. Eine derartige hochgradige akademische Spezialisierung ist auf der Ebene des Erstabschlusses noch nicht vorgesehen.

„Unterwertige“ Beschäftigung könnte man in der Kategorie „Secretarial, clerical, manual“ vermuten. Diese wird vollständig wie folgt definiert: „Manual, Transport, storing, clerical, secretarial, miscellaneours services“. Unter den Historikern fal-

---

[45] Tarsh, 1992, a.a.O., S. 100f.

len 13 Prozent unter diese Kategorie, unter allen Absolventen beläuft sich dieser Anteil aber nur auf 4 Prozent der Absolventen des Jahrgangs 1989.

TABELLE 3-19:

Erste Berufstätigkeit von Graduierten mit Bachelor degree in History, die 1990 in Großbritannien in den Beruf eingestiegen sind: Verteilung nach Berufsfeldern in Prozenten

Berufsfeld („type of work“)	%	
Financial work	25	} 56%
Buying, marketing, selling	16	
Administration, management	15	
Social welfare	10	
Legal, non-scientific research	9	
Creative, entertainment	5	
Teaching	3	
Computing	2	
Science, engineering, support	1	
Secretarial, clerical, manual	13	
Gesamt	99	
(Absolutzahl)	(n=1.032)	

Quelle: First destination survey, mid-1991; zitiert nach: OECD, Jason Tarsh, 1992

Das Dequalifizierungsproblem wäre damit im Vereinigten Königreich trotz deutlich höherer Absolventenquoten als am Kontinent weder in den Geisteswissenschaften noch insgesamt dramatisch. Es erscheint von Interesse, die Anteile dieser Berufskategorie (in der ersten Beschäftigung) unter den Absolventen anderer Fachrichtungen zu betrachten. Zwischen 1 und 3 Prozent ist der Anteil „unterwertiger“ Beschäftigung im ersten Job nach der Graduierung unter den Universitätsabsolventen wirtschaftsnaher Fachrichtungen, Sprachen, Geisteswissenschaften und Kunst, aber auch Recht und nicht-technische Naturwissenschaften sind überdurchschnittlich betroffen.

TABELLE 3-20:

Fachrichtungsspezifischer Anteil Graduierter mit First degree (1989) mit „unterwertiger“ Beschäftigung* in Großbritannien, 1990, in Prozent

Naturwissenschaften	3 - 8
Mathematik	3
Computerwissenschaften	1
Ingenieurwissenschaften	0 – 2
Wirtschaft	3
Business Studies	1
Rechnungswesen	1
Soziologie, Psychologie, Politologie	7 – 12
Recht	10
Sprachen	8 –15
Geschichte	13
Philosophie	9
Musik	11
Design	6
Sprachen, Kunst (kombiniert)	17
Kunst, Sozialwissenschaften (kombiniert)	4 – 9
Alle Fachrichtungen	4

* Beschäftigt in „Manual, Transport, storing, clerical, secretarial, miscellaneours services“

Quelle: First destination survey, mid-1991; zitiert nach: OECD, Jason Tarsh, 1992

Die berufliche Integrationsstrategie im britischen Hochschulsystem beruht damit auf kurzen und gestuften Studien an Universitäten und institutioneller Vielfalt (Universities, New Universities, Higher Education Colleges). Neben kurzen ersten Studien an Universitäten mit starkem Berufsbezug gibt es allgemeinbildende kurze Studien mit breitem unspezifischem Berufsbezug. 2/3 der Absolventen mit Bachelor degree steigen in das Erwerbsleben ein. Ob es Einkommensvorteile gibt, weiter zu studieren, ist empirisch unsicher[46], jedenfalls anders als in

[46] Tarsh, 1992, a.a.O., S. 122ff.

den USA. Es ist also keineswegs so, daß ohne Master degree keine Berufs- und Einkommenschancen vorhanden wären. Die Graduierungshöhe ist also ein relevanter Allokationsfaktor nach beruflichen Tätigkeiten und dabei für den Zugang zum Lehrberuf und zu Wissenschaft und Forschung. [47] So steigen nur 3 Prozent nach einem First degree in den Lehrberuf ein, aber 29 Prozent mit einem Higher degree.

TABELLE 3-21:

Berufstätigkeiten von an Universitäten Graduierten nach Level des akademischen Abschlusses, die 1989 in Großbritannien in den Beruf eingestiegen sind, in Prozenten

Berufsfeld („type of work“)	PhD	Other Higher degrees	First degrees
Financial work	2	4	19
Buying, marketing, selling	2	4	8
Administration, management	4	9	9
Creative, entertainment	2	2	3
Medical, social, welfare	5	15	21
Legal work, information services	5	5	3
Teaching, lecturing	19	29	3
Construction, civil engineering etc	2	4	4
Computing	7	10	8
Science, engineering, R & D	2	1	2
Science, engineering, support	48	14	15
Secretarial, clerical, manual	2	3	5
Gesamt	100	100	100
(Absolutzahl)	2.919	7.889	35.738

Quelle: First destination survey, mid-1991; zitiert nach: OECD, Jason Tarsh, 1992

[47] Tarsh, 1992, a.a.O., S. 130.

3.4.3 Lange erste Studien und spezifischer Akademikerbedarf in Deutschland

Die Situation der Hochschulabsolventen in Deutschland wird durch die Dominanz relativ hoch spezialisierter langer erster Hochschulstudien, die im Mittel mit 28 Jahren abgeschlossen werden, bestimmt. Rund 60 Prozent der Universitätsabsolventen waren Anfang der 90er Jahre in staatsnahen Beschäftigungssektoren oder in den im Zugang reglementierten freien Berufen, rund 40 Prozent waren in der privaten Wirtschaft tätig. Dieser Anteil nimmt vor allem aufgrund der abnehmenden Absorptionsfähigkeit der öffentlich finanzierten Beschäftigungsmöglichkeiten zu.

Entscheidend dabei ist, daß die Unternehmen in Deutschland – bedingt durch die Struktur der Studien - fast ausschließlich spezifischen Akademikerbedarf bekunden. Obgleich es zwischen den einzelnen Branchen große Unterschiede im Qualifikationsbedarf gibt, sind insgesamt eindeutige Schwerpunkte nach Fachrichtungen zu erkennen. Ingenieur-, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften teilen sich - nach einer Unternehmensbefragung von 1992 - rund 95 Prozent der Einstellungschancen Anfang bis Mitte der 90er Jahre in der Wirtschaft; alle anderen Fachrichtungen kommen nicht einmal auf 5 Prozent.[48] Besonders wichtig bewertete Qualifikationsmerkmale, wie „Flexibilität", "Fremdsprachenkenntnisse" und „regionale Mobilität"[49], erübrigen einen „starken fachlichen Anker" in der Wirtschaft nicht. Unternehmen haben in der Regel - wie ein Personalverantwortlicher von Siemens formulierte – „keinen globalen Akademikerbedarf"[50], benötigt werden vielmehr „Absolventen mit bestimmten Ausbildungsqualifikationen wie Elektroingenieure, Maschinenbauer, Informatiker, Betriebswirte, etc., hauptsächlich für

---

[48] Rüdiger Falk, Reinhold Weiß: Zukunft der Akademiker (=Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 186, Institut der deutschen Wirtschaft), Köln, 1993, S. 31.

[49] Falk, Weiß, 1993, a.a.O., S. 37.

[50] Kruno Hernaut: Beschäftigungsmöglichkeiten für Akademiker. In: Christiane Konegen-Grenier, Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994, S. 145.

klar definierte Berufsfelder. Erst bei Mangel an geeigneten Bewerbern kann eine gewisse Substitution zwischen den 'benachbarten' Disziplinen stattfinden."[51]

Die im deutschen Sprach- und Kulturraum vorherrschende Form der sozialen Identität, die durch die Universität vermittelt wurde, war der "Akademiker". Dieser war durch privilegierten Zugang zu höheren Laufbahnen, Absicherung gegen vertikale Konkurrenz, das Bewußtsein einer überlegenen Allgemeinbildung und Persönlichkeitsformung, weitgehende gesellschaftliche Integration und „ein stark entwickeltes Standesbewußtsein"[52] gekennzeichnet. Der soziale Zusammenschluß der Akademiker war durch Standesvertretungen, Kammern und Verbände zu einem hohen Grad formal organisiert. Berufliche Spezialisierung der Akademiker bedeutete hierbei nicht die Festlegung auf wenige Tätigkeiten im Beruf, sondern die Monopolisierung des Zugangs zu komplexen Tätigkeitsfeldern mit vielseitigen Anforderungen, die über das an der Universität erworbene Kernwissen in der Regel hinausreichen, z.B. der Arzt als Psychologe, der Jurist als Kenner der sozialen Realität usw.[53]

Die traditionelle berufliche Stellung der Akademiker ist im Kernbereich nach wie vor gegeben. Mit der wachsenden Beschäftigung von Hochschulabsolventen werden jedoch Differenzierungsprozesse beruflicher und sozialer Art bestimmend. Nicht allen Absolventen auch der beruflich eindeutig definierten Studien gelingt es, bei wachsender Konkurrenz in einer adäquaten Position Fuß zu fassen, Absolventen anderer Studien fehlen überhaupt "deutlich konturierte Tätigkeitsfelder"[54] und führen in der Mehrheit erst in einer längeren Berufsintegrati-

---

[51] Hernaut, 1994, a.a.O. S. 145.

[52] Henrik Kreutz: Akademiker unter dem Druck der Hochschulexpansion: individuelle und kollektive Strategien. Theoretische Überlegungen anhand einer explorativen Untersuchung. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern, Wien, 1985, S. 345.

[53] Henrik Kreutz: Rückwirkungen von Veränderungen im Berufsbereich auf die Sozialisation in Hochschulen. In: Ulrich Teichler (Hrsg.): Hochschule und Beruf, Campus Verlag, Frankfurt - New York, 1979, S. 245ff.

[54] Karl-Heinz Minks, Bastian Filaretow: Absolventenreport Sozialwissenschaften. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventen sozi-

onsphase zu adäquaten Tätigkeiten.[55] Die Arbeitsmarktforscher *Tessaring* und *Werner* gingen bereits zu Anfang der 80er Jahre davon aus, daß es selbst bei kontinuierlichem langfristigem Wachstum der Arbeitskräftenachfrage nicht möglich sein wird, in der Phase eines forcierten Absolventenanstiegs "in vollem Umfang in traditionellem Sinne 'adäquate' Arbeitsplätze für Akademiker zu schaffen"[56].

Solange die Hochschulexpansion im wesentlichen vom öffentlichen Dienst, der traditionell mehr als die Hälfte der Hochschulabsolventen beschäftigt hat[57], absorbiert wurde, war Ausbildungsadäquanz kaum ein Thema. Aufgrund der begrenzten Aufnahmefähigkeit der öffentlichen Dienste seit den 80er Jahren richten sich die Erwartungen an den privaten Sektor, in dessen großbetrieblichem Bereich zwar die Qualifikationsstrukturen des öffentlichen Sektors in groben Zügen nachgebildet wurden, der aber insgesamt doch flexiblere Organisationsstrukturen aufweist und zu einem hohen Anteil nichtakademische berufliche Qualifikationen nachfragt. Das steigende Interesse an Fragen der Übereinstimmung von akademischer Bildung und Beschäftigung resultiert daher aus der Konfrontation eines wachsenden Akademikerneuangebotes, das auf Beschäftigungsbereiche verwiesen ist, in denen Adäquanz im Sinne der quasi selbstver-

---

alwissenschaftlicher Diplom-Studiengänge (=Reihe „Bildung - Wissenschaft - Aktuell" 18, herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft), Bonn, 1993, S. 41.

[55] Die Befragung der Absolventen sozialwissenschaftlicher Diplomstudiengänge des Prüfungsjahrgangs 1988/89 zeigte z.B., daß etwa dreieinhalb Jahre nach dem Examen 56 Prozent fach- und niveauadäquat, weitere 20 Prozent zumindest auf dem Niveau einer akademisch qualifizierten Tätigkeit erwerbstätig sind. Vgl. Minks, Filaretow, 1993, a.a.O., S. 27.

[56] Manfred Tessaring, Heinz Werner: Beschäftigung und Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 46), Nürnberg, 1981, S. 223.

[57] Manfred Tessaring: Beschäftigungssituation und -entwicklung von Hochschulabsolventen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, 1992, S. 422; Hegelheimer errechnete für 1961 einen „Staatsanteil", der Wissenschaft, Bildung, Kunst und Publizistik als "Bildungssektor" und den sonstigen Staatssektor umfaßte, von 49 Prozent (n= 772.500), 1970 von 53 Prozent (n=1,059.100) und für 1980 von 51 Prozent (n=1,512.200); Armin Hegelheimer: Strukturwandel der Akademikerbeschäftigung (=Forschungsberichte zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie), Bielefeld, 1984, S. 8.

ständlichen Zuordnung von Bildungsabschlüssen zu formalen Rängen in geringerem Maße als im öffentlichen Sektor gegeben ist.

TABELLE 3-22:

Erwerbstätigkeit von Universitätsabsolventen in traditionell akademischen und nicht-akademischen Berufsfeldern, 1985 – 1991, *alte deutsche Bundesländer, Angaben in Absolutzahlen*

Jahr	Traditionell akademische Berufe(1)	Mischberufe(2)	Traditionell nicht-akademische Berufe(3)	Ohne Angabe zum Beruf	Gesamt
1985	1,291.800	272.000	119.000	17.000	1,699.800
1991	1,574.400	371.700	196.800	43.700	2,186.600
Zuwachs	+ 282.600	+ 99.700	+ 77.800	+26.700	+ 486.800
Zuwachs in %	*58*	*20*	*16*	*5*	*99*

(1) Medizin, Recht, Technik, Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Publizisten, Dolmetscher, Bibliothekare, Seelsorger u.a.

(2) Bank- und Versicherungskaufleute, Rechnungskaufleute/DV-Fachleute, Berufe des Wasser- und Luftverkehrs, Unternehmer/Geschäftsführer, administrativ entscheidende Berufe, Bürofachkräfte, Sicherheitswahrer, Künstler, sozialpflegerische Berufe u.a.

(3) Fertigungsberufe, Techniker, technische Sonderfachkräfte, Warenkaufleute, Verkehrsberufe, Bürofach- und Bürohilfskräfte (ohne ÖD), übrige Gesundheitsberufe u.a.

Quelle: Mikrozensus; MittAB 3/94, S. 188; eigene Berechnungen

Das erhöhte Arbeitsmarktneuangebot an Universitätsabsolventen in Deutschland hat innerhalb von 6 Jahren (1985 - 1991) zu einer Zunahme von fast einer halben Million Erwerbstätigen mit einschlägigem Abschluß geführt. [58] Trotz der

[58] Hannelore Plicht, Karen Schober, Franziska Schreyer: Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Versuch einer Quantifizierung anhand der Mikrozensen 1985 bis 1991, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 27. Jg., Nr. 3, 1994.

kurzen Beobachtungszeitspanne zeigt sich ein signifikanter Wandel in der Zuordnung zu Berufskategorien. Die akademischen Berufe im klassischen Sinne (Medizin, Recht, Technik usw.) haben fast 60 Prozent des Zuwachses aufgenommen. Weitere 20 Prozent des Zuwachses sind auf Berufsbereiche entfallen, die als "Mischberufe" klassifizierbar sind. Hierunter fallen Berufe vom Bankkaufmann und dem Geschäftsführer bis zu sozialpflegerischen Berufen, also Berufsfelder, die größtenteils einer hochqualifizierten Beschäftigung zuzuordnen sind, aber kein universitäres Diplom zwingend im Zugang erfordern.

Die Autoren der Studie haben eine *Bandbreite* von im traditionellen Sinne "inadäquater" Erwerbstätigkeit von Universitätsabsolventen ermittelt, wodurch sich eine engere und eine weitere Definition von inadäquater Beschäftigung von Akademikern ergibt. Die engere Definition umfaßt Selbständige, einfache Angestellte/Arbeiter/innen sowie Sachbearbeiter/innen/qualifizierte Fachkräfte in *nicht-akademischen Berufen* als inadäquate Berufstätigkeiten von Akademikern mit Universitätsabschluß. Die weitere Definition, aus der sich die höhere Quote ergibt, subsumiert unter „inadäquate Beschäftigungen" für Akademiker (Universitätsabsolventen) folgende Segmente der amtlichen Berufsstatistik: Selbständige und qualifizierte Fachkräfte in nicht-akademischen Berufen, Sachbearbeiter/innen in nicht-akademischen und in Mischberufen und einfache Angestellte/ArbeiterInnen in allen drei Berufsbereichskategorien.[59]

Aus der Definition inadäquater Beschäftigung ausgenommen sind die „Führungskräfte, die aufgrund ihrer leitenden Stellung prinzipiell (also unabhängig vom ausgeübten Beruf) als adäquat beschäftigt gelten können"[60]. Überraschend ist aber, daß nicht auch die Selbständigen ausgenommen werden. Selbständige Erwerbstätigkeit in traditionell nicht-akademischen Berufsfeldern gilt nach der zugrunde gelegten Klassifikation daher als inadäquate Beschäftigung für Universitätsabsolventen.

---

[59] Plicht, Schober, Schreyer, 1994, a.a.O., S. 191.

[60] Plicht, Schober, Schreyer, 1994, a.a.O., S. 191.

Trotz dieser „konservativen“ Operationalisierung beläuft sich der ermittelte Anteil ”inadäquater” Erwerbstätigkeit im Jahr 1991 insgesamt nur auf eine Bandbreite von rund 8 bis 16 Prozent der fast 2,2 Millionen Universitätsabsolventen im Beschäftigungssystem. Bei den rund 1,4 Millionen männlichen Erwerbspersonen mit Universitätsabschluß beläuft sich die Bandbreite 1991 auf nur 7 bis 12 Prozent; bei den Universitätsabsolventinnen (n= 755.000) jedoch auf 11 bis 22 Prozent.[61]

TABELLE 3-23:

Entwicklung der Spannweite „inadäquater” Erwerbstätigkeit bei Universitätsabsolventen und -absolventinnen gemäß der Operationalisierung des IAB, Angaben in Prozenten

Jahr	Gesamt	Männlich	Weiblich
1985	5,5 – 14,2	5,4 – 12,2	6,7 - 18,4
1989	6,3 – 15,4	5,1 – 12,3	8,8 - 21,6
1991	7,6 – 15,5	6,9 – 12,2	10,6 - 21,9

Quelle: Mikrozensus; Plicht, Schober, Schreyer, 1994, a.a.O., S. 193

Von 1985 bis 1991 hat sich der Anteil - gemessen am weiteren Begriffsumfang - insgesamt nur von 14,2 auf 15,5 Prozent der erwerbstätigen UniversitätsabsolventInnen erhöht. Diese ”inadäquaten” Beschäftigungsverhältnisse von UniversitätsabsolventInnen bedeuten aber in ihrem weiteren Begriffsumfang keine dramatischen Dequalifizierungen, sondern z. B. Sachbearbeiterpositionen in ”Mischberufen”, wie ”Sozialpflegerische Berufe”, ”Bürofachkräfte”, ”Rechnungskaufleute, DV-Fachleute”, ”Administrativ entscheidende Berufe”, ”Bank-/Versicherungskaufleute” (stärkste Besetzungen[62] bei den Universitätsabsolventinnen).

[61] Plicht, Schober, Schreyer, 1994, a.a.O., S. 193.

[62] Plicht, Schober, Schreyer, 1994, a.a.O., S. 202.

Für die Fachhochschulabsolventen wird trotz breiterer Definition adäquater Beschäftigung mit einer Quote von rund 10 bis 20 Prozent an ”inadäquater Beschäftigung” für 1991 eine etwas höhere Betroffenheit registriert.[63] Bezogen auf HochschulabsolventInnen (Universität und Fachhochschule) insgesamt kommen die Autoren aus dem IAB auf eine Bandbreite von 8 bis 17 Prozent. Dies ist mit anderen einschlägigen Berechnungen kompatibel, wenn man die unterschiedlichen Definitionen in Betracht zieht. *Szydlik* kommt auf 17 Prozent der unselbständig erwerbstätigen westdeutschen Hochschulabsolventen[64], die sich selbst als ”überqualifiziert” einschätzen (Daten: Sozioökonomisches Panel, 1993). Das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) errechnete, daß ”in Deutschland 22 Prozent aller Akademiker auf Positionen, für die eine Hochschulausbildung nicht unbedingt erforderlich ist”[65], unselbständig erwerbstätig sind.

Büchel versuchte an einer Auswertung des sozioökonomischen Panels (SOEP) einen erhöhten Anteil ”unterwertig Beschäftigter” unter Hochschulabsolventen zu zeigen. Aus der jüngsten Alterskohorte 1984 haben sich 12 Prozent selbst als unterwertig beschäftigt eingestuft, in der jüngsten Alterskohorte 1993 belief sich dieser Wert auf 20 Prozent[66]. Diese Werte enthalten Universitäts- und Fachhochschulabsolventen. Abweichend von der zuvor zitierten Arbeit aus dem IAB, in der auf objektive berufsstatistische Indikatoren Bezug genommen wurde, wurde in gegenständlicher Auswertung die Ausbildungsadäquanz einer Be-

---

[63] Bei den Fachhochschulabsolventen wird Inadäquanz etwas anders definiert, aber auch hier fallen Selbständige in nicht-akademischen Berufen unter „inadäquate Beschäftigung”, aber auch Sachbearbeiter/innen und qualifizierte Fachkräfte in nicht-akademischen Berufen. Unter diesen Voraussetzungen ergeben sich folgende Anteile ”inadäquater Beschäftigung” von Fachhochschulabsolventen für 1991: männlich 7 - 16 Prozent, weiblich 19 - 33 Prozent. Vgl. Plicht, Schober, Schreyer, 1994, a.a.O., S. 193.

[64] Marc Szydlik: Zur Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatzanforderungen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 29. Jg., Nr. 2, 1996, S. 298ff.

[65] iwd-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft: Akademiker-Beschäftigung - Ein Fünftel unter Niveau, Nr. 30, 28. Juli 1994, Köln, S. 4.

[66] Felix Büchel: Der hohe Anteil an unterwertig Beschäftigten bei jüngeren Akademikern: Karrierezeitpunkt- oder Strukturwandel-Effekt?, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 2, 1996, S. 289.

schäftigung aus dem Vergleich des formalen Qualifikationsniveaus mit der "subjektiven Einschätzung des Job-Anforderungsniveaus durch die Befragten selbst"[67] ermittelt. Ähnlich wie in der Analyse von *Plicht, Schober, Schreyer* erweisen sich ein Fachhochschulabschluß und weibliches Geschlecht als Merkmale erhöhter Anteile an formal inadäquater Beschäftigung oder – wie man positiv gewendet formulieren kann - erhöhter vertikaler Beschäftigungsflexibilität.

Die Problematik der inadäquaten Beschäftigung von Hochschulabsolventen in Deutschland bei im internationalen Vergleich relativ geringem Hochschulabsolventenanteil unter den Erwerbspersonen hängt aber nicht nur mit hohem staatsnahen Beschäftigungsanteil, sondern ebenso auch mit den traditionell abgehobenen beruflichen Positionen der Akademiker im Unternehmenssektor zusammen, wie eine Unternehmensbefragung[68] von 1992 einmal mehr aufzeigte: 45 Prozent der Hochschulabsolventen nehmen Führungspositionen ein, und zwar auf den Ebenen „Direktor, Betriebsleiter, Geschäftsführer" (17,5 Prozent) oder „Abteilungsleiter, Prokurist" (27,5 Prozent); als „Sachgebietsleiter, Referent, Handlungsbevollmächtigter" sind 29 Prozent eingestuft, weitere 16 Prozent sind als „Qualifizierte Fachkraft, Meister" tätig, unter 8 Prozent sind unter diesem Level in der Wirtschaft eingestellt (Sachbearbeiter, Bürokräfte u.a.). 61 Prozent der Hochschulabsolventen in der Wirtschaft waren laut Befragung von 1992 außertarifliche Angestellte, 16 Prozent kaufmännische Angestellte, 20 Prozent technische Angestellte und unter einem Prozent gewerbliche Arbeitnehmer.[69] Das Bruttojahresgehalt für einen neueingestellten Akademiker betrug im Durchschnitt 70.600 DM. 5 Prozent der Unternehmen zahlten neueingestell-

---

[67] Büchel, 1996, a.a.O., S. 291.

[68] Die schriftliche Befragung richtete sich an Personalverantwortliche in Unternehmen. 258 Unternehmen mit rund 4.300 Hochschulabsolventen haben sich an der Befragung beteiligt (Rücklaufquote rund 20 Prozent). In der Befragung nicht enthalten sind der staatliche Sektor, die Freien Berufe sowie Organisationen ohne Erwerbscharakter; siehe dazu: Rüdiger Falk, Reinhold Weiß: Zukunft der Akademiker (=Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 186, Institut der deutschen Wirtschaft), Köln, 1993, S. 16.

[69] Falk, Weiß, 1993, a.a.O., S. 29.

ten Akademikern ein Bruttojahresgehalt von 100.000 DM und mehr, unter 40.000 DM Einstiegsgehalt stellte die Ausnahme dar.[70]

Entgegen allzu optimistischen Vorstellungen über einen zwingenden Bedarf an vermehrter Akademikereinstellung zeigt die Befragung ein differenziertes Bild, das über eine konjunkturell bedingt kurzfristige Situationsbeschreibung hinaus von Bedeutung sein dürfte. 90 Prozent der Unternehmen gaben 1992 höchstens Ersatzbedarf als Ursache der Einstellung von Hochschulabsolventen an, nur 10 Prozent gaben zu erkennen, daß sie mehr Hochschulabsolventen als im Durchschnitt der vergangenen Jahre einstellen wollen.

Wachsende Beschäftigungspotentiale für Hochschulabsolventen sind vor allem in den privaten Dienstleistungen und weniger in der produzierenden Wirtschaft zu erwarten. Im Hinblick auf die Hochschulart bekundeten doppelt so viele Unternehmen steigende Beschäftigungsmöglichkeiten für Fachhochschulabsolventen als für Universitätsabsolventen (14 zu 7 Prozent). [71] Dort, wo steigender Akademikerbedarf gesehen wird, werden hierfür von den betrieblichen Personalfachleuten vor allem zwei Faktoren als Ursachen angeführt: höhere Anforderungen bei der Einführung neuer Technologien (81 Prozent Zustimmung bei der Unternehmensbefragung von 1992) und Internationalisierung (76 Zustimmung).[72]

Andere in der einschlägigen Diskussion erwogene Ursachen für vermehrte Akademikerbeschäftigung fanden keine Zustimmung in dem hohen Maße wie die oben genannten Faktoren. So wird der Faktor „höhere Qualitätsverantwortung beim einzelnen Mitarbeiter" polarisiert beantwortet: 47 Prozent sehen hierin eine Ursache zukünftigen Akademikerbedarfs, 54 Prozent sehen dies nicht so.

---

[70] Falk, Weiß, 1993, a.a.O., S. 21.

[71] Falk, Weiß, 1993, a.a.O., S. 26.

[72] Falk, Weiß, 1993, a.a.O., S. 22.

Die Einführung flacherer Hierarchien wird von 60 Prozent der antwortenden Personalfachleute *nicht* als Ursache von Akademikerbedarf gesehen. [73]
Wie reagieren die Unternehmen auf das erhöhte Neuangebot? Knapp die Hälfte der Unternehmen möchte die Arbeitsmarktsituation für eine verstärkte Auslese unter den Bewerbern nutzen. Obgleich 90 Prozent der Unternehmen mit einem überwiegenden Ersatzbedarf in der Akademikerbeschäftigung rechnen, stimmen genau so viele der Behauptung zu, ”Akademiker werden häufiger Stellen besetzen, die von Beschäftigten mit anderer Vorbildung eingenommen worden sind”[74]; ein *Einsatz auf mittleren Ebenen* (Sachbearbeiter, qualifizierte Fachkraft, Referent, etc.) wird als zunehmend möglich gesehen.

[73] Falk, Weiß, 1993, a.a.O., S. 22.

[74] Falk, Weiß, 1993, a.a.O., S. 27f.

3.4.4 Berufsorientierte und allgemeinbildende kurze Studien in den USA

Die amerikanischen Universitäten und Colleges bieten nicht nur mit dem Associate degree und dem Bachelor degree zwei Abschlüsse vor dem deutschen Magister oder Diplom oder der italienischen Laurea[75] an, sondern auch innerhalb des Studiums bis zum Bachelor eine breite Allgemeinbildung (inklusive sportliche Erziehung), die im Durchschnitt rund 45 Prozent des Curriculums[76] ausmacht, wodurch der fachliche Schwerpunkt (in unserem Beispiel: History) sowie Neben- und Wahlfächer notwendigerweise begrenzt bleiben.

Trotz dieser Einschränkung der fachlichen Spezialisierung der Studien zum Bachelor degree, ergibt sich bei den berufsorientierten Fachrichtungen häufig facheinschlägige Beschäftigung. Bei gesundheits- und technikbezogenen sowie betriebswirtschaftlichen Studien haben nach dem Befund *Heckers* mehr als die Hälfte eindeutigen Fachbezug im ausgeübten Beruf.[77] Demgegenüber gibt es Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften mit Bachelor degree mit sehr schwachem Fachbezug der Berufstätigkeit. Dieser wird erst durch weitergehende Studien gewonnen. *Hecker* stellt fest, daß praktisch keiner, der „Geschichte“ mit dem Bachelor abschloß, tatsächlich in diesem Berufsfeld tätig geworden ist. Das heißt aber nicht, daß diese Absolventen keine anderen Chancen am Arbeitsmarkt hätten.

Eine Befragung von Hochschulabsolventen in der Berufseinstiegsphase aus dem Anfang der 80er Jahre bestätigt Heckers Einschätzung. Von den nach Bachelor degree Erwerbstätigen konnte die Hälfte der Absolventen ihr im Studium

---

[75] Die Inhaber einer *Laurea* werden *dottore* genannt.

[76] Michael Nugent, James L. Ratcliff, Stefanie Schwarz: Inverse Image: A Cross-National Comparison of Factors Pertaining to Student Persistence in Germany and the United States, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Jahrgang 17, Nr. 2-3, Wien, 1993, S. 229.

[77] Daniel E. Hecker: College graduates in ‘high school’ jobs: a commentary, in: Monthly Labor Review, Dec. 1995, U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Washington, DC, S. 9.

erworbenes Wissen zu einem hohen Grade verwerten („almost always“ oder „frequently“ auf einer fünfstufigen Skala von „never“, „rarely“ und „sometimes“).[78] Der Indikator, der relativ scharf gefaßt ist, zeigt große fachrichtungsspezifische Unterschiede. Diese sind – wie man aus den fachrichtungsspezifischen Antworten schließen kann - ganz offensichtlich auf die im Hauptfach vermittelten fachlichen Qualifikationen zurückzuführen. Hohe berufliche Verwertbarkeit hängt mit Ausnahmen mit relativ geringer Neigung zum Weiterstudium zusammen.

Die geringsten unmittelbaren Umsetzbarkeitsquoten hatten erwartungsgemäß jene Fachrichtungen, die man als akademisch-disziplinorientiert im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften zusammenfassen kann (Soziologie, Ökonomie, Psychologie, Geschichtswissenschaft). Konsequenterweise ist hier die Weiterstudierquote deutlich überdurchschnittlich hoch. Die Berufszufriedenheit ist im Berufseinstieg zumeist unterdurchschnittlich, was ebenfalls kaum überrascht, da eine fachliche Spezialisierung erst erlangt werden muß. Die Berufszufriedenheit ist allerdings ausgesprochen scharf gemessen worden („very satisfied“ auf einer Skala von drei Positonen, „somewhat satisfied“, „not at all satisfied“).[79]

Der Befund impliziert auch, daß in der amerikanischen College-Education bereits seit Jahrzehnten – trotz aller Distanzierung von „vocational education“ – in vielen akademischen Studien berufsorientierte Erstausbildung betrieben wird, die in Europa in beruflicher Aus- und Weiterbildung angeboten wird. Aus diesem Befund kann aber auch die Schlußfolgerung gezogen werden, daß in den USA bereits vor nahezu zwei Jahrzehnte in einem Teil der Studien geringe Affinitäten zur späteren Berufstätigkeit gegeben waren. Aufgrund der Kürze der

---

[78] Quelle: Douglas Braddock, Daniel E. Hecker: The Class of ’80. One Year after Graduation, in: Occupational Outlook Quarterly, 28. Jg., 1984, H. 2.; zitiert nach: Ulrich Teichler: Die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen in den USA und Japan, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, Jg. 11, 1987, Nr. 2-3, S. 196f.

[79] Braddock, Hecker, 1984, a.a.O., zitiert nach Teichler, 1987, a.a.O., S. 196f.

Studien und des frühen Abschlußalters führt dies aber zu geringeren Problemen und zu geringerer Verunsicherung als in den europäischen Ländern mit langgezogenen und hochspezialisierten ersten Studien. Kurze Studien erlauben eine viel breitere Integration in Hochschulbildung, vor allem dann, wenn ein breites Berufsspektrum einbezogen wird, das weit über traditionelle akademische Bildung und Berufe hinausgeht.

Die Frage inadäquater Beschäftigung von Hochschulabsolventen wird auch in den USA diskutiert, und zwar unter dem Titel der Beschäftigung von College Graduates in „High School-Jobs". Die Diskussion ist dabei ausgesprochen kontrovers. Nach Daten von *Hecker*[80] ist die überwiegende Mehrheit der Graduierten zwar in Beschäftigungen, die üblicherweise einen Hochschulabschluß erfordern, erwerbstätig, im Vergleich zum Anfang der 60er Jahre habe es aber eine Erhöhung des Anteil jener gegeben, die berufliche Tätigkeiten ausüben, die auch ohne Collegeabschluß zu bewältigen wären. Dieser Anteil ist in den letzten drei Jahrzehnten von 11 auf etwa 18 Prozent angestiegen.[81] Andere Bildungsforscher weisen die dabei implizierte Kritik am Trend eines sehr breiten Zugangs zur College-Education scharf zurück.[82]

---

[80] Hecker, 1995, a.a.O., S. 28.

[81] Daten aus: Hecker, 1995, a.a.O., S. 28.

[82] Siehe dazu: John Tyler, Richard J. Murnan, Frank Levy: Are more college graduates really taking 'high school' jobs?, in: Monthly Labor Review, Dec. 1995, U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Washington, DC, S. 18ff.

TABELLE 3-24:

Aspekte des Übergangs in Berufstätigkeit oder weiteres Studium bei Hochschulabsolventen mit Bachelor degree, USA, 1981

Studienfach	Weiter-studium	Berufs-tätigkeit	*davon:* Qualifikations-verwendung	*davon:* Berufs-zufrieden-heit
Nursing	7	95	89	49
Computer and information science	16	97	75	61
Accounting	11	93	73	49
Pädagogik	16	93	68	55
Chemie	51	71	63	64
Hauswirtschaft	11	84	59	54
Ingenieurwissenschaft	17	88	57	63
Agrarwissenschaften	13	91	55	62
Sportwissenschaft	13	91	55	44
Kunst	13	75	53	30
Mathematik	27	75	51	64
Kommunikations-wissenschaft	9	92	50	38
Biowissenschaften	40	68	40	38
Business and management	14	90	39	42
Englisch	18	82	39	32
Psychologie	33	80	36	38
Soziologie	26	83	26	56
Economics	30	75	22	40
Politologie	29	73	19	30
Geschichtswissenschaft	36	71	13	39
Insgesamt	20	86	52	47

Quelle: Braddock/Hecker, 1984; zitiert nach: Teichler 1987

3.4.5 Breite mittlere Qualifikationsschicht durch Hochschulbildung in Japan

Selbst in Japan, wo die Universitäten nach Reputation unterschieden werden, und die Hochschulzugangsprüfungen vor allem als Filter der Lernfähigkeit und Belastbarkeit fungieren (so die Sicht der späteren Arbeitgeber), spielt die Fachrichtung auch eine wichtige Rolle in der Verteilung der Absolventen nach Wirtschaftszweigen.[83] Gleichwohl ist es zutreffend, daß die Fachrichtung den beruflichen Verbleib in Japan, wo die Absolventen mit etwa 22 Jahren von Firmen für lebenslange Beschäftigung engagiert werden[84], weniger stark determiniert als in Systemen, die ausschließlich lange erste Studien anbieten, wie etwa Deutschland, wo die großen Unternehmen eigentlich *keinen globalen*, sondern nur einen *spezifischen* Akademikerbedarf bekunden.

Obgleich Japan formal eine dem amerikanischen Hochschulsystem sehr ähnliche Struktur hat, sind die Übergänge von der Sekundarschule über Hochschulbildung in den Beruf völlig andere. Nicht nur die andere Gestaltung des Zugangs zu den 4-Jahres Studien, sondern auch die Funktion dieser zum Bachelor degree führenden Studien ist unterschiedlich. Die Bachelor degrees sind in den USA häufiger Vorstufe für eine weitergehende fachliche Spezialisierung (20 bis 30 Prozent studieren weiter) als in Japan, wo der Bachelor in über 90 Prozent der Fälle die berufliche Erstausbildung abschließt. Dies kommt auch im Verhältnis zwischen Bachelor und Master degree zum Ausdruck, das - berech-

---

[83] Motohisa Kaneko (Research Institute for Higher Education Hiroshima University): Japan. In: OECD, From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992, S. 206f.

[84] Kaneko verweist darauf, daß der Übergang von der Hochschule in den Beruf in Japan nicht nur für die Dienstnehmer, sondern auch für die Dienstgeber die wesentliche Weichenstellung ist, weshalb die Unternehmen im Übergangsprozeß, in der Rekrutierung und Auswahl der möglichst besten Absolventen aus Sicht der Dienstgeber, wofür besonders die Selektivität der besuchten Hochschule steht, ebenso aktiv sind, wie die Studierenden: „Both for the employees and the employers, the choice at the point of graduation from higher education institutions determines the rest of the working life.“ Kaneko, 1992, a.a.O., S. 189.

net anhand von Daten für 1995 - in den USA 2,7 zu 1, in Japan jedoch 11,5 zu 1 betrug.

Die Rolle der Beschäftigung von Absolventen der Geisteswissenschaften in Japan verdient besondere Beachtung aus Sicht jener Länder, die an den Universitäten fast ausschließlich hochspezialisierte Langstudien eingerichtet haben, da sie oft mißverständlich zur Grundlage von Vorschlägen und Kritik wird. Rund 16 Prozent der Neuabsolventen von 1990 an japanischen Universitäten entfielen auf geisteswissenschaftliche Abschlüsse, wobei die Mehrheit in den marktorientierten Sektor eingeströmt ist. [85] Angeregt durch derartige Daten wird nicht selten eine stärkere Beschäftigung von Geisteswissenschaftlern durch die Wirtschaft gefordert, auch mit dem Hinweis auf die Bedeutung „interdisziplinärer" Teamarbeit. Diese Stimmen übersehen allerdings, daß der japanische Bachelor mit einem Abschluß in den Humanities nicht viel älter als ein deutscher Studienanfänger des ersten und zweiten Jahres und kein Hochschulabsolvent an der Schwelle zum vierten Lebensjahrzehnt mit einer hochspezialisierten Bildung ist, z.B. als Germanist oder Historiker, der von seiner Bildung und Berufserwartung her eindeutig auf eine Tätigkeit im Wissenschafts- und Kultursektor disponiert ist.

Der international orientierte Hochschulforscher *Ulrich Teichler* geht von der Einschätzung aus, daß Japan diejenige Industriegesellschaft ist, „in der die Beschäftigungsaussichten von Hochschulabsolventen am wenigsten von der Wahl der Fachrichtung bestimmt sind"[86]. Aber auch in Japan nimmt die Medizin und das Lehramtsstudium eine Sonderstellung ein, da der Zugang fachlich voll professionalisiert ist. Für die Tätigkeiten im Verwaltungs- und im kaufmännischen Bereich sind Stellenangebote aber in der Regel fachrichtungsoffen.

---

[85] Die Daten stammen aus: Motohisa Kaneko, 1992, a.a.O., S. 206.

[86] Ulrich Teichler: Die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen in den USA und Japan, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, Jg. 11, 1987, Nr. 2-3, S. 196f. und 205.

Mehr als von der Fachrichtung oder besser zusätzlich zur Fachrichtung ist von der selektiven Wirkung und der Reputation der Hochschulen als Faktor der beruflichen Chancen (vor allem in Hinblick auf Attraktivität des Unternehmens für die Absolventen) auszugehen. Qualität wird als Input-Qualität definiert. Sowohl der Zugang zu den Top-Positionen in den Unternehmen als auch im Staatsektor erfolgt über Aufnahmeprüfungen und Studien an den Staatsuniversitäten, die an der Spitze der Hochschulhierarchie stehen. Der Stellenwert der besuchten Hochschulen für Beschäftigungschancen ist dabei „sichtbar".[87]

Der berufliche Verbleib von japanischen Hochschulabsolventen nach Höhe der Graduierung Mitte der 80er Jahre aber auch die Struktur der Graduierung ist für europäische Beobachter äußerst aufschlußreich, vielleicht auch um etwaige Illusionen aufzulösen. Japan ist für kontinentaleuropäische Verhältnisse sehr gering „akademisiert", wenn man Studiendauer und Abschlußniveaus zugrundelegt, die z.B. in Deutschland oder Italien ein universitäres Diplomstudium bestimmen. Was in Europa über die Akademisierung etwa der japanischen Industrie oft behauptet wurde, ist damit häufig mit Mißverständnissen verbunden. Richtig ist, daß Japan bereits in den 80er Jahren berufliche Erstausbildung kaum noch auf Sekundarschulniveau vorsieht. Der postsekundäre Bildungssektor ist bestimmend für die berufliche Erstausbildung. Hierbei sind die Junior Colleges, kurze Hochschulstudien und Technische Fachschulen quantitativ stark, weiterführende Studienabschlüsse sind im internationalen Vergleich traditionell sehr gering (siehe nachfolgende Tabelle und Kapitel 2 der Studie), forschungsintegrierende Universitätsausbildung spielt quantitativ kaum eine Rolle. Büro-, Verwaltungs- und Verkaufsberufe sind die häufigsten Berufsgruppen von japanischen Hochschulabsolventen mit einem ersten Abschluß Mitte der 80er Jahre.

[87] Teichler, 1987, a.a. O., S. 204.

TABELLE 3-25:

Berufsgruppenzugehörigkeit von Berufsanfängern mit Hochschulabschluß nach Graduierung und absolvierter Fachrichtung, Japan 1985

Berufsgruppe	Bachelor degree	Master degree
GEISTESWISSENSCHAFTEN (OHNE LEHRAMT)	%	%
Technische u. administrative Professionen	5,7	1,5
Erzieher und wissenschaftliche Berufe	21,2	58,1
Andere Professionen	4,2	19,7
Büro- und Verwaltungsberufe	46,7	13,1
Verkaufsberufe	18,1	1,0
Sonstige Berufe	4,0	6,6
Gesamt	99,9	100,0
Absolutzahl	38.900	500
WIRTSCHAFTS- UND SOZIALWISSENSCHAFTEN	%	%
Technische u. administrative Professionen	2,1	3,3
Erzieher und wissenschaftliche Berufe	1,8	11,7
Andere Professionen	1,6	19,0
Büro- und Verwaltungsberufe	52,8	45,3
Verkaufsberufe	36,7	4,1
Sonstige Berufe	4,9	16,5
Gesamt	99,9	99,9
Absolutzahl	127.600	600

Quelle: Monbusho, zitiert nach: Teichler, 1987

3.5 Langstudien unter Modernisierungsdruck

Gründe für vergleichsweise geringe Arbeitsmarktflexibilität der Universitätsbildung der im internationalen Vergleich gering akademisierten Länder sind hohe Spezialisierungsgrade und biographisch späte Studienabschlüsse (nahe 30), die „lebensökonomisch" gesehen hohe zeitliche Investition bedeuten und eine andere Situation darstellen als ein Abschluß mit etwa 21 bis 23 Jahren, wie dies in den angelsächsischen Ländern oder in Japan die Regel ist. Hinzu kommen Traditionen der Akademikerbeschäftigung, die auf den öffentlichen Sektor, die freien Berufe und fast ausschließlich Spezialisten- und Top-Segmente in den Unternehmen gerichtet waren und sind. Aus wirtschaftsfernen Studiengängen sind in europäischen Ländern noch in den 80er Jahren 60 bis 90 Prozent in den öffentlichen Sektor inklusive Bildungswesen übergegangen.[88] Die Fachrichtung hat in diesen Ländern eindeutig stärkere allokative Funktion als in Ländern mit kurzen ersten Studien, also dreigliedrigem Hochschulsystem. Die Funktion von Universitäten als fachunspezifische Bildungsfilter ist damit geringer zu veranschlagen. Universitäten wirken viel stärker als fachrichtungsspezifische Auslese- und Vorbildungsinstanzen im Hinblick auf die Arbeitsmärkte, wie zum Beispiel der *Anteil der Absolventen geisteswissenschaftlicher Studien, die im öffentlichen Dienst oder im Bildungswesen beschäftigt sind*, aufzeigt (Auszug aus Tabelle 3-15):

Kanada	42 %
Japan	47 %
Australien	55 %
Belgien	59 %
Frankreich	62 %
Deutschland	68 %
Norwegen	73 %
Österreich	88 %

Ein Drop-down von der akademischen Ebene auf intermediäre und mittlere Ebenen des Berufssystems im privaten Sektor – aufgrund der Überfüllung der

[88] Siehe Tabelle 3-15.

primär einschlägigen öffentlichen Beschäftigungsdestinationen - ist in den Ländern mit den langen Universitätsstudien zunächst aufgrund der Neuheit und Gewöhnungsbedürftigkeit des Phänomens für den Betroffenen sehr schwierig, aber auch aufgrund der Präsenz der über andere Bildungsschienen qualifizierten und rekrutierten Erwerbspersonen, die in der Regel fachlich einschlägigere und formal adäquatere Ausbildungen und Joberwartungen aufweisen.

In Deutschland sind dies insbesondere die Wege über die Fachhochschule oder Abitur plus Berufsausbildung, in der Schweiz ist dies die Höhere Berufsbildung, in Österreich und in Italien sind es berufsbildende höhere Schulen (BHS, Instituti Technici Statali etc.). Das unterscheidet diese europäischen Systeme, die neben den universitären höhere berufliche Bildungsschienen aufgebaut haben, doch weitreichend von der amerikanische Ausbildungshierarchie auf postsekundärer Ebene, die vom Community College zu den universitären Degrees führt. Darum sind auch etwaige Vergleiche des Community College mit den Fachhochschulen irreführend.

Lange erste Studien sind in den 90er Jahre keine Gewähr mehr dafür, daß die Mehrheit der Absolventen ohne Nachqualifizierungen in das Erwerbsleben einsteigen kann. Kurze und gestaffelte Studien fördern die Arbeitsmarktabsorption von relativ großen Ausschnitten eines Altersjahrgangs der Bevölkerung und erhalten abgehobene Erwerbschancen gegenüber Sekundarschulabsolventen. Dies zeigen aktuelle Daten der OECD über Hochschulstudiendauer, Absolventenquoten und Einkommen, die in den Kapiteln 1 bis 3 analysiert wurden. Länder mit hohen Quoten an Hochschulabsolventen, wie Australien (1996: 36 Prozent am Altersjahrgang), die Vereinigten Staaten (35 Prozent), das Vereinigte Königreich (34 Prozent), Kanada (32 Prozent) oder die Niederlande (30 Prozent) haben ausschließlich oder zum größten Teil Universitätsabschlüsse nach relativ kurzen ersten Studien (Bachelor degree oder ein Äquivalent) eingerichtet und weisen mittlere Studiendauern zwischen 2,5 und etwa 4 Jahren auf.

Ausdrücklich sei betont, daß es sich hierbei um „university degree programmes“ handelt und nicht um „Non-university tertiary programmes“[89], die bisweilen mit ersteren vermischt werden. Würde man z.B. für Kanada die Absolventen von „Non-university tertiary programmes“ einbeziehen, so käme man auf eine Tertiärquote von 89 Prozent. Die kurzen Studienzeiten hängen auch mit der Mitnahme von anrechenbaren Bildungsleistungen (Credits) aus nicht-akademischen Einrichtungen in das Universitätsstudium zusammen. Ein Blick auf das Alter bei Erstabschluß zeigt aber, daß es sich bei der Studiendauer und den Absolventenquoten um Resultate und Indikatoren struktureller Unterschiede der Bildungssysteme handelt, so wenn z.B. erhebliche Anteile der Studienabsolventen in angelsächsischen Länder nicht älter als Studienanfänger in Deutschland sind (vgl. Tabelle 2-6).

Länder mit langen ersten Studien sind unter anderen Deutschland, Österreich, die Schweiz und Italien. Von diesen Ländern weist nur noch die Schweiz eine Studierquote auf, welche traditioneller „elite higher eduation“ entspricht, die anderen haben Studienanfängerquoten von 30 und mehr Prozenten (Tab. 2-2).
Universitäre Langstudien sind durch altersbezogen relativ späte Abschlüsse gekennzeichnet.

Daten über Dauer der Studien und Alter der Absolventen sind international schwer zugänglich, auch das breit angelegte mehrjährige Bildungsindikatoren Projekt der OECD „Education at a Glance“ hat es nicht geschafft, aus Ländern Vergleichswerte zu beschaffen. In nachfolgender Tabelle sind für Italien und Österreich die Absolventenquoten (am typischen Altersjahrgang) und die Medianwerte zum Abschlußalter ausgewiesen. Für die Schweiz konnte nur die Abschlußquote entnommen werden. Das Abschlußalter beruht auf Daten des Bundesamtes für Statistik (BFS). Als Medianwert werden 26 Jahre beim Erwerb

[89] OECD: Education at a Glance, OECD Indicators 1998, Paris, 1998, S. 200.

des Lizentiats oder Diploms ausgewiesen, der Durchschnitt liegt dabei – bedingt durch obere Extremwerte – bei 27,2 Jahren.[90]

TABELLE 3-26:

Abschlußquoten und Abschlußalter in Ländern mit langen ersten Studien, 1996

Land	Abschluß-quote	Abschlußalter in Jahren	Maßzahl
Österreich	10	27,4	Median
Italien	12	26,8	Median
Kurzstudien	1	-	
Schweiz (Abschlußalter: 1995)	9	26,0	Median
Deutschland gesamt: Uni + FHS	16	-	
*Deutschland (früheres BG)**			
Universitäten	9,3	27,8	Durchschnitt**
Fachhochschulen	5,7	28,3	Durchschnitt**
*Deutschland (neue Länder)**			
Universitäten	9,9	27,8	Durchschnitt**
Fachhochschulen	3,7	28,3	Durchschnitt**

* Anteil an der 30- bis 40jährigen Bevölkerung (Mikrozensus: 4/1996)

** keine Differenzierung nach alten und neuen Bundesländern publiziert

Quelle: OECD, 1998, BFS, 1997, bmb+f 1987/98

Für Deutschland wird neben den OECD-Daten, die eine Hochschulabsolventenquote für 1996 von 16 Prozent ausweisen, die aber nicht nach Universitäten und Fachhochschulen differenziert, und zum Abschlußalter keine Daten enthalten, auf die Grund- und Strukturdaten des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (bmb+f) Bezug genommen. Diese Publikation informiert über Hochschulabschlußquoten nach Altersgruppen in der Bevölkerung auf Basis des Mikrozensus vom April 1996 und über das Alter von

[90] Bundesamt für Statistik: Hochschulindikatoren Schweiz, Bern, 1997, S. 54.

deutschen Absolventen bei bestandener Prüfung nach Hochschularten nach anderen amtlichen Quellen.

Für die 30- bis 40jährigen in den *alten Bundesländern* wird eine Abschlußquote von 9,3 für Hochschulen (einschließlich Lehrerausbildung) ausgewiesen und 5,7 Prozent für Fachhochschulen oder äquivalente Ausbildungen. (Die Quoten für die unter 30jährigen sind mit Abstand geringer, darum der vorgenommene Altersbezug). Für die *neuen Bundesländer* wird eine vergleichbare Hochschulabsolventenquote von 9,9 Prozent und eine Fachhochschulquote von 3,7 Prozent für die gleiche Altersgruppe ausgewiesen.[91] Der Wert für die Hochschulabschlüsse ohne die Fachhochschulabschlüsse wird als Näherungswert für die Universitätsabschlüsse genommen.

Das Abschlußalter von deutschen Absolventen wird in der genannten Publikation nach Hochschularten ausgewiesen, nicht aber eine Differenzierung des Bundesgebietes. Für Gesamtdeutschland ergeben sich für 1996 folgende Werte für das Durchschnittsalter der Absolventen in Jahren bei Ablegung der Prüfung[92]:

Hochschulart	Alter bei Erstabschluß 1996
Gesamthochschulen	28,5
Fachhochschulen	28,3
Universitätsabsolventen	27,8
Verwaltungsfachhochschulen	27,4
Pädagogische Hochschulen	26,8
Alle Hochschularten	27,9

[91] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1997/98, Bonn, Dez. 1997, S. 357ff.

[92] Die Angaben beziehen sich auf das Alter von deutschen Absolventen bei bestandener Prüfung im Jahr 1996; bmb+f, 1997/98, a.a.O, S. 236.

Die Informationen über das Abschlußalter nach Hochschularten zeigen, daß die horizontale Differenzierung der Studienmöglichkeiten keine Hochschulabschlüsse im Alter von 21 bis 23 Jahren hervorbringt, wie dies in den Ländern mit dreigliedrigen Universitätssystemen möglich und verbreitet ist. Die horizontale Diversifikation reduziert auch den fachlichen Spezialisierungsgrad beider Hochschularten nicht, es handelt sich einfach um verschiedene Varianten jeweils relativ hoher Spezialisierung. Die universitäre Bildungsschiene, die nach wie vor die mit Abstand größte bleibt, wird zwar etwas entlastet, aber nicht in sich differenziert und in den institutionell geförderten und legitimierten beruflichen Erwartungen transformiert. Die Studien ziehen sich nicht selten bis an die Schwelle des vierten Lebensjahrzehnts und stellen sich als eine Art *va banque Spiel* dar. Erwartungen und Spezialisierung steigen mit der Dauer der Studien, gleichzeitig ist aber durch nichts gewährleistet und gewährleistbar, daß auch die Fähigkeiten und Kenntnisse in Relation zu den aktuellen Verwertungsmöglichkeiten am Arbeitsmarkt in gleichem Maße steigen.

Die Folge sind kaum Vorteile in der Arbeitsmarktintegration langer erster Studien, auch bei relativ geringen Absolventenquoten[93], sondern zum Teil langgezogene Phasen der Arbeitsuche, des Jobbens und der Nachqualifizierung im Sinne außerakademischer Spezialisierungsanforderungen nach Hochschulabschluß. Das dreigliedrige Studiensystem, das kurze Studien und relativ junge Absolventen hervorbringt, schafft berufliche Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration im Alter von 25 bis 29 nicht schlechter als die Systeme mit langen ersten Studien, die nur halb so große Absolventenquoten hervorbringen und trotzdem erheblichen Nachqualifizierungsbedarf und Einstiegsprobleme haben. Die Stufung der Studienabschlüsse im dreigliedrigen Hochschulsystem impliziert die Verkürzung der Investitionsphasen (und damit auch der möglichen Fehlinvestitionsphasen) sowie in der Phase des zweiten, aufbauenden Abschlusses eine in der Regel verstärkte Rückkoppelung zwischen weiterem Studium und beruflichen Möglichkeiten.

---

[93] Siehe dazu Tabelle 3-7.

Für *Italien* wird z.B. auf Basis von Erhebungen des Instituto Centrale di Statistica (ISTAT) für den Absolventenjahrgang 1986 gezeigt, daß auch drei Jahre nach Studienabschluß noch 28 Prozent einen befristeten Job hatten, weitere 18 Prozent waren arbeitsuchend und weitere 4 Prozent nicht erwerbstätig. Relativ gering sind die Übergangsprobleme nur in den technischen und wirtschaftsorientierten Studien (unter 7 Prozent arbeitslos im oben genannten Zeitraum), besonders auffällig ist der Flaschenhals in Medizin (32 Prozent) und Jus (27 Prozent arbeitslos, drei Jahre nach Studienabschluß); die Sozialwissenschaften mit 14 Prozent nach 3 Jahren immer noch Arbeitsuchenden und die Naturwissenschaften mit 16 Prozent weisen geringere Blockaden der Arbeitsmarktintegration auf als die klassischen akademischen Studien. Die Anteile befristeter Jobs liegen bei den Sozialwissenschaften unter dem Durchschnitt (17 Prozent), bei den Naturwissenschaften etwa im Mittel. Die Geisteswissenschaften sind durch etwas unterdurchschnittliche Arbeitslosigkeit, aber hohe Anteile an befristeten Jobs (40 Prozent) gekennzeichnet.[94]

In Deutschland wiesen bereits 1989 Hochschulabsolventen mit 24 Prozent „die höchste Beteiligungsquote unter den bildungsabschlußbezogenen Statusgruppen in der beruflichen Qualifizierung nach dem AFG"[95] auf. In einigen Fächern handelt es sich bei Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen und Umschulungen um wichtige „Beschäftigungsoptionen"[96]. Diese Hochschulabsolventen tauchen in der Arbeitslosenstatistik nicht auf „und es wird so getan, als wenn diese Absolventen problemlos vom Arbeitsmarkt aufgenommen würden."[97] Hier sind Ein-

---

[94] Federico Bussi (Centro Studi Investimenti Sociali): Italy. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992, S. 168.

[95] Siehe dazu: Rolf Gerhard: Berufliche Weiterqualifizierung arbeitsloser Akademiker - Erfahrungen und Probleme. In: Manfred Kaiser, Herbert Görlitz (Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die Hochschule und Beschäftigung im geeinten Deutschland (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 153.3), Nürnberg, 1992, S. 67.

[96] Hans-Jürgen Block: Fünf Bemerkungen zum Arbeitskräftebedarf. In: Christiane Konegen-Grenier, Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994, S. 120.

[97] Block, 1994, a.a.O., S. 120f.

richtungen entstanden, „die mit viel öffentlichem Geld Nachqualifikationen für Hochschulabsolventen“ anbieten. Wesentlich ist dabei, daß es offenbar Qualifikationsbedarfe gibt, „für die ein Hochschulstudium grundsätzlich sinnvoll ist. Aber die im Studium bestimmter Fächer vermittelten Qualifikationen stimmen nicht mit den Bedarfen des Arbeitsmarktes überein.“ [98]

Letztlich ist aber *nicht primär die Fachrichtungsstruktur* für steigende Probleme der Umsetzung universitärer Studien und Erwartungen in adäquate Beschäftigung respektive Nachqualifizierungsbedarf langer erster Studien in Europa verantwortlich, sondern zu hohe und zu frühe Spezialisierung und (auch als Systemfolge davon) zu geringe Förderung von Schlüsselqualifikationen und Zusatzqualifikationen, wie im weiteren gezeigt werden soll. Die angloamerikanischen Länder weisen keine geringeren Anteile an geisteswissen*schaftlichen Studien auf,* wie ein Vergleich der *Anteile geisteswissenschaftlicher Abschlüsse an allen universitären Studienabschlüssen* 1995 in Prozenten belegt (Auszug aus Tabelle E-3-4)*:*

Kanada	56 %
USA	46 %
Niederlande	45 %
Deutschland	40 %
Vereinigtes Königreich	40 %
Österreich	30 %
Japan	26 %
Schweiz	25 %
Italien	25 %

Die universitären Langstudien reichen auch in *Österreich* nicht aus, um unmittelbare Beschäftigungsfähigkeit zu sichern. Nur bei einem Drittel der Hochschulabsolventen in Österreich, das ein klassisches Beispiel für die Dominanz universitärer Langstudien auf der Tertiärstufe des Bildungswesens ist, war Mitte der 90er Jahre nach einer auf einer schriftlichen Absolventenbefragung basie-

[98] Block, 1994, a.a.O., S. 121.

renden Studie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Wien „ein quasi ‚automatischer' Übergang in die Beschäftigung zu beobachten", für 34 Prozent mußte unfreiwillige Wartezeit, für 23 Prozent Einstiegsarbeitslosigkeit festgestellt werden (1975/76 waren es laut Vergleichserhebung nur 6 Prozent).[99] Die Mehrheit der Hochschulabsolventen des Jahrgangs 1994/95 hat sich – so die IHS-Studie – in den ersten Jahren nach Studienabschluß weiterqualifiziert: entgeltliche private Zusatzausbildung (18 Prozent), Angebote an einer Hochschule oder Universität (12 Prozent), Angebote des Arbeitsmarktservice Österreich (5 Prozent), andere, „teilweise speziellere Formen der Weiterbildung" (24 Prozent)[100].

Die Passung zwischen Universitäten und vertikalen Beschäftigungsstrukturen kann auch durch ein im internationalen Vergleich sehr langes Studium bis zum ersten Abschluß (7,4 Jahre 1995[101]) mehrheitlich nicht erreicht werden. Beschäftigungsadäquate universitäre Vorbildungen sind höchstens für den öffentlichen Sektor, sofern man sich zu einer Kontingentierung durchringt (z.B. für Lehrerberufe), prospektiv vorwegzunehmen. Im privaten Sektor sollte man stärker auf die schöpferische Kraft des Marktes, die durch ein verändertes Qualifikationsneuangebot entsteht, sowie auf Information über studienspezifische Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten und Eigenverantwortung (Kostenbeteiligung, Bildungsschecks, Darlehen, besondere Stipendien für Hochbegabte usw.) vertrauen. Absolventenzuwächse erzwingen Konkurrenz, Substitution und Innovationen im Sinne von neuen beruflichen Aufgaben und Aufgabenzuschnitten. Für die Mehrheit der Hochschulstudien und ihre Absolventen ist es sinnvoller, die erste Ausbildungsphase relativ kurz zu halten und die weitere Spezialisierung im Beruf und durch Weiterbildungen (inklusive weiterer Graduierungen) zu suchen.

---

[99] Lorenz Lassnigg, Suzanne Loudon, Brigitte Schramm, Peter Steiner: Zur Beschäftigung von HochschulabsolventInnen, Institut für Höhere Studien (IHS), Wien, Projektbericht, Juli 1998, S. 44.

[100] Lassnigg et al., 1998, a.a.O., S. 27.

[101] OECD, 1998, a.a.O., S. 122.

Der Trend der Universitätsabsolventenbeschäftigung in Richtung des marktorientierten Beschäftigungssektors steht in den gering akademisierten Ländern, die aber gestiegene Studierquoten aufweisen, eigentlich erst am Anfang. Weitreichende Veränderungen mit innovativen und substitutiven Dimensionen werden dabei kaum zu vermeiden sein. Durch Anpassung der Studienstrukturen, aber auch der Stärkung des Bewußtseins hin zu marktorientierten Investitions-Ertragsvorstellungen im Zusammenhang mit Hochschulbildung könnten die Wege für die Betroffenen weniger holprig werden und vor allem volkswirtschaftlich effizienter ausfallen (weniger öffentlich zu finanzierender Nachqualifizierungsbedarf).

Der hohe Nachqualifizierungsbedarf nach den langen ersten Studien beruht studienstrukturell auf - durch die Hochschulexpansion und die Erwartungen der Studierenden (bestmögliche Vorbereitung auf Erwerbstätigkeit) – überholten universitären Bildungskonzepten, wonach erste Diplomstudien nach wie vor primär an Lehr- und Lernkonzepten akademischer Nachwuchsrekrutierung orientiert sind. Tatsächlich brauchen die meisten Studierenden heute, sofern sie außerhalb der Universitäten und außerhalb der klassischen akademischen Berufe und Positionen vor allem in der privaten Wirtschaft Fuß fassen wollen, sowohl

- Zusatzqualifikationen (wie die Anwendung der Informations- und Kommunikationstechniken und Fremdsprachen, hier zumindest Englisch)
- als auch fachübergreifende Qualifikationen (wie Projektmanagement, Kommunikationsfähigkeit, soziale Kompetenzen), die nicht quasi nebenbei erworben werden können.

Zu einem ähnlichen Befund kommen *Staudt, Kottmann und Merker* in einer Studie[102] über die Probleme der Arbeitsmarktintegration hochspezialisierter

[102] Erich Staudt, Marcus Kottmann, Richard Merker: Chemie-Hochschulabsolventen: Hochqualifiziert aber inkompetent? In: Josef Hollerith (Hrsg.): Leistungsfähige Hoch-

deutscher *Chemiker*, die durch lange Verweildauern, hohe akademische Spezialisierung an Universitäten und zu geringe Umsetzungskompetenzen gekennzeichnet sind. Die akademische Vorbildung ist nach wie vor am Berufsbild des Industrieforschers orientiert, in der betrieblichen Praxis ist aber ein breiter Personalbedarf an Anwendern mit chemischem Fachwissen plus betriebswirtschaftlichen und branchenspezifischen Zusatzqualifikationen gefragt. Die breite Diffusion von chemischen Innovationen in angrenzende Branchen wird trotz steigender Chemikerarbeitslosigkeit behindert. Defizite an beruflicher Orientierung durch einseitige und langwährende Prägung im Studium verbinden sich mit überzogenen Erwartungen: „Das lange Studium weckt hohe Erwartungshaltungen in bezug auf das Gehalt und den beruflichen Status. Eine konkrete berufliche Zielorientierung wird bei den meisten Absolventen hingegen nicht festgestellt. Hierdurch fehlen ihnen die Fähigkeit, sich selbst im Hinblick auf das angestrebte Tätigkeitsfeld realistisch zu positionieren.“[103]

Fachübergreifende Kompetenzen, wie Projektmanagement, Teamarbeit, Präsentations- und Moderationsvermögen, aber auch heute unverzichtbare Zusatzqualifikationen, wie Erfahrungen im Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien, sind schwach ausgeprägt oder kaum vorhanden.[104] Persönlichkeitsbildung wurde im Studium nicht gefördert. Die starke Reglementierung des Studiums „kommt einer Erziehung zur Unselbständigkeit gleich, die sich oft in einer trägen bis fatalistischen Grundhaltung hinsichtlich des Berufseinstiegs auswirkt.“ [105] Das Chemiestudium unter den Bedingungen einer traditionellen Vorbildung für Forschungstätigkeiten mag in vieler Hinsicht ein Spezialfall sein. Die allgemeine Frage nach dem zeitgemäßen Bildungsauftrag der Universitäten bleibt aber.

---

schulen – aber wie? Beiträge zur Hochschulreform, Luchterhand, Berlin, 1997, S. 189ff.

[103] Staudt, Kottmann, Merker, 1997, a.a.O., S. 196.

[104] Staudt, Kottmann, Merker, 1997, a.a.O., S. 196.

[105] Staudt, Kottmann, Merker, 1997, a.a.O., S. 198f.

Die Hochschulstudien geraten aber auch von Seiten der Entwicklung der Wissenschaften und ihrer fortschreitenden Anwendung und Umsetzung im Beschäftigungssystem unter Modernisierungsdruck. Mit dem Durchschreiten der ursprünglichen Innovationsphasen von Wissenschaft und Technologie ändern und verbreitern sich die beruflichen Umsetzungsmöglichkeiten des akademisch erworbenen Wissens in den theoretischen Disziplinen der Natur-, Ingenieur- und Gesellschaftswissenschaften. Der hohe Spezialisierungsgrad der akademischen Forschung und Wissenschaftstradierung wird bei wachsender Absolventenzahl für einen abnehmenden Anteil unter den Absolventen zur ausreichenden Berufsvorbereitung. Forschung wird - trotz anhaltend hoher innovativer Bedeutung - für eine wachsende Mehrheit der Absolventen nicht zum eigentlichen Berufsfeld.

Die Diffusion der Innovationen erfordert breitere, oft interdisziplinäre fachliche Kenntnisse und vor allem Qualifikationen an den *Schnittstellen*, z.B. zwischen Technik, Naturwissenschaft und Betriebswirtschaft. Zusatzkenntnisse und fachübergreifende Schlüsselqualifikationen werden am Arbeitsmarkt der Hochschulabsolventen gerade für jene Absolventen, die aus traditionell hoch spezialisierten Disziplinen der Natur- oder der Sozialwissenschaften kommen, ebenso wichtig wie fachliche Kenntnisse, da sie in vielen beruflichen Feldern in Konkurrenz mit entsprechend qualifizierten Absolventen aus eher breit angelegten, integrativen Studien (z.B. Betriebswirtschaft) geraten.

3.6 Hochschulsysteme und Arbeitsmarktresultate

3.6.1 Zusammenfassung

Auch nach Jahrzehnten der Hochschulexpansion zeigt der internationale Vergleich von Arbeitsmarktdaten deutlich höhere Beschäftigungssicherheit und Einkommen für Hochschulabsolventen als für Absolventen formal niedrigerer Bildungsgänge. Altersgruppenvergleiche lassen relativ hohe Stabilität der Einkommensrelationen für Hochschulabsolventen erkennen. Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen sind vor allem als Einstiegsprobleme und Sucharbeitslosigkeit verbreitet. Dies wird international sichtbar. Die Ausprägung dieser Probleme sowie das Arbeitslosigkeitsrisiko insgesamt hängen aber nicht von der Hochschulabsolventenquote, sondern primär von der gesamten Arbeitsmarktsituation im Lande ab. Länder mit einem Hochschulabsolventenanteil von 20 bis knapp 30 Prozent der Erwerbspersonen haben ihre Studien strukturell und curricular so adaptiert, daß sie eher geringere Schwierigkeiten mit der beruflichen Eingliederung der Absolventen haben als Länder mit etwa 10 bis 15 Prozent an Absolventen langer erster Hochschulstudien am Altersjahrgang.

Dauer, Spezialisierungsgrad und Berufsbezug der ersten Studien sowie das Alter bei Abschluß erweisen sich als wesentliche Determinanten der Breite hochschulischer Vorbereitung auf Erwerbstätigkeit. Länder mit 3 bis 4jährigen Studien (bei hoher Übereinstimmung von normativer und faktischer Dauer) integrieren Mitte der 90er Jahre 30 und mehr Prozent an einem Altersjahrgang über Hochschulbildung in das Erwerbsleben. Es macht einen Unterschied, ob man mit 22 Jahren (UK, Japan) oder mit 28 Jahren (Deutschland) als Hochschulabsolvent in das Berufsleben einsteigt.

Hohe Hochschulabsolventenquoten in der Erwerbsbevölkerung haben auch nirgends zu einer Entkoppelung von Bildungs- und Einkommenshierarchien geführt. Die Einkommensabstände zu oberer Sekundarschulbildung sind in den hochakademisierten Ländern sogar besonders hoch (Beispiel: USA). Im Ver-

gleich zu nicht-hochschulischen Ausbildungen auf Tertiärstufe sind die Abstände der Einkommen der Hochschulabsolventen dort gering, wo der nicht-akademische Sektor attraktiv, im Eingang selektiv und berufsbezogen hochqualifizierend ist. Dies trifft z.B. auf die Schweiz und Österreich zu. In den Niederlanden ist der nichtuniversitäre Hochschulsektor statistisch in der allgemeinen Hochschulkategorie („university level education) aufgegangen, wodurch die Einkommensabstände zur oberen Sekundarschulbildung relativ stabil sind. Abgeschwächt trifft dies in den international verwendeten Vergleichskategorien auch auf Deutschland zu, etwa im Vergleich zu den USA oder Frankreich, da nicht zwischen Universitäten und Fachhochschulen differenziert wird. Nationale Daten zeigen deutliche Differenzen nach Hochschularten.

In relevanten Vergleichsländern manifestieren sich Beschäftigungsprobleme von Hochschulabsolventen – auf der empirischen Ebene von Arbeitslosenquoten oder beispielhaft anhand von Befragungen von Berufseinsteigern – als *Einstiegsprobleme* und insbesondere als Problem der fachlichen Qualifizierung von Absolventen aus Studien ohne deutlichen Berufsbezug. Die Arbeitslosenquote der unter 30jährigen Hochschulabsolventen ist im Ländermittel der OECD etwa doppelt so hoch wie bei den Hochschulabsolventen insgesamt, beide Male aber deutlich unter dem Level der jeweiligen altersspezifischen Bezugsgruppe.

In allen Ländern sind Einstiegsprobleme, Sucharbeitslosigkeit und weitere Qualifizierungsmaßnahmen nach dem Hochschulabschluß für einen Teil der Absolventen erforderlich. Arbeitsmarktdaten und spezifische Erhebungen lassen nicht den Schluß zu, daß in den Ländern mit langen ersten Studien (Deutschland, Österreich, Italien) das Übergangsproblem geringer als in den Ländern mit kurzen ersten Studien wäre, eher das Gegenteil ist der Fall. Die Länder mit kurzen ersten Studien (dreigliedriges Studiensystem der angelsächsischen Länder) haben neben berufsorientierten Bachelor degrees eine Tradition kulturell orientierter Studien, die sich von den langen geisteswissenschaftlichen Studien im kontinentalen Europa im Hinblick auf Spezialisierungsgrad und beruflichen Übergang stark abheben. Beispielsweise traten von einem Absolventenjahrgang

mit First degree in History im Vereinigten Königreich Ende der 80er Jahre knapp 60 Prozent in wirtschaftsorientierte Berufe ein, der Übergang in Lehr- und Wissenschaftsberufe (die Hauptdestinationen der langen einschlägigen Studien) war dabei verschwindend gering.

Relativ geringe Relevanz des Fachrichtungsabschlusses in den technik- und wirtschaftsfernen ersten Studien, nicht aber bei den Higher degrees, ist in allen Ländern mit hierarchisch ausgeprägten Hochschulsystemen zu verzeichnen (USA, Japan, UK). Als „Arbeitsmarktsignal“[106] für Filterprozesse im höheren Bildungssystem fungiert in diesen Systemen neben der absolvierten Fachrichtung, die überall wichtig ist, auch die Reputation der absolvierten Universität; einmal abgesehen von der hilfreichen Rolle der durch die Alumnis aufgebauten Netzwerke.

Die Fachrichtung ist aber, z.B. in Gesundheitsberufen oder in den weitreichend unterschiedlichen Beschäftigungsmöglichkeiten von Absolventen technisch-wirtschaftlicher oder kultureller Studien, in allen Systemen von Bedeutung für die beruflichen Übergänge. In den staatlich gesteuerten Studiensystemen, die gleiche Qualität über gleiche Rahmenlehrpläne und Finanzierungsbedingungen sichern, ist aber die Fachrichtung wichtiger und dabei wiederum besonders in den Systemen mit Dominanz von langen ersten Studien. Dies trifft prototypisch auf Deutschland zu, das faktisch nur einen spezifischen Akademikerbedarf hat. Japan, die USA oder das Vereinigte Königreich weisen geringere Affinitäten zwischen Erstabschlüssen und beruflicher Einmündung als die Länder mit deutschem Hochschultyp auf.

Die Ergänzung des universitären Hochschultyps durch ebenfalls hochspezialisierte Fachhochschulen, die im internationalen Vergleich in Richtung der Higher degrees qualifizieren, hat nirgends zu einer Entspezialisierung der universitären Bildungsschiene und zu grundsätzlichen Revisionen der Humboldt’schen Bil-

---

[106] Michael A. Spence: Job Market Signaling, in: Quarterley Journal of Economics, Volume 87, 1973, S. 355ff.

dungskonzeption geführt. Man kann im Gegenteil formulieren, daß der Aufbau einer nicht-universitären zweiten Hochschulschiene eine der wichtigen kontinentaleuropäischen Reaktionen auf die Bildungsexpansion war, um mit den Folgen des vervielfachten Hörerzustroms zu Rande zu kommen. Der zweite Hochschultyp kann – als latente Funktion gewissermaßen – als Schutzschild der universitären Hochschulschiene gesehen werden. Ende der 90er Jahre sind die schon seit Jahrzehnten immer wieder vereinzelt vorgebrachten Bedenken ob der Zeitgemäßheit und Realisierbarkeit forschungsintegrierender Lehre und Studierens im Diplomstudium bis zu gesetzlichen Entschließungen zur Einrichtung von dreigliedrigen Studien in Deutschland und in Österreich gereift. Diese Entwicklung hat durch die europäische Integration Schubkraft erhalten.

Der relativ schwache Konnex zwischen absolviertem Studienfach und späterer Berufstätigkeit in Japan hat nicht nur mit der breiten Anlage der Studien, sondern auch mit dem Fokus des Bildungswettbewerbs im Hochschulzugang zu tun. Qualität von Hochschulbildung soll über Inputselektivität garantiert werden, fachliche Spezialierung ist Sache der Unternehmen, die möglichst frühzeitig Absolventen der Universitäten rekrutieren (etwa im Alter von 22 Jahren). Auch die Idee einer Einheit von Forschung und Lehre ist im Diplomstudium (Erstabschluß) in Japan ohne jene Bedeutung, die sie in den deutschsprachigen Ländern hat.

In Ländern mit kurzen ersten Studien (3 bis 4 Jahre) haben die First degrees berufsqualifizierende Arbeitsmarktrelevanz. Am höchsten ist diese aber in *Japan.* 90 Prozent der Absolventen steigen mit der ersten Graduierung in den Beruf ein. Die universitäre Erstabschlußquote am Altersjahrgang auf First degree Niveau lag Mitte der 90er mit 23 Prozent deutlich über den Abschlußquoten in Deutschland, Frankreich oder Italien, aber ebenso deutlich unter den Werten für die USA, Großbritannien oder die Niederlande. Die Ebene der Higher degrees ist in Japan aber im internationalen Vergleich schwach besetzt, sowohl auf Master- als auch auf Doktoratsebene. Viele Vergleiche etwa zwischen Japan und Deutschland oder Frankreich sind daher etwas mißverständlich. Auf der

Ebene kontinentaleuropäischer langer erster Studien (Diplom, Laurea z.B.) ist Japan relativ gering akademisiert. Die Stärke des japanischen Bildungssystems liegt in der Breite der oberen Sekundarschulbildung und ebenso in der Breite der universitären und nichtuniversitären postsekundären Bildung, die aber zeitlich kurz angelegt ist (2 bis 4jährige Studien).

Die Arbeitsrelevanz der First degrees ist in den USA und im Vereinigten Königreich ebenfalls hoch, aber geringer als in Japan. 70 bis 80 Prozent der Neuabsolventen gehen in den Beruf. Für die USA liegen eindeutige empirische Daten darüber vor, daß die Zweitabschlüsse (Master degrees, First Professional degrees) mehr Qualifikation, Filterung und Beschäftigungschancen bedeuten; ähnliche Befunde sind in britischen Studien nicht zu finden. Die Professional degrees bilden in den USA eine Einkommensstufe für sich und heben sich auch von Master degrees und den PhD's ab. Das amerikanische Hochschulsystem kann als Musterbeispiel für theoretische Postulate der arbeitsmarktbezogenen Bildungsforschung fungieren (Humankapitaltheorie oder Filter- und Signaltheorie). Diese Theorien sind nicht zufällig schon in den 60er und 70er Jahren in den USA entstanden, während in Europa noch quasi ständische Konzepte des akademischen Berechtigungswesens den kollektiven Erwartungshorizont bestimmten und in Reaktion hierauf Theorien der Statusdistribution oder der Arbeitsmarktsegmentation in den Sozialwissenschaften sehr einflußreich waren.

Mit der Ausweitung des Hochschulzugangs und dem zunehmend kompetitiven Charakter höherer Bildung werden Studienzeiten in allen Hochschulsystemen tendenziell verkürzt. Dies nicht nur um die Kosten für die Volkswirtschaft, sondern auch um Überspezialisierung gering zu halten und eine zusätzliche Entscheidungs- und Auswahlebene für die Studierenden und die Hochschulen vorzusehen. Alle Hochschulsysteme mit überdurchschnittlicher Studienbeteiligung in den universitären Bildungswegen in Relation zur Bevölkerung im einschlägigen Alter haben kurze Studien realisiert oder diskutieren zumindest deren Einführung.

In Ländern, die Bakkalaureatsstudien einführen wollen, bisweilen vernommene Behauptungen, daß die Bachelor degrees am Arbeitsmarkt nicht angenommen würden, sind anhand der empirischen Befunde als falsifiziert zu betrachten. Richtig ist aber, daß sie nicht zu 100 Prozent auf der Ebene der traditionellen akademischen Berufe und Positionen umgesetzt werden. Hierzu sind entweder Higher degrees oder andere berufsbegleitende weitere Qualifizierung notwendig. Die Beispiele USA oder Japan oder auch des UK zeigen deutlich, daß man es dabei mit einer anderen beruflichen Ebene zu tun hat, allerdings mit Durchstiegsmöglichkeiten. Die Umsetzung der hohen Berufs- und Karriereerwartungen der Absolventen traditioneller Langstudien gelingt aber auch in den Ländern, die bis in die 90er Jahre am zweigliedrigen Studiensystem festgehalten haben, nicht mehr für so hohe Anteile wie früher. Durch die abnehmende Absorptionsfähigkeit der öffentlich finanzierten Dienstleistungen hat sich ein erhebliches Problem der Umsetzung auch in Ländern mit im internationalen Vergleich sehr geringer universitärer Akademisierung ergeben (Deutschland, Schweiz, Österreich, Italien).

Die Erfassung „inadäquater Akademikerbeschäftigung“ ist aufgrund konzeptioneller Varianz in den verschiedenen Ländern empirisch schwach fundiert. Je nach Strenge der Maßstäbe kann von 10 bis über 20 Prozent der erwerbstätigen Hochschulabsolventen ausgegangen werden. Anteil und Tendenzen sind dabei in den Ländern mit den höchsten Hochschulabsolventenanteilen aber keineswegs höher als z.B. in Frankreich oder in Deutschland. Hier liegt allerdings die „Meßlatte“ höher.

Quer durch das Thema „Hochschulsysteme und Arbeitsmarktresultate“ zieht sich die Rolle der absolvierten Fachrichtungen. In die Arbeit einbezogene amerikanische Forscher bezweifeln sogar, daß es Sinn macht, über einen Hochschulabsolventenarbeitsmarkt zu reden, vielmehr gäbe es nur fachrichtungsspezifische Akademikerarbeitsmärkte. Diese Haltung ist allerdings kontrovers.

Besondere Bedeutung hat die Fachrichtungsvariable, wie breite internationale empirische Evidenz belegt, in der Frage der sektoralen Allokation der Bildungsströme. Es führt kein Weg an dem Faktum vorbei, daß die gewählte Fachrichtung die spätere Einmündung oder zumindest den Einmündungswunsch im Hinblick auf Beschäftigungssektoren wesentlich beeinflußt. Mit Ausnahme der technischen und wirtschaftlichen Studien sind traditionell in allen europäischen Ländern Absolventen zwischen 50 und 80 Prozent in den öffentlichen Dienst und das Bildungswesen eingeströmt. Die Einrichtung verschiedener Alternativen zu den klassischen akademischen Studien (Fachhochschulen, Kurzstudien innerhalb und außerhalb der Universitäten u.a.), die Förderung des Zustroms zu den technisch-wirtschaftlichen Studien und auch Kontingentierungsmaßnahmen (Medizin vor allem) sollten Tendenzwenden einleiten. Die vertikale Gliederung der universitären Studien (dreigliedriges Studiensystem) wäre eine weitere Option, um die Ausrichtung der akademischen Bildung an den traditionellen Zielen zu mildern, aber auch um den forschungsorientierten Studiensektor von einem stärker Bildungs- und ausbildungsorientierten Unterbau abzuheben und damit zugleich institutionell abzusichern.

In Frankreich spielt die Fachrichtung insofern eine besondere Rolle, als den Naturwissenschaften auf Hochschulebenen und in allen Sektoren (Universität und Grandes Écoles) eine generelle Filterfunktion zukommt. Die Naturwissenschaften haben bei gleichem formalem Abschnittsniveau höhere Anteile unter den höchst bewerteten Berufskategorien. Die Fachrichtungen spielen in der Einkommensdifferenzierung nicht nur in Frankreich, sondern quer über die Länder eine wesentliche Rolle. Medizin und wirtschaftsnahe Studien weisen höhere Verdienste bei Mittelwertsvergleichen auf. Daten, die innerhalb der Fachrichtung differenzieren, gibt es nur vereinzelt. Sie zeigen aufschlußreiche Unterschiede innerhalb der Fachrichtungen bei gleicher Bildungsebene. Dies verweist auf die Problematik der ausschließlichen Präsentation wichtiger Zusammenhänge auf Mittelwertsbasis.

Das französische Hochschulsystem ist als Spezialfall zu sehen. Mit Japan hat es die Hochschätzung der Zugangsprüfungen gemeinsam. Neben dem hochselektiven Sektor der Grandes Écoles existiert aber mit den Universitäten ein offener Sektor, der auf seiner obersten Stufe (dritter Studienabschnitt) ebenfalls sehr gute Beschäftigungsaussichten bietet. Die Struktur der beruflichen Möglichkeiten der Absolventen entspricht empirisch deutlich der vertikalen und segmentären Struktur des Hochschulsystems. Unterwertige oder intermediäre Beschäftigung gemessen an Kriterien traditioneller Akademikerbeschäftigung ist auf der zweiten und noch viel stärker auf der ersten Stufe der Hochschulbildung zu verzeichnen.

Aufgrund der kulturellen und wissenschaftlichen Funktionen der Universitäten ist in allen Ländern eine Fachrichtungsvielfalt zu konstatieren. Es gibt aber Hinweise darauf, daß die Länder mit kurzen ersten Studien das Problem der universitären Bildungsgänge ohne deutlichen Berufsbezug einfach deshalb leichter bewältigen, weil die Studien kürzer und geringer spezialisiert sind. Wer z.B. in den USA Geschichte im Studium zum Bachelor degree studiert, wird noch kein Historiker. Vergleichbare Positionen sind faktisch ausschließlich über zweite aufbauende Studien zugänglich. Außerdem enthalten die ersten Studien durchgängig hohe Anteil (40 bis 50 Prozent) an allgemeinen Fächern, so daß von Überspezialisierung keine Rede sein kann.

Die Hochschulen in hochentwickelten Ländern sind einem anhaltenden Druck hoher Studienbeteiligung ausgesetzt, der keineswegs einseitig über Erfordernisse des Arbeitsmarktes erklärt werden kann. Wie auch in den vergangenen Jahrzehnten sind soziale, wirtschaftliche und kulturelle Triebkräfte der Hochschulexpansion anzunehmen. Eine noch stärkere Ausrichtung der Universitäten als ganzes nach Arbeitsmarkterfordernissen scheitert nicht nur an den unaufhebbaren Schwächen des Arbeitskräftebedarfsansatzes (Erkennbarkeit des zukünftigen Bedarfs hat in innovationsoffenen Gesellschaften und Arbeitsmärkten Grenzen), sondern auch an den für die Universitäten konstitutiven Aufgaben der Wissenstradition und Innovation und der dabei unverzichtbaren professio-

nellen Autonomie. Alle hochentwickelten Länder brauchen ein diversifiziertes postsekundäres Bildungssystem, um den steigenden oder anhaltend hohen Studentenzustrom einerseits und den Anforderungen der Informations- und Dienstleistungswirtschaft andererseits gerecht zu werden. Die klassische Universität mit Einheit von Forschung und Lehre kann dabei nur eines, wenn auch das zentrale Segment sein, dem ausbildungsorientierte Segmente vor- und nebengestellt werden müssen.

3.6.2 Theoriebezogene Schlußfolgerungen

Die komparativen Analysen haben Universitäten und Hochschulen als Komponenten kulturspezifisch strukturierter Auslese- und Ausbildungsysteme aufgezeigt. Die Theorie der höheren Bildung als Auslesesystem für Persönlichkeitsmerkmale, die sich auch im Erwerbsleben als Vorteil herausstellen, gewinnt aus dem internationalen Vergleich der Studien- und Abschlußsysteme weitreichende empirische Plausibilität. Sie sollte aber nicht absolut gesetzt werden. Denn Hochschulen fungieren auch als Qualifizierungsstätten, welche die berufliche Produktivität der Absolventen - sei es durch Fachwissen oder sei es durch Metaqualifikationen - erhöhen. Begabungsauslese- und Bildungseffekte lassen sich keineswegs leicht trennen.

Dies hat auch dazu geführt, daß rivalisierende Erklärungsansätze, wie die Humankapitaltheorie[107] und die Filtertheorie[108], gleichermaßen behaupten, daß sich höhere Bildung in höherem Einkommen und niedrigerem Arbeitslosigkeitsrisiko im Vergleich zu anderen Bildungsebenen niederschlagen.[109] Empirisch

---

[107] Siehe dazu insbes. Gary S. Becker: Investitionen in Humankapital - eine theoretische Analyse. In: Kaus Hüfner (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum, Stuttgart, 1970 (urspr. 1964), S. 131.

[108] Siehe: Kenneth S. Arrow: Higher Education as a Filter. In: R. Attiyeh / K.G. Lumsden (eds.): Efficiency in Universities, New York, 1974, S. 51ff.

[109] Zur These von der Überschneidung der theoriespezifischen Prognosen zum Zusammenhang von Einkommen, Beschäftigung und Bildungsniveau siehe: Gareth L.

wird dies in der Regel anhand der Einkommenshierarchie nach Bildungsebenen auf der Basis von Mittelwertsvergleichen belegt. Auch wenn die Mittelwerte erhebliche Streuungen auf den betrachteten Bildungsebenen verdecken, können sie als approximativer Beleg der beiden Theorien gelten. Beide Theorien, die eine eher ökonomisch, die andere eher soziologisch im Ansatz, postulieren damit den gleichen empirischen Zusammenhang bezüglich Bildung und Einkommen; allerdings mit anderen kausalen Deutungen.

Die Humankapitaltheorie sieht die Einkommensvorsprünge nach Bildungsstufen als Ausdruck höherer beruflicher Produktivität aufgrund unterschiedlicher Ausbildungsinvestitionen und formaler Bildungszeiten. Die Filtertheorie stellt auf Begabungen und Potentiale ab, die bereits zuvor vorhanden oder angelegt waren und durch formale Bildung „gefiltert“ und sichtbar gemacht werden. Die Filtertheorie der Bildung im Sinne von *Arrow* besagt im wesentlichen, daß die Einkommensdifferenzen zwischen Absolventen verschiedener Bildungsebenen nicht einfach auf Humankapitalzuwächse durch Bildungsgänge zurückgeführt werden können, wie von Humankapitaltheorien postuliert, sondern (auch) damit zu tun haben, daß das Bildungssystem als Auswahlmechanismus, als Filter, wirkt, in dem Individuen nach Attributen, wie intellektuelle Fähigkeiten, Motivation, Bereitschaft hart zu arbeiten u.a., gewissermaßen „sortiert“ werden. Die Filtertheorie akzentuiert damit den Ausleseaspekt höherer Bildung. Diese soll Personen nach arbeits- und leistungsbezogenen Merkmalen, die - sei es durch Anlage oder Sozialisation - bereits vor Eintritt in die Hochschulen vorhanden waren, filtern. Nicht wenige eliteorientierte Hochschulsysteme definieren Qualität primär über Inputselektivität (z.B. japanische Staatsuniversitäten, die Grandes Écoles, amerikanische Privatuniversitäten oder britische Traditionsuniversitäten).

Sieht man einige grundlegende Formulierungen *Beckers* genauer an, dann erscheint aber sehr fraglich, ob bei der Humankapital- und der Filtertheorie über-

---

Williams: The Economic Approach. In: Burton R. Clark (ed.): Perspectives on Higher Education, Berkeley - Los Angeles - London, First Paperback Printing, 1987, S. 81ff.

haupt zwei völlig alternative Theorien vorliegen. So etwa, wenn *Becker* das Grundtheorem formuliert: „Begabte Personen erhalten mehr formale Bildung und andere Arten von Ausbildung als weniger begabte.“[110] Oder wenn er an anderer Stelle konzediert:

> „Eine weitere Implikation (des Konnexes von Fähigkeiten und Einkommen, A. S.) ist, daß die Trennung von ‚Angeborenem und Anerzogenem‘ oder von Begabung und Bildung wie anderen Umweltfaktoren wahrscheinlich recht schwierig ist, da hohe Einkommen sowohl höhere angeborene Fähigkeiten als auch bessere Umweltbedingungen kennzeichnen. Daher bemißt die Einkommensdifferenz zwischen College- und High-School-Absolventen nicht ausschließlich die Einkommenswirkung einer College-Bildung, da College-Absolventen begabter sind und auch ohne zusätzliche Bildung mehr verdienen würden.“[111]

Becker stimmt mit der zuletzt zitierten Aussage einerseits mit der Filtertheorie überein, andererseits aber wiederum nicht. Es ist heute kaum vorstellbar, daß jemand ohne universitäres Diplom als *unselbständig* Beschäftigter in den großen Unternehmen oder im öffentlichen Sektor überhaupt zur Konkurrenz um die gehobenen Einkommen zugelassen wird. Dieses Faktum entspricht der Filtertheorie und insbesondere ihrer signaltheoretischen Variante, welche auf die Bedeutung des Universitätsdiploms als „Arbeitsmarktsignal“ für die Beschäftiger[112] hinweist. Dieser Umstand widerspricht vermutlich auch nicht humankapitaltheoretischen Grundsätzen, wohl aber *Beckers* obiger Aussage.

In ihrer Reinform würden Filter- und Humankapitaltheorien zweifellos zu weitreichenden Unterschieden in den gesellschafts- und hochschulpolitischen Folgerungen führen. Es ist keineswegs plausibel, daß sie sich völlig von einander

---

[110] Becker, 1970 (1964), a.a.O., S. 131f.

[111] Becker, 1970 (1964), a.a.O., S. 182.

[112] Michael A. Spence: Job Market Signaling, in: Quarterley Journal of Economics, Volume 87, 1973, S. 355ff.

abgrenzen lassen. Die Entwicklung seit den 80er Jahren zeigt, daß im Grunde beide Ansätze in der Hochschulpolitik von Bedeutung sind. Eine reine Filterfunktion der höheren Schulen und der Hochschule würde den fachlichen Bildungsaufwand nicht rechtfertigen. Die weitergehende Position, daß mit der Fachrichtungswahl wiederum nicht spezifische Qualifizierung, sondern nur Filterung nach Persönlichkeitsmerkmalen stattfinden würde, erscheint überzogen, auch wenn sie mehr als nur ein Körnchen Wahrheit enthält.

Höhere Bildung als Ausleseinstitution und als berufsvorbereitende (ausbildende) Institution entspricht durchaus dem Alltagsverstand. Die Abgrenzung von Filterung und fachlicher Qualifizierung ist auch insofern schwierig, als ohne Berücksichtigung des beruflichen Einsatzes der Absolventen und der dabei gegebenen fachlichen Ausbildungsadäquanz eine Bewertung nicht zu treffen ist. Traditionell sind in die Führungsetagen der Unternehmen Akademiker unterschiedlicher Studien (von Diplomingenieuren, Betriebswirten und Juristen bis zu Naturwissenschaftern/Mathematikern) vorgedrungen. Im Unterschied zur Spezialistenkarriere kommt dabei Studien und ihren unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden primär Filterfunktion oder Signalfunktion für die zukünftigen Arbeitgeber zu. Als „Arbeitsmarktsignal“ für Filterprozesse im höheren Bildungssystem gelten neben der absolvierten Fachrichtung, die überall von einer gewissen Bedeutung ist, auch die Reputation der absolvierten Universität; einmal abgesehen von der hilfreichen Rolle der durch die Alumnis aufgebauten Netzwerke. Es gibt aber keine völlig fachrichtungsunspezifischen Arbeitsmärkte der Hochschulabsolventen. Manche Studien werden als „harte“ Auslesefilter, andere als zu „weiche“ Studien gesehen. Nicht überall sind es die Naturwissenschaften in dem Maße wie in Frankreich, Technik und Wirtschaft haben aber überall eine relevante Signalfunktion für Arbeitgeber.

Niklas Luhmann schlägt vor, in allen Studien Varianten von „harten“ und „weichen“ Studiengängen im Hinblick auf Prüfungsanforderungen zu unterscheiden, um damit der gestiegenen studentischen Vielfalt im Hinblick auf Interessen und Möglichkeiten gerechter zu werden, zugleich aber Signale an zukünftige

Dienstgeber zu geben.[113] Luhmanns Lösungsvorschlag des Problems der „karrieremäßigen Selektion ..., das sich in der modernen Gesellschaft zwangsläufig stellt“, durch fachrichtungsinterne optionale Differenzierung der „Härtegrade“ des Studierens, ist aber meines Erachtens nicht realisierbar, einerseits weil er Festlegungen seitens der Studierenden erfordert, die kaum zu erwarten sind, andererseits weil nicht auszuschließen ist, daß auch aus „weichen“ Studien erfolgreiche Karrieren hervorgehen, man denke z.B. an den Medienbereich.

Differenzierung ist aber letztlich der wesentliche Adaptationsmechanismus der Universitäten und Hochschulen als Reaktion auf die Bildungsexpansion. Die kulturspezifischen Reaktionen müssen sozial akzeptabel sein, das heißt in die Bildungstradition und das Statusgefüge passen. Die Möglichkeiten der Differenzierung reichen dabei vom anglo-amerikanischen Modell vertikaler Gliederung der Studien, bis zu scharfer Inputselektion und Differenzierung im Übergang ins tertiäre Bildungswesen z.B. in Japan oder in Frankreich oder dem Aufbau „zweiter Hochschultyp“ neben den Universitäten, wie in Deutschland und vielen anderen kontinentaleuropäischen Ländern (horizontale Differenzierung).

In jedem nationalen Fallbeispiel haben wir es mit institutionellen Strukturen der Auslese und Bildung zu tun, die mit horizontalen und vertikalen Strukturen des Beschäftigungssystems korrespondieren, wobei die Intensität dieser Korrespondenzen zwar variabel ist, aber sich nicht so weit lockern kann, daß hieraus Erwartungsbeliebigkeit resultieren würde. Jedes andere Resultat als eine Schichtung, an deren formaler Spitze die Universitäten oder äquivalente Einrichtungen stehen, wäre ein Ausnahmefall oder würde zu dysfunktionalen Zuständen im Bildungswesen führen: tendenzieller Entzug der Anerkennung der Bildungs- und Ausleseleistungen und in der Konsequenz Reduktion der Ressourcen und Attraktivitätsverluste bei den Studienwählern.

---

[113] Niklas Luhmann: Perspektiven der Hochschulpolitik. In: Universität als Milieu, Kleine Schriften, hrsg. von André Kieserling, Haux, Bielefeld, 1992, S. 82f.

Die institutionelle Struktur der Lehranstalten (inklusive ihrer Hierarchie) und die vertikale Struktur der Graduierungen prädeterminieren Bildungs- und Berufslaufbahnen kulturspezifisch, ohne damit behaupten zu wollen, daß nicht zusätzlich individuelle und außercurriculare Komponenten eine wesentliche Rolle im beruflichen Werdegang, der im wesentlichen kompetitiver Natur ist, spielen. Wenn man auf die Bildungsvariable Bezug nimmt, so sind vor allem Unterschiede in den Graduierungslevels, den absolvierten Fachrichtungen und – in vielen Ländern auch - der Reputation der besuchten Hochschule zu beachten.

Konzentrieren wir uns einmal auf das Graduierungslevel. Beispielsweise erreicht man in Deutschland bereits mit dem Erstabschluß die formale Zugangsberechtigung zu vollprofessionalisierten akademischen Berufen. In den USA ist dies nur über Studien zu den Professional degrees möglich, welche Bachelor degrees und hochselektive Aufnahmeverfahren voraussetzen, ein Highschoolabschluß ist jedenfalls nicht hinreichend für die Studienaufnahme. In Frankreich werden durch das Nebeneinander von Grandes Écoles (geschlossener Sektor) und dreistufiger Universitätsausbildung (offener Sektor) Typen und Levels von akademischer Qualifikation definiert, in deren Rahmen Bildungswettbewerbe organisiert werden.

All dies zeigt die Existenz horizontaler und vertikaler Strukturen in den Bildungssystemen als Felder von Bildungsverläufen und beruflicher Vorbereitung. Mit dem Aufstieg der akademischen Berufe und der Universitäten zu Qualifizierungsstätten wachsender Anteile der nachwachsenden Generationen, gewinnen spezifisch moderne Varianten der vertikalen Strukturierung von Konkurrenz an Bedeutung. Wissenschaftlich geht diese Erkenntnis auf John Stuart Mill zurück, der - wie *Sengenberger* treffend bemerkt hat[114] - von horizontal und verti-

---

[114] Mill bezog sich auf „non-competing groups“ (Mill 1848) am Arbeitsmarkt, die sich an sozial verfestigten Rangstellungen und Beschäftigungspraktiken der Gilden manifestierten. Siehe dazu: Werner Sengenberger: Einführung: Die Segmentation des Arbeitsmarkts als politisches und wissenschaftliches Problem. In: Werner Sengenberger (Hg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation, Campus Verlag, Frankfurt/New York, 1978, S. 26; Sengenberger bezieht sich auf J. St. Mill: Principles of Political Economy, Bd. 1, New York, The Colonial Press, 1900.

kal definierten „competing“ und „non-competing groups“ gesprochen hat. Nicht nur der öffentliche Dienst, auch die großbetrieblichen Unternehmenssektoren demonstrieren Gruppen und Ebenen der beruflichen Konkurrenz, die zwar nicht nur, aber in sehr sichtbarer Form durch formale Bildungsunterschiede definiert sind. Hieran ranken sich so unterschiedliche Konzepte, wie das akademische Berechtigungsdenken („Anspruch auf adäquate Beschäftigung“), die soziologische Theorie der Statuszuweisung oder die nicht zufällig aus der amerikanischen Gesellschaft stammende Idee der Hochschulbildung als „signalling factor“ für potentielle Arbeitgeber.

Diese formalen Qualifikationsstrukturen haben sich historisch entwickelt, sind also zwar sozialkulturell bedingt, zeigen aber durchaus interkulturelle Gemeinsamkeiten, auch wenn gewisse Phasenverschiebungen der Akademisierung respektive der Komplementarität von akademischer und beruflicher Bildung zu berücksichtigen sind. Das Hochschulsystem fungiert nicht nur als Institution der Auslese und Allokation der nachwachsenden Generation nach Fähigkeiten und Interessen, sondern auch als Institution der öffentlichen Legitimation dieser Auslese und Allokationsprozesse.[115] Auslese und berufliche Differenzierung durch Hochschulbildung bedarf breiter gesellschaftlicher Akzeptanz. Diese ist langfristig nur zu erhalten, wenn die Differenzierungsprozesse an der Hochschule und in der Beschäftigung der Absolventen dem Chancengleichheitsgebot und den Möglichkeiten im Beschäftigungssystem zumindest in einem näherungsweisen Ausmaß entsprechen.

[115] John W. Meyer: The Effects of Education as an Institution, in: American Journal of Sociology, Volume 83, Number 1, 1977, S. 66ff.

Ergänzungstabellen

TABELLE E-3-1:

Arbeitslosenquoten der 25- bis 64jährigen Erwerbspersonen nach formaler Bildung, 1995

Land	Hochschule	Nichtakademischer Tertiärbereich	Sekundarbereich II	Unterhalb des Sekundarbereichs II	Gesamt
Norwegen	1,7	3,4	4,0	6,5	3,9
Korea	2,0	-	1,6	1,0	1,4
Österreich	2,1	1,4	2,9	5,7	3,5
Vereinigte Staaten	2,5	3,6	5,0	10,0	4,7
Schweiz	2,6	1,5	2,8	5,8	3,0
Portugal	3,3	3,1	6,4	6,2	5,8
Australien	3,3	5,1	6,2	8,5	6,6
Irland	3,4	5,0	7,6	16,4	10,7
Vereinigtes Königreich	3,5	4,1	7,4	12,2	7,4
Belgien	3,6	3,5	7,5	13,4	8,5
Niederlande	4,1	-	4,8	7,9	5,6
Schweden	4,2	4,8	8,7	10,1	7,8
Dänemark	4,3	5,3	8,3	14,6	10,0
Kanada	4,6	7,5	8,6	13,0	8,3
Deutschland	4,7	5,2	7,9	13,3	8,1
Finnland	6,2	9,7	16,1	21,6	15,8
Frankreich	7,0	5,9	8,9	14,0	9,7
Griechenland	7,1	10,1	9,0	6,3	7,4
Italien	7,3	-	7,9	9,1	8,5
Spanien	13,8	16,6	18,5	20,6	19,0
OECD-Ländermittel	4,0	5,6	7,0	10,1	7,3

Quelle: OECD, 1997

TABELLE E-3-2:

Arbeitslosenquoten 25- bis 29jähriger und 25- bis 64jähriger mit Hochschulabschluß und für alle Bildungsebenen, 1995

Land	Hochschulabsolventen		Alle Bildungsebenen	
	25- bis 29j.	25- bis 64j.	25- bis 29j.	25- bis 64j.
Vereinigte Staaten	3,0	2,5	6,2	4,7
Österreich	3,6	2,1	3,8	3,5
Vereinigtes Königreich	3,7	3,5	10,1	7,4
Korea	3,8	2,0	3,0	1,4
Norwegen	4,0	1,7	6,9	3,9
Schweiz	4,2	2,6	4,1	3,0
Australien	4,7	3,3	8,4	6,6
Deutschland	5,1	4,7	7,7	8,1
Irland	5,4	3,4	12,0	10,7
Kanada	5,4	4,6	10,2	8,3
Belgien	5,7	3,6	10,7	8,5
Schweden	7,5	4,2	11,6	7,8
Niederlande	7,6	4,1	7,0	5,6
Dänemark	7,7	4,3	12,1	10,0
Finnland	9,4	6,2	19,4	15,8
Portugal	10,3	3,3	9,2	5,8
Frankreich	13,8	7,0	15,3	9,7
Griechenland	21,4	7,1	16,4	7,4
Italien	32,7	7,3	18,2	8,5
Spanien	33,2	13,8	30,4	19,0
OECD-Ländermittel	8,5	4,0	10,4	7,3

Quelle: OECD, 1997

TABELLE E-3-3:

Arbeitslosenquoten 30- bis 44jähriger Männer und Frauen mit Hochschulabschluß, 1995

Land	Männer	Frauen	Differenz
Spanien	7,3	13,3	6,0
Italien	4,0	8,3	4,3
Schweiz	1,6	5,2	3,6
Frankreich	5,5	7,5	2,0
Belgien	3,0	4,8	1,8
Griechenland	4,0	5,7	1,7
Niederlande	3,3	4,4	1,1
Deutschland	4,2	5,2	1,0
Österreich	1,9	2,7	0,8
Vereinigte Staaten	1,9	2,6	0,7
Australien	2,9	3,6	0,7
Vereinigtes Königreich	2,8	3,3	0,5
Portugal	1,7	2,0	0,3
Kanada	4,9	5,2	0,3
Schweden	4,4	4,6	0,2
Finnland	5,6	5,7	0,1
Norwegen	1,7	1,7	0,0
Irland	3,1	2,8	-0,3
Korea	1,5	0,9	-0,6
Dänemark	4,4	3,1	-1,3
OECD-Mittel	3,1	4,2	1,1

Quelle: OECD, 1997

TABELLE E-3-4:

Verteilung der Abschlüsse im Hochschulbereich nach Fächergruppen im ausgewählten Ländervergleich, 1995

Land	Medizin und Gesundheitsbereich	Naturwissenschaften	Mathematik und Informatik	Ingenieurwesen und Architektur	Rechts- und Wirtschaftswissenschaften	Geisteswissenschaften / allgemein*
	%	%	%	%	%	%
Kanada	7	8	4	8	18	56
USA	9	8	3	8	26	46
Niederlande	12	7	2	-	34	45
Deutschland	9	12	5	21	13	40
Vereinigtes Königreich	8	10	5	14	23	40
Österreich	10	12	5	13	30	30
Japan	5	10	-	21	37	26
Schweiz	14	16	4	12	30	25
Italien	22	9	3	12	29	25

- = anders zugeordnet

* Umfaßt in der OECD-Zusammenfassung neben der Pädagogenausbildung auch Kunst, Theologie sowie die Sozial- und Verhaltenswissenschaften

Quelle: OECD, 1997

4. BERUFLICHE UND GESELLSCHAFTLICHE FUNKTIONEN UNIVERSITÄRER BILDUNG

Universitäten und Hochschulen waren seit ihrer Entstehung im Mittelalter Orte berufsorientierter Bildung. Dies waren sie in der Vergangenheit, indem sie Priester, Gelehrte, Beamte, Juristen und Ärzte ausbildeten, wozu später auch Naturwissenschafter und Ingenieure sowie im weiteren Wirtschafts- und Sozialwissenschafter hinzukamen. Die Berufsorientierung der Universitäten ist im Bereich der Professionswissenschaften, die Wissen unterschiedlicher Disziplinen integrieren, fortlebend. Die Differenzierung der Wissenschaften in Disziplinen entstand erst im 19. Jahrhundert. Lehre und Forschung an Universitäten kann im 20. Jahrhundert als ausdifferenzierte hochspezialisierte Berufsrolle und Kern eines modernen „berufsständischen Komplexes"[1] definiert werden. In dessen Umkreis befinden sich anwendungsorientierte akademische Berufe.

4.1 Berufliche Differenzierung

Den Kernbereich bilden die klassischen akademischen Professionen, die durch besondere rechtliche und berufsethische Regulierungen bestimmt sind, welche Kompetenz und Sozialorientierung sichern und damit die Profitorientierung in den Hintergrund drängen sollen.[2] Dort, wo das professionelle Handeln zentrale Werte der Gesellschaft betrifft, wird eine Dienstleistungs- oder Kollektivitätsorientierung erwartet und diese in einem gewissen Ausmaß durch Zulassungsreglemente und berufsständische Selbstkontrolle zu gewährleisten gesucht. Spezialisierung bedeutet bei den klassischen akademischen Berufen (Professionen) nicht Festlegung auf wenige Tätigkeiten im Beruf, sondern eher die Monopolisierung des Zugangs zu komplexen Tätigkeitsfeldern mit vielseitigen Anforde-

---

[1] Talcott Parsons: Das System moderner Gesellschaften, Weinheim und München, 4. Auflage, 1996; erste deutsche Ausgabe 1972, München, S. 124.

rungen, die über das an der Universität erworbene technisch-fachliche Kernwissen in der Regel hinausreichen, z.B. der Arzt als Psychologe, der Jurist als Kenner der sozialen Realität usw.[3] Neben dem „Akademiker" mit weitgehend monopolisierter und gegen vertikale Konkurrenz geschützter Berufsrolle sowie hohem berufsständischem Organisationsgrad[4] hat es traditionell auch weniger spezialisierte Intellektuelle unter den Hochschulabsolventen gegeben. Die Bildungsexpansion hat aber zu institutioneller Verankerung von Intellektuellen an Hochschulen und anderen kulturellen Einrichtungen und zu weitreichender akademischer Spezialisierung ihrer Aktivitäten geführt.[5]

Wachsende Arbeitsteilung und Spezialisierung führten zur Ausdifferenzierung von akademischen Disziplinen oder Berufsgruppen mit spezifischen Normen, Werten und beruflichen Möglichkeiten der Graduierten über die klassischen Professionen hinaus.[6] So konstituieren vor allem Ingenieure und Betriebswirte, also Absolventen technisch-wirtschaftlicher Fachrichtungen, einen neuen Typ von Professionen, obgleich es eine Reihe von Überschneidungen mit den klassischen akademischen Professionen gibt, so z.B. bei den Zivilingenieuren und den Steuerberatern und Wirtschaftsprüfern, die ebenfalls über Kammern oder Verbände organisiert sind und eine unmittelbare *Sozialorientierung* im Statut verankert haben. Bei jenen Technik- und Wirtschaftsabsolventen, die im Mana-

---

[2] Siehe dazu: Hansjürgen Daheim: Berufssoziologie. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung, hrsg. von René König, Band 8, 2. völlig neubearbeitete Auflage, Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag, 1977, S. 13 und 22ff.

[3] Henrik Kreutz: Rückwirkungen von Veränderungen im Berufsbereich auf die Sozialisation in Hochschulen. In: Ulrich Teichler (Hrsg.): Hochschule und Beruf, Campus Verlag, Frankfurt - New York, 1979, S. 245ff.

[4] Henrik Kreutz: Akademiker unter dem Druck der Hochschulexpansion: individuelle und kollektive Strategien. Theoretische Überlegungen anhand einer explorativen Untersuchung. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern, Wien, 1985, S. 345.

[5] Russell Jacoby: Intellectuals: Inside and Outside the University. In: Anthony Smith / Frank Webster (eds.): The Postmodern University. Contested Visions of Higher Education in Society, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1997, S. 64ff.

[6] Burton R. Clark: The Higher Education System, University of California Press, Berkeley, 1983, S. 14f.

gement oder in Spezialistenfunktionen des Unternehmenssektors tätig werden, ist die Gemeinwohlorientierung erst mittelbar gegeben und entsprechend beansprucht, so über die volkswirtschaftlichen Auswirkungen erfolgreichen technischen und kaufmännischen Handelns. Im Unterschied zu den klassischen akademischen Professionen (Ärzte, Hochschullehrer, Richter v.a.) definieren sich die „neuen" Professionen[7] in vielen Einsatzbereichen stärker durch *Fachwissen* und dessen mittelbare Vorteile für Wirtschaft und Gesellschaft als durch unmittelbare, z.B. auf den Klienten bezogene, Sozialorientierung.

Darüber hinaus führen Absolventenexpansion und die Umsetzung akademischer Spezialisierungen in der außeruniversitären beruflichen Praxis, zumal wenn neue - bislang nicht akademisierte - Berufsfelder beschritten werden müssen, zu *Differenzierungen* in den Berufs- und Karrierewegen der Hochschulabsolventen.[8] Wenn es auch in den Absolutzahlen erheblich wachsende Erwerbstätigkeit von Hochschulabsolventen und auch wachsende Beschäftigung in professionell etablierten Berufen, die sich „informell und formal exklusive (andere Gruppen ausschließende) Kompetenzen"[9] sichern konnten, gibt, so ist – wie die Analyse zu inadäquater Beschäftigung gezeigt haben - trotzdem mit einem wachsenden Anteil an Hochschulabsolventen zu rechnen, denen der Einstieg in klassische oder neue Professionen, also in Tätigkeiten mit *exklusiven* Kompetenzen, nicht gelingt.

Nur dort, wo entweder formale Zugangsbarrieren oder weitreichende faktische Barrieren, die sich aus Schwierigkeitsgrad und Komplexität der Aufgaben ergeben, bestehen, können Berufsfelder oder -positionen als „akademisch" gelten und sind damit für Nichtakademiker nicht oder nur in Ausnahmefällen zugäng-

---

[7] Albert Louis Mok: Alte und neue Professionen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 21. Jahrgang, 1969, S. 773ff.

[8] Paul Kellermann: Ungleiche Beschäftigungschancen von Graduierten vor dem Hintergrund der Entfaltung professioneller Arbeit. In: Axel Bolder, Klaus Rodax (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit (=Jahrbuch '96 „Bildung und Arbeit"), Leske + Budrich, Opladen, 1996.

[9] Paul Kellermann, 1996, a.a.O., S. 103.

lich. Dieser Segmentierungsvorgang, der sich im öffentlichen Dienst und in den freien Berufen am schärfsten institutionell niederschlägt, ist durch die Expansion der Absolventenzahlen keineswegs zurückgenommen oder geschwächt worden. Im Gegenteil, da die Hochschule nunmehr aus dem Begabungspotential einer Gesellschaft einen größeren Anteil als früher ausschneidet, wird es für nichtakademisch Gebildete auch in den semi-professionellen Berufsfeldern schwieriger als früher, über Berufserfahrung und berufliche Fortbildung aufzusteigen.

Trotz der zunehmenden Dominanz der akademisch Vorgebildeten gibt es einen wachsenden Anteil unter den Absolventen, die nicht die traditionellen Positionen erreichen, sei es aufgrund von Marktsättigung, sei es aufgrund von Abgrenzungsstrategien der Berufsverbände oder sei es aufgrund von Finanzierungsgrenzen der öffentlichen, hochgradig akademisierten Dienstleistungen (Gesundheit, Bildung, Wissenschaft, Forschung, Kultur u.a.) bzw. der mangelnden Akzeptanz neuer Finanzierungsformen dieser Dienste (Selbstbehalte, Gebühren).

Der Akademikerarbeitsmarkt reflektiert jeweils die Dringlichkeiten des Bedarfs, die Nachfrage nach Dienstleistungen, die in der Regel nur über langdauernde organisierte Bildung, die heute an Universitäten und Hochschulen konzentriert und weitgehend monopolisiert zu erwerben ist. Der akademische Arbeitsmarkt ist in allen Ländern durch einen relativ hohen Anteil öffentlicher Finanzierung oder Subventionierung[10] gekennzeichnet, unabhängig davon, ob die Leistungen im öffentlichen Sektor oder im öffentlichen Auftrag von privaten Organisationen erbracht werden. Dies hängt mit der Natur der klassischen akademischen Dienstleistungen zusammen: Recht, Bildung, Wissenschaft, Gesundheit, Soziales und andere gesellschaftsbezogene Dienste sind über den Markt alleine nicht ausreichend zu gewährleisten.

---

[10]Siehe dazu: Parsons, 1972/1996, a.a.O., S. 141.

Damit ist aber auch ein durch öffentliche Finanzierung bedingter und *politisch veränderbarer Spielraum* der Akademikerbeschäftigung gegeben, der Häufigkeit und Intensität öffentlicher Auseinandersetzungen über spezifische Bedarfe an Hochschulabsolventen verständlich macht. Wie viele Lehrer braucht man, um optimal soziale oder wirtschaftliche Anforderungen an Aus- und Weiterbildung zu erfüllen? Wie viele Ärzte und in welchen Sparten und mit welchen Finanzierungsanteilen (öffentlich – privat) sind zusätzlich erforderlich? Fragen dieser Art werden uns als Kernprobleme von postindustriellen Gesellschaften weiterhin begleiten.

Es geht nicht um einen globalen Akademikerbedarf, sondern um Bedarfsrelationen nach Fachrichtungen, die *nur begrenzt substituierbar* sind. Die Dringlichkeit der akademischen Dienstleistungen, mögliche Alternativen und zweifellos auch die Schlagkraft professioneller Organisationen und von sozialen Bewegungen bestimmen Beschäftigungsmöglichkeiten, monetäre Entschädigungen und Ansehen akademischer Professionen und Disziplinen. Hochschulabsolventen erreichen im Mittel in allen relevanten Vergleichsländern, die in den empirischen Analysen der Studie thematisiert wurden, mit Abstand höhere Durchschnittseinkommen als Absolventen nicht-akademischer Bildungsgänge. Innerhalb der Hochschulabsolventen lassen sich wiederum signifikante Differenzen nach Graduierungen, Fachrichtungen und Hochschularten belegen.

Was steht hinter diesen Einkommensvorsprüngen von Hochschulabsolventen gegenüber Absolventen anderer Bildungsebenen und Hochschulabsolventen mit bestimmten Graduierungen gegenüber anderen Hochschulabsolventen, die sich auch in Statusvorsprüngen niederschlagen? Verweise auf erfolgreiche Professionalisierungsstrategien von Disziplinen greifen als Erklärung für abgehobene berufliche Stellungen bestimmter Akademikergruppen zu kurz, wie die internationale Verbreitung der bildungsbezogenen Einkommensdifferenzierung zeigt. Zweifellos gibt es gewisse nationale Variabilitäten der beruflichen Stellung der Hochschulabsolventen im Vergleich zu Absolventen anderer Bildungsebenen sowie innerhalb der akademischen Bildungsschicht. Es bleibt aber doch

ausreichende empirische Evidenz funktionaler Ursachen der beruflichen Differenzierung.

Die einkommensbezogenen Mittelwertvergleiche zwischen Bildungsebenen verdecken zwar - und das wird oft übersehen - einen nicht unerheblichen Anteil von Variation auf der jeweiligen Bildungsebene, sie sind aber doch ein Indikator für funktionale Resultate von Qualifizierungs-, Filterungs- und beruflichen Umsetzungsprozessen, die durch formale Bildung wesentlich mitbestimmt, strukturiert und gerechtfertigt[11] werden. Gesellschaftliche Einkommensdifferenzierung muß in hohem Maße funktional sein, also dem Leistungsprinzip entsprechen, wenn sie langfristig nicht zu Dysfunktionalitäten, Produktivitätsverlusten und schleichendem Niedergang von Staatsgesellschaften, wie Beispiele der europäischen Zeitgeschichte belegen, führen sollen.

Die sozialen und beruflichen Resultate des kompetitiven Bildungsprozesses, an dessen Spitze Universitäten oder funktional äquivalente Institutionen rangieren, müssen „durch das gesellschaftliche Interesse an den Beiträgen besonders kompetenter Leute legitimiert sein“[12]. Qualifikation muß daher „zumindest eine Funktion hoher angeborener Fähigkeiten und ‘guter Ausbildung’”[13] sein. Status- und Einkommensstrukturen der Berufe sind sozialhistorisch gewordene Resultate institutioneller Durchsetzung als Ausdruck differentieller berufsgruppenspezifischer Beiträge zur Bewältigung gesellschaftlicher Hauptfunktionen religiöser, kultureller, wirtschaftlicher, politischer und technisch-fachlicher Art. Universitätsabsolventen erfüllen in ihren beruflichen Tätigkeiten weit über „technisches“ Wissen im Sinne zweckrationalen Denkens hinaus sozialintegrative Funktionen[14]. Die normativen Funktionen akademischer Bildung, des dabei vermittelten

---

[11] Siehe dazu: John W. Meyer: The Effects of Education as an Institution, in: American Journal of Sociology, Volume 83, Number 1, 1977, S. 66ff.

[12] Parsons, 1972/1996, a.a.O., S. 152.

[13] Parsons, 1972/1996, a.a.O., S. 152.

[14] Siehe dazu: Kingsley Davis, Wilbert E. Moore: Einige Prinzipien der sozialen Schichtung. In: Heinz Hartmann (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, 2. Auflage, 1973, Stuttgart, Enke Verlag, S. 400ff.; zuerst

Wissens und Habitus der Absolventen und ihrer beruflichen Funktionen geraten damit in den Blick.

4.2 Bildungswettbewerb, Familiensystem und kompensatorische Förderungsprogramme

Die modernen Bildungsgesellschaften im Übergang ins 21. Jahrhundert sind im Kern durchgängig von dem Zwiespalt gekennzeichnet, daß sie einerseits durch höhere Bildung berufliche Einkommens- und Statusdifferenzierung produzieren und aufgrund funktionaler Erfordernisse produzieren müssen, andererseits die Akzeptanz dieser Unterschiede wesentlich auch durch offenen Zugang zur höheren Bildung und insbesondere vielfältige Förderungsprogramme für Gruppen mit sozialen, wirtschaftlichen, regionalen oder ethnischen Handicaps zu sichern suchen müssen.[15] Der Zwiespalt von Chancengleichheitsförderung und Ungleichheit der Resultate in Bildung und Beruf ist der Preis für die auf erhöhter Konkurrenz und Begabungsausschöpfung basierenden Produktivitätsfortschritte und Wohlstandsgewinne.

Formale Bildung als Basis beruflicher Möglichkeiten ist so wichtig geworden, daß „ein Druck, der annähernd den gleichen Status von Generation zu Generation weitergeben will, unvermeidlich ist"[16]. Hiermit hängt das anhaltende, früh einsetzende Bestreben der Herkunftsfamilien, im Bildungswettbewerb zu reüssieren, zusammen, an dem sich in den Wohlfahrtsstaaten im ausgehenden 20. Jahrhundert alle Berufsschichten stärker als in dessen ersten Hälfte beteiligen. Die Einhaltung des Chancengleichheitsgebots erfordert im übrigen keineswegs eine proportionale Abbildung der Sozialstruktur in der Studentenschaft, sondern

---

in englischer Sprache: Some Principles of Stratification, American Sociological Review, X (April 1945).

[15] In fast allen Ländern werden erhebliche Mittel als Hilfe für Studierende aufgebracht, siehe dazu: OECD: Education at a Glance, OECD Indicators 1998, S. 81ff.; U.S. Department of Education, Washington, National Center for Education Statistics: The Condition of Education 1991, Volume 2, Postsecondary Education, D.C., 1991, S. 92, 236f.

[16] Parsons, 1972/1996, a.a.O., S. 120.

nur die Offenheit des Zugangs zu weiterführender und höherer Bildung. Die Wahrnehmung bildungsspezifischer Status- und Einkommensunterschiede, die sich in allen Ländern feststellen lassen, und das Chancengleichheitsprinzip sind wesentliche Triebfedern der Hochschulexpansion und der Akademisierung in den liberal-demokratischen Systemen. Tendenzen hochgradiger Stabilität bzw. noch weiterer Erhöhung des Bildungsniveaus der Herkunftsfamilien koexistieren mit dem Rechtfertigungsprinzip der Auslese nach Leistungskriterien.

Können und Befähigung, durch akademische Diplome nachgewiesen, und durch „adäquate" Berufstätigkeit umgesetzt, fügen in modernen Gesellschaften dem älteren Erbprinzip und der politischen Karriere als Aufstiegskanäle einen dritten Weg hinzu.[17] Gleichzeitig sind im Zusammenhang mit Bildung und beruflicher Allokation und Chancengleichheit im Bildungssystem zentrale Fragen sozialer Gerechtigkeit in modernen Gesellschaften angesprochen[18], weil prämoderne solidaritätssichernde Mechanismen weitgehend geschwächt sind und soziale Kohäsion hochgradig arbeitsteiliger Gesellschaften nicht zu leisten vermögen und höchstens in krisenhaften Situationen an die Oberfläche gelangen (z.B. Zusammenhalt über ethnische Zugehörigkeit).

Die Dynamik der Hochschulexpansion läßt sich aus dem Statusbehauptungs- und Aufstiegsstreben der bereits akademisierten Herkunftsfamilien einerseits, der bildungsfernen Schichten, die Zugang zu akademischer Bildung und Berufen suchen, andererseits, erklären. Damit lassen sich auch die spezifischen Umsetzungsbedingungen von Bildungsaufsteigern und Bildungsetablierten verständlich machen, denn erstere drängen in Berufsfelder, für welche nur die letz-

---

[17] Vgl. Daniel Bell: Die nachindustrielle Gesellschaft, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1979, S. 112f., 255; zuerst erschienen als „The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting", Basic Books, Inc., New York, 1973.

[18] Henrik Kreutz: Der Beitrag soziologischer Theorien zur Arbeitsmarktforschung und Arbeitsmarktpolitik. In: Ernst Gehmacher (Hrsg.): Die außerökonomischen Aspekte der Arbeitsmarktpolitik. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministers für soziale Verwaltung, Institut für empirische Sozialforschung (IFES), Wien, 1979, S. 39ff.

teren bereits über in der Familie weitergegebene Primärerfahrung und Kontakte verfügen.[19]

Spezifische Leistung der struktur-funktionalen Perspektive ist es, daß sie die soziale und wirtschaftliche Doppelbindung der Hochschulentwicklung verständlich macht und einseitige Ableitungen aus wirtschaftlichen Bedarfen einerseits, der sozialen Bildungsnachfrage andererseits, soziologisch fundiert entkräftet. In struktur-funktionaler Sicht wird bereits im Ansatz eine monokausale Ableitung der expansiven Entwicklungen im Hochschulsektor von Arbeitskräftebedarfen vermieden. Eine ebenso wichtige Triebfeder ist die soziale Inklusion. Mit der sozialen Öffnung der Hochschulen werden gleichzeitig Prozesse der sozialen Integration und verstärkter Konkurrenz auf der Ebene höherer Bildung in Gang gesetzt. Der Bevölkerungsausschnitt an Personen und ihren Herkunftsfamilien, welche um mit akademischer Bildung verbundene Berufe und Positionen konkurrieren, hat sich im 20. Jahrhundert mit der Expansion der Quote an Studienberechtigten (dem wichtigsten Hebel der Erhöhung der Studierquote) von 2 bis 5 Prozent auf 20 bis 50 Prozent am Altersjahrgang, je nach Struktur der nationalen Bildungssysteme, erhöht.

Daß sich der Zugang zu höherer Bildung langfristig verändert hat, ist evident. *Windolf* nennt in seiner langfristigen Analyse für Deutschland eine Studentenquote von unter 2 Prozent für das Ende 19. Jahrhundert[20], heute ist eine Studienanfängerquote in den alten Bundesländern von einem Drittel der Jugendlichen anzunehmen, wenn man Universitäten und Fachhochschulen zusammenfaßt. Steigender Wohlstand, durch die Industrialisierung und Tertiärisierung der Wirtschaft veränderte berufliche Möglichkeiten sowie demokratische Umwäl-

---

[19] Siehe dazu: Henrik Kreutz: Akademiker unter dem Druck der Hochschulexpansion: individuelle und kollektive Strategien. Theoretische Überlegungen anhand einer explorativen Untersuchung. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern, Wien, 1985, S. 333ff.

[20] Paul Windolf: Expansion and Structural Change. Higher Education in Germany, the United States, and Japan, 1870-1990, Westview Press, Boulder, Colorado, Oxford, 1997, S. 229.

zungen haben den Zugang zu weiterführender Bildung und auch zu höherer Bildung verändert. Steigende Studierquoten umfassen mehr als die bloße Selbstreproduktion der jeweils vorhergehenden akademischen Bildungsschicht.

4.2.1 Elitenbildung und Chancengleichheit als komplementäre Legitimationsprinzipien

Die Schweiz ist wegen ihrer geringen Akademisierung, ihres wirtschaftlichen Erfolges und ihres hohen Massenwohlstandes ein interessanter Gegenstand einer bildungssoziologischen Erörterung. Die Schweiz weist als einziges OECD-Land eine Quote an Hochschulstudienanfängern auf, die der amerikanische Bildungssoziologe *Martin Trow* in seiner berühmt gewordenen Typisierung der Hochschulsysteme gerade noch als Elite Higher Education eingeordnet hat (1995: ca. 15 Prozent am Altersjahrgang). Die Absolventenquote belief sich auf 9 Prozent im Verhältnis zur altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung und markiert den niedrigsten Stand im Vergleich der hochentwickelten Länder.[21]

Im Zuge der europäischen Integration und der Globalisierung von Bildung und Wirtschaft sollen fachlich bewährte Einrichtungen der höheren Berufsausbildung zu Fachhochschulen mit akademischen Graduierungen aufgewertet werden. Der traditionelle Hochschulsektor (die Universitäten) könnte damit durch die Entwicklung eines binären Hochschulsystems langfristig quantitativ relativ schmal bleiben. Dies wird auch aus Schweizerischer Sicht wahrgenommen, gleichzeitig wird das Chancengleichheitsgebot – und darauf sollte dieses Exempel hinausführen – als notwendige Bedingung der Akzeptanz des Hochschulsystems definiert. Gleichsam wie in einer Nußschale werden die gesellschaftlichen Legitimationsbedingungen von Universitätsbildung in einem aktuellen mittelfristigen Zukunftskonzept des *Schweizerischen Wissenschaftrates* formuliert:

---

[21] Siehe dazu: OECD, Education at a Glance, OECD-Indicators, 1997, Paris, S. 164, 333.

„Die Hochschulen müssen der bevorzugte Ort der Ausbildung der wissenschaftlichen, intellektuellen und teilweise auch der kulturellen Eliten des Landes bleiben. Damit diese Botschaft aber von der Bevölkerung auch wirklich wahrgenommen und in die Realität umgesetzt wird, muss klargestellt werden, dass ‚wissenschaftliche Elite' nicht gleichzusetzen ist mit ‚gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Privilegien', dass *also die Ausbildung der wissenschaftlichen Elite und die Schaffung gleicher Chancen zwei komplementäre Prinzipien* sind."[22]

4.2.2 Chancengleichheit – normative und empirische Aspekte

Es gibt bekannte Publikationen aus den 70er und 80er Jahren, welche die Persistenz prämoderner Zuweisungsmechanismen beklagen, so z.B. wenn von der „Illusion der Chancengleichheit"[23] oder der „Refeudalisierung"[24] der Berufschancen gesprochen wird. Es ist zwar unzweifelhaft, daß euphorische Anfangserwartungen an Hochschulexpansion enttäuscht wurden, das Chancengleichheitsgebot hat aber Bedeutung. Dies soll anhand der Kommentierung einschlägiger Literatur ausgeführt werden.

Müller und Haun Walter Müller, Dietmar Haun: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, Jg. 46, 1994, S. 32. diskutieren skeptische und pessimistische deutsche und auch international vergleichende Literatur, die unverändert fortbestehende sozialgruppenspezifische Bildungsungleichheiten, trotz massiver Reformbestrebungen in den letzten Jahrzehnten, behaupten, zumindest im wesentlichen und für

---

[22] Schweizerischer Wissenschaftsrat: Zielvorstellungen für die Entwicklung der Schweizerischen Hochschulen. Periode 2000 – 2003, Vorschläge des SWR an den Bundesrat, August 1997, Bern, S. 33; Kursivsetzung des Verfassers, A.S.

[23] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart, 1971.

[24] Ulrich Beck: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne (=edition suhrkamp 1365, Neue Folge Band 365), Frankfurt am Main, 1. Auflage 1986, S. 248.

die meisten Länder.[25] *Müller und Haun* kommen anhand von Bildungsverlaufsanalysen nach sozialer Herkunft auf Basis breiter empirischer Analysen[26] zum Ergebnis, daß „die Ungleichheiten nach sozialen Herkunftsbedingungen in fast ähnlichem Ausmaß wie die zwischen den Geschlechtern abgenommen“ haben[27].

Henz und Maas kommen ebenfalls nicht zu einem völlig negativen Ergebnis bezüglich veränderter Bildungschancen. Anhand einer Analyse der Bildungsverläufe von Geburtskohorten[28] von 1919-21 bis 1959-61 wird zunehmende Chancengleichheit zwischen den Kohorten gezeigt, wobei soziale, geschlechtsspezifische und regionale Determinanten und auch die Rolle steigenden Massenwohlstands reflektiert werden.[29]

In der Regel sind es nicht die Befunde, sondern deren Deutung, die zu unterschiedlichen Bewertungen über den Realitätsgehalt des Chancengleichheitsprinzips führen. So führt zum Beispiel *Albert F. Reiterer* in seiner empirisch breit fundierten Arbeit zur Sozialstruktur und zum sozialen Wandel in Österreich zunächst aus, daß (nach Daten für 1990) der Nachwuchs aus bereits akademisierten Familien in Österreich zu rund 96 Prozent in weiterführende (nachobligatorische Schulbildung) übergeht, bei Eltern mit Matura sind es noch 83 Prozent, bei den Eltern mit nur Pflichtschulabschluß 40 Prozent.[30] Im weiteren formuliert der Autor, daß „der Zugang zur Bildung zu einem erheblichen Teil von

---

[25] So z.B. Hans Peter Blossfeld, Yossi Shavit: Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. In: Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (eds.): Persisting Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries, Westview Press, Boulder, Col., 1993.

[26] SOEP 1986, ALLBUS 1980-92, Mikrozensus 1971

[27] Walter Müller, Dietmar Haun: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, Jg. 46, 1994, S. 32.

[28] Daten der Lebensverlaufsstudie am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin.

[29] Ursula Henz, Ineke Maas: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, Jg. 47, 1995, S. 629ff.

[30] Albert F. Reiterer: Moderne Gesellschaften: Sozialstruktur und sozialer Wandel in Österreich, 2., aktualisierte und erw. Aufl., WUV-Univ.-Verlag, Wien, 1998, S. 156.

der sozialen Stellung der Eltern abhängig“[31] sei und folgert daraus, daß „Bildung nicht von individueller Leistung abhängig“[32] sei. Letztlich wird Bildung im Anschluß an *Bourdieu* als bloß aufgesetzte Legitimation für soziale Ungleichheit und ihre Reproduktion[33] eingestuft. Diese Argumentation ist in der Soziologie verbreitet, beruht aber auf zweifelhaften Voraussetzungen, weil sie die substantiellen Implikationen gesellschaftlicher Legitimation und Leistungsanerkennung zu wenig berücksichtigt.

Zunächst ist festzuhalten, daß der Befund über die Statusbehauptungsbestrebungen der bereits höher gebildeten Herkunftsfamilien durchaus der im Anschluß an *Parsons* formulierten Sicht entspricht, ja diese direkt bestätigt. Auch der Befund, daß 40 Prozent der Kinder aus Familien, die bisher nur die allgemeine Pflichtschule als höchste abgeschlossene Bildung erreichen konnten, in den 90er Jahren in weiterführende Schulen strömen, bestätigt die These einer zunehmend offenen Konkurrenz auf der Ebene weiterführender Schulbildung. Eine quasi nach dem Zufallsprinzip sich ergebende Neumischung der Bildungsfähigkeiten und Bildungsresultate, die zu einer der Sozialstruktur proportionalen Verteilung von Hochschulabsolventen führen könnte, kann in einer freien Gesellschaft mit kompetitiven Komponenten, die gerade an höherer Bildung ansetzen, wohl kaum erwartet werden. Möglich und wichtig sind spezifische kompensatorische Hilfs- und Förderprogramme, um Begabungsressourcen so weit als möglich zu erschließen. Dies keineswegs nur aus ökonomischer Rationalität, sonder ebenso im Interesse sozialer Kohäsion in einer bildungsbedingt sich differenzierenden Berufswelt.

Was schließlich die Frage der Legitimationsfunktion von höherer Bildung für berufsbezogene Auslese und Allokation betrifft, so ist danach zu fragen, woraus denn die bildungsbezogene Rechtfertigung von Status- und Einkommensdifferenzierung ihre Akzeptanz schöpft, wenn nicht aus der prinzipiellen Chance zur

---

[31] Reiterer, 1998, a.a.O., S. 159.

[32] Reiterer, 1998, a.a.O., S. 159.

[33] Reiterer, 1998, a.a.O., S. 159.

Teilnahme in selektiven Bildungs- und Studiengängen? Wie sonst läßt sich die breite gesellschaftliche Aktivierung und Anstrengung nach intergenerationalem Bildungsaufstieg verständlich machen? Die prinzipielle Chance ist wichtig in der Abwägung von Fähigkeiten und erreichten Resultaten, sei es der eigenen oder jener von Nachkommen. Hieraus resultieren Vorstellungen von Verteilungsgerechtigkeit als Chancengleichheit, die sich als relative Größe konstituiert und als solche erfahren wird.

In ihrer breit angelegten Diskussion der Hintergründe kontroverser Forschungsergebnisse über Bildungsungleichheiten konzedieren *Müller und Haun* zunächst, daß eine Verringerung von Ungleichheiten in der Regel in kleinen Schritten erfolgt. In diesem Aufholprozeß können Rückschläge auftreten, wodurch sich Forschungsbefunde ergeben können, die unveränderte Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung belegen. Darüber hinaus wird auf methodische Probleme und Fragen der Variablenoperationalisierung verwiesen.[34] Die Variablenoperationalisierung impliziert theoretische Annahmen respektive Antworten auf die entscheidende Frage, was denn eigentlich unter Chancengleichheit verstanden wird und welche Erwartungen implizit gegeben sind.

4.3 Anhaltender sozialer Inklusionsdruck in Richtung Hochschulbildung

Müller und Haun behaupten in der Einleitung zur oben zitierten Arbeit über „Bildungsungleichheit im sozialen Wandel“, daß der in der Hochphase der Bildungswerbung herrschende Bildungsoptimismus (im Hinblick auf den Abbau von Ungleichheiten) „relativ schnell durch eine bis heute anhaltende Skepsis abgelöst“ wurde: „Zu dieser pessimistischen Einschätzung hat nicht wenig die Verbreitung entsprechender Befunde der Bildungsforschung beigetragen.“[35] Es stellt sich angesichts skeptischer Stimmen aus der Sozialwissenschaft die Frage, warum der soziale Druck auf die Universitäten und Hochschulen in Richtung

---

[34] Müller, Haun, 1994, a.a.O, S. 32f.

[35] Müller, Haun, 1994, a.a.O, S. 2.

steigender Studienbeteiligung *nicht nachläßt*. Hierzu sind zumindest vier Erklärungen von Bedeutung:

1) Es gibt zwar in einigen Ländern geringfügig steigende Arbeitslosenquoten von Hochschulabsolventen, aber absolut steigende Zahlen von berufstätigen Hochschulabsolventen und einen steigender Anteil der Hochschulabsolventen in attraktiven Berufspositionen. Die Arbeitslosigkeit der Hochschulabsolventen ist auch in den Ländern mit den höchsten Absolventenquoten niedriger als bei anderen Bildungsebenen. Nach wie vor sind signifikante Einkommensvorsprünge auf Mittelwertsebene zu konstatieren.

2) Die Familien und die einzelnen Studienwähler orientieren sich an den erfolgreichen Absolventen, die ja zahlenmäßig zunehmen, nicht abnehmen. Entscheidungskalküle sind probabilistisch optimistisch, nicht pessimistisch, um es zugespitzt zu sagen.

3) Gleichzeitig orientieren sich die Studienwähler (und deren Familien) negativ an den relativ sinkenden Möglichkeiten der Absolventen ohne akademische Bildungsabschlüsse in einigen relevanten Berufsfeldern. Um beruflich auf bestimmten hoch eingeschätzten Tätigkeitsfeldern mitkonkurrieren zu können, ergibt sich durch die Ausweitung des Zugangs nicht eine abnehmende Bedeutung der akademischen Grade, sondern im Gegenteil, eine zunehmende Notwendigkeit des Erreichens eines Diploms. Allerdings gilt dies nur als Startvoraussetzung der Konkurrenz, nicht als Garant für das Erreichen der erwarteten Positionen.

4) Wenn höhere Bildung den Charakter eines Filters nach Fähigkeiten und Interessen hat, die zu einem erheblichen Teil bereits zuvor angelegt waren, dann können verstärkte soziale Inklusionen in höhere Bildung im Grunde nie gegenläufige Auswirkungen haben, sondern höchstens phasenweise Anpassungsprobleme am Arbeitsmarkt aufgrund nachhinkender struktureller und curricularer Anpassung der Studien in vertikaler und horizontaler Hinsicht.

Der soziale Druck in Richtung Hochschulexpansion hat trotz häufig diskutierter Übergangsprobleme von Neuabsolventen aufgrund der Orientierung der Bildungswähler (und ihrer Familien) an erfolgreichen Absolventen nicht abgenommen. Selbst unter den Bedingungen negativer Entwicklungen der Akademikerbeschäftigung, wie sie von düsteren Prophezeiungen an die Wand gemalt werden, wäre mit einer negativen Rückkoppelung zur Bildungsentscheidung nur dann zu rechnen, wenn attraktivere Alternativen gegeben wären, respektive andere Auslesefilter und Allokationskanäle aufgebaut würden, z.B. kooperative Ausbildungen von Hochschulen und Unternehmen. Dieser Motivationszusammenhang in der breiten Bevölkerung, aber auch in der politischen Elite, fungiert als zentrale Begründungsbasis für Studienförderungsprogramme.

Das Faktum zunehmender Einstiegsprobleme eines Teils der Hochschulabsolventen in adäquate Beschäftigung, aber auch die Existenz von Meinungen, welche den Konnex von Studium und sozioökonomischer Belohnung im Beruf negieren oder für nicht mehr einlösbar halten, kann daher nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Universitäten in der Perspektive der politischen Eliten und der breiten Bevölkerung wesentlich als Qualifizierungs- und leistungsbezogene Ausleseeinrichtungen gesehen werden. Dies bedingt die extreme politische Sensibilität bezüglich Fragen des Hochschulzugangs oder der Studiengebühren, also von Maßnahmen, die mit Chancengleichheit oder deren Beeinträchtigung in Zusammenhang gebracht werden.

Deutungen der Universitäten als „Verwahrorte zur Vermeidung von manifester Arbeitslosigkeit“[36] haben marginale Bedeutung für die Bildungsmotivation der breiten Bevölkerung, wie der anhaltende Druck in die prä-akademischen, gymnasialen Bildungswege belegt, und damit auch die konkurrierenden politischen Parteien. Vereinzelte negative Meldungen über den Akademikerarbeitsmarkt werden durch breite empirische Evidenz über erfolgreiche Umsetzungen von Hochschulbildung und ein verbreitetes probabilistisches Kalkül, das die eigenen

[36] Siehe dazu die Ausführungen und Belege im Abschnitt über „Reaktionen der Studierenden“ in nächsten Kapitel.

Kinder jedenfalls den positiven Beispielen zuordnet, überdeckt oder als letztlich nicht entscheidungsrelevant eingeordnet. Durchgängig ist für alle universitären Bildungssysteme, daß ihre Absolventen im Mittel erheblich höhere Einkommen als die Absolventen anderer Bildungswege erreichen, selbst den Unterschieden in der akademischen Graduierung – nach Abschlußstufen, Hochschularten und Fachrichtungen – entsprechen signifikante Unterschiede in den Einkommen der Absolventen auf der Ebene der Mittelwertsvergleiche. Die internationalen empirischen Befunde haben auf der Ebene der Mittelwertsvergleiche nach wie vor weitreichende Erwerbs- und Einkommensvorteile für Universitätsabsolventen aufgezeigt. Die Kehrseite der wachsenden Schwierigkeiten des Einstiegs in adäquate Beschäftigung für Teile der Hochschulabsolventen ist, daß Hochschulabsolventen in wachsender Zahl und zu wachsendem Anteil die oberen Ränge des Beschäftigungssystems einnehmen.

Trotz Ausweitung der akademischen Bildungsbeteiligung blieben die beruflichen Vorteile der Hochschulabsolventen – gemessen an Arbeitslosenquoten und Einkommen - im Durchschnitt erhalten. Dies trotzdem es innerhalb der akademischen Bildungsebene und nach Fachrichtungen deutliche Unterschiede und im Vergleich zu den Möglichkeiten für die Akademiker früherer Jahrzehnte – vor allem in den Systemen mit hochspezialisierten, langen ersten Studien - abnehmende Erwartungssicherheit gibt. Die Attraktivität akademischer Bildung in Relation zu anderen Möglichkeiten ist erhalten geblieben. Auswege aus dem damit gegebenen Dilemma der Bildungswettbewerbsgesellschaften sind die Verbreiterung und Stufung des tertiären Bildungsangebotes, aber auch die Aktivierung ökonomischer Abstimmungsmechanismen, wie die Beispiele hochakademisierter Länder belegen. Die global zu beobachtende steigende Akademisierung im Übergang ins 21. Jahrhundert, die auch institutionelle Aufwertung vormals beruflicher Bildungswege zu neuartigen akademischen Bildungseinrichtungen mit im Vergleich zu den traditionellen Universitäten expliziterem technisch-wirtschaftlichem Berufsbezug (z.B. Fachhochschulen) ist ein internationaler gesellschaftlicher Trend. Dieser speist sich nicht etwa ausschließlich daraus, daß sich Systeme mit stärkerer Betonung beruflicher Bildung wirtschaftlich nicht be-

währt hätten oder weil der Qualifikationsbedarf nicht durch berufliche Aus- und Weiterbildung zu decken gewesen wäre, sondern weil aus der Logik differenzierter Bildungssysteme und korrespondierender beruflicher Status- und Einkommensdifferenzierung Modernisierungsdruck resultiert.

Um berufliche Bildungswege für leistungsstarke Schichten attraktiv zu halten, ist ihre Aufwertung zu tertiären Bildungseinrichtungen mit akademischer Graduierung angezeigt. Modernisierung des tertiären Bildungswesens schlägt sich institutionell einerseits als wachsende Inklusion von vormals höherer Bildung fernstehenden Bevölkerungsgruppen in tertiäre Bildungsgänge, andererseits in wachsendem Druck zu struktureller Modernisierung der tertiären Bildungsgänge sowie zu verbesserten ökonomischen Steuerungsmechanismen zur Abstimmung von Hochschulen und Arbeitsmärkten bei Absolventenquoten von 20 bis knapp 40 Prozent am Altersjahrgang nieder.

5. ABSTIMMUNGSMECHANISMEN ZWISCHEN UNIVERSITÄTEN UND ARBEITSMÄRKTEN

Die Abstimmung zwischen Universität und Arbeitsmarkt erfolgt – eingebettet in unterschiedliche kulturelle Traditionen – durch spezifisches Ineinandergreifen von strukturellen und ökonomischen Steuerungsmechanismen. Auch die Steuerung über Information, Beratung und Meinungsbildung bezüglich der Chancen von Hochschulabsolventen im Beschäftigungssystem - sei es nach Studienrichtung oder sei es im Vergleich zu alternativen Ausbildungspfaden - spielt eine gewisse Rolle. Heuristischen Nutzen kann der Ansatz von *Charles E. Lindblom* bieten. Der amerikanische Politologe geht davon aus, daß in hochentwickelten Industriegesellschaften Markt und Staat ineinandergreifende Steuerungs- und Kontrollmechanismen sind, wodurch extrem einseitige Deutungen unrealistisch sind. Tausch, Autorität und bewußtseinsbezogene Methoden (Information, Beratung usw.) sind nach Meinung des ehemaligen Yale-Professors die elementaren Formen sozialer Steuerung und Kontrolle.[1]

Dieser Ansatz ist ergiebig im Hinblick auf Fragen der Studienwahl[2], der Hochschulentwicklung und insbesondere der Abstimmung zwischen Universitäten und Arbeitsmärkten. Grundlage der Einschätzung der Abstimmungsmechanismen zwischen Hochschuloutput und Arbeitsmarktnachfrage ist dabei die Annahme, daß durchgängig sowohl markt- als auch staatsbezogene Steuerungsmechanismen wirksam sind, wobei auch informationelle[3] Steuerungsformen

---

[1] Charles E. Lindblom: Jenseits von Markt und Staat. Eine Kritik der politischen und ökonomischen Systeme, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980, S. 34ff.; Originalausgabe: Politics and Markets. The World's Political Economy Systems, Basic Books, Inc., New York, 1977.

[2] Siehe dazu: Arthur Schneeberger*:* Bedarfsgerechte Studienwahl? Öffentliche Diskussion und politische Steuerung des Studienanfängerstroms. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern, Wien, 1985, S. 142ff.

[3] In der deutschen Übersetzung der zitierten Arbeit Lindbloms wird von „Überredung" als der dritten grundlegenden Form von sozialer Steuerung und Kontrolle gesprochen. Im englischen wird *Persuasion* verwendet, was allerdings stärker die Konnotation von

überall eine gewisse Rolle spielen. Abstimmung bedeutet Regulierung des Hochschulabsolventenneuangebots in Relation zu aktuellen und absehbaren Beschäftigungsmöglichkeiten zumindest unter den nachfolgend genannten Aspekten:

- Quantität an Neuabsolventen tertiärer Bildungseinrichtungen;
- Fachliche Struktur des Absolventenoutputs;
- Inhalte und Spezialisierungsgrad der Curricula und Verbindung zu weitergehender Spezialisierung im Beruf oder im Studium.

Von kurzen allgemeinbildend orientierten oder gering spezialisierten Bildungsgängen an den Hochschulen bis zu hochspezialisierten langen Diplomstudien reicht die Palette der Möglichkeiten struktureller Abstimmung in organisatorischer und curricularer Hinsicht. In der quantitativen Abstimmung reichen die hochschulpolitischen Orientierungen von der defensiven Haltung des „so wenig als möglich, um keine Mittelvergeudung und Frustrationen bei den Absolventen zu erzeugen“ bis zur marktliberalen Haltung des „soviel als der Markt verträgt und dies durch soziale Bildungsnachfrage manifest wird“. Je länger die Studien dauern, je höher spezialisiert diese angelegt sind und je geringer die Sektormobilität der Hochschulabsolventen ausgeprägt ist, desto eher ist die erstere Haltung zu erwarten.

Ausdruck der Steuerung auf Basis der staatlichen Autorität im weiteren Sinne sind institutionelle Regelungen von Zugang und Struktur der Hochschulstudien und insbesondere deren Wandel im Zuge steigender Studierquoten. Dabei sind zu unterscheiden:

- die Verknüpfung der Studienberechtigung mit dem Abschluß bestimmter Formen der Sekundarschulbildung (z.B. traditionelles Gymnasium);

„Überzeugung“ hat. Für den vorliegenden problemspezifischen Kontext erscheint die neutralere Formulierung „informationelle Steuerung“ angebracht, die Information, Beratung und mediale Meinungsbildung umfaßt.

- die Einrichtung von Hochschulzugangsprüfungen als Auslesefilter, die dort wichtig werden, wo fast alle Jugendlichen die obere Sekundarstufe besuchen;
- besonders in europäischen Systemen werden die Bildungsströme in erheblichem Maße durch das Studienangebot bzw. dessen Entwicklung, die auf politisch-administrativ erstellten Hochschulstrukturentwicklungskonzepten basieren, gesteuert;
- die eher horizontale oder segmentäre Differenzierung der Studienwege oder die Errichtung eines binären Hochschulsystems mit universitären und nichtuniversitären Hochschularten;
- die Schaffung kurzer erster Studien und damit vertikale Differenzierung der Studiengänge an den Universitäten als Filter für weiter spezialisierende Studiengänge;
- zentrale (Staat, Behörde) oder dezentrale Studienplatzvergabe (Hochschule als konkurrierender Dienstleistungsanbieter) als ordnungspolitisches Prinzip.

Soviel zur Steuerung der Bildungsströme von der oberen Sekundarstufe über die Hochschule auf den Arbeitsmarkt auf der Basis von institutionellen Regelungen, die auf staatliche Autorität im weiteren Sinne zurückführen sind (dies impliziert die Kooperation mit der akademischen Selbstverwaltung und akademischen Berufsverbänden). Die marktbezogene Seite der Steuerung der Bildungsströme kommt vor allem durch nachfolgende Faktoren zum Ausdruck:

- die Beschäftigungsmöglichkeiten von Hochschulabsolventen generell im Vergleich zu Absolventen anderer Bildungsebenen und im Vergleich zwischen Hochschularten und zwischen Fachrichtungen;
- die Einkommensmöglichkeiten von Hochschulabsolventen generell im Vergleich zu Absolventen anderer Bildungsebenen und im Vergleich zwischen Hochschularten und zwischen Fachrichtungen;
- die Einhebung von privaten Studiengebühren in der Studienzeit (z.B. USA, Japan, Korea; seit neuerem auch in Großbritannien und in den Niederlanden);

- die Einhebung von Studiengebühren nach Abschluß des Studiums, wobei auch die Variante einer einkommensgestaffelten Gestaltung der Rückzahlung seitens der Absolventen praktiziert wird (diesen Fall repräsentiert Australien[4]).

Diese Steuerung über „Tauschmechanismen“ sollte man von der öffentlichen Diskussion oder auch der Tätigkeit der Informations- und Beratungsdienste, die sich mit Studien- und Berufswahl befassen, trennen. Auch wenn es zweifellos so ist, daß der Zugang zu marktrelevanten Informationen über die Alltagserfahrung und Massenmedien häufig sehr restringiert ist und von der Filterung durch den familiären Bildungs- und Berufshorizont stark bestimmt wird, so ist damit doch eine andere Steuerungsebene gegeben als durch die Information über diese Marktmechanismen im Rahmen von Studienberatungseinrichtungen und in der Öffentlichkeit. Die Studienberatung und die öffentliche Diskussion über Hochschule und Akademikerbeschäftigung bezüglich Berufs- und Einkommenschancen ist nicht die erste Ebene der Apperzeption dieser Realitäten, sondern eher eine *Metaebene* zur individuellen und familiären Wahrnehmung und Deutung beruflicher Möglichkeiten nach einem Studium. Sie ist jedenfalls nicht die Marktebene selbst, sondern eine institutionelle Vorstrukturierung der Wahrnehmung bestimmter Zusammenhänge und damit auch zum Teil Gegenstand konkurrierender Deutungen.

Jene Länder, die zusätzlich zur Diversifikation der Studienstrukturen (Abschlüsse, Hochschularten) noch Teilnehmergebühren im akademischen Bereich der Erwachsenenbildung (Hochschule, Universität) eingeführt haben, definieren Hochschulbildung stärker als kompetitive Interaktion und marktbezogene Investition. Dies bedeutet aber keineswegs, daß in allen diesen Ländern zugleich der

---

[4] Siehe dazu: Bruce Chapman, Tony Salvage: Changes in Costs for Australian Higher Education Students from the 1996/97 Budget, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, 21. Jg., Nr. 4, 1997, Studienverlag, Innsbruck-Wien, S. 71ff. Diese Variante wird diskutiert und für Deutschland vorgeschlagen bei: Berthold U. Wigger und Robert K. Weizsäcker: Bildungsfinanzierung, Ressourcenausstattung und Produktivitätswachstum. In: Robert K. Weizsäcker (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Dunker & Humblot, Berlin, 1998, S. 128ff.

Staat weniger für Bildung ausgeben würde als in den Ländern ohne Studiengebühren. Private Beteiligung an den Studienkosten muß nicht mit einem Rückzug des Staates aus dem Hochschulwesen verbunden sein.

Während Japan vergleichsweise geringe öffentliche Mittel für tertiäre Bildung aufwendet, wird in Australien und den USA - trotz hoher privater Aufwendungen - auch seitens des Staates in überdurchschnittlicher Höhe in tertiäre Bildung investiert. Insgesamt flossen 1994 rund 2,4 Prozent des Bruttoinlandsproduktes der USA in tertiäre Bildung (öffentliche und private Ausgaben), 6,6 Prozent in alle Bildungsbereiche. Übertroffen werden die Vereinigten Staaten in der Bildungsfinanzierung bezüglich der Tertiärstufe nur noch von Kanada (2,6 Prozent des BIP), auf alle Bereiche bezogen wiederum zuerst von Kanada (7,2 Prozent des BIP) und in knapper Folge von Schweden; Finnland liegt gleichauf mit den USA.[5]

5.1 Markt und Staat

In den Ländern ohne Teilnehmergebühren im Hochschulstudium ist die *Erwartung* stark verbreitet, der Staat wäre in der Lage, eine Abstimmung zwischen Hochschulabsolventenoutput und Bedarf im Beschäftigungssystem herzustellen. In diesen Systemen kommt unterstützender Bedarfsforschung und politisch-administrativer Steuerung andere Bedeutung in der Abstimmung zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt als in jenen Systemen zu, die der Marktorientierung der Studierenden und der um Reputation, Forschungsmittel und Hörer konkurrierenden Hochschulen mehr Verantwortung zuweisen. Der amerikanische Bildungssoziologe *Martin Trow* hat auf die enorme Dichte und Konkurrenz im amerikanischen Hochschulsektor verwiesen, der sich weitreichend mit dem beruflichen Erwachsenenbildungssektor überschneidet, wodurch eher restriktive Maßnahmen im Hochschulzugang nicht die Bedeutung erhalten, die sie in den

[5] Alle Angaben nach: OECD: Education at a Glance, OECD Indicators 1997, Paris, 1997, S. 64f.

durch staatliche Finanzierung des Lehrangebots gesteuerten Hochschulsystemen haben:

> „Americans accept, as on the whole Europeans do not, that *competition in higher education*, as in other areas of organised social life, is the *most effective way of planning* for an unpredictable future, on the ground that despite the appearance of waste, it creates a diversity of institutions some of which will be better fitted for the future, as yet unpredictable, conditions and demands than any that can be *designed by a central state authority*."[6]

Trow veranschaulicht seine Auffassung durch das Beispiel des Bildungsangebotes einer mittleren Stadt in Michigan mit ca. 250.000 Einwohnern und ca. 400.000 Einwohnern im erweiterten Einzugsgebiet der Stadt. Dieses umfaßt neben einer großen Staatsuniversität 9 weitere Universitäten oder Colleges, wobei massive Ausweitungs- und Ausbaupläne vorliegen. Dies erzeugt eine scharfe Konkurrenz der Anbieter um Studierende, wodurch sich die Situation von Europa unterscheidet:

> „Above all, behind all this lies the assumption that 'supply creates demand'. To many Europeans this picture of continuing education in America is marked by unnecessary diversity, lack of coordination or central control over quality, inefficient duplication, waste, and the absence of continuity. The standard American answer to all these criticisms is the answer of the market: 'We cannot be inefficient and wasteful, or we would not be able to survive.' And such an appeal to the 'unseen hand' reduces the need to develop a more elaborate educational, political, or philosophical rationale*; if students continue to enroll and pay, then the provision seems evidently needed and desirable*."[7]

---

[6] Martin Trow: The Exceptionalism of American Higher Education. In: Martin Trow / Thorsten Nyborn (eds.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education, Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, Second impression, 1997, S. 167; Hervorhebungen durch den Verfasser, A.S.

[7] Trow, 1997, a.a.O., S. 168; Hervorhebung durch den Verfasser, A.S.

Diese Sichtweise der von der sozialen Nachfrage und der wirtschaftlichen Mitverantwortung des Einzelnen sowie der Studienanbieter bestimmten Hochschulentwicklung belegt den Gegenpol zur Orientierung an staatlicher Bedarfsplanung des Hochschulstudienangebotes als wesentlicher Abstimmungsmöglichkeit, auch wenn letztere in liberal-demokratischen Systemen immer auch Kompromisse im Hinblick auf die Bildungswünsche der Bevölkerung und deren Dynamik machen muß. Trotzdem bleibt in den Ländern mit rein oder überwiegend staatlich finanzierten und weitgehend einheitlichen Hochschulen eine höhere Last der Verantwortung für die Arbeitsmarktintegration beim Staat als in den Ländern, welche die allokativen Wirkungen der Kostenbeteiligung auf die Ausbildungsentscheidung, die Fachrichtungswahl, das Studienverhalten und die allgemeine Einstellung zu Bildungsinvestitionen nutzen.

Die frühere eindeutige Trennung zwischen den amerikanischen und asiatischen Systemen der Hochschulfinanzierung, die eine hohe Marktkomponente beinhalten, und den europäischen Hochschulsystemen, die entweder von der staatlichen Hochschulverwaltung direkt oder indirekt über Mitwirkung der akademischen Selbstverwaltungseinrichtungen finanziert wurden, ist mittlerweile aufgebrochen worden. Beispiele hierfür sind Großbritannien und die Niederlande; aber auch Schweden hat neue Wege eingeschlagen.

In Großbritannien besteht eine Tradition der Bezahlung von Fees seitens der Studierenden. Britische Hochschulen waren in dieser Hinsicht immer unabhängige Bildungseinrichtungen und keine staatlichen Lehranstalten. Im Zuge des Ausbaus des Wohlfahrtsstaates wurden diese jedoch von der Regierung übernommen. Dies hat sich in den 90er Jahren verändert. Noch die Regierung Thatcher ist von einer konservativ-dämpfenden Hochschulpolitik zu einem Expansionskurs übergegangen, allerdings mit anderen Rahmenbedingungen der Finanzierung. So wurde die Basisfinanzierung zugunsten studienplatzbezogener Finanzierung reduziert, wodurch in der Regel die Kosten pro Student und Studienjahr reduziert wurden. Die Einnahmequellen der britischen Universitäten haben sich – insgesamt betrachtet - zwischen 1982/83 von 14 Prozent Anteil an

privater Finanzierung auf 33 Prozent im Studienjahr 1995/96 erhöht.[8] Für europäische Systeme wohl einzigartig ist dabei der wachsende Anteil an privater Mittelaufbringung durch „Overseas Fees“, die im oben genannten Zeitraum von 3,2 Prozent auf 4,7 Prozent der Gesamteinnahmen britischer Universitäten angestiegen sind. An der Warwick University, die als innovative Einrichtung gilt, kamen 1995/96 bereits rund 51 Prozent der gesamten Einnahmen aus privaten Quellen, davon 5,2 Prozent aus Overseas Fees und 8,8 Prozent aus Home Fees, 4,0 aus Forschungseinnahmen, der größte Anteil allerdings aus anderen Quellen, wie z.B. Stiftungen.[9]

Die Niederlande wiesen 1995 mit 27 Prozent Hochschulabsolventen nach OECD-Definition die höchste Hochschulabsolventenquote in der Erwerbsbevölkerung in Europa auf und lagen dabei nur einen Prozentpunkt hinter den USA. Die Tradition staatlich gesteuerter Hochschulen war in den Niederlanden nie so stark wie in anderen kontinentaleuropäischen Ländern ausgeprägt, schon allein durch die religiös-weltanschauliche Vielfalt des Landes, die sich insbesondere im Bildungssystem niedergeschlagen hat. Die Hochschulexpansion in den Niederlanden ist rein quantitativ mit einer Neuabsolventenquote von 30 Prozent (1996) relativ weit fortgeschritten und durch eine relativ frühe Aufwertung beruflicher Bildung zu Berufsbildenden Hochschulen (HBO) gekennzeichnet, wobei eine binäre Struktur durch die wissenschaftlichen Hochschulen einerseits, die berufsbildenden Hochschulen andererseits beibehalten wurde. Studiengebühren waren in den Niederlanden nie gänzlich abgeschafft, in den 90er Jahren gab es eine schrittweise Erhöhung. Der Anteil der Studiengebühren an den Gesamteinnahmen ist an den Universitäten aufgabenbedingt niedriger (7 Prozent der Gesamteinnahmen) als im HBO-Sektor (18 Prozent), da es für Forschungsaufgaben Basisfinanzierungen gibt.[10]

---

[8] Zitiert nach: Hans Pechar: Zur Reform der Hochschulfinanzierung in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, 21. Jahrgang, Nr. 4, 1997, Studienverlag, Innsbruck-Wien, S. 33.

[9] Pechar, 1997, a.a.O., S. 33.

[10] Pechar, 1997, a.a.O., S. 20.

Der mangelnde Konsens in einigen kontinentaleuropäischen Ländern (Deutschland, Dänemark, Österreich) bezüglich der Teilnehmergebühren im Hochschulbereich (im nicht-akademischen Bereich werden Teilnehmergebühren akzeptiert) hat seine Wurzeln in historisch gewachsenen kollektiven Erwartungen an den Staat. Daß gerade diese Länder durchgängig durch höhere Steuerquoten als die Länder mit hoher privater Kostenbeteiligung an den Hochschulstudien gekennzeichnet sind, ist zwar nicht unmittelbare Folge der Hochschulfinanzierungssysteme, da etwa die USA oder Kanada trotzdem mehr an öffentlichen Mitteln für die Hochschulen ausgeben, steht aber als Manifestation und Symbol der Rolle und der Erwartungen an den Staat.

Nachfolgende Tabelle belegt den Zusammenhang zwischen der gesellschaftlichen Sicht höherer Bildung als privater Investition und der kulturspezifischen Ausprägung des Steuerstaates. Für das Vereinigte Königreich ist vor allem auf die Entwicklung nach 1995 zu verweisen. Die hier entwickelte Argumentation unterstellt keinen einfachen kausalen Zusammenhang zwischen Bildungsausgaben und Steuerquote, vielmehr wird vermutet, daß die Bereitschaft, privat in Bildung zu investieren, negativ mit der Steuerquote korreliert und beides wiederum gemeinsame kulturelle Wurzeln hat.

Der Staat fungiert als Wahrer der Chancengleichheit im Zugang zur höheren Bildung. Auch weitgehende Gleichheit der Hochschulen im Hinblick auf die Qualität der Ausbildung und die damit für die Absolventen verbundenen beruflichen Möglichkeiten sollen durch den Staat sichergestellt werden. Während Gesellschaften, welche den privaten Investitions- und Wettbewerbscharakter von Hochschulbildung in den Vordergrund stellen, hieraus eine hinreichende Legitimation für private Kostenbeteiligung, sei es bereits im Studium oder erst in der Phase des Mehrverdienens (in Relation zu Erwerbspersonen ohne Hochschulbildung), ableiten, trifft dies auf Länder, welche höhere Bildung fast ausschließlich als öffentliches Gut definieren, weniger zu. Aufgrund der zunehmenden Bedeutung und wachsender Erwartungen bezüglich Hochschulbildung und Berufschancen erhöhen sich die Probleme der Hochschulfinanzierung und der Ge-

währleistung von Lehr- und Forschungsqualität, gleichzeitig resultiert hieraus ein Feld der Parteienkonkurrenz mit hoher Bedeutung und Sensibilität des öffentlichen Umgangs seitens der rivalisierenden politischen Akteure.

TABELLE 5-1:

Öffentliche und private Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen und Steuerquoten, 1995

Land	Öffentliche Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen in Prozent de BIP (1995)	Private Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen in Prozent des BIP (1995)	Steuereinnahmen in Prozent des BIP (1995)
Korea	0,3	1,58	22,3
USA	1,1	1,24	27,9
Japan	0,4	0,58	28,5
Australien	1,2	0,49	30,9
Kanada	1,5	0,45	37,2
Spanien	0,8	0,25	34,0
Ungarn	0,8	0,20	39,2
Frankreich	1,0	0,18	44,5
Schweden	1,6	0,11	49,7
Vereinigtes Königreich	0,7	0,11	35,3
Deutschland	1,0	0,07	39,2
Italien	0,7	0,07	41,3
Niederlande	1,1	0,02	44,0
Dänemark	1,3	0,01	51,3
Finnland	1,7	-	46,5
Norwegen	1,5	-	41,5
Schweiz	1,1	-	33,9
Österreich	0,9	-	42,3
Griechenland	0,8	-	41,4

Quelle: OECD, 1998; ÖSTAT, 1997

Die Situation wird heute durch den Umstand kompliziert, daß die weitere Hochschulexpansion neben kulturellen oder politischen Befürwortungen nach wie vor primär mit der Erwartung überdurchschnittlicher Einkommen von Hochschulabsolventen angetrieben und befürwortet wird. Aufgrund der zunehmenden Verunsicherung über die „Eintrittswahrscheinlichkeit" dieser tatsächlich ja nur anhand von *Mittelwerten* belegbaren qualifikationsspezifischen Einkommensunterschiede trägt diese Argumentation aber nicht mehr so weit, daß ein ausreichend breiter Konsens für Studiengebühren erzielbar wäre. Die Einstellungen sind daher ambivalent zwischen der Akzentuierung der Hochschulbildung als öffentlichem Gut und der Bildungswerbung, die auf höheren privaten Nutzen abstellt.

Kennzeichen dieser verunsichernden Ambivalenz ist auf studentischer Ebene die Verbreitung des Teilzeitstudierenden oder des Erwerbstätigen, der nebenbei studiert, wodurch die indirekten Kosten der Studienaufnahme (Verzicht auf mögliche Einkommen in der Studienzeit) reduziert werden und damit die individuelle Rationalität auch bei Verunsicherung über zukünftige Ertragsraten erhalten wird. Gerade mit dieser Verwischung der Grenzen zur beruflichen Erwachsenenbildung, die im nicht-akademischen Bereich kostenpflichtig angeboten wird, ist aber ein weiteres Argument für eine innovative Betrachtung ökonomischer Steuerungsmechanismen der Bildung des postsekundären Bereichs gegeben.

Die Diskussion von Studiengebühren ist in den Ländern, die bisher auf entsprechende Möglichkeiten zur einer stärkeren ökonomischen Rationalisierung der Bildungsentscheidung verzichtet haben, in der Regel zu wenig differenziert. So muß zunächst ganz grundsätzlich zwischen Systemen von Studiengebühren unterschieden werden, die eine gleich hohe Studiengebühr für alle Studien und Hochschulen einheben (wie z.B. im Vereinigten Königreich), von Studiengebühren, die eklatante Unterschiede nach Universitäten und Hochschularten vorsehen (z.B. USA). Erst die zweitgenannte Variante kann zu einkommensbasiertem Elitismus führen, wobei allerdings auch hier vielfältige Möglichkeiten der sozialen Stützung und Durchlässigkeit bestehen. Wenn nicht nach Hochschulen

differenziert wird, haben Studiengebühren eine andere Qualität. Eine dritte Variante läge in der Differenzierung nach Fachrichtungen, nicht aber nach Hochschulen.

5.2 Grenzen des Arbeitskräftebedarfsansatzes

Im Hinblick auf die zentrale Frage dieser Studie, nämlich die *strukturelle* Abstimmung zwischen Universität und Arbeitsmarkt, ergibt sich aus der Vermeidung privater Beteiligung an den direkten Bildungskosten der Hochschule vor allem ein verschärftes Allokations- und Legitimationsproblem für den Staat. Solange die Finanzierbarkeit der Absolventenabsorption im öffentlichen oder halböffentlichen Sektor gegeben war, konnte die Frage nach der Rationalität generell stärkerer öffentlicher Subventionierung akademischer als beruflicher Bildung zurückgewiesen oder verdrängt werden. Sie wird aber virulent mit der Herausbildung inadäquater Beschäftigung bzw. dem Druck weiterer Absorption in öffentlich finanzierter Beschäftigung.

Das in Deutschland stark ausgeprägte akademische Berechtigungswesen hat, so die Diagnose *Walter Müllers*, schon in der Frühphase der Bildungsexpansion dazu geführt, daß den Reformern „das Argument ungesicherter Verwertungschancen von Bildung auf dem Arbeitsmarkt“[11] entgegengehalten wurden. Die Debatte wurde zudem seit den 70er Jahren durch Bemühungen verschärft, „möglichst genau den Bedarf von Arbeitskräften bestimmter Qualifikationen zu schätzen und vorherzusagen“[12]. Der *Manpower-Requirement-Approach* wurde in Folge in der Forschung und der öffentlichen Diskussion hochgehalten, war aber aufgrund grundgesetzlich fundierter liberaler Prinzipien der Bildungs- und Berufswahl nur sehr begrenzt umsetzbar.

---

[11] Walter Müller: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft „Die Diagnosefähigkeit der Soziologie“, Opladen, 1998, S. 92.

[12] Müller, 1998, a.a.O., S. 92.

Der Wirtschaftsforscher *Hans-Jürgen Krupp* kam Ende der 80er Jahre zu dem Ergebnis, daß man die in Westdeutschland „insgesamt eingetretene Entwicklung bei ausreichender Großzügigkeit als Erfolg des Social-Demand-Ansatzes interpretieren“[13] kann. Das offizielle Festhalten an Begründungen des Manpower-Requirement-Ansatz, trotz tatsächlich breiten offenen Hochschulstudiensektoren (neben den Numerus clausus Fächern), beschert dem Staat nicht unbeträchtliche Legimitationsprobleme, indem er der Bildungspolitik in hohem Maße die Verantwortung dafür auflädt, „daß mit dem Abschluß eines Bildungsganges Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind“[14]. Dieser „Anspruch auf adäquate Beschäftigung“ als Ausdruck des Berechtigungswesens ist aber über Arbeitskräftebedarfspolitik nicht mehr einlösbar. Zwei Prognoseversuche der 90er Jahre und die von Experten hieraus gezogenen Schlußfolgerungen mögen die Grenzen des Arbeitskräftebedarfsansatzes veranschaulichen.

Strukturorientierte Trendfortschreibung

Die Arbeitskräftebedarfsprojektion bis zum Jahr 2010 von *Weißhuhn, Wahse* und *König*[15], die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft erstellt wurde, beruht auf der Trendfortschreibung der Akademikerbeschäftigung im Zeitraum 1976 bis 1990. Zur Berechnung von Arbeitskräftebilanzen wird den errechneten Absolventenbedarfen das *voraussichtliche Arbeits-*

---

[13] Hans-Jürgen Krupp: Schafft Bildung Beschäftigung? Erneute Überlegungen zu einer alten Kontroverse. In: Lutz Reyher, Jürgen Kühl (Hrsg.): Resonanzen, Arbeitsmarkt und Beruf – Forschung und Politik. Festschrift für Dieter Mertens (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 111), Nürnberg, 1988, S. 229.

[14] Krupp, 1988, a.a. O., S. 228.

[15] Gernot Weißhuhn, Jürgen Wahse, Andreas König: Arbeitskräftebedarf in Deutschland bis 2010 (=Studien zu Bildung und Wissenschaft, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Nr. 116), Bonn, 1994.

kräfteangebot gegenüberstellt, wie es die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1995 ermittelt hat.[16]

Für die *alten Bundesländer* ergibt sich aus dieser Bilanz im Jahre 2010 ein *voraussichtlicher Angebotsüberhang* von rund 700.000 Universitätsabsolventen (22 Prozent des Angebots). Auch für Fachhochschulabsolventen wird ein Arbeitskräfteüberhang von 500.000 (24 Prozent des Angebots) errechnet. Demgegenüber wird für Erwerbspersonen mit abgeschlossener Berufsausbildung ein Arbeitskräftedefizit von fast 900.000 Personen erwartet (4 Prozent des Bedarfs); für Erwerbspersonen ohne Ausbildungsabschluß wird ein Angebotsüberhang von 1,630.000 errechnet (31 Prozent des Arbeitskräfteangebots dieser Bildungsebene).[17] *Resultat der Projektion ist die Vorhersage eines deutlichen Mangels an Arbeitskräften für mittlere Positionen bei einem Übergang an Bewerbern für höhere Berufsebenen bei Fortschreibung der traditionelle Konnexe zwischen formaler Bildung und Beschäftigung.*

Für die *neuen Bundesländer* ergibt sich aus dieser Bilanz von voraussichtlichem Bedarf und voraussichtlichem Angebot an Arbeitskräften mit Universitätsabschluß im Jahre 2010 ein prognostizierter Angebotsüberhang von rund 250.000 Personen (30 Prozent des Angebots). Auch für Fachhochschulabsolventen wird ein Arbeitskräfteüberhang von 140.000 (27 Prozent des Angebots) errechnet. Im Unterschied zu den alten Bundesländern wird auch für Erwerbspersonen mit abgeschlossener Berufsausbildung ein Arbeitskräfteüberhang prognostiziert, und zwar um 530.000 Personen (10 Prozent des Angebots); für Erwerbspersonen ohne Ausbildungsabschluß wird - ebenfalls im Unterschied zu den alten Bundesländern - ein Arbeitskräftedefizit von 121.000 errechnet (14 Prozent des Arbeitskräftebedarfs dieser Bildungsebene).[18]

---

[16] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BKL) (Hrsg.): Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungssystems, 2. Aufl., Bonn, 1995.

[17] Weißhuhn, 1996, a.a.O., S. 100.

[18] Weißhuhn, 1996, a.a.O., S. 101.

Insgesamt ergibt sich damit nach den Projektionen von *Weißhuhn, Wahse* und *König* ein Angebotsüberhang von über 950.000 Universitätsabsolventen in langfristiger Vorausschau bis zum Jahr 2010. Diese düstere Bilanz für zukünftige Akademikergenerationen könnte allerdings durch „sich wieder verstärkendes Wachstum“ sowie eine „noch stärkere Substitution”[19] zwischen Ausbildungsqualifikationen und beruflichen Tätigkeiten, als sie im Modell als Trend unterstellt wurden, abgeschwächt werden.

Allerdings könnte auch eine „Verschärfung der Beschäftigungsperspektiven der Akademiker” eintreten, sofern „die in der Modellrechnung unterstellte deutliche weitere Expansion der Beschäftigung von Akademikern im öffentlichen Sektor *(...)* nicht oder nur sehr eingeschränkt eintritt” [20]. Sollte dies nicht möglich sein, so wäre dies „nur dadurch zu kompensieren, wenn die *privatwirtschaftlichen Wirtschaftsbereiche* (vor allem Verarbeitendes Gewerbe, private Dienstleistungen) in Zukunft noch wesentlich mehr Akademiker einstellten als hier in der Modellrechnung unterstellt worden ist (aufgrund der Trendfortschreibung der Akademikerbeschäftigung in dem Zeitraum 1976 - 1990).”[21]

Tätigkeitsorientierte Bedarfsprojektion

Eine weniger pessimistische Vorausschau auf die zukünftige Akademikerbeschäftigung beruht auf Strukturprojektionen des IAB und der Prognos AG zum gesamtwirtschaftlichen Arbeitskräftebedarf nach Tätigkeitsbereichen, wonach es zu einem geringeren zukünftigen Überhang an Universitätsabsolventen am Arbeitsmarkt bis 2010 kommen soll. Der Überhang an Universitätsabsolventen würde nach dieser Bedarfsprojektion in ihrer mittleren Variante, wenn man angebotsseitig die Prognose der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) von 1994 gegenüberstellt, rund 300.000 Universitätsabsolventen am Arbeitsmarkt bis 2010 betragen.

---

[19] Weißhuhn, 1996, a.a.O., S. 102.

[20] Weißhuhn, 1996, a.a.O., S. 102.

[21] Weißhuhn, 1996, a.a.O., S. 102; Kursivsetzung durch den Verfasser, A.S.

Berufliche Tätigkeiten, welche „die funktionalen Schwerpunkte der Arbeitsaufgabe"[22] abbilden sollen, nicht Sektoren konstituieren den wesentlichen Bezugsrahmen der Projektionen. In diese einbezogen wurden technische und sozioökonomische Einflüsse auf den Tätigkeitsbedarf, die im Wege einer Experteneinschätzung identifiziert und quantifiziert wurden. Die IAB-Projektionen beziehen sich - im Unterschied zur zuvor referierten Arbeit - nur auf die alten Bundesländer.

Der Anteil der Erwerbstätigen mit Universitätsabschluß stieg in den Stützjahren des Projektionsmodells von 5,1 Prozent (1976) auf 8,2 Prozent (1991) und soll sich langfristig auf 10 bis 12 Prozent erhöhen (mittlere Variante der Projektion). Für die Fachhochschulabsolventen soll sich dabei eine Entwicklung von 2 Prozent (1976) auf 4 Prozent (1991) und voraussichtlich 5 bis 6 Prozent (2010) der Erwerbstätigen ergeben.[23] Insgesamt kann hieraus eine Hochschulabsolventenquote (Universität und Fachhochschule) von 15 bis 18 Prozent der Erwerbstätigen im Jahr 2010 abgeleitet werden.

Der Bedarfszuwachs an Universitätsabsolventen soll um 540.000 bis auf knapp 1,2 Millionen zunehmen (obere Variante)[24]; die *mittlere Projektionsvariante* kommt auf 900.000 Personen. Anhand der Projektion der BLK 1994 ergibt sich am Arbeitsmarkt ein Neuangebot von Universitätsabsolventen im Zeitraum 1991 - 2010 von 2,0 Millionen. Dies bedeutet, daß sich bei der *mittleren* IAB-Projektionsvariante bei einem Bedarfszuwachs von 900.000 und einem Ersatzbedarf von 800.000 Universitätsabsolventen ein Angebotsüberhang von rund

---

[22] Siehe dazu: Manfred Tessaring: Perspektiven der Akademikerbeschäftigung im Rahmen der IAB-Projektionen des Qualifikationsbedarfs. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996, S. 104.

[23] Tessaring, 1996, a.a.O., S. 118.

[24] Tessaring, 1996, a.a.O., S. 120.

300.000 Arbeitskräften mit Universitätsbildung ergeben würde.[25] Bei Anwendung der *unteren* Projektionsvariante des Bedarfszuwachses (540.000 Personen mit Universitätsabschluß) läge der Arbeitskräfteüberhang bei 660.000 Personen mit Universitätsabschluß und damit relativ nahe der Angebots-Bedarfs-Bilanz - im Rahmen der unteren Wachstumsvariante - von *Weißhuhn, Wahse* und *König* (1994).

Tessaring führt ins Treffen, daß die negativen langfristigen Projektionen Substitutionsprozesse bei anhaltendem Ungleichgewicht zwischen Erwerbspersonenpotential und der Zahl verfügbarer Arbeitsplätze zu gering veranschlagen. Substitutionsprozesse sind in gewissem Maße aus Absolventen- und Unternehmensbefragungen nachzuweisen, nicht zuletzt auch aufgrund sich anpassender Einkommens- und Tätigkeitserwartungen seitens der Absolventen im Zuge der Hochschulexpansion; auch neue Beschäftigungsverhältnisse und Outsourcing von Dienstleistungen müssen in Rechnung gestellt werden, so daß Substitutions- und Transformationsprozesse von Berufstätigkeiten in einander greifen würden. Wenn Substitution als „Selektion aufgrund der erworbenen Qualifikation"[26] der wesentliche Mechanismus zur Reduktion der errechneten langfristigen Arbeitsplatzlücke der Universitätsabsolventen sein sollte, dann wären neuartige oder sich verstärkende vertikale Konkurrenzprozesse für einen Teil der Universitätsabsolventen eröffnet.

Letztlich werden in beiden Ansätzen langfristige Arbeitskräftebilanzen für Hochschulabsolventen mit dem Hinweis auf verstärkte vertikale Substitution und Konkurrenz relativiert. Dazu bedarf es auch struktureller Veränderungen des tertiären Bildungssystems, die um die erforderliche Flexibilität und fachliche Qualifikation zu fördern. Dies bei weitgehender Durchsetzung der sozialen Bildungsnachfrage als Hochschulentwicklungsprinzip in Deutschland.

---

[25] Tessaring, 1996, a.a.O., S. 127.

[26] Tessaring, 1996, a.a.O., S. 126.

Die Priorität der sozialen Bildungsnachfrage ist für liberale Demokratien nicht zu übersehen. So etwa, wenn seitens eines Experten des Wissenschaftsrates als zentraler Unterschied zur Hochschulpolitik in der DDR hervorgehoben wird, daß sich „die Hochschulpolitik in der Vergangenheit *nicht an einem wie auch immer berechneten Arbeitsmarktbedarf orientiert* hat. ... Im Grundsatz haben wir uns in der Bundesrepublik an der Bildungsnachfrage der jungen Generation orientiert (nachfrageorientierte Bildungspolitik) und diesen Grundsatz stellt auch für die künftige Hochschulpolitik niemand ernsthaft in Frage."[27] Oder wenn anläßlich der Diskussion der Arbeitskräftebedarfsschätzungen der BLK eindringlich darauf verwiesen wird, daß die *bildungspolitische* Bewertung der modellhaften Prognosen das eigentlich Relevante sei und „Bildungspolitik vor allem an den Freiheitsrechten des Artikels 12 zu orientieren ist, welche die Freiheit der Berufswahl und der Berufsausbildung gewährleisten".[28]

Helmut Köhler geht von der Einschätzung aus (die mit den zuvor zitierten Sichtweisen übereinstimmt), daß sich die Entwicklung des Hochschulbesuchs in den beiden deutschen Staaten seit Anfang der 70er Jahre mehr oder weniger im Sinne der beiden wichtigsten gegensätzlichen Ansätze der Bildungsökonomie, die seit den 60er Jahren in Diskussion standen, entwickelt haben. Der Soziale-Nachfrage-Ansatz (Social-Demand-Approach), der sich am individuellen Bedarf nach Bildung orientiert, und von der Erklärung der Bildungsexpansion von der rein ökonomisch begründeten und der über Bedarfsforschung (angeblich vorab) feststellbaren Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt abhebt, „hat sich in der Bundesrepublik trotz aller Widerstände tendenziell durchgesetzt."[29] Demge-

---

[27] Hans-Jürgen Block: Fünf Bemerkungen zum Arbeitskräftebedarf. In: Christiane Konegen-Grenier, Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994, S. 16; Kursivsetzung durch den Verfasser, A.S.

[28] Jürgen Schlegel: Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf aus Sicht der Bund-Länder-Kommission (BLK). In: Christiane Konegen-Grenier, Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994, S. 133.

[29] Helmut Köhler: Qualifikationsstruktur und Hochschulentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland. Befunde aus Analysen

genüber hat man in der DDR das Modell des Bedarfsansatzes (Manpower Requirement Approach) in hohem Maße verfolgt, jedenfalls seit der Integration der Bildungsplanung und Arbeitskräfteplanung in den gesamtwirtschaftlichen Planungsprozeß [30].

Die hochschulpolitische Hauptstrategie in Deutschland zur Bewältigung der gestiegenen Studierquote war bis über die Mitte der 90er Jahre die Verlagerung der Studentenströme in Richtung Fachhochschulen und die Verkürzung der Studiendauern in beiden Hochschularten. Die BLK-Zielprognose geht von einem Rückgang bzw. einer Stagnation der jährlichen Universitätsabsolventenzahl aus. Für das Jahr 2015 wird dabei eine Parität der jährlichen Abschlüsse an den beiden Hochschularten als Zielprognose angenommen: Universitäten und Fachhochschulen sollten dann einen Jahresoutput von jeweils knapp 140.000 Absolventen aufweisen. Diese Zielprognose impliziert eine Veränderung von einem Ausgangsverhältnis der Absolventenproportion von rund 130.000 zu 70.000.[31] Die Lösung der Arbeitsmarktprobleme infolge der Hochschulexpansion durch Reduktion des Universitätsabsolventenanteils am Hochschulabsolventenanteil *externalisiert* das Problem aus Sicht der Universitäten durch Verschiebung an eine nicht-universitäre Institution, die von ihrem gesetzlichen Auftrag her eine stärkere Orientierung am Arbeitsmarkt außerhalb der klassischen akademischen Berufe hat. Zusätzlich sollen zeitliche Begrenzungen des Diplom- und Magisterstudiums die Investitionsphasen verkürzen.[32] Das Durchschnittsalter bei akademischem Erstabschluß liegt allerdings Mitte der 90er Jahre immer noch bei etwa 28 Jahren.[33]

---

von Volkszählungsdaten, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1/1995, Nürnberg, S. 105f.

[30] Köhler, 1995, a.a.O., S. 106.

[31] Quelle: BLK-Prognose, zit. n.: bmb+f: Grund- u. Strukturdaten 1997/98, S. 150f.

[32] Block, 1994, a.a. O., S. 123.

[33] Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1997/98, Bonn, 1997, S. 236.

Der deutsche Bundestag hat 1998 ein neues Hochschulrahmengesetz verabschiedet, das die Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen erlaubt. Deren vorrangiges Ziel soll zwar die „Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland"[34] sein, darüber hinaus führe dieser Ansatz aber auch „zu zentralen Fragen der künftigen Entwicklung des Studiensystems in der Bundesrepublik und damit zum Kernstück der Hochschulstrukturreform"[35]. Hierbei ist an eine abgestimmte Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen, an die Einführung von Credit-Point-Systemen, die Modernisierung von Studienangeboten und die Verbesserung der Doktorandenbetreuung gedacht. [36] Damit wurde ein neues Kapitel der hochschulpolitischen Entwicklung in Deutschland aufgeschlagen.

5.3 Reaktionen der Studierenden

Wie wirken sich die strukturellen Adaptationsverzögerungen im Bewußtsein der Studierenden aus? Studierende erwarten sich durch das Hochschulstudium vor allem Zugang zu „interessanten" beruflichen Tätigkeiten[37]. Spätere berufliche Differenzen manifestieren sich bereits in den studentischen Berufsorientierungen. So weist die Nützlichkeit für die Allgemeinheit als Berufsorientierung unter den Medizinstudenten die höchste Zustimmungsrate auf, Einkommensaspekte hingegen stehen bei Wirtschaftsstudenten im Vordergrund, während die Naturwissenschaftler am häufigsten den wissenschaftlichen Charakter der späteren beruflichen Tätigkeit betonen. Bemerkenswerterweise, und dies verweist auf strukturelle Unterschiede, ergeben sich für die Studierenden in den alten und

---

[34] Siehe dazu: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Bachelor und Master. Einführung neuer akademischer Abschlüsse an deutschen Hochschulen, in: ibv-Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 17/1998, Nürnberg, S. 1818.

[35] Siehe dazu: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), 1998, a.a.O., S. 1818.

[36] Siehe dazu: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), 1998, a.a.O., S. 1818.

[37] Michael Ramm, Tino Bargel: Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden. Entwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 212), Nürnberg, 1997, S. 28.

den neuen Bundesländern ähnliche Unterschiede (siehe nachfolgende Tabelle). Sozialorientierung und Wissenschaftsorientierung ist unter den Studierenden der Wirtschafts- und Ingenieurdisziplinen jeweils vergleichsweise gering, die praktische Umsetzung des Wissens und entsprechende Belohnungen stehen im Vordergrund. Das heißt nicht, daß bei den Fachrichtungen mit stärkerer Orientierung am Gemeinwohl Einkommensaspekte durchgängig keine Relevanz hätten, sie ergeben sich aber aus der Erwartung „adäquater" Berufstätigkeit.

Ramm und *Bargel* berichten auf der Basis der Auswertung von Daten über studentische Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen in der ersten Hälfte der neunziger Jahre über hohe Flexibilität im Hinblick auf antizipierte Arbeitsmarktprobleme, allerdings nur im Rahmen „ausbildungsadäquater Berufstätigkeit". Die meisten Studierenden - so die Autoren -

> „sind bereit, finanzielle Einbußen und zusätzliche Belastungen hinzunehmen, um ihr Berufsziel oder ihre beruflichen Vorstellungen verwirklichen zu können. Nahezu allen Studierenden, bei nur geringen Unterschieden nach der Fachzugehörigkeit, fällt es aber schwer, auf eine ausbildungsadäquate Berufstätigkeit zu verzichten und von ihren ursprünglichen beruflichen Wünschen endgültig Abschied zu nehmen. Damit ist der Kern ihrer biographischen Erwartungen getroffen, den sie nicht zur Disposition stellen wollen. Entsprechend hoch ist ihre Verunsicherung und Enttäuschung, wenn die Verwirklichung dieser Erwartungen gefährdet erscheint."[38]

Die „adäquate" Beschäftigung im traditionellen Sinne ist aber durch die Hochschulexpansion, wie die zuvor präsentierten Analysen und Prognosen zur Akademikerbeschäftigung in Deutschland belegt haben, für einen nicht unerheblichen Teil der Absolventen in Frage gestellt. Klassische akademische Laufbahnen im öffentlichen Dienst oder in den Freien Berufen sowie im Management und in Spezialistenfunktionen in den Großunternehmen sind in Summe ge-

---

[38] Ramm, Bargel, 1997, a.a.O., S. 195.

wachsen, stehen aber trotzdem einem kleiner werdenden Anteil unter den Hochschulabsolventen offen. Adaptabilität in vertikaler und horizontaler Hinsicht wird in Zukunft unverzichtbar.

Die abnehmende Erwartungssicherheit bezüglich der Verbindung von Studium und adäquater Berufstätigkeit führt auch zur „Verwässerung“ des ökonomischen Investitionskalküls. Die soziale Erweiterung der Chance einer langgezogenen Jugend- und Bildungsphase wird heute weit verbreitet als Errungenschaft verstanden, die auch durch nicht-investive Komponenten (Selbstverwirklichung, soziale Emanzipation, kulturelle Teilhabe, demokratiepolitische Bildung u.a.) zu begründen ist. In der deutschen Diskussion geht es aber auch um die Frage des Studiums quasi „zur Linderung der Jugendarbeitslosigkeit”. Hierauf verweist z.B. *Kellermann* mit der Spezifizierung, daß es sich hierbei nicht nur um eine theoretische These, sondern vielmehr um einen empirischen Befund über das Bewußtsein von Teilen der Studierenden und Teilen der politischen Öffentlichkeit handle.[39]

Diese Einschätzung wird durch die Abschlußdiskussion anläßlich des Workshops der Bundesanstalt für Arbeit von 1996 in Nürnberg, der hochrangige Bildungs- und Arbeitsmarktforscher zusammengeführt hat, bestätigt und hat zu weitergehender Betrachtungsweise geführt. In der Zusammenfassung der Abschlußdiskussion durch *Timmermann* wird der argumentative Konnex zwischen der Ablehnung von Kostenbeteiligung am Studium und der Einschätzung der Hochschule als quasi Ausweg vor manifester Arbeitslosigkeit deutlich. Aufgrund der Bedeutung der Mitteilung zitiere ich ausführlich:

> „Als Politikmedium zur Verkürzung der Studienzeiten, zur Initiierung der Studienreform und zur Steuerung von Studienangebot und Studiennachfra-

[39] Siehe dazu: Paul Kellermann: Gesellschaftliche Organisation der Arbeit und Hochschulbildung. Zur Kritik vorherrschender Sicht- und Handlungsweisen im Zusammenhang von wissenschaftlicher Qualifikation und Arbeitsmöglichkeit. In: Ansgar Weymann (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels (= Soziale Welt, Sonderband 5), Göttingen, 1987, S. 84.

ge wurden von einigen Diskutanten *Studiengebühren* gutgeheißen. Dem wurde kritisch entgegengehalten, daß lange Studienzeiten nicht notwendig Ausdruck von Ressourcenverschwendung, sondern eines *neuen Studienmodells* auf Seiten vieler Studierender sei, die sich als *Teilzeitstudierende* betrachten und neben dem Studium bereits berufstätig seien oder anderen sinnvollen Aktivitäten nachgingen (Kranken- und Altenpflege, Kindererziehung, Verdienst des Lebensunterhalts durch Arbeiten neben dem Studium). Überdies werde die sozial- und beschäftigungspolitische bzw. arbeitsmarktentlastende Funktion längerer Studienzeiten übersehen, insofern als in Zeiten eines überfüllten Akademikerarbeitsmarktes und erheblicher Akademikerarbeitslosigkeit das *längere Verweilen im Hochschulsystem* nicht nur aus der individuellen Perspektive dem Übergang in Arbeitslosigkeit und ggfs. *Sozialhilfe vorzuziehen* sei, sondern auch die Gesellschaft eher ent- als belaste."[40]

Diese von *Timmermann* geschilderte Meinung von Bildungs- und Arbeitsmarktexperten enthält mehrere bedenkenswerte Momente. Der Hinweis auf den hohen Anteil Teilzeitstudierender verweist darauf, daß das Argument, durch das Studium wären Opportunitätskosten aufgrund von bei Studienverzicht möglichen Einkünften in Kauf zu nehmen, für einen Großteil der Studierenden durch die Kumulation von Erwerbstätigkeit und Transfereinkommen nicht stichhaltig ist. Abgesehen von Arbeitseinschüben in den Semesterferien, die 75 Prozent der Studierenden in den alten Bundesländern zur Studienfinanzierung nutzen, arbeiten 66 Prozent auch während der Vorlesungszeit (25 Prozent zur hauptsächlichen, 41 Prozent zur teilweisen Studienfinanzierung). In den neuen Bundesländern nützen ebenfalls drei Viertel die Arbeit in den Semesterferien zur Studienfinanzierung, in der Vorlesungszeit sind es aber deutlich weniger, die ihr Studium hauptsächlich durch eigene Erwerbstätigkeit finanzieren (10 Prozent),

---

[40] Dieter Timmermann: Zusammenfassung der Abschlußdiskussion. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996, S. 283; Kursivsetzungen durch den Verfasser, A.S.

während teilweise Finanzierung durch Arbeit in der Vorlesungszeit fast so häufig wie in den alten Bundesländern ist (39 zu 41 Prozent).[41]

Diese Verhaltensweise steht nicht wirklich im Widerspruch zur Sicht der Hochschulbildung als Investition in spätere Erwerbstätigkeit. Man könnte dieses studentische Verhalten als Anpassung an Studienstrukturen, welche realistischerweise erst mit etwa 28 Jahren einen erstem Abschluß ermöglichen, und an Arbeitsmarktperspektiven, die erhebliche Unsicherheitsmomente enthalten, interpretieren. Die Deutung des langen Universitätsstudiums als Ausweg vor Arbeitslosigkeit ist eine Überzeichnung. Es geht eher um Verunsicherung bezüglich der Erreichbarkeit einer „adäquaten" Stelle nach dem Studium, also um die Einlösbarkeit der an den Universitäten aufgebauten hohen traditionellen akademischen Berufserwartungen. Die Verunsicherung über die berufliche Zukunft und zunehmende Erwerbstätigkeit während des Studiums führen zu einer „schleichenden Erosion des Studierens"[42], einer weiteren „Abnahme eines zielgerichteten und intensiven Studierens"[43] und zu einem hohen Anteil von Studierenden, die sich als „Teilzeitstudierende"[44] definieren. Eine Perspektive des Studiums als Investition wird von leistungspessimistischen Orientierungen überlagert: „Die Verläßlichkeit, daß sich die Anstrengungen im Studium und das Bemühen um zusätzliche Qualifikationen lohnen, ist weithin untergraben. Für viele Studierende ist besonders belastend, daß *durch eigene Leistungen, Entscheidungen und Strategien die berufliche Zukunft immer weniger steuerbar* erscheint."[45]

Mit der binären Diversifikation des tertiären Bildungsangebotes in Universitäten und Fachhochschulen ist bereits seit den 70er Jahren eine strukturelle Anpassung in Gang gesetzt worden. Der fachlich-berufliche Bezug auf Tätigkeiten

---

[41] Daten aus: Ramm, Bargel, 1997, a.a.O., S. 116.

[42] Ramm, Bargel, 1997, a.a.O., S. 197.

[43] Ramm, Bargel, 1997, a.a.O., S. 209.

[44] Ramm, Bargel, 1997, a.a.O., S. 209.

[45] Ramm, Bargel, 1997, a.a.O., S. 208f.; Hervorhebung durch den Verfasser, A.S.

außerhalb klassisch „akademischer" Berufe und Positionen ist durch die Fachhochschulen institutionalisiert. Die Diversifikation hat aber nicht zu einer Verkürzung der Studienzeiten und damit der Investitionsphasen zu führen vermocht, wie sie in Ländern mit höherer Akademisierung gegeben sind. Die Studiendauer für Hochschulstudien belief sich 1994 im Mittel der OECD-Länder auf 4,5 Jahre, deutlich darüber lag Deutschland mit 6,7 Jahren.[46]

[46] OECD: Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 1997, Paris 1997, S. 104.

TABELLE 5-2:

Berufliche Wertorientierungen von Studierenden nach Fächergruppen in Deutschland, Wintersemester 1994/95, Angaben in Mittelwerten*

Fächergruppen	Nützlichkeit für die Allgemeinheit	Hohes Einkommen	Wissenschaftliche Tätigkeit
ALTE BUNDESLÄNDER			
Kulturwissenschaften	4,0	3,3	3,2
Sozialwissenschaften	4,3	3,2	2,9
Jura	4,0	4,1	2,5
Wirtschaft	3,3	**4,2**	2,4
Medizin	**4,7**	3,2	3,5
Naturwissenschaften	4,1	3,3	**4,0**
Ingenieurwissenschaften	4,0	3,6	3,3
NEUE BUNDESLÄNDER			
Kulturwissenschaften	4,5	3,7	3,2
Sozialwissenschaften	4,6	3,6	2,9
Jura	4,3	4,2	2,6
Wirtschaft	3,9	**4,5**	2,5
Medizin	**4,9**	3,2	3,7
Naturwissenschaften	4,2	3,7	**4,0**
Ingenieurwissenschaften	4,0	3,1	3,4

*FRAGE: „Was ist Ihnen persönlich an einem Beruf besonders wichtig?"

Antwortvorgaben von 0 = „ganz unwichtig" bis 6 = „sehr wichtig";

Erläuterung: Fett und unterstrichen = höchster Wert

Quelle: Konstanzer Studierendensurvey; zitiert nach: Ramm, Bargel, 1997, a.a.O.

6. FALLBEISPIEL ÖSTERREICH

Die Beschäftigung von Akademikern in Österreich ist im internationalen Vergleich wesentlich dadurch gekennzeichnet, daß mit 6 Prozent der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter der *geringste Akademisierungsgrad* im Vergleich der entwickelten Länder zu verzeichnen ist (Tabelle 6-1). Dies bei einem *offenen Hochschulzugang*, wie er kaum noch in anderen Ländern gegeben ist. Zusätzlich ist - anhand von OECD-Daten - die *weltweit höchste Studiendauer* bis zum Erstabschluß zu konstatieren (Tabelle 6-6).

Diese Tatbestände sind - aus Sicht der Theorie der Hochschuldiversifikation infolge steigender Studierquoten - Ergebnis struktureller Anpassungsverzögerungen zwischen einer seit den 70er Jahren gestiegenen Studierquote und einer Studienstruktur, die in ihren Vorbildungszielen auf klassische akademische Berufe, Positionen und Erwartungen orientiert geblieben ist. Erst 1994 wurde ein erster Ansatz der Diversifikation des Studienangebotes *der Hochschulen* mit der Einführung des Fachhochschulsektors außerhalb der Universitäten gesetzt.

Die internationale *Sonderstellung* in der Universitätsbildung in Österreich, die am ehesten mit Italien und Portugal vergleichbar ist (siehe Tabelle 6-1), begründet - bei einer Spitzenfeldposition im wirtschaftlichen Wohlstand im Ländervergleich - eine vertiefende Analyse des österreichischen Fallbeispiels im Rahmen der Vergleichsländer. Obgleich im Lande einerseits immer auf die im Vergleich der Bildungsebenen geringste Arbeitslosigkeit der Absolventen von Hochschulen und verwandten Lehranstalten hingewiesen wird[1], um Bedenken gegen eine fachlich undifferenzierte Hochschulexpansion zu zerstreuen, gibt es trotzdem bezüglich der Universitätsabsolventen in den 90er Jahren zunehmend pessimistische öffentliche Stimmen. Dies gelte „umso mehr, als die Aufnahme-

[1] Aufgrund des mehrfach selektiven Charakters akademischer Bildung ist dies nicht überraschend, sondern erwartbar. Empirische und theoretische Begründungen hierzu wurden international vergleichend im Anschluß an Humankapital- und Filtertheorie höherer Bildung in Kapitel 3 der Studie präsentiert.

fähigkeit des Öffentlichen Sektors in absehbarer Zeit wohl eher begrenzt sein dürfte".[2] Gleichzeitig wird über die geringe Akademikerquote im internationalen Vergleich geklagt, wobei insbesondere das Einstellungsverhalten der Unternehmen Gegenstand von kritischen Äußerungen ist: „Obgleich die Wirtschaft (im Vergleich der Bildungsstrukturen mit anderen Industrieländern) deutlichen Bedarf nach hochschulisch qualifizierten Personen haben *sollte*, melden die Unternehmen *keinen erheblichen Zusatzbedarf* an."[3]

Der Widerspruch von Beschäftigungsproblemen der Akademiker aufgrund abnehmender Aufnahmefähigkeit des öffentlichen Sektors einerseits, mangelnder Aufnahmeanreize der formal Höchstqualifizierten im Lande seitens der Wirtschaft andererseits ist ebenso evident wie überraschend. Er stellt eine Grundfrage der österreichischen Bildungsforschung und -politik dar. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Studie soll ein Beitrag zur Auflösung dieses Widerspruchs geleistet werden.

Vergegenwärtigt man sich zunächst die Spezifik der österreichischen Bildungsstruktur im internationalen Vergleich, so wird - gemessen an formaler Bildung - eine starke mittlere und intermediäre Bildungsschicht mit Sekundarschulbildung und eine geringe Hochschulabsolventenquote sichtbar. Auch die nicht-universitäre tertiäre Qualifikation ist mit einem Anteil von zwei Prozent der Bevölkerung im Haupterwerbsalter ebenfalls sehr gering vertreten (siehe Tabelle 6-1). Diese Bildungsschicht ist in Kanada (31 Prozent) am stärksten ausgeprägt, erreicht aber auch in Schweden 14 Prozent oder in Belgien 13 Prozent der Bevölkerung im Haupterwerbsalter. Anders sieht Österreichs Stellung auf der oberen Sekundarstufe aus. Mit 63 Prozent Absolventen von Bildungsgängen der oberen Sekundarstufe an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter ist im Ländervergleich für Österreich der höchste Anteil gegeben. Während gerade die Differen-

---

[2] Maria Hofstätter, Volker Eickhoff, Ruth Finder: Unternehmensbefragung – Beschäftigungschancen für Hochschulabsolventen, AMS, BIQ, Wien, 1997, S. 2.

[3] BMWV-Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: Hochschulbericht 1999, Band 1, Wien, 1999, S. 168; Kursivsetzungen nicht im Original.

zierung der Abschlüsse auf diesem Level in Österreich wichtig ist[4], werden diese - nicht nur im Rahmen der komparativen Bildungsstatistik - international weniger deutlich wahrgenommen.

Warum ist es in Österreich trotz niedriger Akademisierung zumindest bis zur Mitte der 90er Jahre[5] zu keinen nennenswerten Engpässen für die Unternehmen am Arbeitsmarkt gekommen (wie obiges Zitat des Wissenschaftsministeriums zutreffend andeutet)? Der Hauptgrund hierfür ist die substitutive Funktion der berufsbildenden höheren Schule (BHS) für kurze universitäre und nichtuniversitäre Studien anderer Länder. Zudem war am Arbeitsmarkt, bedingt durch die relativ geringe Erfolgsquote in den Langstudien, ein ständiges Neuangebot an Maturanten mit universitären Teilqualifizierungen verfügbar. Umgekehrt ist zu fragen, wie es drei Jahrzehnte lang möglich war, ein zahlenmäßig steigendes Neuangebot an Universitätsabsolventen ohne deutlich sichtbare Arbeitsmarktüberhänge im Beschäftigungssystem aufzunehmen. Wesentlich hierfür waren insbesondere

- die jahrzehntelange Absorption der Hochschulexpansion durch den öffentlichen Sektor, die insbesondere durch eine expansive Selbstreproduktion des Bildungswesens sowie durch eine Ausweitung des Gesundheitswesens getragen war, die beide (aufgrund damit verbundener Nutzenerwartungen) in der Bevölkerung breitestmöglich akzeptiert wurden und werden,
- die Milderung potentieller quantitativer Arbeitsmarktungleichgewichte bei Akademikern durch lange Studiendauern und Erfolgsquoten von nur rund 50 Prozent[6].

---

[4] Siehe Tabelle E-6-1 am Ende des Kapitels.

[5] Mit der Fachkräftelücke im Informationstechniksektor ist ein erstes deutliches Indiz für eine suboptimale Steuerung gegeben. Die Unternehmen haben keineswegs Mangel an Absolventen langer Hochschulstudien, sondern Bedarf an HTL-Absolventen und Absolventen kurzer Lehrgänge und Studien auf Hochschulniveau, die es aber in Österreich nicht gab. Im Fachhochschulsektor, in der Erwachsenenbildung und im Schulsektor wurde bereits reagiert.

[6] Siehe Tabelle 2.13 in Kapitel 2 der Studie.

- Während andere Länder Kontingentierungen und Zugangsbeschränkungen im Universitätssektor einführten, waren in Österreich (prozeß)selektive Einflußfaktoren durch lange Studiendauern und oft auch schwer überschaubare Hürden im und nach dem Studium sowie vielleicht auch öffentliches Warnen vor klassisch akademischen Studien und Professionen wirksam (siehe Tabellen 6-2 und 6-3).

Bei höheren Erfolgsquoten der Studien wären die strukturellen Abstimmungsprobleme früher erkennbar und am Arbeitsmarkt intensiver spürbar geworden. Das Abbrecherphänomen war zwar immer wieder Gegenstand von beachteten Studien und öffentlichen Überlegungen, aber nie wirklich ein prioritäres Thema; jedenfalls unvergleichbar gegenüber den öffentlichen Reaktionen über den „Einstellungsstop" im öffentlichen Dienst aufgrund der Erfordernisse der Budgetkonsolidierung. Latent hatte der hohe Drop-out immer die Rolle der Qualitätsgarantie der Diplome.

Zudem entsprach die Konstellation eines völlig offenen Hochschulzugangs (keine Gebühren, die Universitäten müssen jeden Bewerber mit Matura aufnehmen, sie haben keine Auswahlmöglichkeit der Studienanfänger wie etwa in England) einerseits, hoher Belohnungserwartungen im Beruf (Sicherheit, Einkommen, Prestige, interessante Tätigkeiten) andererseits einem wahrscheinlich typisch österreichischen Kompromiß von sozialer Öffnung der Bildungseinrichtungen und der Aufrechterhaltung von Standards und Erwartungen der Vergangenheit (die von einer Studierquote von etwa 5 Prozent am Altersjahrgang gekennzeichnet war). In Österreich hat Bildungspolitik auf allen Ebenen hohe Standards gesetzlich festgeschrieben[7], gleichzeitig wurden überall Zugänge demokratisiert und für alle Bildungsziele „zweite" Bildungswege installiert. Es gibt für alles eine zweite und dritte Chance, die Standards wurden aber gesetzlich unverändert hochgehalten.

---

[7] Änderungen könnten nur mit parlamentarischer 2/3 Mehrheit erfolgen.

TABELLE 6-1:

Formaler Bildungsstand der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter*, 1996

Land (Auswahl)	Weniger als obere Sekundarschulbildung	Abschluß einer oberen Sekundarschulbildung	Nicht-universitäre postsekundäre Bildung	Hochschulabschluß**	Gesamt
	%	%	%	%	%
USA	14	52	8	26	100
Niederlande	37	40	xxx	23	100
Korea	39	42	xxx	19	100
Kanada	24	29	31	17	100
Norwegen	18	55	11	16	100
Dänemark	34	44	7	15	100
Deutschland	19	60	9	13	100
Vereinigtes Königreich	24	55	9	13	100
Schweden	26	47	14	13	100
Spanien	70	13	5	13	100
Belgien	47	30	13	11	100
Irland	50	28	12	11	100
Schweiz	20	58	12	10	100
Frankreich	40	41	9	10	100
Italien	62	30	xxx	8	100
Portugal	80	9	3	7	100
Österreich	**29**	**63**	**2**	**6**	**100**
Ländermittel	40	40	10	13	100

*25 bis 64 Jahre **z.B. Bachelor's, inkl. Fachhochschulen

xxx = keine entsprechende Bildungsstufe eingerichtet!

Quelle: OECD, 1998

Am Universitätssektor hat diese Doppelstrategie von Öffnung und Prozeßselektivität zur gleichzeitigen Existenz eines offenen Hochschulzugangs bei gleichzeitig geringster Akademikerquote unter den entwickelten Ländern geführt. Warum ist es aber, trotz der relativ geringen, oft beklagten Akademisierung, zu Einstellungsproblemen gekommen?

1. Die Dominanz traditioneller im Mittel etwa 7jähriger akademischer Studien bis zum *Erstabschluß* an den Universitäten, die hohe fachliche oder akademische Spezialisierung und weitreichend fixierte Beschäftigungserwartungen fördern. Diplomstudien wurden im Jahrgang 1996/97 im Durchschnitt nach 13,8 Semestern, das Medizindoktorat als Erstabschluß nach 16,9 Semestern erreicht[8].

TABELLE 6-2:

Mittlere Studiendauer bei Erstabschlüssen in Jahren, Studienjahr 1996/97

Veterinärmedizin	8,7	
Medizin	8,4	*Gesundheitsberufe*
Pharmazie	8,3	
Technik	7,7	
Montanistik	7,6	*Technik +*
Naturwissenschaften (inkl. Pharmazie)	7,4	*Naturwissenschaften*
Bodenkultur	7,4	
Gesamt	*7,0*	
Geisteswissenschaften	6,6	
Wirtschaftswissenschaften (inkl. Soziologie)	6,4	Wirtschaft/Recht
Rechtswissenschaften	6,3	

Quelle: ÖSTAT; nur Inländer

[8] Für 1994/95 wurde eine durchschnittliche Studiendauer von 13,90 Semestern, für 1996/97 von 14,07 Semestern ausgewiesen. Quelle: ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1995/96, Wien, 1996 S. 248; ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1997/98, Wien, 1999, S. 272.

2. Der hohe Anteil an absolvierten Fachrichtungen, deren Absolventen aufgrund ihres langen und hochspezialisierten Studiums an einer „adäquaten“ Beschäftigung im öffentlichen Sektor orientiert sind. Der OECD-Vergleich zur sektoralen Verteilung hat für kein anderes Land eine vergleichbar hohe Beschäftigungsquote im öffentlichen Sektor inklusive Bildungswesen z.B. bei Geisteswissenschaftern (88 Prozent, siehe Tabelle 3-5) wie für Österreich gezeigt.
3. Die nahezu Nichtexistenz berufsorientierter universitärer Kurzstudien, wie sie etwa in Frankreich eingerichtet sind. Die wenigen eingerichteten Kurzstudien in Österreich dauern länger als Langstudien in anderen Ländern[9].
4. Die mangelnde gesellschaftliche und studentische (!) Akzeptanz von Bakkalaureatsstudien und gestaffelten Abschlüssen im Sinne dreistufiger Studiensysteme bis Ende der 90er Jahre oder anders formuliert: das Festhalten am deutschen, Humboldt'schen Bildungskonzept der Universitäten, das kursartige, verbindliche Lehre bis zum ersten Diplom durch das Vertrauen in die Einheit von Forschung, Lehre und Studium gering bewertet.

Die kulturell tief verankerte Vorstellung einer fachlich undifferenzierten akademischen Bildungsschicht findet sogar in den Ländern mit dreigliedrigen Studiensystemen nur geringe berufliche Entsprechungen und ist auch dort Gegenstand von Kontroversen. Im zweistufigen System der langen Diplomstudien dürften die fachrichtungsspezifischen Grenzen der Arbeitsmärkte von Akademikern noch deutlicher wirksam werden. Obgleich der Anteil ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtungsabsolventen im langfristigen Jahrgangsvergleich von 1982/83 auf 1996/97 von 30 auf 44 Prozent eines Hochschulabsolventenjahrgangs angestiegen ist, haben die übrigen Fachrichtungen – mit Ausnahme der Medizin – in der Absolutzahl aufgrund insgesamt höherer Absolventenjahrgänge nicht verloren (siehe Tabelle 6-3). Die Geisteswissenschaften haben in der Absolventenzahl, wenn man den Jahresoutput von

---

[9] 1996/97 haben 82 inländische Absolventen ein *Kurzstudium* abgeschlossen. Die durchschnittliche Studiendauer belief sich dabei auf 4,6 Jahre. Quelle: ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik 1997/98, Wien, 1999, S. 272.

1982/83 zugrunde legt, sogar um 86 Prozent zugelegt, die Naturwissenschaften um 51 Prozent. Auf die traditionelle sektorale Verteilung dieser Fachrichtungen im Beschäftigungssystem wurde bereits hingewiesen (Tab. 3-5).

TABELLE 6-3:

Wandel der fachlichen Struktur des Arbeitsmarktneuangebots an Akademikern

Studienrichtung	Erstabschlüsse von Inländern 1982/83 abs.	in %	1996/97 abs.	in %	*Trend in % (82/83 = 100)*
Wirtschaftswissenschaften[1]	892	13,5	2568	21,0	*188*
Technik	848	12,8	2244	18,4	*165*
Bodenkultur	164	2,5	426	3,5	*160*
Veterinärmedizin	86	1,3	210	1,7	*144*
Montanistik	64	1,0	144	1,2	*125*
Geisteswissenschaften	1366	20,6	2537	20,8	*86*
Rechtswissenschaften	904	13,7	1537	12,6	*70*
Theologie	123	1,9	203	1,7	*65*
Naturwissenschaften	863	13,0	1307	10,7	*51*
Medizin	1301	19,7	974	8,0	*-25*
Studium irregulare	5	0,1	54	0,4	-
Gesamt	6616	100,1	12204	100,0	*84*

* 1982/83 = 100 Prozent

[1] inklusive Soziologen der SOWI-Studienordnung (1996/97: 51 Absolventen bei einer mittleren Studiendauer von 5,7 Jahren)

Quelle: ÖSTAT, BMWF; eigene Berechnungen

Fachrichtung, Spezialisierungsgrad und Studiendauer als wesentliche Einmündungsvariablen am Arbeitsmarkt

Lange Studiendauern, hohe akademische Spezialisierung, anhaltend hoher Anteil von Fachrichtungen mit Orientierung am öffentlichen bzw. am Bildungssektor kennzeichnen die universitäre Berufsvorbildung in Österreich und heben sie deutlich vom angelsächsischen, skandinavischen oder dem niederländischen Hochschulsystem ab. Entsprechend gering fällt bislang die Akademisierung des privaten Beschäftigungssektors aus. Nach einer Unternehmensbefragung im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) hatten 1997 3,9 Prozent der Beschäftigten im marktorientierten Sektor in Österreich einen Hochschulabschluß, 1993 waren es erst 3,4 Prozent. Der Zuwachs von 0,5 Prozentpunkten innerhalb von 4 Jahren ist als hoch einzustufen, war aber bei den Maturanten, die allerdings auch eine höhere Ausgangsbasis verzeichneten (10 Prozent) mit einem Zuwachs von 2 Prozentpunkten in 4 Jahren noch größer. Dahinter stehen die BHS oder AHS (plus berufliche Qualifizierung ohne formalen Abschluß, häufig dabei Studienabbrecher).[10] Die Akademikerquote im öffentlichen oder öffentlich regulierten respektive finanzierten Sektor (Verwaltung, Sozialversicherung, Bildung, Gesundheit, Soziales, Medien, Kunst etc.) belief sich – nach Daten der letzten Volkszählung - bereits 1991 auf knapp 15 Prozent.[11]

Die unterschiedlichen Akademisierungsgrade des öffentlichen und des privaten Sektors haben wesentlich mit dem Berufsbezug der akademischen Studien und der primären öffentlichen Finanzierung und Finanzierungsnotwendigkeit[12] gesellschaftsbezogener Dienstleistungen zu tun. So entfielen 1998 laut Mikrozensus 47 Prozent der Absolventen von Universitäten und Hochschulen in Österreich auf Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe (siehe Tabelle 6-4). Der Anteil

---

[10] Diese Befunde sind dargestellt in: Arthur Schneeberger: Langfristige Trendanalyse der Qualifikationsentwicklung in Österreich. In: Arthur Schneeberger, Monika Thum-Kraft (Hrsg.): Qualifikationsanforderungen und Bildungsströme im Wandel (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 110), Wien, 1998, S. 39.

[11] Siehe dazu: Schneeberger, 1998, a.a.O., S. 36.

[12] Siehe Abschnitt 4.1 der Studie.

der Hochschulabsolventen, die in technischen Berufen tätig waren, belief sich dabei auf nur 15 Prozent, während dieser unter den BHS-Absolventen[13] auf 21 Prozent kam. Noch stärker wird die berufliche Orientierung des postsekundären Sektors, wenn man die Kategorie „Hochschule und hochschulverwandte Lehranstalten“ heranzieht (53 Prozent in den genannten Berufsabteilungen). Daß mit der Expansion der Hochschulen und Akademien zugleich der Druck in Richtung Beschäftigungsausweitung im öffentlichen und öffentlich finanzierten Sektor wuchs und Ende der 90er Jahre an Finanzierungsgrenzen des öffentlichen Haushalts stößt, kann daher als erwartbare Konsequenz gesehen werden. Die österreichischen Studien sind in der curricularen Anlage fachlich und akademisch zu spezialisiert und in der lebenszeitlichen Investition faktisch zu lange, als daß man eine berufliche und sektorale Flexibilität erwarten könnte, wie sie z.B. bei britischen Geisteswissenschaftern der Fall ist, die Anfang 20 ihren Bachelor Degree erreichen.[14] Das dreigliedrige universitäre Studiensystem bietet in der Regel geringere Spezialisierung zugunsten von mehr allgemeiner Bildung und damit breitere berufliche Beschäftigungsmöglichkeiten.

Die auf den ersten Blick paradoxe Situation einer geringen Akademisierung der österreichischen Erwerbsbevölkerung bei geringer registrierter Arbeitslosigkeit der Personen mit höherer Bildung einerseits, verstärkte Klagen über verschlechterte adäquate Beschäftigungsmöglichkeiten für Akademiker andererseits, erklären sich damit in einem erheblichen Maße durch die spezifische Berufsstruktur und Graduierungshöhe der Hochschulabsolventen und die sektoralen Traditionen der Personalrekrutierung und Bildung im Beschäftigungssystem. Bis zur Einrichtung des Fachhochschulsektors 1994 war der postsekundäre Sektor mit den Universitäten und den Akademien (Pflichtschullehrerbildung u.a.) fachlich mit Ausnahme von Wirtschaft und Technik schwerpunktmäßig auf den öffentlichen Sektor bezogen. Die österreichische Hochschule hat trotz Überschreiten der traditionellen Studierquoten an den traditionellen Bildungsan-

---

[13] Hier handelt es sich zu über 90 Prozent um Absolventen von höheren technischen Lehranstalten (HTL).

[14] Siehe dazu: Kapitel 3.4.2

geboten und Berufszielen der Absolventen festgehalten und tut dies immer noch, auch wenn dies für einen erheblichen Anteil der Studierenden nicht mehr realistisch sein dürfte. Die Diversifikation des Hochschulsektors hat mit der Einführung des Fachhochschulsektors relativ spät eingesetzt.

TABELLE 6-4:

Verteilung der Erwerbspersonen mit höherer Bildung in Österreich nach Berufsabteilung, 1998

Berufsabteilung	Allgemeinbildende höhere Schule (AHS) %	Berufsbildende höhere Schule (BHS) %	Universitäten, Hochschulen u. hochschulverwandte Lehranstalten %	Universitäten und Hochschulen %
Land- und forstwirtschaftliche Berufe	1,0	2,1	0,9	0,8
Produktionsberufe in Bergbau, Industrie und Gewerbe	6,1	5,2	1,9	0,7
Handels- und Verkehrsberufe	13,2	8,8	4,0	3,6
Dienstleistungsberufe	7,3	4,4	2,3	2,2
Technische Berufe	9,1	21,0	12,1	14,8
Rechts-, Verwaltungs- und Büroberufe; Mandatare	41,8	35,3	24,9	29,5
Gesundheits-, Lehr- und Kulturberufe	**18,8**	**21,9**	**53,0**	**47,4**
Berufstätige mit unbestimmtem Beruf	0,1	0,2	0,4	0,4
Militärpersonen	2,6	1,0	0,6	0,6
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
in Absolutzahlen	208.700	374.200	336.000	249.700

Quelle: ÖSTAT, Mikrozensus; Erwerbspersonen nach Lebensunterhaltskonzept

Die Universitäten bilden - von der Struktur, der Dauer und dem Spezialisierungsgrad der Bildungsgänge her gesehen - nach wie vor fast ausschließlich für akademische Berufe innerhalb und außerhalb der Universitäten sowie das obere und mittlere Management und das Topsegment der Spezialisten der Wirtschaft aus. Intermediäre oder mittlere berufliche Ebenen und Positionen sind in den Abschlußebenen und den Curricula nicht vorgesehen.

Auch in den Diskussionen um die Einführung des Bakkalaureats standen die *A-Dienstfähigkeit* im öffentlichen Sektor und der *volle Berufszugang* zu den akademischen Professionen (Jurisprudenz, Medizin) sehr rasch im Vordergrund der öffentlichen Diskussion, womit eine substanzielle Vertikalisierung zur Verbreiterung der Beschäftigungsmöglichkeiten mittelfristig kaum mehr möglich sein dürfte. Damit wird aber der eigentliche Grund für den „Akademisierungsrückstand" der Erwerbsbevölkerung (und besonders des privaten Sektors) im internationalen Vergleich verstellt. Obgleich die geringe Akademisierung immer wieder beklagt wird, findet sich kein Konsens in Richtung strukturellen Wandel der Studien und Vorbildungsziele an den Universitäten.

Nicht unwesentlich ist der existente Dualismus von höherer Berufsbildung und akademischer Bildung, der in Österreich in geringerem Maße als in den angelsächsischen Ländern durch Anrechnungsmöglichkeiten und Kooperationen überbrückt wird. Aus einer Unternehmensbefragung Mitte der 90er Jahre geht hervor, daß im privaten Sektor in vielen Branchen nach wie vor BHS-Absolventen mit Berufserfahrung Hochschulabsolventen vorgezogen werden[15] oder anders formuliert, daß zumindest ein Konkurrenzverhältnis vorliegt. In diesem Fall und generell am Arbeitsmarkt der Hochqualifizierten kommt der Variable „Fachrichtung" neben Persönlichkeitskomponenten und Zusatzqualifikationen eine so wesentliche Rolle zu, daß man kaum von einem globalen Akademikerarbeitsmarkt sprechen kann. Die bereits zitierte Unternehmensbefragung[16]

---

[15] Maria Hofstätter, Volker Eickhoff, Volker, Ruth Finder: Unternehmensbefragung – Beschäftigungschancen für Hochschulabsolventen, AMS, BIQ, Wien, 1997, S. 42ff.

[16] Hofstätter, Eickhoff, Finder, 1997, a.a.O., S. 27.

belegt den – bis zu einem gewissen Grad in allen Ländern[17] - konstatierbaren Tatbestand eines fachrichtungsspezifischen Akademikerbedarfs.[18]

Der hohe Spezialisierungsgrad und damit die berufs- und sektorstrukturelle Limitation der Akademikerbeschäftigung hängt mit einem relativen späten Alter bei Erstabschluß zusammen. So ergibt sich in Österreich die höchste Postsekundarquote in der Wohnbevölkerung, wenn man nach Altersgruppen differenziert, erst bei den 35- bis 39jährigen (siehe Tabelle E-6-1). Dies impliziert lange Studien sowie hochspezialisierte Studien und Absolventen mit weitreichend verfestigten Erwartungen bezüglich „adäquater" Beschäftigung. Die vorentscheidende Rolle der Fachrichtungen kann auch durch die zunehmend wichtig werdenden fachübergreifenden Qualifikationen und Zusatzqualifikationen nicht aufgeweicht werden. Die Fachrichtungsspezifik des Hochschulabsolventenarbeitsmarktes wird sich – da wissensstrukturell fundiert und damit in allen Ländern (im dreigliedrigen Universitätsstudiensystem zumindest auf der Ebene der Zweitabschlüsse) nachweisbar – auch in Österreich kaum verändern. Auch seitens des *Wissenschaftsministeriums* wird, gestützt durch aktuelle Daten und Erhebungen, eine entsprechende Einsicht formuliert:

> „Jobchancen differieren markant nach dem absolvierten Studium: Nur AbsolventInnen der Wirtschaftswissenschaften und der Technik werden verbesserte, JuristInnen nur begrenzte und GeisteswissenschafterInnen sich verschlechternde Möglichkeiten prognostiziert."[19]

---

[17] Die Affinität von Studium und Beruf hängt von der vertikalen Struktur der Abschlüsse, der Studiendauer und dem fachlichen Spezialisierungsgrad ab. Limitationalität fachlicher Substituierbarkeit ist dabei auch außerhalb der akademischen Professionen zu konstatieren.

[18] Siehe dazu Kapitel 3.6

[19] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 169.

Reformlinien und Abstimmungsmethoden

Kernziel der österreichischen Hochschulpolitik laut *Hochschulbericht 1999* soll „eine deutlicher zielorientierte Gestaltung von Lehre und Studium und ein stärker nachfrage- und arbeitsmarktorientiertes Studienangebot“[20] sein. Damit soll „Klagen über die Entwertung des Universitätsabschlusses“[21] oder „Ambitionen nach einer berufsständischen Schließung“[22] im Interesse der Qualifizierung einer „zunehmend wissens- und bildungsbasierten Gesellschaft und Arbeitswelt“[23] entgegengewirkt werden.

Da der öffentliche Sektor – als (bisheriger) Hauptarbeitgeber von UniversitätsabsolventInnnen – seine Beschäftigtenbestände nur mehr unbeträchtlich ausweitet, müßten, um die AkademikerInnenarbeitslosigkeit trotz deutlich steigender AbsolventInnenzahlen am derzeit niedrigen Niveau halten zu können,

> „AkademikerInnen daher *vermehrt in den privaten Wirtschaftssektor eindringen, wo sie ohnehin nur eine sehr niedrige Beschäftigungsquote verzeichnen*.“[24]

Im Grunde wird - ähnlich wie an der Analyse der deutschen Akademikerprognosen und der ratlosen Kommentierungen der dabei sichtbar werdenden Angebotsüberhänge aufgezeigt[25] - auch in Österreich auf eine verstärkte Absorption durch die Wirtschaft gesetzt. Das ist aber ohne strukturelle Adaptationen der Studien im Hinblick auf die Struktur der Fachrichtungen und Graduierungen nur um den Preis umfangreicher und kostenintensiver Nach- und Umschulungen zu erwarten. Wachsender Qualifikationsbedarf der Wirtschaft liegt quantitativ gesehen, wie die internationalen Analysen zeigen, eher im Bereich kurzer postse-

---

[20] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 12.

[21] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 169.

[22] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 169.

[23] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 169.

[24] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 169; Kursivsetzung nicht im Original.

[25] Siehe dazu Kapitel 5.2.

kundärer Ausbildungen, die auf mittlere und intermediäre Berufsebenen hinführen, und nicht einer schlichten Angebotsvermehrung von Absolventen hochspezialisierter klassischer akademischer Studien, die zudem in ihrer Mehrheit fachlich auf staatsnahe Dienstleistungen (zum Teil im Bildungswesen selbst) und nicht den Marktsektor bezogen sind und vorbereiten.

Soweit zur Problemdiagnose. Kehren wir zu den Steuerungs- und Reformstrategien der österreichischen Hochschulpolitik von 1999 zurück. Dabei wird auf bereits in die Wege geleitete Reformen, „die auf eine bessere Abstimmung von Hochschulbildung und Wirtschafts- und Beschäftigungssystem abzielen“[26], Bezug genommen. Als wesentliche bisherige Reformmaßnahmen werden die Einführung des Fachhochschulsektors und die Dezentralisierung der Erstellung der Studienpläne genannt, die aber noch zu jung seien, um eine Einschätzung zuzulassen.[27]

Zurecht wird vom zuständigen Ministerium darauf verwiesen, daß die Studieninformation- und -beratung nicht „zur Lenkung der Studienwahl“ verwendet werden soll: „Zielführender ist, die Studienberatung mit aktuellen berufsbezogenen Informationen anzureichern, mögliche Tätigkeitsfelder in den Studiengängen selbst zu thematisieren (Berufsorientierung) und die AbsolventenInnen an den Hochschulen bei der Stellensuche zu unterstützen (Placement and Career Services).“[28] Dem ist zur Gänze zuzustimmen. Berufs- und Bildungslenkung ist in einer liberal-demokratischen Gesellschaft nicht erstrebenswert und illusionär.[29]

Was bleibt aber für die Abstimmung der Universitätsstudien mit den Möglichkeiten am Arbeitsmarkt zu tun, wenn der Aufbau eines zweiten „Hochschultyps“ (Fachhochschulsektor) langfristig den erhofften Entlastungseffekt für die Uni-

---

[26] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 170.

[27] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 170.

[28] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 170.

[29] Siehe dazu die Ausführungen in Kapitel 5.2.

versitäten nicht erbringt oder ohne Gesamtreform nicht finanzierbar ist. Können sich die Universitäten im Schatten der Fachhochschuleuphorie in der bisherigen Struktur weiterentwickeln? Im wesentlichen werden im Hochschulbericht 1999 drei Reformansatzpunkte genannt:

1. Ein „Qualifikationsprofil als Grundlage der Studienplangestaltung“ soll zu stärker nachfrage- und arbeitsmarktorientierten Studienangeboten beitragen. Hierzu sollen auch Meinungen von außeruniversitären Interessenverbänden und Vertretern des Beschäftigungssystems eingeholt werden. Diese externen Instanzen sollen auch im Begutachtungsverfahren eine Rolle spielen.[30]
2. Durch einen Gesetzesvorschlag zur „Akkreditierung *privater Universitäten* soll die Tätigkeit von in Österreich bereits bestehenden Außenstellen anerkannter ausländischer Universitäten auf ein klare rechtliche Basis gestellt werden.“[31] Bei Erfüllung bestimmter Voraussetzungen soll auch die Gründung privater Universitäten möglich werden. Modelle universitärer Vollrechtsfähigkeit sind in Diskussion.[32]
3. Begründet durch internationale Entwicklungen wurde die Umstellung auf *dreistufige Studiengänge* gesetzlich ermöglicht. Deren Einführung „sollte aber nicht sofort und zwanghaft für alle Studienrichtungen erfolgen, sondern behutsam nach Maßgabe der Rahmenbedingungen und spezifischen Erfordernisse.“[33]

Die Reformintentionen weisen in die Richtung einer stärkeren Zuweisung von Verantwortung für die Arbeitsmarkttauglichkeit („employability“) der an den Hohen Schulen angebotenen „Qualifikationsprofile“ an die Universitäten sowie Gremien der gesellschaftlich relevanten Kräfte (Beiräte). Gleichzeitig ist damit –

---

[30] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 12.

[31] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 10; Kursivsetzung nicht im Original.

[32] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 10.

[33] Hochschulbericht 1999, Band 1, a.a.O., S. 12.

latent – eine partielle Entlastung des Staates von der Bürde der Qualitätssicherung und Bedarfsorientierung der Studien eingeleitet. Mit den neuen Vorstellungen über private Universitäten ist mit großer Vorsicht und Zurückhaltung die marktbezogene Steuerungskomponente berührt.

Als erste Universität hat die *Wirtschaftsuniversität Wien* eine Entscheidung zur Einführung von zwei Bakkalaureatsstudien (Wirtschaftsinformatik und Angewandte Betriebswirtschaft), die neben Diplomstudien eingerichtet werden sollen, gefällt. Die Dauer soll 6 Semester Studium plus 2 Semester Praktikum betragen.[34] Die Bakkalaureatsstudien sind „schmal und tief" und arbeitsmarktorientiert konzipiert, trotzdem aber – nach einem 2-semestrigen Praktikum – durchlässig für ein aufbauendes Studium zum Magisterdiplom. Da die Bakkalaureatsstudien *neben* den Diplomstudium eingerichtet werden sollen, bleibt abzuwarten, wie weit es tatsächlich zu Diversifikation und Vertikalisierung des Studienangebots kommt.

Legt man die *Trow'sche* Theorie der Hochschuldiversifikation zugrunde, die strukturelle Diversifikation durch den Druck steigender Studierquoten und damit veränderter Studienbedingungen und Beschäftigungsmöglichkeiten erklärt, so ist festzustellen, daß in Österreich strukturelle Diversifikation im Hochschulsektor relativ spät eingesetzt hat. Die Maturantenquote am Altersjahrgang hat schon 1981 20 Prozent bei der inländischen Wohnbevölkerung betragen, die Hochschulstudienanfängerquote 13 Prozent. Für 1991 wird eine Maturantenquote von 34 Prozent, eine Studienanfängerquote von 20 Prozent genannt (wiederum nur für Inländer).[35] Damit ist vom quantitativen Zustrom her die traditionelle „elite higher education" im *Trow'schen* Sinne längst überschritten.

---

[34] Stefan Titscher: Unser künftiges Studienangebot, in: WU-memo, Ausgabe 25/99, 14. Dezember 1999, Wien.

[35] Alle Angaben nach: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: Statistisches Taschenbuch 1998, Wien, 1998, S. 10f.

Für das Studienjahr 1996/97 wird in einer anderen amtlichen Quelle eine *umfassende Hochschulstudierquote* ausgewiesen, die 23,7 Prozent Universitätsstudienanfänger und 2,6 Prozent Fachhochschulstudienanfänger umfaßt. Das ergibt eine *Hochschulzugangsquote* von 26,3 Prozent. Für Wien wird eine Hochschulzugangsquote von 41,0 Prozent errechnet. Die Wiener Hochschulzugangsquote enthält 37,2 Prozent Universitäten und 3,7 Prozent Fachhochschulen. Bezug der Prozentuierung ist jeweils der durchschnittliche Altersjahrgang der 18- bis unter 22jährigen inländischen Wohnbevölkerung.[36] Mit den Hochschulanfängerquoten sind Kollegs, Lehrgänge des gehobenen medizinisch-technischen Dienstes, Akademien der Lehrerausbildung und für Sozialberufe noch nicht erfaßt. Rechnet man die etwas unter 7.000 jährlichen Anfänger des nicht-universitären Sektors ein[37], so ergibt sich eine *umfassende Postsekundarquote* von schätzungsweise 35 Prozent in der zweiten Hälfte der 90er Jahre.

Die Universitäten sind bislang durch den nicht-universitären Sektor in Österreich aber nur sehr bedingt entlastet, obgleich der Fachhochschulzustrom seit der Gründung 1994 beachtlich ist (im letzten statistisch erfaßten Anfängerjahrgang kamen die Fachhochschulzugänger bereits auf 10 Prozent der Anfänger an postsekundären Bildungseinrichtungen, siehe Tabelle 6-7). Die neuen Fachhochschulen bislang[38] und die schon länger eingerichteten Lehrgänge des gehobenen medizinisch-technischen Dienstes fungieren als *geschlossener Sektor* mit Numerus clausus gegenüber dem offenen Sektor, den die Universitäten auf Postsekundarstufe bilden, so daß Abgewiesene an die Universitäten strömen. Die Universitäten ihrerseits haben aber keine kursartigen und kurzen Studien mit Orientierung an mittleren und intermediären Berufen anzubieten, da sie ausschließlich an klassischen akademischen Berufen und Ebenen und dem Konzept der Einheit von Forschung und Lehre *als Norm* orientiert sind. Auch

---

[36] Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr (BMWV): Materialien zur sozialen Lage der Studierenden, Wien, 1999, S. 79.

[37] Siehe dazu: Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: Statistisches Taschenbuch 1998, Wien, 1998, S. 15.

[38] Verstärkte Konkurrenz um Studienanfänger aufgrund wachsender Anbieterzahlen könnte diesen Umstand aufheben.

wenn diese vielfach faktisch durchbrochen und in Frage gestellt wird, sind alternative kursartige Lehransätze zwar in den Hochschullehrgängen, die kostenpflichtig sind, nicht aber in den Hochschulstudien entwickelt worden.

Die horizontale Differenzierung der Hochschulstruktur durch die Einrichtung der Fachhochschulen erfolgte erst 1994, um Jahrzehnte später als in Deutschland. Im internationalen Vergleich kurze Studien bieten aber auch die Fachhochschulen *nicht* an. In den Niederlanden sind 4jährige Studien Langstudien. Der Bedarf an zwei- und dreijährigen Studien auf postsekundärer Stufe bleibt daher ungedeckt, da die vorhandenen Angebote entweder beschränkte Aufnahme praktizieren oder im Hinblick auf Anrechnungen und Einstufung nicht attraktiv genug positioniert sind. Weitergehende Anpassungen des tertiären Bildungswesens an die Erwartungen und Erfordernisse einer modernen wissensbasierten Ökonomie und Gesellschaft könnten erreicht werden durch

1. die breitere Einführung kurzer Studien und gestaffelter Abschlüsse,
2. ein Bildungsleistungsakkreditierungssystem quer über die postsekundären Bildungsrouten unter Einbeziehungsmöglichkeiten der BHS und der Erwachsenenbildung und
3. die Beseitigung der bestehenden Asymmetrien zwischen akademischer und nicht-akademischer Erwachsenenbildung in der öffentlichen Subvention.

Die Einbeziehung von Bedarfsstudien und Beiräten ist sicherlich wichtig für die Studienangebotsgestaltung. Sie sollte aber nicht die Eigendynamik der sozialen Bildungsnachfrage und die Innovationsfähigkeit des Marktes unterschätzen. Der Arbeitskräftebedarfsansatz reicht, wie auch immer angereichert über Beratungs- und Begutachtungsverfahren unter Einbindung außeruniversitärer Instanzen, meines Erachtens nicht aus, um ökonomische und berufliche Abstimmungen zu gewährleisten, wenn man Innovation durch Offenheit des tertiären Bildungswesens in der Wissensgesellschaft forcieren will.

Formale Höherqualifizierung war auch bisher ganz wesentlich ein angebotsbedingter oder -getriebener Effekt[39]. Dieser Kausalzusammenhang[40] hat Auswirkungen auf die Bewertung von Aussagen darüber, wer die steigenden Kosten bei steigender Studierquote oder für ein qualitativ akzeptables Studienangebot trägt oder tragen sollte. Solange ausschließlich die kollektiven oder volkswirtschaftlichen Nutzenkomponenten vermehrter Studienbeteiligung in den Vordergrund gestellt werden konnten, konnte diese Frage im Hintergrund bleiben.

Asymmetrien der öffentlichen Subventionierung von akademischer und beruflicher Erwachsenenbildung

Der internationale Vergleich hat aufgezeigt, daß es vor allem in Ländern mit vergleichsweise niedriger Steuerquote dem kulturellen Selbstverständnis widersprechen würde, daß z.B. zukünftige Fachärzte, Professoren, Beamte des A-Dienstes oder Manager und Diplomingenieure keine direkte Kostenbeteiligung am Studienangebot zu leisten haben, wohl aber zukünftige gewerbliche Meister oder industrielle Supervisoren. Angesichts von hohen und steigenden Studierquoten, die Ausdruck erhöhter sozialer Inklusion und gleichzeitig erweiterter Konkurrenz mittels akademischer Bildung sind, läßt sich die damit implizierte Frage durch bloßen Verweis auf kollektive sozioökonomische und kulturelle Vorteile möglichst hoher Akademisierung kaum noch verdrängen.

Die wissenschaftliche Diskussion über Studiengebühren in Österreich ist kaum kontrovers im Hinblick auf die positive Funktion von Kostenbeteiligung in Hinsicht auf sektorale und berufliche Abstimmung zwischen Studienangeboten und

---

[39] Zur Rolle des Bildungsneuangebots für die Höherqualifizierung in Österreich siehe z.B.: Lorenz Lassnigg, Peter Prenner, Peter Steiner: Ausbildung – Beruf – Beschäftigung, in: SWS-Rundschau, 38. Jg., Heft 3, 1998, Wien, S. 292. Die „autonomen“ Effekte der Bildungsexpansion auf die Beschäftigungsentwicklung nach Qualifikationen, die oft unterschätzt werden, zeigt eine Analyse anhand der Volkszählungen (1971 – 1991) in Relation zum Branchen- und Berufsstrukturwandel; siehe dazu: Gudrun Biffl, Hedwig Lutz: Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft. WIFO, Wien, November 1998, S. 28 und 31f.

[40] Zur Mehrseitigkeit dieses Zusammenhanges siehe Kapitel 1 der Studie.

Beschäftigungsmöglichkeiten (= allokative Funktion von Kostenbeteiligung). Kontrovers ist jedoch die Frage der sozialen Verteilungsgerechtigkeit. Hierzu gibt es Diskussionen auf Basis von empirischen Analysen der Finanzströme aus und in Familien im Rahmen der öffentlichen Umverteilungsmechanismen. Während auf der einen Seite argumentiert wird, daß der kostenlose Hochschulzugang „eine Einkommensverteilung von den oberen zu den unteren Einkommensschichten“[41] bedeute, wird von anderer Seite kein Grund gesehen, „warum Hochschulbildung, die nur einer kleinen Minderheit zugute kommt, die daraus in mehrfacher Hinsicht individuellen Nutzen ziehen kann, in so großem Umfang von der Allgemeinheit finanziert werden soll“, zumal Kindergärten gebührenpflichtig seien.[42]

Aber nicht nur die Kindergärten, sondern die gesamte berufliche Erwachsenenbildung, z.B. die Werkmeisterschulen oder die Berufsreifeprüfung, sind nicht gratis für den Teilnehmer. Das ist der entscheidende Punkt. Auf Forschungsseite ist die österreichische Diskussion aufgrund *fehlender Einkommensdaten*[43] für die besonders attraktiven klassischen Universitätsstudien empirisch schwach fundierbar. Einige internationale Daten sind seitens der OECD gegeben.[44]

Wie auch immer man die österreichische wissenschaftliche und politische öffentliche Debatte über Teilnehmergebühren bewerten mag, es gibt einige Fakten, die beachtet werden sollten:

---

[41] Gerhard Wohlfahrt: Distributive Effekte der öffentlichen Finanzierung der Hochschulen, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 21. Jahrgang, Heft 4/1997, Wien, S. 106.

[42] Alois Guger: Anmerkungen zu einigen ökonomischen und verteilungspolitischen Aspekten der Hochschulfinanzierung, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 21. Jahrgang, Heft 4/1997, Wien, S. 115.

[43] Dieses Defizit der Forschung über Kosten und Erträge von Hochschulbildung wird in der einschlägigen Forschung zugestanden. Fraglich ist lediglich, ob hieraus auch die Konsequenzen in hinreichendem Maße gezogen werden, so etwa bei: Richard Sturn / Gerhard Wohlfahrt (Hrsg.): Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen (=Juristische Schriftenreihe Band 146), Wien, 1999, S. 353ff. u. 378ff.

[44] Siehe dazu Kapitel 3.2

1. Wir haben eine *Asymmetrie der öffentlichen Subventionierung* zwischen akademischer Bildung und beruflicher Erwachsenenbildung. Durch die staatliche Vollfinanzierung des Studienangebots verstrickt sich der Staat in die Rolle des Garanten für die Arbeitsmarkttauglichkeit der Studienangebote. In der beruflichen Erwachsenenbildung liegt die Verantwortung hierfür zu erheblichen Anteilen bei den Anbietern und den Teilnehmern. Die hochschulpolitischen Reaktionen und Ideen der letzten Jahre weisen durchwegs in Richtung der Verantwortungsverbreiterung und -teilung (Beiräte) sowie der Verantwortungszuweisung an die Universitäten (Erstellung von „Qualifikationsprofilen", Vollrechtsfähigkeit, private Universitäten).
2. Wenn man auf breiterer Basis als bisher verbindliche (kursartige) Studienangebote *mit hoher Bildungsqualität* auf Tertiärstufe anbieten möchte, sind zusätzliche Mittel erforderlich. Die Bereitschaft, privat zu investieren, ist unter den Bildungswählern bei entsprechenden Angeboten und Nutzenerwartungen anzunehmen, wie etwa der Zustrom zu kostenpflichtigen Hochschullehrgängen und Weiterbildungen zeigt.
3. Zur Grundsatzfrage um Teilnehmergebühren ist festzuhalten und zu bedenken, daß der österreichische Weg des gebührenfreien Zugangs *im Resultat* zur niedrigsten Akademikerquote und zur fast niedrigsten Neuabsolventenquote im international relevanten Vergleich geführt hat. Die Emphase mit der Ende der 90er Jahre in Österreich „der steuerfinanzierte, gebührenfreie Hochschulzugang" gegen seine Alternativen aus Gründen der Chancengleichheit[45] vertreten wird, sollte angesichts der faktischen Resultate und ihres internationalen Vergleichs kritischem Bedenken unterzogen werden.
4. Nicht zuletzt ist der Umstand, daß nur noch 25 Prozent der Studierenden dem klassischen Bild des akademischen Vollzeitstudierenden entsprechen, zu beachten. In den Wirtschaftsstudien waren über 40 Prozent der Graduierten Erwerbstätige, die nebenbei studiert haben. Da generell Erwerbstätige

[45] Zu dieser Argumentation siehe: Sturn, Wohlfahrt (Hg.), 1999, a.a.O., S. 145ff. u. 360ff.

das Studium erfahrungsgemäß weniger häufig als Vollzeitstudierende[46] abschließen, dürfte ihr Anteil unter den Studierenden noch etwas höher sein. Die Abdichtung der universitären Bildung zur sonstigen Erwachsenenbildung, die in Österreich durchgängig kostenpflichtig ist, wird bei einem Anteil von 25 Prozent an Vollzeitstudierenden porös. Die Begründung staatlicher Vollsubventionierung der Kosten des Studienangebots aufgrund rechnerischer Werte über entgangene Einkommen von AHS-Maturanten in der Studienzeit verliert an Plausibilität; ganz abgesehen von dem Umstand, daß diese Absolventen höherer Schulen auch ohne Hochschulstudium eine alternative berufliche Qualifizierung brauchen würden.

Lange Studien als Ursache oder Folge von Erwerbstätigkeit Studierender?

Die gängige Erklärung der langen Studienzeiten durch die Erwerbstätigkeit ist, wenn man Erwerbsquoten und Studiendauern nach Fachrichtungen vergleicht, nicht überzeugend, jedenfalls einseitig und nicht hinreichend empirisch bewiesen. Die häufige Erwerbstätigkeit von Studenten hat eine Vielzahl von Ursachen. Man kann z.B. das Argument wenden und die Konjektur formulieren, gerade weil die Studien so lange dauern, werden sie zunehmend teilzeitlich betrieben. Man könnte auch feststellen, weil die berufliche und ökonomische Belohnungserwartung zum Teil mit großen Fragezeichen versehen sind, wird nicht nur auf das Studium gesetzt. Mit dieser Doppelstrategie werden auch „indirekte Kosten“ durch entgangene Einkünfte aus Beschäftigung – sofern sie in einem Studienaufnahmekalkül angesichts familialer Ressourcen und öffentlichen Beihilfen überhaupt eine Rolle spielen – reduziert, die beim Vollzeitstudierenden zumindest unterstellt oder rechnerisch angenommen werden können.

---

[46] Siehe dazu: Arthur Schneeberger: Studienerfolg und Studienabbruch in wirtschaftsnahen Studienrichtungen. Maschinenbau - Elektrotechnik, Betriebswirtschaft - Handelswissenschaft. Forschungsbericht an das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (= Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 85), Wien, 1991, S. 21ff. u. 68ff.

Naheliegend ist, daß aufgrund der erwartbaren Länge des universitären Studiums von durchschnittlich 7 Jahren der Aufschub üblicher Konsumwünsche kaum in Kauf genommen wird. Bei dreijährigen, verbindlich organisierten Studien würde sich vermutlich ein anderes Bild ergeben. Aber auch die Unsicherheit über die zukünftige Karriere und das Erreichen traditioneller Einkommensvorsprünge spielt eine Rolle.

TABELLE 6-5:

Studien- und Erwerbsstatus während des Studiums
Angaben von Erstabsolventen 1996/97; nur Inländer

Studienrichtung	Studierende Erwerbstätige[1]	Gelegentlich erwerbstätige Studierende	Vollzeit-studierende
	%	%	%
Geisteswissenschaften	44	31	25
Wirtschaftswissenschaften[2]	43	39	18
Gesamt	*35*	*40*	*25*
Technik	32	48	20
Rechtswissenschaften	32	39	28
Medizin	27	37	37
Naturwissenschaften[3]	27	43	30
Bodenkultur	26	61	13
Pharmazie	23	42	35
Theologie	22	33	44
Veterinärmedizin	17	37	46
Montanistik	16	60	24

[1] Anteil vorwiegend bzw. regelmäßig Erwerbstätiger unter den Absolventen
[2] Inklusive Soziologen der SOWI-Studienordnung (n= 51)
[3] Inklusive Pharmazie

Quelle: ÖSTAT, Hochschulstatistik; eigene Berechnungen

Die langen Studienzeiten haben wesentlich mit dem Fehlen kursartiger und gut betreuter Studien bis zum Erstabschluß zu tun, die eine verbindliche Struktur und Dauer haben. Die Form verbindlicher Studienangebote wurde lange Zeit als „Verschulung“ abgewertet. Seit Mitte der 90er Jahre werden kursmäßige und an

der Förderung von Soft-Skills orientierte Lehr- und Lernformen, die es z.B. an amerikanischen Universitäten des oberen Qualitätssegments seit langem gibt, als großer Vorzug der neuen Fachhochschulen erkannt und propagiert. Dies leitet weiter zu Fragen der Adäquanz der Humboldt'schen Universitätskonzeption der „Einheit von Forschung und Lehre" auf der Ebene des Diplomstudiums (Erstabschluß) unter den Bedingungen der Massenuniversität, die in dieser Untersuchung bereits an anderer Stelle auf ihre Einlösbarkeit hin thematisiert wurde.[47]

Kurze Investitionsphasen und „Investitionsbeteiligung" als Abstimmungsmechanismen zwischen Universitätsstudien und Möglichkeiten im Beschäftigungssystem nutzen

Kürzere Studien mit verbindlicher Struktur und Betreuung (Kursprinzip) und ein wenig Mehr an privater „Investitionsbeteiligung" würde langfristig nicht weniger, sondern mehr Hochschulabsolventen ermöglichen. Trotz universitärer Berufsvorbereitung von im Mittel über 7 Jahren brauchte - nach einer Studie des IHS[48] aus Mitte der 90er Jahre - die Mehrheit der Absolventen Nach- oder Zusatzqualifizierungen in der Berufseinstiegsphase. Die Passung zwischen universitärer Berufsvorbereitung und Beschäftigungssystem kann auch durch ein überlanges Studium mehrheitlich nicht erreicht werden.

Mit kurzen Studien könnte auch *etwas mehr* Mut aufgebracht werden, auf die schöpferische Kraft des Marktes zu setzen. Absolventenzuwächse erzwingen Konkurrenz, Substitution und Innovationen im Sinne von neuen beruflichen Aufgaben und Aufgabenzuschnitten und erhöhter Gesamtproduktivität. Studien, die am Arbeitsmarkt nicht reüssieren, würden im Zustrom von Studierenden und Finanzmitteln verlieren. In Ländern, welche die Hochschulbildung zumindest einen Spaltbreit dem Markt öffnen, sind die Studierquoten höher als in Öster-

---

[47] Siehe dazu Kapitel 2.7.

[48] Siehe dazu Kapitel 3.5.

reich, Arbeitsmarktabstimmung und Innovationskomponenten aber keineswegs schlechter ausgeprägt. Nicht nur Anfänger-, sondern auch Abschlußquoten von über 30 Prozent eines Altersjahrgangs sind keine Seltenheit (Niederlande, UK, USA, Korea, Kanada u.a.).

TABELLE 6-6:

Hochschulstudiendauer und Neuabsolventenquoten

Land	Mittlere Hochschulstudiendauer in Jahren, 1994	Neuabsolventen an Hochschulen im Verhältnis zur typischen Altersgruppe, 1996, in Prozenten
Australien	2,6	36
USA	-	35
Vereinigtes Königreich	3,5	34
Kanada	2,5	32
Niederlande	3,9	30
Dänemark	4,4	28
Norwegen	4,0	28
Spanien	4,7	26
Korea	4,2	26
Ungarn	3,9	22
Deutschland	6,1	16
Griechenland	6,9	13
Italien	4,9	13
Frankreich	5,3	(12)*
Österreich	**7,4**	**10**
Schweiz	5,5	9

*Absolventenquote bei den 25- bis 34jährigen

Quelle: OECD, 1998

Die Bildungsgänge an österreichischen Universitäten wiesen auch gegen Ende der 90er Jahre fast ausschließlich Bezüge zu akademischen Berufen auf, sei dies auf der höchsten Ebene des öffentlichen Sektors (A-Dienst), der freien Be-

rufe oder im oberen Segment der Unternehmen. Eine vertikale Struktur der Abschlüsse und Studien ist nicht gegeben. Mit dem Erstabschluß (faktisch etwa nach 7 Jahren) sind alle formalen Berechtigungen verknüpft. Die Diversifikation des postsekundären Sektors hat zu einem hochgradig segmentären Studienangebot geführt, dessen unterschiedliche Routen geringe Umstiegsmöglichkeiten vorsehen.

TABELLE 6-7:

Studienanfänger nach postsekundären Bildungsinstitutionen

Institution	1990/91		1998/99	
	absolut	in %	absolut	in %
Universitäten	19688	72,9	18033	62,0
Universitäten der Künste	525	1,9	303	1,0
Fachhochschulen	xx	xx	2805	9,6
Pädagogische Akademien gesamt	2457	9,1	3122	10,7
Akademien für Sozialarbeit	366	1,4	728	2,5
Kollegs u. Speziallehrgänge an Höheren Schulen	3246	12,0	3091	10,6
Lehrgänge des gehobenen medizinisch-technischen Dienstes	737	2,7	920	3,2
Hebammenakademie	xx	xx	104	0,4
Gesamt	27019	100,0	29106	100,0

xx = zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingerichtet

Quelle: BMWV, Stat. Taschenbuch 1999, S. 14.

Neben einem geschlossenen Sektor (Medizinisch-technische Lehrgänge, Fachhochschulen), in dem die Fachhochschulen innerhalb weniger Jahre einen Zugang von rund 10 Prozent der Anfänger dieser Bildungsstufe erreichen konnten, und einem offenen nicht-universitären Sektor (Kollegs, Lehrerakademien u.a.)

strömten 1998/99 rund 63 Prozent der Anfänger im postsekundären Bildungsbereich an die Universitäten, 1990/91 waren es noch 75 Prozent.[49] Die Universitäten gehören in Österreich formal ebenfalls zum offenen postsekundären Sektor.

Erfolgversprechend im Sinne der weitergehenden Diversifikation wäre es, zwischen den postsekundären Bildungsgängen systematische Verknüpfungen (Anrechnungssysteme) aufzubauen. Dies würde die beruflich orientierten postsekundären Angeboten attraktivieren und die universitären Studien in ihrer ersten Phase – soweit dies angesichts der kulturellen Funktionen der Universitäten[50] möglich ist – stärker als bisher verberuflichen und straffen.

Die Frage der Finanzierung von *Studienqualität* an den Fachhochschulen und den Universitäten wird ohne neue Ansätze nicht zufriedenstellend zu bewältigen sein. Universitäre und nicht-universitäre Hochschulen sind heute über weite Strecken ähnlich der beruflichen Erwachsenenbildung nicht nur als kulturelle oder gesamtgesellschaftliche, sondern zu erheblichem Anteil auch als private Investition zu betrachten. Die Kostenverteilung sollte daher entsprechend „co-investiv“ sein.

In einer öffentlichen Hochschuldiskussion, deren wichtigstes Thema die Klage über verschlechterte „Unterbringungmöglichkeiten“ von Universitätsabsolventen im öffentlichen Sektor infolge der Budgetkonsolidierungserfordernisse ist, kann der private Investitions- und Mitverantwortungscharakter von Hochschulbildung kaum mehr verdrängt werden. Dazu bedarf es aber auch entsprechend strukturierter Studienangebote (zeitliche und curriculare Verbindlichkeit, erweiterte berufliche Einmündungsmöglichkeiten, Zusatzqualifikationen etc.) und hochgradig valider Beratung und Information, welche die in einer offenen Bildungswettbe-

---

[49] Daten aus: BMWV: Statistisches Taschenbuch 1999, Wien, 1999, S. 14.

[50] Zur Funktionsvielfalt der Universitäten und zu den Grenzen ihrer Arbeitsmarktausrichtung siehe Kapitel 3.6.1 der Studie.

werbsgesellschaft zum entscheidenden Steuerungsfaktor werdende Transparenz zwischen Hochschulbildung und Beschäftigung substantiell verbessert.

Die Alternative staatlicher oder privater Vollfinanzierung des Studiums stellt sich nicht wirklich. In vielen Ländern mit erheblicher privater Kostenbeteiligung investiert der Staat – gemessen am BIP – nicht weniger als Österreich. Höhere Studienqualität und höhere Abschlußquoten als Anforderungen sozialer Kohäsion und wirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit, setzen strukturelle Reformen der Studien voraus, aber auch erhöhte ökonomische Mitverantwortung der späteren beruflichen Nutznießer universitärer Bildung sowie ihrer institutionellen Anbieter.

Jeder Bildungsschritt, der nach dem 18. bzw. 19. Lebensjahr als Vorbereitung auf Erwerbstätigkeit gesetzt wird, sollte wesentlich *auch* als eine private Investition begriffen werden. Bei steigender sozialer Inklusion ins postsekundäre Bildungswesen (Begabungsausschöpfung, Chancengleichheitsgebot) bedarf es klar strukturierter, verbindlicher Studienangebote mit relativ kurzen Investitionsphasen, Aufbaumöglichkeiten, transparenten Leistungsstandards und Anrechnungssystemen.

TABELLE E-6-1:

Wohnbevölkerung nach Altersgruppen und formaler Bildung 1998, Angaben in Zeilenprozenten

Alter in Jahren	Pflicht-schule	Lehre	Berufs-bildende mittlere Schule	Allge-mein-bildende höhere Schule	Berufs-bildende höhere Schule	**Hoch-schule u. hoch-schul-verwand-te Lehr-anstalten**	Gesamt (Absolutzahl)
	%	%	%	%	%	%	%
20 bis 24	16,9	39,2	9,8	17,6	14,9	**1,7**	100,0 (n=487.900)
25 bis 29	16,8	40,4	10,0	10,5	14,9	**7,5**	100,0 (n=631.700)
30 bis 34	16,5	42,5	11,9	7,3	11,8	**10,0**	100,0 (n=720.700)
35 bis 39	20,1	42,6	12,2	6,1	8,8	**10,2**	100,0 (n=680.700)
40 bis 44	24,5	40,8	12,2	5,3	7,6	**9,5**	100,0 (n=574.600)
45 bis 49	30,8	40,8	9,6	4,0	6,1	**8,8**	100,0 (n=518.500)
50 bis 54	30,5	40,8	10,7	4,1	6,7	**7,3**	100,0 (n=478.200)
55 bis 59	36,4	37,7	10,1	4,1	6,2	**5,4**	100,0 (n=526.600)
60 bis 64	48,9	31,3	8,5	3,2	4,2	**3,9**	100,0 (n=353.800)
65 bis 69	52,7	29,6	6,9	3,3	3,6	**3,9**	100,0 (n=360.200)
Alle über 15jähr-igen	34,8	34,9	9,8	6,3	7,8	**6,4**	100,0 (n=6,698.300)

Quelle: ÖSTAT, Mikrozensus 1998

HAUPTERGEBNISSE

Ausgangspunkt der Untersuchung waren auffällige Unterschiede in der quantitativen Bedeutung, die Universitäten in der Qualifizierung der Erwerbsbevölkerung in verschiedenen Ländern zukommt. Während in den USA, Kanada oder Australien Mitte der 90er Jahre rund ein Drittel eines Altersjahrgangs mit einem Hochschulabschluß auf das Erwerbsleben vorbereitet wird, sind es in Europa in einigen Ländern nur rund 10 Prozent (Schweiz, Österreich, Italien) und in anderen Ländern um 15 Prozent (Deutschland) eines Altersjahrgangs. Andere europäische Länder, wie das Vereinigte Königreich oder die Niederlande, erreichen aber ebenfalls an nordamerikanische Verhältnisse heranreichende Quoten an Hochschulabsolventen. Im asiatischen Raum hat eine bemerkenswerte Hochschulexpansion in Korea zum Überholen Japans geführt. Mehr als ein Viertel der Jugendlichen steigt heute in Korea mit einem Hochschulabschluß und weitere 20 Prozent mit einem nichtakademischen Tertiärabschluß in das Erwerbsleben ein.

In allen Industriegesellschaften ist es zu Erhöhungen der Studienbeteiligung und der Akademikerquote in der Bevölkerung seit den 60er oder 70er Jahren gekommen, allerdings mit signifikanten quantitativen Unterschieden. Diese Unterschiede, deren *strukturelle* Implikationen in den Studiensystemen und deren Auswirkungen auf den Akademikerarbeitsmärkten sind Gegenstand dieser Untersuchung.

Universitäten zwischen staats- und wirtschaftsnahen Dienstleistungen

Während in den *USA* und in *Japan* bereits seit dem vorigen Jahrhundert eine starke Orientierung am privaten Sektor festzustellen war, sind die europäischen Universitäten in der Mehrheit ihrer Fachrichtungen und Fakultäten in ihrer beruflichen Vorbildungsfunktion *im Schwerpunkt auf den öffentlichen oder den öffentlich regulierten Sektor bezogen*. Öffentliche Verwaltung, Rechtspflege, Erzie-

hung und Soziales, Bildung, Wissenschaft, Kultur und Gesundheitswesen waren bis in die 80er Jahre für 50 bis 80 Prozent der Absolventen vieler Studienrichtungen die bevorzugten Destinationen akademischer Bildung. Nur Wirtschafts- und Technikabsolventen zeigen umgekehrte Beschäftigungsverteilungen.

Akademische Berufe sind im Kern „Wissensberufe“ mit hohem Anteil an normativen und exklusiven Kompetenzen. Ihre Tätigkeiten gehen in weiten Bereichen über technisch-fachliche Aufgaben hinaus, sie haben sozialintegrativen Charakter. Durch berufsrollenimplizite Übernahme außerökonomischer – vor allem kultureller und sozialer – Funktionen ist ihre ausschließliche Regulierung über Marktkräfte in keinem Gesellschaftssystem möglich und zu beobachten, da diese auf gesellschaftliche Ordnungsleistungen bezogen sind, die Marktmechanismen erst zur Wirkung kommen lassen.

Aufgrund von Sättigungserscheinungen in den klassischen akademischen Beschäftigungsfeldern und von zunehmend sich manifestierenden Grenzen öffentlicher Finanzierung akademischer Dienstleistungen und weiter wachsenden Studierquoten haben auch europäische Länder verstärkt die Orientierung der Studierenden in Richtung des privaten Beschäftigungssektors gefördert. Einschlägige Bemühungen seit den 70er Jahren haben in vielen Ländern Niederschlag gefunden, und zwar insbesondere ...

- ... in Form verstärkter Wahl wirtschaftsnaher Studienfächer,
- ... im Aufbau von kurzen berufsorientierten Studien in den Universitäten neben den traditionellen akademischen Langstudien,
- ... im Aufbau eines „zweiten Hochschulsektors“ (Polytechnics, Fachhochschulen und vergleichbare Lehranstalten) neben den Universitäten oder
- ... in Form von Zugangsbeschränkungen zu Studienrichtungen, deren Arbeitgeber oder Beschäftigungsfinanzierungsquelle primär der öffentliche Sektor ist (Lehramtsstudien, Medizin v.a.).

In den meisten europäischen Ländern sind aber auch in den 90er Jahren Veränderungsprozesse im Hochschulsektor in Richtung stärkerer Arbeitsmarktorientierung respektive Wirtschaftsnähe oder zumindest intensivierte Diskussionen hierüber im Gange. Vor diesem Hintergrund erklärt sich die Einführung von Kurzstudien in Italien, der Aufbau von Fachhochschulen in der Schweiz und Österreich oder die gesetzlich eröffnete Möglichkeit der Einführung des dreigliedrigen angelsächsischen Studienmodells an deutschen oder an österreichischen Hochschulen.

Horizontale und vertikale Differenzierung der Studien als strukturelle Anpassungsreaktionen

In struktureller Hinsicht gibt es in Reaktion auf Hochschulexpansionen die prinzipiellen Möglichkeiten der *horizontalen* und der *vertikalen* Differenzierung der Studien und Abschlüsse. Dahinter steht der fundamentale Tatbestand, so die hier vertretene These, daß eine bloße Expansion klassischer Hochschulbildung („elite higher education") mit professionellen oder wissenschaftlichen Berufszielen bei vervielfachten Hörerzahlen gesellschaftlich und arbeitsmarktbezogen dysfunktional, also nicht akzeptabel, gewesen wäre. Aus der Kombination vertikaler und horizontaler Elemente der Strukturanpassung und der Durchlässigkeit zwischen den Stufen und Routen des postsekundären Bildungswesens ergeben sich die jeweiligen nationalen Qualifizierungsstrategien bei steigendem Zustrom aus dem sekundären Bildungswesen. Entsprechende strukturelle Anpassungen des postsekundären Bildungswesens sind in allen Ländern mit expandierter Studienbeteiligung nachweisbar. Man kann von

- einem Modell der *horizontalen intra-universitären Diversifikation*, (z.B. durch den Aufbau von Kurzstudien an den Universitäten, wie in Frankreich),
- einem Modell der *inter-institutionellen Diversifikation* durch den Aufbau eines „zweiten" Hochschultyps neben den traditionellen Universitäten (wie z.B. in Deutschland mit seinen Universitäten und Fachhochschulen) und

- einem Modell der *vertikalen Strukturierung der Studien innerhalb der Universitäten* (Musterbeispiel: USA) sprechen.

Kontinentaleuropäische Länder haben eine eher horizontale Differenzierung des Studienangebots zur Ausweitung der beruflichen Möglichkeiten und – als latente Funktion – zur *Entlastung der traditionellen Langstudien an Universitäten* in Lehre und Forschung etabliert. Diese horizontale Differenzierung kann durch von den Langstudien abgetrennte *Kurzstudien* innerhalb der Universitäten (wie in Frankreich) oder durch neben den Universitäten angesiedelte *zweite Hochschultypen* erfolgen. Musterfall der vertikalen Differenzierung universitärer Studien sind die *Vereinigten Staaten*. Das dreigliedrige Studiensystem (Bachelor's – Master's und Ph.D.) enthält einen „Bildungsfilter" mehr als die zweigliedrigen kontinentaleuropäischen Hochschulsysteme: Diplom (laurea, Lizentiate etc.) – Doktorat.

Universitäten als zwei- oder dreistufige Auswahlsysteme

Die potentielle statusdistributive Funktion der universitären Diplome ist damit in den dreigliedrigen Studiensystemen auf zwei Graduierungsebenen vor dem Doktorat (als Weg in die Forschung) bezogen und aufgrund des relativ großen Bevölkerungsausschnitts, der zu einem ersten Abschluß kommt, wesentlich schwächer als in den viel geringer akademisierten kontinentaleuropäischen Ländern. *Das Konzept der forschungsorientierten Lehre – und dies ist der zweite wesentliche Unterschied – spielt im Studium zum ersten Abschluß in den dreigliedrigen Universitätssystemen eine relativ geringe Rolle.* Forschungsorientierte Studien sind hauptsächlich in einem Segment des Graduiertenstudiums angesiedelt, dabei auch nicht durchgängig Kennzeichen von Graduiertenstudien, da diese auch andere Schwerpunkte haben (Persönlichkeitstraining, Managementqualifizierung oder fachliche Weiterbildung).

Der internationale Vergleich macht sichtbar, daß die amerikanischen Universitäten schon viel länger mit hohen Studierquoten und Anforderungsvielfalt in der

Lehre Erfahrungen gemacht haben und entsprechende strukturelle Vorkehrungen getroffen haben. Auf die quantitativ breite und inhomogene soziale Inklusion von Studierenden im ersten Studium mit relativ hohen allgemeinbildenden Anteilen, folgen professionell-fachliche Spezialisierungen und Vertiefungen und forschungsorientierte Studien auf dem Niveau des Graduiertenstudiums. Dieses „vertikale“ Universitätskonzept zeigt seine hohe Attraktivität nicht nur durch relativ hohen Zustrom aus dem Ausland auf allen Ebenen der Studien, sondern auch durch die Übernahme seiner Grundelemente in vielen asiatischen und europäischen Ländern.

Forschungsorientiertes Graduiertenstudium ist ein wesentlicher, aber nicht der einzige hochqualifizierende Sektor der „vertical university“. Vertikale Differenzierung der Studien und Graduierungen nach dem Muster der anglo-amerikanischen Länder geht über die horizontale institutionelle Differenzierung des Studienangebots hinaus und wird Ende der 90er Jahre auch dort zum Thema der Studienreform, wo die Forcierung eines „zweiten Hochschultyps“ (Fachhochschulen und äquivalente Lehranstalten) zwar durchaus befriedigende Ergebnisse am Arbeitsmarkt, aber insgesamt doch nicht die postulierten Effizienzsteigerungen und Entlastungen der Universitäten in Lehre und Forschung erbracht hat.

„Zweiter“ Hochschultyp zur Entlastung der Universitäten

Anders als die „vertikale Universität“, in welche das dreigliedrige Studiensystem eingebettet ist, verfährt inter-institutionelle Diversifikation durch Einrichtung verschiedener Hochschularten. Der Aufbau *zweiter Hochschultypen* neben den klassischen Universitäten ist eine weit verbreitete kontinentaleuropäische hochschulpolitische Strategie. Neben Deutschland, den Niederlanden, der Schweiz, Österreich, Norwegen, Finnland, Dänemark zählen z.B. auch Portugal mit seinen Polytechnics oder Griechenland mit seinen Technischen Ausbildungseinrichtungen neben den Universitäten zu jenen Ländern, welche diesen inter-

institutionellen Lösungsansatz jenem einer inner-universitären Diversifikation vorgezogen haben oder auch beide genutzt haben.

Auch Großbritannien mit seiner langen Tradition und großen Vielfalt an Colleges hatte auf ein *binary system* (von Universities and Polytechnics) als Antwort auf die Bildungsexpansion gesetzt, das aber in den 90er Jahren dem *academic drift* zum Opfer gefallen ist. Der Acadamic Drift manifestiert sich aber auch in den Ländern mit verschiedenen Hochschulschienen, insbesondere in den Ingenieurwissenschaften, die ohne angewandte Forschung ihre technologische Kompetenz kaum längerfristig aufrechterhalten könnten.

Das amerikanische Community College war nie eine eigenständige Hochschulart neben den Universities, wie die deutsche Fachhochschule oder die niederländischen Berufsbildenden Hochschulen, sondern ist eher Vorstufe oder eine kurze berufsbildende Alternative, die aber ihre Attraktivität zu nicht unwesentlichen Teilen durch die Anrechenbarkeit der erworbenen Bildungsnachweise im Vierjahres-College erhält. Im angelsächsischen Kulturbereich haben sich – trotz vertikalem Studiensystem – Koexistenzen von zwei Hochschultypen auf Dauer nirgends behaupten können. Alles ist auf die Universitäten hin orientiert, über Credit-Transfer-Systems und Kooperationen werden auch Colleges in das Universitätssystem eingebunden. In Großbritannien wurden die *Polytechnics* Anfang der 90er Jahre zu *Universities* aufgewertet, das „binary system“ damit aufgehoben. Die Unterschiede sind formal eingeebnet, interne Differenzen der Hochschulen nach Reputation und Mittelausstattung sind dabei allerdings viel stärker als in den kontinentaleuropäischen Ländern gegeben.

Input- oder Prozeßselektivität

Studienwahlbeschränkungen für bestimmte Fachrichtungen oder Hochschulen spielen international in unterschiedlichen Ausprägungen eine Rolle. Frankreich und Japan nutzen Aufnahmsprüfungen zur Auswahl und Steuerung der Bildungsströme, in Deutschland und Italien sind bestimmte Fächer durch einen

Numerus clausus im Zustrom beschränkt. Die Differenzierung in Länder, die primär oder in einem Segment des Hochschulsektors auf „Inputselektion“ setzen, und in Länder, die mehr auf „Prozeßselektion“ setzen, ist erheblich für das Verständnis der Funktionsweise der Studiensysteme. Für die Universitäten oder ihre offenen Studiensektoren hat die Konstruktion geschlossener Studienfächer oder Studiengänge Folgeprobleme, vor allem in jenen Fächern, die keinen direkten außeruniversitären Berufsbezug haben und im Grunde für die akademische Nachwuchsrekrutierung ausbilden.

Berufsplazierende Funktion universitärer Studien

Die berufsplazierende (und damit auch limitierende) Funktion akademischer Bildung in Abhängigkeit von der absolvierten Fachrichtung wird in den traditionellen Langstudien naturgemäß stärker sichtbar als in den vertikal gestuften Studiensystemen, die im ersten Studium (zum Bachelor degree) noch einen relativ hohen allgemeinbildenden Anteil bei wesentlich geringerer Fachspezialisierung aufweisen. Nimmt man die amerikanische vertikale Universität als Musterbeispiel, so kann man feststellen, daß die kurzen ersten Studien, in die über die Hälfte eines Altersjahrgangs strömt und die von etwa einem Drittel erfolgreich abgeschlossen werden, einerseits zur Berufsausbildung dienen, andererseits einen ersten und eher breiten Einstieg in gehobene Allgemeinbildung bieten.

Bachelorquote entspricht Abiturienten/Maturantenquote

In den USA, in Kanada, im Vereinigten Königreich oder in Australien erreichte Mitte der 90er Jahre etwa ein Drittel der Jungerwachsenen einen Bachelor degree. Dies entspricht fast genau jenem Ausschnitt der Bevölkerung, der in Deutschland ein Abitur oder in Österreich eine Matura (Reifeprüfung) erreicht. Die angelsächsische Hochschultradition hat die im deutschsprachigen Kulturraum bestimmende Idee der Einheit von Forschung, Lehre und Studium nie generell übernommen. Universität hatte immer auch – und im Studium bis zum

ersten Abschluß in besonderem Maße – allgemeine, disziplinübergreifende Bildungsaufgaben. Aufgrund relativ geringer Spezialisierung, hoher allgemeinbildender Anteile, kurzer Studiendauer und von relativ frühem Lebensalter bei Graduierung bleiben berufliche Flexibilität und Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen auch bei hohen Absolventenquoten in Relation zur altersgleichen Bevölkerung gewahrt.

„Gewichteter“ Vergleich von Abschlußquoten

In *Japan* weist die berufliche Verwertung des Bachelorstudiums bereits in den 80er Jahren ihre quantitativen Schwerpunkte in Büro-, Verwaltungs- und Verkaufsberufen auf und ist damit den traditionellen Übergängen und auch noch Erwartungen der 90er Jahre in kontinentaleuropäischen Ländern nicht äquivalent. Die Graduierten mit einem Master degree entsprechen europäischen Akademikern und finden sich fast durchwegs in Bildung, Forschung oder anderen professionalisierten Berufen und im Management. Diese akademische Bildungsebene ist aber viel geringer besetzt als in den USA oder in den europäischen Ländern (so erreichten 1996 nur 1,9 Prozent am Altersjahrgang einen universitären Zweitabschluß, der einem U.S. Master‘s vergleichbar ist, in den USA waren es 12,5 Prozent, im United Kingdom 12,3 Prozent).

Zieht man die kontinaleuropäischen Langstudien (Frankreich, Deutschland, Italien etc.) als Maßstab des Abschlußquotenvergleichs heran, so liegen die USA etwa gleich auf in der Universitätsbildung, Japan weit darunter. In Japan ist alles auf kurze Studien an den Universitäten (1996: 23 Prozent Absolventen im Verhältnis zum typischen Altersjahrgang) oder in Colleges (30-prozentige Absolventenquote) angelegt, das Master-Level (siehe oben) und das Ph.D.-Level (0,4 Prozent Absolventenquote) ist im internationalen Vergleich äußerst gering belegt.

Die bei eher oberflächlicher Betrachtung sichtbaren starken Unterschiede in den Akademikerquoten der Länder reduzieren sich erheblich, wenn der Ver-

gleich auf die Ebene professioneller und hochspezialisierter wissenschaftlicher Abschlüsse bezogen wird. *Auf der Ebene funktional äquivalenter Graduierungen zeigt sich für die quantitativ stark akademisierten Länder, wie die USA, das Vereinigte Königreich oder Kanada, Mitte der 90er Jahre kein größerer Absolventenoutput in Relation zur altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung als in Ländern mit geringerer Akademikerquote.* Dies bedeutet, daß Akademisierung in den höher akademisierten Ländern in der Regel aufgrund eines vertikal dreigliedrigen Universitätssystems (Bachelor degree, Master degree, Ph. D.) intern stärker strukturiert ist als in den europäischen Ländern mit vertikal zweigliedrigem Studiensystem (Diplom, Doktorat).

Systemabhängigkeit der Bildungswege in mittlere berufliche Positionen

Ein Dualismus von akademischer und (aufbauender oder höherer) beruflicher Bildung für das Erreichen *mittlerer* Qualifikationen, wie z.B. in Deutschland, der Schweiz und in Österreich, ist in Japan, den USA und anderen Ländern mit dreigliedrigem Hochschulsystem nicht gegeben. Mittlere Qualifikationen sind in den Ländern mit hoher Hochschulzugangsquote über erste Stufen der akademischen Ausbildung und Kurzstudien zu erreichen. Die fachliche Affinität zwischen absolviertem Studium und später ausgeübtem Beruf ist zumeist geringer als in den Ländern mit langen ersten Universitätsstudien (Österreich, Italien, Deutschland, Schweiz), die damit auch eine viel höhere Meßlatte dafür auflegen, was von den Studierenden und den Absolventen als „adäquate“ Akademikerbeschäftigung wahrgenommen oder akzeptiert werden kann.

Insbesondere am amerikanischen Beispiel zeigt sich als wesentliche hochschuldidaktische Besonderheit des dreigliedrigen Systems *eine relativ geringe fachliche Spezialisierung im ersten Studium* zugunsten allgemeinbildender Inhalte. Vertikale Gliederung der Studien und erhebliche fachliche Entspezialisierung der ersten Studien ermöglichen die Integration eines wesentlich größeren Anteils an der Bevölkerung nach der oberen Sekundarstufe in akademische Berufsvorbildung, ohne daß dabei höhere Akademikerarbeitslosigkeit, höhere

Anteile an vorbildungsinadäquater Beschäftigung oder Einkommensverluste in Relation zu Erwerbspersonen ohne Hochschulbildung in Kauf genommen werden müßten.

Universelle Filter- und Qualifizierungsfunktionen höherer Bildung

Universitäten und Hochschulen sind in allen Ländern – zwar mit systemspezifischen Besonderheiten, letztlich aber doch – selektiv und allokativ auf die Strukturen des Arbeitsmarktes gerichtet. Im Zuge der Hochschulexpansion mag je nach Tempo und strukturellem Wandel Verunsicherung bezüglich der selektiven und allokativen Leistungen der Universitäten und Hochschulen auftreten, bei näherer Analyse sind sie aber überall feststellbar. Vorstellungen von den Universitäten als Orten der Vermeidung manifester Arbeitslosigkeit für Jugendliche, die am Arbeitsmarkt nicht unterkommen, mögen sich da und dort dem Betrachter aufdrängen oder subjektiv auch Studierenden wenig aussichtsreicher Studien so darstellen, im Überblick betrachtet bleiben diese Phänomene jedoch marginal. Die kulturspezifischen vertikalen und horizontalen *strukturellen Korrespondenzen* zwischen Bildungs- und Beschäftigungsebenen sind der Kontext individueller Übergänge ins Erwerbsleben über universitären Qualifikationserwerb.

Berufsvorbildung an Universitäten fungiert in allen Ländern als Filter- und Qualifizierungsprozeß für gesellschaftlich wichtige Berufe und Positionen. Dies reicht nach Jahrzehnten der Hochschulexpansion allerdings weit über klassische akademische Beschäftigungsfelder und Einsatzebenen hinaus und manifestiert sich in zunehmender vertikaler Strukturierung der Abschlüsse und horizontaler Differenzierung der Hochschularten. Trotz dieser Veränderungen schlägt sich der gesellschaftliche Stellenwert akademischer Berufsvorbildung Mitte der 90er Jahre auch in den quantitativ am stärksten akademisierten Ländern in – im Vergleich zu anderen Bildungswegen – hohen Erwerbsquoten, geringem Arbeitslosigkeitsrisiko und deutlichen Einkommensvorsprüngen der Hochschulabsolventen auf der Ebene von Mittelwertsvergleichen nieder.

Die Filter- und Qualifizierungsfunktion der akademischen Bildung ist nicht nur gegenüber formal niedrigeren Bildungsebenen wirksam, sondern auch zwischen den akademischen Bildungsstufen (z.B. Bachelor, Master, Professional degrees, Ph. D.), aber auch zwischen den akademischen Bildungssektoren (z.B. Universität, Fachhochschulen). Kontinentaleuropäische Ängste vor einer „Verwässerung“ akademischer Bildung durch stärkere soziale Inklusion beruhen vor allem auf Mißverständnissen der Hochschulstrukturen. Eignungs- und interessenbezogene Auslesefilter und Arbeitsmarktintegration funktionieren durch die Stufung der Studiengänge und Abschlüsse nicht schlechter als in den Ländern mit zweigliedrigem Hochschulsystem bzw. langen ersten Diplomstudien. Auch die Sicherung der institutionellen Rahmenbedingungen forschungsorientierter Lehre gelingt zum Beispiel im dreigliedrigen anglo-amerikanischen Universitätssystem jedenfalls zumindest ebenso gut wie in kontinentalen Hochschulsystemen, wie sich am Output zeigt.

Die Fähigkeit der Hochschulstrukturen arbeitsmarktadäquat beruflich auszulesen und zu qualifizieren sind nicht per se, sondern jeweils in Abhängigkeit von der nationalen Studierquote und den allgemeinen Beschäftigungsmöglichkeiten zu betrachten. Legt man arbeitsmarktbezogene Indikatoren zugrunde, so zeigt sich, daß vertikal relativ stark strukturierte Studiensysteme größere Anteile an der Bevölkerung in das Erwerbsleben überleiten, ohne dabei bei einem der relevanten und statistisch zugänglichen Indikatoren Nachteile gegenüber den Ländern in Kauf nehmen zu müssen, die kleinere Anteile am Altersjahrgang über Hochschulbildung qualifizieren.

Dilemma der "Bildungswettbewerbsgesellschaften"

Die durchschnittlichen Einkommensvorsprünge der Akademiker, die international und auch bei relativ hoher Akademisierung zu konstatieren sind, sind treibende Faktoren der wachsenden Studierquoten. Auch erhebliche Differenzen nach Graduierungen, Hochschularten und Fachrichtungen oder innerhalb dieser

Kategorien, vermögen diesen wesentlichen Zusammenhang nicht zu brechen. Darüber hinaus kommen in kulturell pluralistischen Gesellschaften auch nicht-utilitaristische Wertorientierungen zur Geltung. Akademische Bildung hat generalisierten sozialen Status und Kulturwert. Hochschulen fungieren über spezifische Fachqualifizierungen hinaus als Filter im Hinblick auf Fähigkeiten, welche im Bildungswesen, aber auch am Arbeitsmarkt von positiver Bedeutung sind. Die empirische Evidenz der komparativen Forschung hierzu auf Basis von Erwerbsquoten sowie Einkommensrelationen ist überzeugend. Langfristig zeichnet sich Akademisierung der berufsvorbereitenden Wege – sei es durch Veränderung der Fachrichtungsstruktur der Universitäten oder sei es durch Aufwertung vormals beruflicher Bildungsgänge – als globaler Trend ab.

Aus Sicht der Bildungsforschung ist die Frage nicht unwesentlich, wie es den Bildungssystemen gelingt, breit verankerte Überzeugung bezüglich der Objektivität und Legitimität der über höhere Bildung erfolgenden Auslese- und Allokationsprozesse zu erhalten. Bildungsbiographisch relevante Entscheidungen von schulischen und akademischen Institutionen sind in allen Systemen bedeutende Faktoren der beruflichen und sozialen Positionierung. Die bloße Übernahme familiärer Positionen reicht kaum noch aus. Hieraus erklärt sich der Druck seitens der Herkunftsfamilien, ein annähernd gleiches oder höheres formales Bildungsniveau des Nachwuchses zu sichern. Nicht nur Aufstiegsaspirationen, sondern ebenso Bemühungen um Bildungsstatuserhalt sind unvermeidlich angesichts der zunehmenden Bedeutung von Bildungsdiplomen gegenüber Vererbung oder ständischen Zuweisungskriterien. Bildung hat mit ihrer Zugangsausweitung auf den höheren Systemstufen ihren kompetitiven Charakter erhöht.

Steigende Akademikerquoten in der Erwerbsbevölkerung in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten haben in relevanten Vergleichsländern zu einer widersprüchlichen Entwicklung geführt: Einerseits ist die Zahl der beruflich erfolgreichen Universitätsabsolventen deutlich gewachsen, und die Akademiker haben über ihre klassischen Berufe und Positionen hinausgehend zusätzliche Berufsfelder und

Einsatzebenen erschlossen. Andererseits ist der Anteil jener Universitätsabsolventen, deren im Studium aufgebaute akademische Berufserwartung nicht zur Gänze oder überhaupt nicht realisiert werden konnte, ebenfalls angestiegen. Stellt man die selektiven Funktionen von höherer Bildung in Rechnung, dann wird verständlich, warum die Hochschulexpansion nicht zu einem drastischen Problem registrierter Arbeitslosigkeit, sondern vor allem Fragen der *Adäquatheit* der Beschäftigung in Relation zu den Erwartungen von Absolventen führt.

Chancengleichheitsgebot, Studiengebühren, gesellschaftlicher Konsens

Wenn Bildungssysteme und an deren Spitze Hochschulen und äquivalente Einrichtungen dem weitgehend allgemein konsentierten Anspruch der *bestmöglichen Begabungsauslese* folgen und sie dabei auch selbst darüber entscheiden, wer denn die Begabtesten und Tüchtigsten sind, die in gesellschaftlich wichtige Berufe und Positionen einrücken sollen, so stehen sie unter einem starken Druck des *Chancengleichheitsgebots*, da in sozialen Demokratien die mit Bildung verbundenen beruflichen Differenzierungsprozesse ohne Chancengleichheitsprinzip breitenwirksam nicht legitimierbar wären.

Eng mit der sozioökonomischen Differenzierung durch höhere und insbesondere universitäre Bildung verbunden sind Fragen der Finanzierung der Hochschulstudien und dabei unter anderem der Einhebung von Teilnehmergebühren. Während in angelsächsischen Ländern oder in Japan und Korea Studiengebühren im Sinne einer „Investitionsbeteiligung“ der späteren Nutznießer höherer Einkommen kulturelle Selbstverständlichkeiten sind, ist in dieser Frage in kontinentaleuropäischen Ländern mit hohen Steuerquoten in der Regel bislang kein politischer und intellektueller Konsens zu verzeichnen. Bei Steuereinnahmen durch den Staat von 40 und mehr Prozent des Bruttoinlandsprodukts sind die Erwartungen an den Staat (und seine Beiräte und Experten) als Wahrer von sozialer Chancengleichheit und akademischen Beschäftigungsmöglichkeiten (bis hin zum „Anspruch auf bildungsadäquate“ Beschäftigung) im „kollektiven Unterbewußten“ tief verankert. Damit werden Asymmetrien der öffentlichen

Förderung und Subventionierung zwischen akademischer Erwachsenenbildung (Universitäten) und beruflicher Erwachsenenbildung (Weiterbildungseinrichtungen) perpetuiert, ebenso erheblicher Druck in Richtung Ausweitung öffentlich finanzierter Dienstleistungssektoren, um den akademischen Nachwuchs zu absorbieren.

Innovationsorientierte Studienstrukturen und Rahmenbedingungen

Verkürzung der Studienphasen bedeutet generell Verkürzung von Investitionsphasen und damit mehr Adaptabilität. Aufgrund niemals gänzlich auszuschließender Fehlentscheidungen werden aber auch etwaige Fehlinvestitionsphasen verkürzt und Korrekturen früher möglich. Kurze erste Studien und gestufte Abschlüsse haben gegenüber langen ersten Studien den Vorteil der Verbreiterung der an den Universitäten aufgebauten beruflichen Erwartungen und relativ früher Interessens- und Leistungsüberprüfungen, nach denen weitergehende berufliche und/oder akademische Spezialisierung erfolgen kann. Fehlende Spezialisierung kann durch frühere Berufserfahrung oder aufbauendes Studium wettgemacht werden. Lange erste Studien benachteiligen ihre Absolventen auf internationalen Arbeitsmärkten gegenüber den Absolventen mit kurzen ersten Abschlüssen hinsichtlich ihrer zeitlichen und fachlichen Qualifizierungsstrategie. Zunehmend wichtige Zusatzausbildungen und Weiterbildungen (MBA u. ä.) folgen dem Modell gestaffelter Studien und Abschlüsse.

Das Wachstum „wissensintensiver“ Dienstleistungsberufe, die mit technologischem Wandel und Globalisierung des Wirtschaftens und der Arbeitsmärkte verknüpft sind, erfordert voraussichtlich *ein Mehr an postsekundären Bildungsaktivitäten und Abschlüssen*, kaum aber eine weitere Expansion traditioneller akademischer Langstudien. Flexible kognitive Fachkompetenzen, Kommunikations- und Kritikfähigkeit, abstrakte Denk- und Lernfähigkeit sowie solide Fremdsprachenkenntnisse und Grundlagenbeherrschung der Informationstechnik als Querschnittsqualifikationen entsprechen Anforderungen wachsender Beschäftigung von Absolventen postsekundärer Ausbildungen in der Wirtschaft.

Mit der Verkürzung der Bildungsinvestitionsphasen wird insgesamt der Investitionscharakter weiterführender Bildung stärker bewußt. In den Blick geraten sollte dabei auch, daß Bildung ab etwa dem 18. bzw. 19. Lebensjahr in vielen Bereichen kompetitiven Charakter hat. Dies trifft auf viele Fachrichtungen universitärer Bildung zu. Bildung der Jungerwachsenen auf höchsten Qualifikationsstufen weist – neben gesellschaftlichen und gesamtwirtschaftlichen Vorteilen und Folgen – auch den Charakter einer privaten Investition auf. Damit wird die herkömmliche Legitimation universitärer Bildung und ihrer Finanzierung als ausschließlich öffentliches Gut zum einem nicht zu bagatellisierenden Anteil obsolet.

Der sich formierenden technologisch-industriell fundierten Dienstleistungsgesellschaft sind, wenn man den internationalen Trend resümiert, breite, diversifizierte und - in vielen Ländern - auf Basis von Leistungsanrechnungssystemen durchlässige Bildungsangebote auf postsekundärer Ebene funktional adäquat. Dem sollten strukturelle und wirtschaftliche Rahmenbedingungen universitärer Studien entsprechen, die den Arbeitsmarkt selbst als Innovations- und Informationsfaktor zur Geltung kommen lassen. Damit sind Abstimmungsmechanismen angesprochen, die durch Bedarfsforschung und Expertenbeiräte letztlich nicht vorwegzunehmen sind.

SUMMARY

Universities and Labour Markets

Structural Adjustment Mechanisms in an International Comparison

The starting point of this study were conspicuous differences in the quantitative importance of universities as far as the qualification of the labour force in different countries was concerned. Whereas in the mid-1990s around one third of each age group in the USA, Canada and Australia were being prepared for working life with a university graduation, their share was only approximately 10 percent in some European countries (Switzerland, Austria, Italy), and around 15 percent of each age cohort in other countries (e.g. Germany). Other European countries, such as the United Kingdom and the Netherlands, however, showed university graduation rates that approached North-American standards.

Increases of university study participation rates and university graduation rates in the labour force have been noticeable in all industrial societies since the 1960s or 1970s, with significant quantitative differences however. The subject of this study is the analysis of these differences as well as their *structural* implications on the university education systems and their effects on the labour markets of university graduates.

Occupations of university graduates are basically "academic occupations" with a high share of normative and exclusive competencies. In many fields these activities go far beyond technical, subject-specific tasks, they have a social-integrative character. Due to the fact that they take over extra-economic – above all cultural and social – functions (an implication of their occupational roles), their exclusive regulation through market forces is not possible (and cannot be found) in any social system because these are related to social institutions without which the market mechanisms would not be effective. As limits to the public financing of the growing employment of university graduates in the public sector and study rates become more and more visible, also more and more European countries are promoting the university students' orientation

towards the private employment sector. Relevant efforts, which have been made since the 1970s, have shown results in many countries, namely in particular:

- ... in the form of an increased selection of technical and business-oriented fields of study;
- ... in the development of short vocational and technical job-oriented university-based study programmes side by side with traditional long study courses;
- ... in the development of a "second university sector" (polytechnics, *Fachhochschulen* and comparable educational institutions) side by side with universities; and
- ... in the form of access restrictions on those study courses whose graduates are primarily employed by – and/or whose graduates' employment is mainly financed by – the public sector (teacher education, medicine and many others).

In most European countries, however, changes were under way in the higher education sector also in the 1990s that went in the direction of a more pronounced labour market orientation and/or proximity to the economic world, or at least more intensive discussions about it. This explains the introduction of short study courses in Italy, the development of *Fachhochschulen* in Switzerland and Austria, and the creation of the legal basis for the introduction of the three-stage Anglo-Saxon university study model (including Bachelor's and Master's before the "doctorate") at German and Austrian universities.

In structural respect there are, in principle, the possibilities of *horizontal* and *vertical* differentiations of study programmes and graduations in reaction to university expansions. This is backed by the fundamental fact – this is the thesis held here and based on *Martin Trow's* theories – that a mere expansion of classic university education ("elite higher education") with professional or

scientific occupational aims and simultaneous multiplications of student figures would have been *dysfunctional*, i.e. unacceptable, both from a social and from a labour-market-oriented viewpoint. The combination of vertical and horizontal elements of structural adjustment on the one side and the permeability between the individual steps and routes of the post-secondary sector on the other reflect in different national qualification strategies to cope with the increasing influx from the secondary sector. Related structural adjustments of the post-secondary sector can be proven in all countries with an expanded university study participation.

In a rough simplification the following distinction of structural adjustments can be made:

- a model of *horizontal intra-university diversification*, (e.g. by developing short study courses at universities, such as in *France*),
- a model of *inter-institutional diversification,* by developing a "second" type of universities side by side with traditional universities (e.g. in Germany with its universities and *Fachhochschulen*[1]) and
- a model of *vertical structuring of study programmes within universities* (model: USA).

Countries in Continental Europe have established a more horizontal differentiation of study offers to widen occupational possibilities and – as a latent function – to *direct a part of the student flow away from traditional long study courses at universities* in order to ease universities' burden as far as teaching is concerned, and to protect their research functions. This horizontal differentiation is effected either by means of *short study courses* within universities which are offered separately from the long ones (such as in France)

[1] Since 1999 *Fachhochschulen* are translated as Universities of Applied Sciences to avoid misunderstandings.

or by *second types of universities* which are offered side by side with universities (such as the German *Fachhochschulen*).

The model country for a vertical differentiation of university study programmes is the *United States*. Its three-stage university study system (Bachelor's – Master's and Ph.D.) has one additional "educational filter" more than the two-stage university systems of Continental Europe: diploma (*laurea*, *Lizentiate*, etc.) – doctorate.

In contrast to the "vertical university", where the three-stage university study system is embedded, inter-institutional diversification becomes possible by establishing different types of universities. The development *of second types of universities* side by side with classic university types is a wide-spread strategy of higher education policy in Continental Europe. Apart from Germany, the Netherlands, Switzerland, Austria, Norway, Finland, Denmark, also Portugal with its *Polytechnics* and Greece with its *Technological Education Establishments*, which exist side by side with the universities there, count among those countries where the inter-institutional solution is preferred over an intra-university diversification or where both are used.

In all countries, education at universities has the function of a filtering and qualifying process for occupations and positions which are of importance for the society. After decades of university expansion, however, this goes far beyond classic traditional academic fields of employment and levels of recruitment of university graduates: It manifests itself in an increasingly vertical structuring of graduations and a horizontal differentiation of types of universities. In spite of these changes, the social and economic importance of university-based education in the mid-1990s becomes obvious not only in countries where university-level graduations are still held only by small elite of 10 per cent of an age group but – with some significant internal differentiations - also in countries with the highest university graduation rates due to the university graduates' high

labour force participation rates, their low risk of unemployment, and conspicuous advantages as far as their mean income levels are concerned.

The marked differences in some countries' university graduation rates which become visible in a more superficial analysis *are reduced considerably if the comparison is carried out at the level of professional and highly-specialised scientific graduations*. At the level of functionally equivalent graduations, there is no evidence that in countries with high numbers of university graduates, such as the USA, the United Kingdom or Canada, there was a higher output of graduates in relation to comparable age groups in the mid-1990s than in countries with lower university graduation rates if you take all levels of graduations together in one figure. This means that, as a rule, university graduations are *internally more structured in countries with higher university graduation rates* due to their vertical three-stage university systems (Bachelor degree, Master degree, Ph.D.) than in European countries with vertical two--stage university study systems (diploma, doctorate).

The ability of university systems to filter among university students and qualify them in a labour-market-oriented way must not be seen *per se*, but always in dependence on the respective national university study participation rates and the general employment options. An analysis on the basis of labour-market-related indicators shows that university study systems with a relatively strong vertical structure direct larger shares of the population towards working life, *without bringing about disadvantages in one of the relevant and statistically accessible indicators in comparison to countries where smaller shares of each age cohort reach qualifications via university education*.

Tuition fees, tax rates and cultural traditions

Issues in connection with the financing of university studies and, as one measure, the question of the raising of tuition fees are closely linked with the socio-economic and occupational differentiation by higher, and in particular

university-based, education. Whereas in Anglo-Saxon countries as well as in Japan and Korea, e.g., tuition fees form an integral and natural part of the system and are seen as an "investment contribution" made by the later beneficiaries of higher incomes, there is no political or intellectual consensus on this issue in Continental European countries with high tax rates.

At total tax revenues by percentage of GDP of about 40 and more percent, the expectation in the State (and its experts) as keepers of the social equality of opportunity and of the security of employment for university graduates (going as far as the claim to an "adequate" employment for those with the highest formal qualifications) is too deeply rooted. Whereas in Anglo-Saxon countries the "social demand approach" is substantially linked with ideas of the informative and innovative power of the labour market, expectations in the possibility of forecasting and controlling the university qualification output by means of the "manpower requirement approaches" are predominant in Continental European countries, at least in modified variants, and express themselves in a sceptical attitude in principle towards the introduction of any kind of control function of market forces among other forces (as social and cultural impetus etc.) at university-level education.

This attitude perpetuates asymmetries in the public support and subsidisation between academic adult education establishments (universities) on the one hand and vocationally and technical oriented adult education (institutions of further education and training) on the other. These asymmetrical incentives trigger an ongoing pressure in the direction of broadening the publicly financed service sectors where university graduates have traditionally found employment. Anticipating these problems, frustration and insecurity about their future are widespread among university students because for budgetary reasons, traditional expectations of transition are losing realism. This restriction of adjustment mechanisms explains defensive-restraining attitudes towards expansions of the higher education sector in Continental Europe, which can hardly be found in the USA e.g.

In all systems, short first study programmes and graded graduations have the advantage over long first study programmes of a horizontal widening of expectations established at university, because performance assessments and self-reflection of personal interests are carried out relatively early and also because a probationary phase of the university-based first technical or semi-professional education is carried out in the labour market and due to a second level of study orientation that is carried out on the basis of previous university experience (which did not exist at the beginning), at which level the further occupational and/or university-based educational specialisation can be decided on. Lacking specialisation can be compensated for by previous occupational experience or add-on study programmes. Long first study programmes in the framework of two-stage university systems bring about the risk of placing graduates at a disadvantage concerning duration and overspecialisation of studies in international labour markets compared to graduates with short first graduations. Also additional studies and courses of further education (MBA and similar tracks), which are gaining in importance, follow the three-stage university system at an international level.

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Ainley, Patrick: The End of Expansion and the Consolidation of Differentiation in Englisch Higher Education, in: Teaching in Higher Education, Vol. 3., No. 2, 1998.

Arrow, Kenneth S.: Higher Education as a Filter. In: R. Attiyeh / K.G. Lumsden (eds.): Efficiency in Universities, New York, 1974.

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne (=edition suhrkamp 1365, Neue Folge Band 365), 1. Auflage, Frankfurt am Main, 1986.

Becker, Gary S.: Investitionen in Humankapital - eine theoretische Analyse. In: Kaus Hüfner (Hrsg.): Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum. Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie (=Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, hsrg. vom Institut für Bildungsforschung in der Max-Planck-Gesellschaft), Stuttgart, 1970; Übersetzung von „Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education“ (=General Series Nr. 80), New York, National Bureau of Economic Research, 1964.

Bell, Daniel: Die nachindustrielle Gesellschaft, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg, 1979; zuerst erschienen als „The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting“, Basic Books, Inc., New York, 1973.

Biffl, Gudrun / Lutz, Hedwig: Die Zukunft der österreichischen Berufs- und Qualifikationslandschaft. WIFO, Wien, November 1998.

Block, Hans-Jürgen: Fünf Bemerkungen zum Arbeitskräftebedarf. In: Christiane Konegen-Grenier / Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994.

Blossfeld, Hans Peter / Shavit, Yossi: Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries. In: Yossi Shavit, Hans-Peter Blossfeld (Hrsg.): Persisting Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries. Westview Press, Boulder, Col., 1993.

Bodenhöfer, Hans-Joachim / Riedel, Monika: Bildung und Wirtschaftswachstum. Alte und neue Ansätze. In: Robert K. Weizsäcker (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Dunker & Humblot, Berlin, 1998.

Boudon, Raymond: Effets pervers et ordre social, Paris, PUF, 1977. Deutsche Version: Widersprüche sozialen Handelns, Luchterhand, Darmstadt und Neuwied, 1979.

Bourdieu, Pierre: The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power, Polity Press, Cambridge, 1996.

Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart, 1971.

Büchel, Felix: Der hohe Anteil an unterwertig Beschäftigten bei jüngeren Akademikern: Karrierezeitpunkt- oder Strukturwandel-Effekt?, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 29. Jahrgang, Nr. 2, 1996, Nürnberg.

Büchel, Felix / Weißhuhn, Gernot: Ausbildungsinadäquate Beschäftigung in Deutschland und den USA. Ein Vergleich von Struktur und Einkommenseffekten auf der Basis von Paneldaten. In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.), Bonn, 1997.

BKL-Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Beschäftigungsperspektiven der Absolventen des Bildungssystems, 2. Aufl., Bonn, 1995.

BFS-Bundesamt für Statistik (Hrsg.): Hochschulindikatoren Schweiz, Bern, 1997.

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Bachelor und Master. Einführung neuer akademischer Abschlüsse an deutschen Hochschulen, in: ibv-Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 17/1998, Nürnberg.

bmb+f-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1995/96, Bonn, 1995.

bmb+f-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1996/97, Bonn, 1996.

bmb+f-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1997/98, Bonn, 1997.

BMWF-Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Zur Situation der Hochschulabsolventen in Österreich, Wien, 1986.

BMWV-Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: Statistisches Taschenbuch 1998, Wien, 1998.

BMWV-Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: Statistisches Taschenbuch 1999, Wien, 1999.

BMWV-Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: Hochschulbericht 1999, Band 1 und Band 2, Wien, 1999.

BMWV-Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: Materialien zur sozialen Lage der Studierenden, Wien, 1999.

Braddock, Douglas / Hecker, Daniel E.: The Class of ’80. One Year after Graduation, in: Occupational Outlook Quarterley, Volume 28, No. 2, 1984.

Bullinger, Martin: Wissenschaft statt bloßer Wissensvermittlung - Universitäre Ausbildung zu weiterführendem Denken im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandel. Einführungsvortrag zum Kolloquium am 25.5. 1998 in Freiburg im Breisgau; Publikation angekündigt.

Bussi, Federico (Centro Studi Investimenti Sociali): Italy. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992.

Buttler, Friedrich / Tessaring, Manfred: Humankapital als Standortfaktor. Argumente zur Bildungsdiskussion aus arbeitsmarktpolitischer Sicht, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 26. Jahrgang, Nr. 4, 1993, Nürnberg.

Chapman, Bruce / Salvage, Tony: Changes in Costs for Australian Higher Education Students from the 1996/97 Budget, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, 21. Jahrgang, Heft 4, 1997, Studienverlag, Innsbruck-Wien.

Charlot, Alain / Pottier, François: France. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992.

Clark, Burton R.: The Higher Education System. University of California Press, Berkeley, 1983.

Clark, Burton R.: The Fragmentation of Research, Teaching and Study. In: Martin Trow / Thorsten Nyborn (eds.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, First edition 1991, Second impression 1997.

Clark, Burton R.: Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities. University of California Press, Berkeley-Los Angeles-London, 1995.

Clement, Werner: Die Tertiärisierung der Industrie, Wien, 1988.

Collins, Randall: Functional and Conflict Theories of Educational Stratification, in: American Sociological Review, 36, 1971.

Collins, Randall: The Credential Society, Academic Press, New York, 1979.

Daheim, Hansjürgen: Berufssoziologie. In: Handbuch der empirischen Sozialforschung, herausgegeben von René König, Band 8, 2. völlig neubearbeitete Auflage, Stuttgart, Ferdinand Enke Verlag, 1977.

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik (= DIE ZEIT Bücher), Nannen-Verlag, Hamburg, 1965.

Davis, Kingsley / Moore, Wilbert E.: Einige Prinzipien der sozialen Schichtung. In: Heinz Hartmann (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zu soziologischen Theorie, 2. Auflage, 1973, Stuttgart, Enke Verlag; zuerst in englischer Sprache erschienen: Some Principles of Stratification, in: American Sociological Review, X (April 1945).

Der Ingenieur: Erste Graduierungsfeier der UDA (University of Derby in Austria), in: Der Ingenieur, Zeitschrift des Verbandes Österreichischer Ingenieure, 53. Jahrgang, Nr. 1, Wien, 1998.

Edding, Friedrich: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Freiburg, 1963.

Falk, Rüdiger / Weiß, Reinhold: Zukunft der Akademiker (=Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Nr. 186, Institut der deutschen Wirtschaft), Köln, 1993.

Färber, Gisela: Entwicklung der Staatsausgaben und Konsequenzen für die Akademikerbeschäftigung. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996.

Fitzsimmons, John: Adapting the European Model of Youth Apprenticeship. A Tool for American Educational Reform and Economic Development, in: Wirtschaftspolitische Blätter, hrsg. von der Wirschaftskammer Österreich, 42. Jahrgang, Nr. 1, Wien, 1995.

Fraenkel, Michael: Aspekte der künftigen Akademikerbeschäftigung im öffentlichen Dienst. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996.

Gerhard, Rolf: Berufliche Weiterqualifizierung arbeitsloser Akademiker - Erfahrungen und Probleme. In: Manfred Kaiser / Herbert Görlitz (Hrsg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Zur Diskussion der Übergänge in die Hochschule und Beschäftigung im geeinten Deutschland (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 153.3), Nürnberg, 1992.

Gleiser, Sigmar: Der Arbeitsmarkt für Akademiker. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996.

Goedebuure, Leo / Kaiser, Frans / Maassen, Peter / Meek, Lynn / van Vught, Frans / de Weert, Egbert: Hochschulpolitik international: Trends - Probleme - Lösungsansätze, herausgegeben von der Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh, 1992.

Gruber, Karl-Heinz: Vierfache Klarstellung, in: „Der Standard“ vom 14.10. 1997, Wien.

Guger, Alois: Anmerkungen zu einigen ökonomischen und verteilungspolitischen Aspekten der Hochschulfinanzierung, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 21. Jahrgang, Heft 4/1997, Wien.

Hanke, Gustav: Süffisante Abqualifizierung, in: „Der Standard“ vom 14.10. 1997, Wien.

Hecker, Daniel E.: Earnings of College Graduates, 1993, in: Monthly Labor Review, December 1995, U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Washington, DC.

Hecker, Daniel E.: College Graduates in ‚High School‘ Jobs: a Commentary, in: Monthly Labor Review, December 1995, U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Washington, DC.

Henz, Ursula / Maas, Ineke: Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 4, Jahrgang 47, 1995.

Hernaut, Kruno: Beschäftigungsmöglichkeiten für Akademiker. In: Christiane Konegen-Grenier / Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994.

Hegelheimer, Armin: Strukturwandel der Akademikerbeschäftigung. Vergangenheitsentwicklung und Zukunftsperspektiven (=Forschungsberichte zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie), Bielefeld, 1984.

Helberger, Christof / Palamidis, Helene: Die Nachfrage nach Bildung. Theorien und empirische Ergebnisse, Duncker & Humblot, Berlin, 1992.

Hofstätter, Maria / Eickhoff, Volker / Finder, Ruth: Unternehmensbefragung – Beschäftigungschancen für Hochschulabsolventen, AMS, BIQ, Wien, 1997.

Höllinger, Herwig: Anerkennung österreichischer Techniker- und Ingenieurausbildungen des universitären und nichtuniversitären Sektors nach den EU-Richtlinien. In: Arthur Schneeberger, Monika Thum-Kraft (Hrsg.): Qualifikationsanforderungen und Bildungsströme im Wandel (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 110), Wien, 1998.

Horstkotte, Hermann: Lockruf des Erfolges. In Verbundmodellversuchen wird das Hochschulstudium der Zukunft erprobt, in: Prospect, Zeitschrift des BMBF, Nr. 3, 1998.

Hunt, Stephen, E.: United States. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume II, Paris, 1992.

iwd-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft: Akademiker Einkommen - Jeder fünfte gehört zur Spitze, Nr. 47, 24. November 1994, Köln.

iwd-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft: Akademiker-Beschäftigung - Ein Fünftel unter Niveau, Nr. 30, 28. Juli 1994, Köln.

iwd-Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft: Arbeitsmarkt der Akademiker – Mehr Tops als Flops, Nr. 40, 1. Oktober 1998, Köln.

Kaneko, Motohisa (Research Institute for Higher Education Hiroshima University): Japan. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992.

Kellermann, Paul: Gesellschaftliche Organisation der Arbeit und Hochschulbildung. Zur Kritik vorherrschender Sicht- und Handlungsweisen im Zusammenhang von wissenschaftlicher Qualifikation und Arbeitsmöglichkeit. In: Ansgar Weymann (Hrsg.): Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels (= Soziale Welt, Sonderband 5), Göttingen, 1987.

Kellermann, Paul: Ungleiche Beschäftigungschancen von Graduierten vor dem Hintergrund der Entfaltung professioneller Arbeit. In: Axel Bolder, Klaus Rodax (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit (= Jahrbuch ’96 „Bildung und Arbeit“), Leske + Budrich, Opladen, 1996.

Kellermann, Paul: Die Patchwork-Universität. Wissenschaftliche Hochschulen in Österreich – prämodern, modern, unmodern oder postmodern? In: Max Preglau, Rudolf Richter (Hrsg.): Postmodernes Österreich? Konturen des Wandels in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur (=Schriftenreihe des Zentrums für angewandte Politikforschung, Band 15), Wien, 1998.

Kerr, Clark: Governance and Functions, in: Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Issued as Vol. 99, No. 1, of the Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, Winter 1970: The Embattled University.

Kerr, Clark: The Uses of University, 3., überarb. Aufl., Havard University Press, Cambridge, Mass., 1982.

Kerr, Clark: A Critical Age in the University World: Accumulated Heritage versus Modern Imperatives, in: European Journal of Education (EJE), Vol. 22, No. 2, 1987.

Kerr, Clark: How well Has Higher Education in the United States Met the Test of Service to the Labor Market?, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Jahrgang 17, Nr. 2-3, Wien, 1993.

Köhler, Helmut: Qualifikationsstruktur und Hochschulentwicklung in der Deutschen Demokratischen Republik und der Bundesrepublik Deutschland. Befunde aus Analysen von Volkszählungsdaten, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 28. Jahrgang, Nr. 1, 1995, Nürnberg.

Konegen-Grenier, Christiane: Einleitung. In: Christiane Konegen-Grenier / Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf, Deutscher Institutsverlag, Köln, 1994.

Korte, Elke: Numerus clausus im Zulassungsverfahren. In: Paul Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen, Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, Klagenfurt, 1984.

Kreutz, Henrik: Rückwirkungen von Veränderungen im Berufsbereich auf die Sozialisation in Hochschulen. In: Ulrich Teichler (Hrsg.): Hochschule und Beruf, Campus Verlag, Frankfurt - New York, 1979.

Kreutz, Henrik: Der Beitrag soziologischer Theorien zur Arbeitsmarktforschung und Arbeitsmarktpolitik. In: Ernst Gehmacher (Hrsg.): Die außerökonomischen Aspekte der Arbeitsmarktpolitik. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministers für soziale Verwaltung, Institut für empirische Sozialforschung (IFES), Eigenverlag, Wien, 1979.

Kreutz, Henrik: Akademiker unter dem Druck der Hochschulexpansion: individuelle und kollektive Strategien. Theoretische Überlegungen anhand einer explorativen Untersuchung. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern, Wien, 1985.

Kreutz, Henrik (unter Mitarbeit von Gerhard Fröhlich u. Heinz Dieter Maly): Eine Alternative zur Industriegesellschaft? Alternative Projekte in der Bewährungsprobe des Alltags (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 86), Nürnberg, 1985.

Kreutz, Henrik / Rögl, Heinz: Die umfunktionierte Universitätsreform. Von der Steigerung der Produktivität zur staatlichen Förderung sozialen Aufstiegs politischer Kernschichten. Eine empirische Untersuchung auf der Basis von Dokumentenanalysen, „oral history“ und quasi-experimentellen Verfahren, WUV-Universitätsverlag, Wien, 1994.

Krupp, Hans-Jürgen: Schafft Bildung Beschäftigung? Erneute Überlegungen zu einer alten Kontroverse. In: Lutz Reyher, Jürgen Kühl (Hrsg.): Resonanzen, Arbeitsmarkt und Beruf – Forschung und Politik. Festschrift für Dieter Mertens (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr.111), Nürnberg, 1988.

Landler, Frank: Das österreichische Bildungswesen in Zahlen. Analyse und Computersimulation des Schulsystems und der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung, Wien, 1997.

Lassnigg, Lorenz / Loudon, Suzanne / Schramm, Brigitte / Steiner, Peter: Zur Beschäftigung von HochschulabsolventInnen, Institut für Höhere Studien (IHS), Projektbericht, Wien, 1998.

Lassnigg, Lorenz / Prenner, Peter / Steiner, Peter: Ausbildung – Beruf – Beschäftigung, in: SWS-Rundschau, 38. Jahrgang, Heft 3, 1998, Wien.

Lindblom, Charles E.: Jenseits von Markt und Staat. Eine Kritik der politischen und ökonomischen Systeme, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980 (Originalausgabe: Politics and Markets. The World's Political Economy Systems, Basic Books, Inc., New York, 1977).

List, Juliane: Hochschulen in Europa. Hochschulstrukturen und Berufschancen von Akakdemikern in Frankreich, Großbritannien und Italien (=Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, Institut der deutschen Wirtschaft, 192), Deutscher Instituts-Verlag, Köln, 1994.

List, Juliane: Lehr- und Forschungsstandort Deutschland. Wie attraktiv sind deutsche Hochschulen? Deutscher Institutsverlag, Köln, 1998.

Luhmann, Niklas: Perspektiven der Hochschulpolitik. In: Niklas Luhmann: Universität als Milieu, Kleine Schriften, hrsg. von André Kieserling, Haux, Bielefeld, 1992.

Luhmann, Niklas: Die Universität als organisierte Institution. In: Niklas Luhmann: Universität als Milieu. Kleine Schriften, hrsg. Von André Kieserling, Haux, Bielefeld, 1992.

Lutz, Burkhard: Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: Joachim Matthes (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages, Berlin 1979, Campus Verlag, Frankfurt/New York, 1979.

Metzger, Walter P.: The Academic Profession in the United States. In: Burton R. Clark (ed.): The Academic Profession: National, Disciplinary, and Institutional Settings, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, and London, 1987.

Meyer, John W.: The Effects of Education as an Institution, in: American Journal of Sociology, Volume 83, Number 1, 1977.

Mill, John S.: Principles of Political Economy. Bd. 1, The Colonial Press, New York, 1900.

Minks, Karl-Heinz / Filaretow, Bastian: Absolventenreport Sozialwissenschaften. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Berufsübergang von Absolventen sozialwissenschaftlicher Diplom-Studiengänge (=Reihe ”Bildung - Wissenschaft - Aktuell”, 18), herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 1993.

Mok, Albert Louis: Alte und neue Professionen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 21, 1969.

Müller, Walter / Haun, Dietmar: Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, Jahrgang 46, 1994.

Müller, Walter: Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft „Die Diagnosefähigkeit der Soziologie“, Opladen, 1998.

Nugent, Michael / Ratcliff, James L. / Schwarz, Stefanie: Inverse Image: A Cross-National Comparison of Factors Pertaining to Student Persistence in Germany and the United States, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Jahrgang 17, Nr. 2-3, Wien, 1993.

Oeser, Erhard: Wissenschaft und Information, Band 3: Struktur und Dynamik erfahrungswissenschaftlicher Systeme, R. Oldenbourg Verlag, Wien und München, 1976.

OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD-Indicators, Paris, 1992.

OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD-Indicators, Paris, 1993.

OECD: From Higher Education to Employment. Synthesis Report, Paris, 1993.

OECD: Revies of National Policies for Education – Austria, Paris, 1995.

OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD-Indicators, Paris, 1995.

OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD-Indicators, Paris, 1996; deutsche Version: Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren, Paris, 1996.

OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD-Indicators 1997, Paris 1997; deutsche Version: Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 1997, Paris, 1997.

OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Human Capital Investment. An International Comparison, Paris, 1998.

OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD-Indicators 1998, Paris, 1998.

Ogay, Tania (Office fédéral de l'Éducation et de la Science): Suisse. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume IV, Paris, 1992.

ÖSTAT-Österreichisches Statistisches Zentralamt: Mikrozensus Jahresergebnisse 1996, Wien, 1998.

ÖSTAT-Österreichisches Statistisches Zentralamt: Statistisches Jahrbuch für die Republik Österreich 1997, Wien, 1997.

ÖSTAT-Österreichisches Statistisches Zentralamt: Statistische Übersichten, 53. Jahrgang, Neue Folge, Nr. 1, 1998, Wien.

ÖSTAT-Österreichisches Statistisches Zentralamt Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1995/96, Wien, 1996.

ÖSTAT-Österreichisches Statistisches Zentralamt: Österreichische Hochschulstatistik: Studienjahr 1997/98, Wien, 1999.

Parmentier, Klaus / Schreyer, Franziska / Tessaring, Manfred: Aktuelle Befunde zur Beschäftigung und Arbeitsmarktsituation von Akademikerinnen und Akademikern. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996.

Parsons, Talcott: Das System moderner Gesellschaften, Weinheim und München, 4. Auflage, 1996; zuerst: Juventa Verlag, München, 1972; Titel der Originalausgabe: „The System of Modern Societies", Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, USA.

Pechar, Hans: Zur Reform der Hochschulfinanzierung in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik. Beiträge zu Studium, Wissenschaft und Beruf, 21. Jahrgang, Heft 4/1997, Studienverlag, Innsbruck-Wien.

Perkin, Harold: History of Universities. In: Philip G. Altbach (ed.): International Higher Education, an Encyclopedia, Garland, New York, 1991.

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe, Verlag Walter, Olten - Freiburg, 1964.

Plicht, Hannelore / Schober, Karen / Schreyer, Franziska: Zur Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Versuch einer Quantifizierung anhand der Mikrozensen 1985 bis 1991, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 27. Jahrgang, Nr. 3, 1994, Nürnberg.

Pratt, John: The Polytechnic Experiment: 1965 - 1992, Open University Press, Buckingham, 1997.

Ramirez, Francisco O. / Riddle, Phyllis: The Expansion of Higher Education. In: Philip G. Altbach (ed.): International Higher Education, an Encyclopedia, Garland, New York, 1991.

Ramm, Michael / Bargel, Tino: Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden. Entwicklungen in der ersten Hälfte der 90er Jahre (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 212), Nürnberg, 1997.

Reiterer, Albert F.: Moderne Gesellschaften: Sozialstruktur und sozialer Wandel in Österreich, 2., aktualisierte und erw. Aufl., WUV-Univ.-Verlag, Wien, 1998.

Schelsky, Helmut: Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (=Wissenschaftstheorie, Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsgeschichte; 20), 2., um einen „Nachtrag 1970“ erweiterte Auflage (1. Aufl. 1963, Reinbek bei Hamburg), Gütersloh, 1971.

Schlegel, Jürgen: Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf aus Sicht der Bund-Länder-Kommission (BLK). In: Christiane Konegen-Grenier / Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994.

Smith, Anthony / Webster, Frank: Conclusion: An Affirming Flame. In: Anthony Smith / Frank Webster (eds.): The Postmodern University. Contested Visions of Higher Education in Society, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1997.

Schneeberger, Arthur: Bedarfsgerechte Studienwahl? Öffentliche Diskussion und politische Steuerung des Studienanfängerstroms. In: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hrsg.): Berufliche Situation und soziale Stellung von Akademikern, Wien, 1985.

Schneeberger, Arthur: Divergenzen zwischen Hochschulexpansion und technisch-wirtschaftlichem Wandel. In: Paul Kellermann (Hrsg.): Universität und Hochschulpolitik, Böhlau Verlag, Wien, 1986.

Schneeberger, Arthur: Studienerfolg und Studienabbruch in wirtschaftsnahen Studienrichtungen. Maschinenbau - Elektrotechnik, Betriebswirtschaft - Handelswissenschaft. Forschungsbericht an das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 85), Wien, 1991.

Schneeberger, Arthur: Haben wir zu wenige Akademiker?, in: Wirtschaftspolitische Blätter, hrsg. von der Wirtschaftskammer Österreich, 42. Jahrgang, 1995, Wien.

Schneeberger, Arthur: Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 109), Wien, 1998.

Schneeberger, Arthur: Langfristige Trendanalyse der Qualifikationsentwicklung in Österreich. In: Arthur Schneeberger, Monika Thum-Kraft (Hrsg.): Qualifikationsanforderungen und Bildungsströme im Wandel (=Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 110), Wien, 1998.

Schneeberger, Arthur: Die österreichische HTL-Ausbildung – als Beispiel einer anerkannten Ingenieurausbildung auf der oberen Sekundarstufe. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien, 1998.

Schweizerischer Wissenschaftsrat: Zielvorstellungen für die Entwicklung der Schweizerischen Hochschulen. Periode 2000 – 2003, Vorschläge des SWR an den Bundesrat, August 1997, Bern.

Sengenberger, Werner: Einführung: Die Segmentation des Arbeitsmarkts als politisches und wissenschaftlichen Problem. In: Werner Sengenberger (Hrsg.): Der gespaltene Arbeitsmarkt. Probleme der Arbeitsmarktsegmentation, Campus Verlag, Frankfurt/New York, 1978.

Spence, Michael A.: Job Market Signaling, in: Quarterley Journal of Economics, Volume 87, 1973.

Staudt, Erich / Kottmann, Marcus / Merker, Richard: Chemie-Hochschulabsolventen: Hochqualifiziert aber inkompetent? In: Josef Hollerith (Hrsg.): Leistungsfähige Hochschulen – aber wie? Beiträge zur Hochschulstrukturreform, Luchterhand , Berlin, 1997.

Strasser, Hermann: Wissenschaftsorganisation und Gesellschaftsentwicklung: Am Beispiel Österreichs. In: Hermann Strasser, Karin D. Knorr (Hrsg.): Wissenschaftssteuerung. Soziale Prozesse der Wissenschaftsentwicklung, Campus Verlag, Frankfurt/New York, 1976.

Sturn, Richard / Wohlfahrt, Gerhard (Hrsg.): Der gebührenfreie Hochschulzugang und seine Alternativen (=Juristische Schriftenreihe, Band 146), Wien, 1999.

Szydlik, Marc: Zur Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatzanforderungen in der Bundesrepublik Deutschland, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 29. Jahrgang, Nr. 2, 1996, Nürnberg.

Tarsh, *Jason (Department of Education and Science):* United Kingdom. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume IV, Paris, 1992.

Teichler, Ulrich: Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: Paul Kellermann (Hrsg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, Klagenfurt, 1984.

Teichler, Ulrich: Hochschulpolitik im internationalen Vergleich. In: Paul Kellermann (Hrsg.): Universität und Hochschulpolitik, Böhlau Verlag, Wien, 1986.

Teichler, Ulrich: Die Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen in den USA und Japan, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Jahrgang 11, Nr. 2-3, 1987.

Teichler, Ulrich: Hochschule und Beruf in Europa. In: Lutz Reyher, Jürgen Kühl (Hrsg.): Resonanzen: Arbeitsmarkt und Beruf - Forschung und Politik (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 111), Nürnberg, 1988.

Teichler, Ulrich: Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich (=Werkstattberichte - Band 20), Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule Kassel, Kassel, 1988.

Teichler, Ulrich: Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich. In: Christiane Konegen-Grenier / Winfried Schlaffke (Hrsg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (= Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Deutscher Instituts-Verlag, Köln, 1994.

Tessaring, Manfred / Werner, Heinz: Beschäftigung und Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 46), Nürnberg, 1981.

Tessaring, Manfred: Arbeitslosigkeit, Beschäftigung und Qualifikation: Ein Rück- und Ausblick, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 21. Jahrgang, Nr. 2, 1988, Nürnberg.

Tessaring, Manfred: Beschäftigungssituation und -entwicklung von Hochschulabsolventen. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, Nürnberg, 1992.

Tessaring, Manfred: Langfristige Tendenzen des Arbeitskräftebedarfs nach Tätigkeiten und Qualifikationen in den alten Bundesländern bis zum Jahre 2010, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 27. Jahrgang, Nr. 1, 1994, Nürnberg.

Tessaring, Manfred: Perspektiven der Akademikerbeschäftigung im Rahmen der IAB-Projektionen des Qualifikationsbedarfs. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996.

Thurow, Lester F.: The Future of Capitalism. How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World, William Morrow and Company, Inc., 1996, Penguin Books, New York, 1997.

Timmermann, Dieter: Zusammenfassung der Abschlußdiskussion. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996.

Titscher, Stefan: Unser künftiges Studienangebot, in: WU-memo, Ausgabe 25/99, 14. Dezember 1999, Wien.

Trow, Martin: Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education, in: Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Issued as Vol. 99, No. 1, of the Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, Winter 1970: The Embattled University.

Trow, Martin: „Elite Higher Education": An Endangered Species?, in: Minerva, A review of Science, Learning and Policy, Volume XIV, Number 3, Autumn 1976.

Trow, Martin: The Exeptionalism of American Higher Education. In: Martin Trow / Thorsten Nyborn (eds.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education, Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, First edition 1991, Second impression 1997.

Trow, Martin: Unique Characteristics of American Higher Education, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, Heft 2-3, 1993, Wien.

Tyler, John / Murnan, Richard J. / Levy, Frank: Are More College Graduates Really Taking 'High School' Jobs?, in: Monthly Labor Review, December 1995, U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics, Washington, DC.

U.S. Department of Labor (ed.): Youth Apprenticeship - American Style, Report of a Conference held 7 December 1990, Washington (D.C.).

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics: The Condition of Education 1991, Volume 2, Postsecondary Education, U.S. Department of Education, Washington, D.C., 1991.

Verdier, Eric: Verlieren Hochschulabschlüsse in Frankreich an Bedeutung?, in: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift, CEDEFOP, Thessaloniki, Nr. 10, Januar-April 1997/I.

Weber, Axel A.: Humankapital, Schulbildung und Wirtschaftswachstum: Eine kritische Betrachtung der Literatur. In: Robert K. Weizsäcker (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Dunker & Humblot, Berlin, 1998.

Weißhuhn, Gernot / Wahse, Jürgen / König, Andreas: Arbeitskräftebedarf in Deutschland bis 2010 (=Studien zu Bildung und Wissenschaft, Nr. 116, Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft), Bonn, 1994.

Weißhuhn, Gernot: Szenarien der Akademikerbeschäftigung bis zum Jahre 2010. In: Manfred Tessaring (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit (=Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nr. 201), Nürnberg, 1996.

Wigger, Berthold U. / Weizsäcker, Robert K.: Bildungsfinanzierung, Ressourcenausstattung und Produktivitätswachstum. In: Robert K. Weizsäcker (Hrsg.): Bildung und Wirtschaftswachstum, Dunker & Humblot, Berlin, 1998.

Williams, Gareth L.: The Economic Approach. In: Burton R. Clark (ed.): Perspectives on Higher Education, Berkeley - Los Angeles - London, 1987.

Williams, Gareth L.: Wer soll die Kosten der tertiären Bildung tragen?, in: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift, CEDEFOP, Thessaloniki, Nr. 10, Januar-April 1997/I.

Windolf, Paul: Expansion und Structural Change. Higher Education in Germany, the United States, and Japan, 1870-1990, Westview Press, Boulder/Colorado, Oxford/UK, 1997.

Wohlfahrt, Gerhard: Distributive Effekte der öffentlichen Finanzierung der Hochschulen, in: Zeitschrift für Hochschuldidaktik, 21. Jahrgang, Heft 4/1997, Innsbruck-Wien.

Wolff, Heimfrid: Das Dienstleistungswachstum - eine moderne Umwegproduktion. Überlegungen zur Bedeutung der Dienstleistungen für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 23. Jahrgang, Nr. 1, 1990, Nürnberg.

Zentralstelle für Arbeitsvemittlung (ZAV), Arbeitsmarktinformationsstelle (AMS) (Hg.): Die neuen Bundesländer - Chancen und Risiken für Akademiker (=Arbeitsmarktinformation Qualifizierte Fach- und Führungskräfte), Frankfurt am Main, 1988.

ZUM AUTOR

Dr. Arthur Schneeberger

Studium an der Universität Wien: Promotion mit einer Untersuchung zur Methodenlehre der Sozialwissenschaften.

Berufliche Tätigkeit

Forschung am Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien,

Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Universität Erlangen-Nürnberg im Rahmen des Lehrstuhls für Soziologie und Sozialanthropologie,

seit 1986 Forschungstätigkeit am *ibw*-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Publikationen zur Hochschulforschung (Auswahl)

Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 109, Wien, 1998.

Jenseits der Katastrophenberichte. Einige Überlegungen anhand der komparativen Bildungsstatistik der OECD. In: Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 104, Wien, 1997.

Akademikerbeschäftigung und universitäres Studienangebot. Forschungsbericht an das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, Wien, 1996.

Zur Bedeutung von Bildung und Qualifikationen für die Wettbewerbsfähigkeit. In: Heinz Handler (Hrsg.): Wirtschaftsstandort Österreich. Wettbewerbsstrategien für das 21. Jahrhundert. BMwA, Wien, 1996.

Haben wir zu wenige Akademiker?, in: Wirtschaftspolitische Blätter, 42. Jahrgang, Heft 6, 1995, Wien.

Qualifikationsanforderungen und Weiterbildungsbedarf von Wirtschaftsjuristen., Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 87, Wien, 1991.

Studienerfolg und Studienabbruch in wirtschaftsnahen Studienrichtungen. Maschinenbau - Elektrotechnik, Betriebswirtschaft - Handelswissenschaft. Forschungsbericht an das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft, Nr. 85, Wien, 1991.

Tendenzen am Akademikerarbeitsmarkt - Rückwirkungen auf Studienwahl und Studium?, in: M. Schilling (Hrsg.): Zur Entwicklung von akademischen Berufen und Universitätsstudien. Klagenfurt, 1990.

In allen Industriegesellschaften ist es zu Erhöhungen der Studienbeteiligung und der Akademikerquote in der Erwerbsbevölkerung seit den 60er oder 70er Jahren gekommen, allerdings mit signifikanten quantitativen Unterschieden.

Während in den USA und in Japan bereits seit dem vorigen Jahrhundert eine starke Orientierung am privaten Sektor festzustellen war, sind die europäischen Universitäten in der Mehrheit ihrer Fachrichtungen und Fakultäten in ihrer beruflichen Vorbildungsfunktion im Schwerpunkt auf den öffentlichen oder den öffentlich regulierten Sektor bezogen. Nur Wirtschafts- und Technikabsolventen zeigen Beschäftigungspräferenzen in Richtung des privaten Sektors.

Die Studie bietet empirische und theoretische Grundlagen zur Internationalisierung und Modernisierung der österreichischen Universitäten.