



Ursprünglich erschienen in "denk-doch-mal.de (2010), H. 1"

Studieren, Arbeitsmarkt und Beruf – Zwischen Generation Praktikum und akademischer Karriere

Von: **Prof. Dr. Andrä Wolter** (*Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung*)

Einleitung

Schon seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert wird die Entwicklung der Universitäten in Deutschland immer wieder von unterschiedlichen Einschätzungen und Debatten zum akademischen Arbeitsmarkt und zur Akademikerbeschäftigung begleitet (*Titze 1990*). Zwei Aspekte und Fragen spiel(t)en in dieser Debatte immer wieder eine Rolle: Erstens das quantitative Verhältnis zwischen Studiennachfrage, Absolventenangebot und dem Bedarf des akademischen Arbeitsmarktes sowie zweitens das Verhältnis zwischen den qualitativen Anforderungen des Arbeitsmarktes und des Berufes und den Aufgaben, Anforderungen und Inhalten des Studiums.

Bei dem ersten Aspekt geht es meist um die Frage „Gibt es in Deutschland zu viele oder zu wenige Studierende und Hochschulabsolventen (gemessen am Bedarf)?“. Das Wachstum des Hochschulsystems war immer wieder von

Befürchtungen wie der eines „akademischen

Proletariats“ oder „Taxifahrers Dr. phil.“ begleitet. Eine der neueren Varianten in dieser Debatte ist die Klage über eine „Generation Praktikum“.

Prof. Dr. Andrä Wolter

Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung



Dr. phil. habil., ist Professor für erziehungswissenschaftliche Forschung an der Humboldt-Universität in Berlin und freier Mitarbeiter des Hochschul-Information-Systems (HIS) in Hannover. Er ist 1950 geboren. Studiert hat er die Fächer Erziehungswissenschaft, Soziologie und Geschichte an der Universität Oldenburg, dort auch 1986 promoviert und sich 1992 für das Fachgebiet Bildungsforschung und Bildungsplanung habilitiert. Von 1975 bis 1990 war er wissenschaftlicher Assistent bzw. Mitarbeiter an der Universität Oldenburg, von 1990 bis 1993 Arbeitsbereichsleiter Hochschule und Forschungseinrichtungen am ...

[\[weitere Informationen\]](#)

Gegenwärtig setzt sich in der öffentlichen Debatte eher die umgekehrte Einschätzung durch, wonach ein Mangel an Absolventen und Absolventinnen, zumindest in einigen Branchen, erwartet wird. Bei dem zweiten Aspekt geht es eher um die qualitative Frage, ob Hochschulabsolventen und -absolventinnen

denn „richtig“ ausgebildet werden, eine Frage, die seit Jahrzehnten unter verschiedenen Etiketten diskutiert wird (Praxisbezug, Berufsrelevanz des Studiums oder neuerdings Beschäftigungsfähigkeit).

Bei der Frage der Abstimmung zwischen Qualifikation und Beschäftigung spielt oft die Erwartung – etwa seitens der Wirtschaft – eine Rolle, die Hochschule müsse quantitativ und qualitativ „passgenau“ (oder jedenfalls einigermaßen „passgenau“) auf die spätere berufliche Tätigkeit vorbereiten.

Dies ist eine Annahme, die traditionell den deutschen Universitäten, welche ja nachhaltig von den eher berufsdistanzierten Bildungs- und Wissenschaftsvorstellungen des deutschen Bildungsidealismus geprägt wurden, eher fremd war. Aus der historischen Perspektive der deutschen Universität war nicht der Beruf, sondern das Fach als Teil der akademischen Gemeinschaft der wichtigste identitätsstiftende Bezugs- und Orientierungspunkt.

Allerdings sind auch die Universitäten mit ihrer massiven Expansion, den seit den 1960er Jahren mehrfach unternommenen Studienreformbemühungen und verstärkt seit dem Bologna-Prozess mehr und mehr unter Druck geraten, sich von dem alten Paradigma einer forschungsbasierten akademischen Persönlichkeits- und Nachwuchs(aus)bildung mit seiner charakteristischen Berufsferne zu verabschieden und sich ihrer – wie auch immer gearteten – beruflichen Qualifizierungsfunktion zu stellen. Ohne Zweifel hat die deutsche Universität faktisch schon immer eine berufsvorbereitende Funktion erfüllt, ohne dass diese das Selbstverständnis oder Curriculum der Universität nachhaltig geprägt hätte. Mit der Hochschulexpansion zeichnete sich dann aber noch deutlicher ab, dass die große Mehrzahl der Absolventen und Absolventinnen nicht (oder nur vorübergehend) wissenschaftlichen Nachwuchs im Sinne einer angestrebten Hochschulkarriere bildet, sondern eine Beschäftigungsperspektive außerhalb der Hochschule, überwiegend auch außerhalb des Wissenschaftssystems sucht.



Von daher ließ sich die berufliche Ausbildungsfunktion, um die sich die Universität bislang kaum gekümmert hatte, nicht mehr länger ignorieren. „Beschäftigungsfähigkeit“ – so problematisch dieser Begriff auch sein mag – erinnert die Hochschulen daran, nicht nur wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden, sondern für eine Beschäftigung außerhalb der Hochschule zu qualifizieren – und dass sich die Hochschulen deshalb mit der Bedeutung des Studiums für die beruflichen Zukunftsperspektiven ihrer Absolventen und Absolventinnen auseinandersetzen müssen. Das ist der positive Beitrag des Konzepts „employability“ (so auch Teichler 2008, S. 77).

Das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit

Der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit, gleichsam die bislang letzte „Volte“ auf der Suche nach einem angemessenen Konzept für den Berufsbezug des Studiums, ist in der Hochschulpolitik eigentlich erst mit den Studienreformaßnahmen im Kontext des Bologna-Prozesses aufgekommen. In den bisherigen Dokumenten des Bologna-Prozesses – basierend auf der Bologna-Konferenz (1999) und den im zweijährigen Abstand durchgeführten Nachfolgekongressen (zuletzt 2009 in Leuven) – taucht dieser Begriff zwar mehrfach auf, aber eher beiläufig. Der Berufsbezug steht hier neben anderen Zielen und Aufgaben des Studiums. Die Polyvalenz des Bachelorstudiums bzw. -grades wird in den Bologna-Dokumenten immer wieder hervorgehoben. Auf der anderen Seite scheint die Sorge durch, die Hochschulen könnten den Bachelor ausschließlich als Vor- oder Durchgangsstufe zu einem

Masterprogramm ansehen und damit Eigenständigkeit und Berufsrelevanz des Bachelorstudiums ignorieren.

Die in Deutschland häufig anzutreffende Auffassung, dass die Förderung von „employability“ das zentrale Ziel der Studienreform sei, findet in den Dokumenten des Bologna-Prozesses keine Grundlage, auch wenn diese Aufgabe dort mit der Zeit immer stärker betont wird. Es fällt auf, dass die Bologna-Dokumente keine nur halbwegs präzise oder gar operationale Definition von Beschäftigungsfähigkeit enthalten, sondern eher vage Umschreibungen. Ein gewisser Konsens besteht allenfalls darin, dass die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als zentral für Beschäftigungsfähigkeit angesehen wird.

„Employability“ ist, gerade mit seiner Ausrichtung auf

Schlüsselkompetenzen, gewiss ein Konzept, das zu einem Eckpunkt der europäischen Beschäftigungs- und Berufsbildungspolitik geworden ist. Dass dieser Begriff in den europäischen hochschulpolitischen Diskurs Eingang gefunden hat, überrascht von daher nicht. Eher überrascht, wie unkritisch und bereitwillig dieses Konzept von den hochschulpolitischen Akteuren aufgenommen wurde und zu einem maßgeblichen akademischen Ausbildungsziel avancierte. Denn ursprünglich entstammt dieser Begriff einem ganz anderen Diskursfeld. Die Förderung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit ist seit beinahe drei Jahrzehnten eine zentrale Leitlinie der europäischen Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und zielt in erster Linie auf die Förderung und (Re-)Integration arbeitsmarktpolitischer Problemgruppen ab, ursprünglich primär gesundheitlich Benachteiligte, dann nach und nach auch weitere Problemgruppen, speziell die Geringqualifizierten (vgl. *Brussig/Knuth 2009*).

Auch in Deutschland hat der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit in dieser Tradition Eingang in die Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik gefunden und bezieht sich primär auf den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit von Erwerbstätigen (z.B. durch berufliche Weiterbildung) oder die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von nicht-erwerbstätigen, arbeitslosen Personen. „Employability“ wird als ein Konzept aktivierender Arbeitsmarktpolitik „mit der spezifischen Konnotation einer dem Individuum attribuibaren Eigenschaft im Sinne einer in der Person liegenden Grundvoraussetzung für die Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ verstanden (*Apel/Fertig 2009, S. 6*). Dabei geht es vorrangig darum, „die ggf. in der Person eines Arbeitslosen liegenden Vermittlungshemmnisse zu beseitigen oder zu reduzieren“ mit dem Ziel, eine Vermittlung in reguläre Erwerbstätigkeit vorzubereiten und zu erreichen.



Genau an der darin enthaltenen „Individualisierung“ setzt die Kritik dieses Konzeptes an. Beschäftigungsfähigkeit kann nicht auf individuelle Ressourcen und Dispositionen reduziert werden, sondern muss in einem Zusammenhang mit der volkswirtschaftlichen Arbeitsnachfrage und den institutionellen Bedingungen des Arbeitsmarktes gesehen werden – so lautet der Einwand (vgl. Brüssig/Knuth 2009, S. 288). Das Konzept akzentuiert einseitig die Verantwortung und Fähigkeiten des Individuums und vernachlässigt die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes (*Kraus 2008, S. 12*). Beschäftigungsfähigkeit löst eine Problemkonstellation, in der individuelle Dispositionen (Fähigkeiten und Bereitschaften für Beschäftigung) und strukturelle Faktoren (Beschäftigungsoptionen und -gelegenheiten) ineinander greifen, nach der individuellen Seite auf – nach dem Motto: „Verfügt ein Individuum über Beschäftigungsfähigkeit, wird es auch Beschäftigung finden“ (*Kraus 2008, S. 14*). Im Konzept „employability“ geht die Orientierung auf Berufe verloren, es geht primär um die Aufnahme und Sicherung einer Beschäftigung überhaupt.

Mit Beschäftigungsfähigkeit haben die Hochschulen – leichtsinnig (?) – eine Verantwortung, eine Art Erfolgsversprechen, übernommen, welche/s sie institutionell gar nicht einlösen können. Denn so sehr Beschäftigungsfähigkeit auf der einen Seite von den erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen der Absolventen und Absolventinnen abhängt, so sehr spielen auf der anderen Seite strukturelle, marktbezogene Voraussetzungen eine Rolle, auf die Hochschulen gar keinen direkten Einfluss ausüben. Beschäftigungsfähigkeit enthält implizit eine Kausalitätsannahme, wonach primär das Individuum und die ausbildende Einrichtung für die Beschäftigungschancen verantwortlich sind.

Ulrich Teichler (2008, S. 77), der sich mehrfach kritisch mit diesem Begriff auseinandergesetzt und den damit verbundenen „Jargon der Nützlichkeit“ (nicht zuletzt im Kontext des Lissabon-Prozesses, der eine starke utilitaristische Sichtweise in die hochschulpolitische Debatte eingeführt hat) kritisiert hat, hält ihn sogar für eine „Entgleisung“, weil er eher den Tausch- als den Gebrauchswert des Studiums anspricht. Teichler (2008, 2009) plädiert dafür, den Begriff der Beschäftigungsfähigkeit durch den der „professional relevance“ bzw. der Berufsrelevanz zu ersetzen. Ziel der folgenden Ausführungen ist es, das komplexe thematische Umfeld und das Bedingungsgefüge zu beschreiben, in dem das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit steht, um die mit diesem Begriff verbundenen Engführungen kritisch zu reflektieren.

Studiennachfrage und Absolventenangebot

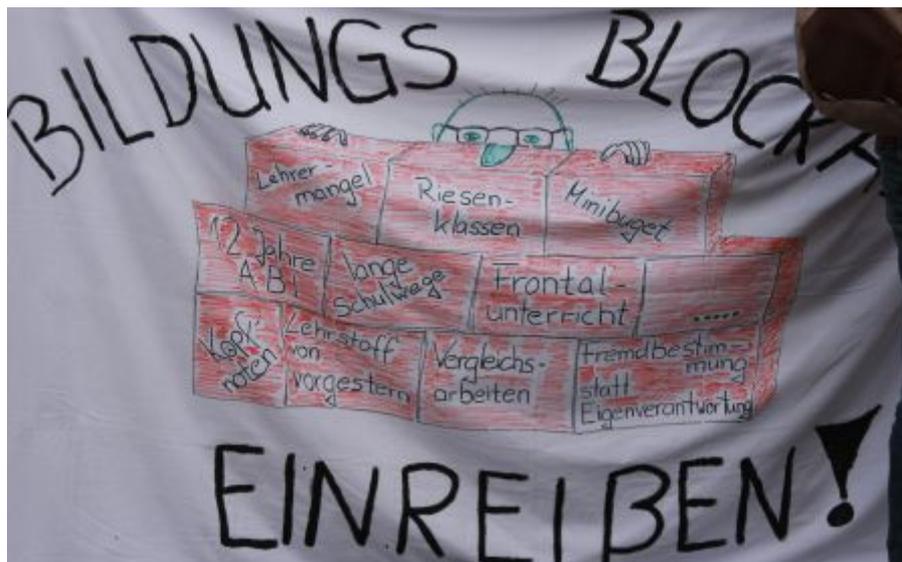
Unter den maßgeblichen hochschulpolitischen Akteuren in Deutschland hat sich in den letzten Jahren ein gewisser Konsens herausgebildet, eine altersbezogene Studienanfängerquote von etwa 40 % für erstrebenswert zu halten. Dieser Zielwert findet sich zum Beispiel in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (2006, S. 64 ff.) zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, ebenso in der abschließenden Vereinbarung des Dresdner Bildungsgipfels von Bund und Ländern aus dem Oktober 2008. Der Wissenschaftsrat hat diese Vorgabe mit dem Ziel verbunden, in Deutschland eine Absolventenquote von 35 % anzustreben, ohne dafür einen präzisen Zeithorizont anzugeben.

Diejenigen, die solche Zielzahlen aufstellen, bleiben jedoch in der Regel eine genaue arbeitsmarktpolitische und bildungsökonomische Begründung dafür schuldig – aus guten Gründen, denn eine exakte wissenschaftliche Ableitung solcher Eckwerte ist gar nicht möglich.

Es handelt sich vielmehr um einigermaßen konsensfähige politische Setzungen, die durch quantitative Analysen und internationale Vergleiche ungefähr in der Größenordnung plausibel legitimiert, aber wissenschaftlich nicht präzise begründet werden können.

Betrachtet man zunächst die Entwicklung der Studiennachfrage in Deutschland anhand der Studienanfängerquote, so ist diese von unter 5 % (im Jahr 1950, Westdeutschland) mit einigen charakteristischen Wachstumsphasen einerseits und Stagnationsphasen andererseits bis 2003 auf 39,3 % (Gesamtdeutschland) angewachsen (*Wolter 1995; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 294*).

Zwischen 2004 und 2007 entwickelte sich die Anfängerquote wieder rückläufig, um dann im Jahr 2009 auf den bisherigen Höchstwert von 43,3 % anzusteigen. Von vielen Bildungspolitikern wird diese Entwicklung bereits als deutliches Überschreiten des Zielwertes von 40 % gefeiert.



Allerdings gibt es einige statistische Unschärfen in der Erfassung der Studienanfängerquote. So enthält die Studienanfängerquote auch die so genannten Bildungsausländer/-innen, die aus dem Ausland zum Studium nach Deutschland kommen, die aber nach bisheriger Migrationspolitik dem deutschen Arbeitsmarkt gar nicht zur Verfügung stehen. Ohne Bildungsausländer/-innen lag die Anfängerquote in den letzten Jahren um 5 bis 7 Prozentpunkte niedriger. Es gibt einige weitere Gründe, warum Zahl und Quote der Studienanfänger/-innen in Deutschland in den letzten Jahren nach oben verzerrt wurden (doppelte Abiturientenjahrgänge, Umwandlung von Berufsakademien in eine Duale Hochschule, Mehrfacheinschreibungen usw.). Berücksichtigt man diese Besonderheiten, dann liegt die „reale“ Anfängerquote noch weit unter der Zielgröße.

Die Zahl der Hochschulabsolventen/-absolventinnen folgt im Wesentlichen jener der Studienanfänger/-innen im Zeitabstand von etwa fünf bis sieben Jahren, je nach durchschnittlicher fachspezifischer Studierzeit – und korrigiert um die in fast allen Fächern nicht unbeträchtliche fachspezifische Schwundbilanz (*Heublein u. a. 2008*). Die jahrgangsbezogene Absolventenquote, die lange Zeit bei knapp unter 20 % stagnierte, hat sich in den letzten Jahren auf einen Wert von etwa 22-23 % erhöht. Dies bedeutet aber, dass das deutsche Hochschulsystem gegenwärtig von der politischen Zielmarke einer jahrgangsbezogenen Absolventenquote von 35 % noch weit entfernt ist.

Die stärkste Fächergruppe mit steigenden Absolventenzahlen sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Bis zum Jahr 2001 waren die Ingenieurwissenschaften noch die zweitstärkste Fächergruppe, seit 2005 ist dies die Gruppe der Sprach- und Literaturwissenschaften. Inzwischen hat auch die Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften mit den Ingenieurwissenschaften gleichgezogen. Während in den anderen drei großen Fächergruppen die Absolventenzahlen in den letzten Jahren angestiegen sind, stagnieren sie in den Ingenieurwissenschaften. Zwischen den Fächergruppen haben in den letzten 15 Jahren also erhebliche Umschichtungsprozesse stattgefunden, die zu Lasten der Ingenieurwissenschaften gingen.

Von daher ist es nicht von der Hand zu weisen, dass bereits heute erste Engpässe, wenn auch noch kein genereller Mangel in der Versorgung des Arbeitsmarktes mit Ingenieuren und ganz besonders Ingenieurinnen bestehen (*Leszczensky u. a. 2009, S. 2, 36; Biersack u. a. 2007*), vor allem in den technischen Fächern i. e. S. (Maschinenbau, Elektrotechnik). Dies wird bestätigt durch die seit etwa 2003 stark rückläufige Zahl der arbeitslosen Ingenieure und den schon seit 1998 deutlich sinkenden Anteil der arbeitslosen Ingenieure an allen Arbeitslosen (*vgl. Jahn/Lenz/Wolter 2009, S. 183 ff.; Koppel/Plünnecke 2009*).

Auf der Basis der OECD-Daten (*OECD 2009*) weist Deutschland im Vergleich zu solchen Ländern, die von ihren wirtschaftlichen Strukturen und Leistungen in etwa der Bundesrepublik ähnlich sind, nicht nur eine niedrigere Anfänger-, sondern auch eine weit unterdurchschnittliche Absolventenquote auf. Länder, die von ihrer ökonomischen Struktur und Entwicklung her mit Deutschland vergleichbar sind, zeigen eine enorme Wachstumsdynamik im Anteil an Hochschulabsolventen und -absolventinnen an der (erwerbstätigen) Bevölkerung (*vgl. Wolter/Koepernik 2009, Tab. 1*). Eine Ausnahme sind die USA, die schon immer auf den höchsten Anteil überhaupt kommen. Eine andere Ausnahme stellt Deutschland dar; hier stagniert der Anteilswert. Der Abstand zum OECD-Mittelwert ist über die Zeit sogar deutlich größer geworden.

Im Zuge der wissenschaftsgesellschaftlichen Umstrukturierung von Qualifikation, Beschäftigung und Arbeit kommt es in allen postindustriellen Gesellschaften zu einer Gewichtsverschiebung und Funktionsverlagerung zugunsten hochqualifizierter Arbeit, die in erster Linie hochschulbezogene und wissenschaftsbasierte Ausbildungswege begünstigen. Von daher ist weniger der Befund besorgniserregend, dass der Anteil der Hochschulabsolventen/-absolventinnen in Deutschland niedriger ist als in anderen Ländern. Anlass zur Sorge gibt vielmehr der Befund, dass sich hier überhaupt nur eine

sehr geringe Dynamik abzeichnet und sich Deutschland von dem wissenschaftlichen Trend zu einer „highly qualified society“ (Teichler 1991) bislang eher abgekoppelt hat.



Qualifikationsstrukturwandel in Deutschland

Aber auch in Deutschland hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ein massiver Qualifikationsstrukturwandel vollzogen, der zu deutlichen Verschiebungen in den Abschlussstrukturen der Bevölkerung und in den Qualifikationsstrukturen der Erwerbstätigen geführt hat. Dieser Wandel stellt sich als ein seit Jahrzehnten kontinuierlich anhaltender Höherqualifizierungsprozess dar, wobei sich dieser Trend phasenweise schneller oder langsamer durchsetzt. Er lässt sich an verschiedenen Indikatoren veranschaulichen, die in gleiche Richtung verweisen: Zahl und Anteil der Erwerbstätigen mit niedriger Qualifikation nehmen deutlich ab, während der Beschäftigungsumfang der Höher- und Hochqualifizierten deutlich zunimmt (ausführlich Wolter/Koepernik 2009, Abschnitt 4.1).

Die drastische Abnahme des Anteils der Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss von 42 % (1957) auf 15 % (2005) zeigt deutlich die Umschichtung in der Qualifikationsstruktur zugunsten der Fachkräfte mit abgeschlossener Berufsausbildung oder Hochschulabschluss. In den letzten 15 Jahren hat praktisch nur noch das Segment der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluss zugenommen, während die anderen Qualifikationssegmente an Bedeutung verloren haben. Der Anteil der Hochschulabsolventen und -absolventinnen hat von 3 % (1957) relativ kontinuierlich auf 18 % (2005) zugenommen (vgl. Wolter/Koepernik 2009, Abb. 7). Noch stärker schlägt sich dieser Wandel in der Qualifikationsstruktur

aufeinander folgender Erwerbseinstiegskohorten nieder. Seit der Jahrtausendwende deutet sich aber in der Zusammensetzung der erwerbstätigen Bevölkerung eine Stagnation an; der Anteil der Hochqualifizierten hat kaum mehr zugenommen.

Leszczensky u. a. (2009, S. 31) unterscheiden drei Komponenten, die ein Wachstum in der Akademikerbeschäftigung begünstigen:

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

Auch wenn wissensintensive Bereiche nicht nur im tertiären, sondern auch im sekundären Wirtschaftssektor an Bedeutung gewinnen, so nimmt doch vor allem innerhalb des Dienstleistungssektors der Anteil der humankapitalintensiven Tätigkeiten (Forschung, Organisation, Management, Erziehung und Ausbildung, Information und Kommunikation, Beratung, Betreuung, Gesundheit usw.) zu. Dies gilt ebenso für die privaten wie die öffentlichen Dienstleistungen. In den wissensintensiven Teilen des tertiären Sektors fällt die Beschäftigungsintensität von Hochschulabsolventen/-absolventinnen etwa fünfeinhalb Mal so hoch aus wie in den übrigen Dienstleistungen (Leszczensky u. a. 2009, S. 18). Von daher ergibt sich aus diesen strukturellen Veränderungen in Beschäftigung und Wertschöpfung „ein zusätzlicher Nachfrageschub nach (hoch) qualifizierten Erwerbstätigen“ (a.a.O., S. 13).

Der qualifikatorische Strukturwandel hat sich in der Vergangenheit als ein relativ stabiler Trend erwiesen; er basierte wesentlich auf dem Wandel der modernen Industriegesellschaft zu einer postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft. Er wird sich voraussichtlich auch in Zukunft fortsetzen, da sich die wissensbasierten Formen von Arbeit, Beschäftigung und Wertschöpfung auch weiterhin als Motoren des Wachstums und Wandels erweisen. Gerade Hochschulabsolventen/-absolventinnen kommt eine Schlüsselfunktion für die anhaltende wissensgesellschaftliche Modernisierung zu. Von daher spricht vieles dafür, dass sich der Höherqualifizierungstrend fortsetzen und die Spreizung der Beschäftigungs- und Lebenschancen zwischen Gering- und Hochqualifizierten anhalten wird.



Über solche generellen Trendaussagen hinaus ist es wissenschaftlich schwierig, genaue Prognosen über die voraussichtliche weitere Bedarfsentwicklung abzugeben. Zwar sind in den letzten 15 Jahren in der Tradition bedarfsprognostischer Forschung, die methodisch inzwischen deutlich elaborierter geworden ist, mehrfach Studien zum Arbeitskräftebedarf auf nationaler Ebene vorgelegt worden (*Weißhuhn/Wahse/König 1994; BLK 2002*). Zuletzt ist vom Institut zur Zukunft der Arbeit (IZA) gemeinsam mit dem Fraunhofer-Institut für Angewandte Informationstechnik (FIT) eine kombinierte Angebots-Nachfrageprojektion vorgelegt worden (*Bonin u. a. 2007*).

Die IZA/FIT-Projektion kommt trotz zum Teil sehr optimistischer Annahmen – zum Beispiel für die Entwicklung des wirtschaftlichen Wachstums – keineswegs zu überschäumenden Ergebnissen. Danach wird die Nachfrage nach Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung einbrechen, selbst die Nachfrage nach betrieblich oder vollzeitschulisch qualifizierten Fachkräften wird im Wesentlichen stagnieren. Expandieren wird lediglich der Bedarf an Arbeitskräften des gehobenen Segments (Fortbildungsberufe) und, mit großem Abstand am stärksten, die Nachfrage nach Personen mit Hochschulabschluss. Der zusätzliche Bedarf konzentriert sich aber ganz wesentlich auf Westdeutschland. Eine Gegenüberstellung dieses Bedarfs mit dem voraussichtlichen Angebot (in der Grundvariante) ergibt ein geschätztes Angebotsdefizit im FH-Bereich (ca. minus 700.000) und einen leichten Angebotsüberhang im Universitätsbereich (ca. plus 200.000). So zeichnet sich zwar ein tendenzieller Mangel an akademisch qualifizierten Fachkräften ab, aber eher im Fachhochschul- als im Universitätsbereich.

Insgesamt ist die empirische Forschungsbasis für belastbare Aussagen zum zukünftigen Arbeitskräftebedarf eher als dünn zu bezeichnen. Solche Bedarfsprognosen zeichnen sich durch eine Vielzahl von Unsicherheiten aus. Möglich sind am ehesten qualitative Aussagen über die voraussichtlichen weiteren Trends der Qualifikationsentwicklung, aber die quantitativen Größenordnungen sind eher unsicher. Angebot und Nachfrage sind Schätzgrößen, die jeweils von einer Vielzahl von schwer zu prognostizierenden Faktoren beeinflusst werden. Dies gilt zum Beispiel für die gesamtwirtschaftlichen Rahmenbedingungen, insbesondere das wirtschaftliche Wachstum und die Arbeitsproduktivität. Das gilt auch für andere politisch gestaltbare Beschäftigungsbedingungen, von denen ein wesentlicher Einfluss auf die Bedarfsentwicklung ausgeht (z. B. Ruhestandsgrenzen, Arbeitszeiten).

Darüber hinaus gibt es erhebliche Substitutionsspielräume, und zwar sowohl in vertikaler als in horizontaler Richtung. Diese Spielräume im Arbeitskräfteeinsatz werden voraussichtlich durch die Studienreform sogar noch weiter zunehmen, da der Abstand zwischen dreijähriger Hochschulausbildung und dreijähriger Berufsfachschul- oder betrieblicher Berufsausbildung (mit mannigfaltigen Fortbildungsanschlüssen) geringer wird. Bedarfsengpässe können oftmals durch andere Strategien der Personalrekrutierung oder Personalentwicklung (Substitution von „unten nach oben“, Fortbildung) ausgeglichen werden.

Auch gibt es in vielen akademischen Tätigkeitsfeldern nicht unbeträchtliche Rationalisierungspotentiale, die den Bedarf reduzieren. Viertens wird mit ca. 40 % ein immer noch sehr hoher Anteil von Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen im öffentlichen Sektor beschäftigt, in dem die Beschäftigungschancen weniger mit dem „objektiven“ Bedarf als mit der öffentlichen Haushaltssituation variieren.

Insgesamt ist aber angesichts der vorhandenen Evidenz weitgehend unstrittig, dass **(1)** ein hoher altersbedingter Ersatzbedarf gerade auch im Bereich hochqualifizierter Arbeitskräfte vorhanden ist; **(2)** die Tertiarisierung der Beschäftigungsstrukturen anhalten und die Qualifikationsanforderungen weiterhin steigen werden; sich **(3)** eher ein Mangel als ein Überangebot an qualifizierten Fachkräften abzeichnet, wobei dies nach Berufsfeldern und Studienfächern sehr unterschiedlich verläuft; dass **(4)** die Angebots-Nachfrage-Bilanz auf beiden Seiten beeinflusst werden kann, auf der Angebotsseite durch eine Ausweitung der Bildungsbeteiligung (Studiennachfrage und Hochschulbesuch), auf der Nachfrageseite durch bedarfsreduzierende, personalsparende Maßnahmen, und **(5)** wachsende Personalengpässe in jedem Fall Ausgleichsstrategien (z.B. durch vermehrte Weiterbildungsanstrengungen) erfordern.

Übergänge in den Beruf und beruflicher Verbleib: „Generation Praktikum“ und „unterwertige Beschäftigung“?

Beim Übergang von der Hochschule in den Beruf bzw. bei der Einmündung in den Arbeitsmarkt wird deutlich, inwieweit das Angebot an Absolventen und Absolventinnen, das die Hochschule verlässt, die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt und den Bedarf des Beschäftigungssystems trifft und Passungs- und Abstimmungsprobleme quantitativer und qualitativer Art auftreten. Auch wenn sich die Beschäftigungssituation von Absolventen und Absolventinnen insgesamt als gut darstellt, gemessen an der qualifikationsspezifischen Arbeitslosigkeit oder am Umfang inadäquater Beschäftigung (dazu später), so variieren die Berufschancen und -perspektiven erheblich zwischen den einzelnen Fachrichtungen. Ebenfalls zu berücksichtigen ist, dass sich die Bedingungen des Berufseintritts zwischen einzelnen Absolventenkohorten unterscheiden können – je nach Konjunktur, Absolventenangebot und anderen Bedingungen.

Ein weit verbreitetes Bild des Berufseinstiegs von Hochschulabsolventen/-absolventinnen besteht darin, dass diese Phase schwieriger, „prekärer“ geworden ist. Vor wenigen Jahren hat sich dafür der Topos

„Generation Praktikum“ eingebürgert, durch eine (nicht-repräsentative) Untersuchung an zwei Universitäten untermauert, die zu dem Ergebnis kam, dass 40 % der (befragten) Absolventen und Absolventinnen nach Beendigung ihres Studiums noch ein Praktikum durchführen (*Grühn/Hecht 2007*). Der Begriff hat dann ein medial verstärktes Eigenleben entfaltet bis weit in Studierenden- und Absolventenkreise hinein, die ihr erwartetes oder tatsächliches berufliches Schicksal mit diesem Schlagwort umschreiben. In der Tat ist nicht zu übersehen, dass sich die Übergänge in den Beruf für viele Absolventen und Absolventinnen problematisch entwickeln.



Erhebliche Zweifel sind allerdings angebracht, ob der Terminus „Generation Praktikum“ diese Entwicklung angemessen beschreibt. Schon der Begriff ist mehrdeutig. Er kann sich auf ganz unterschiedliche Sachverhalte beziehen:

- die Umwandlung von regulären Stellen in Praktikantenstellen,
- der immer häufigere Berufseinstieg über ein Praktikum, der dann aber zu einer dem Normalarbeitsverhältnis entsprechenden Stelle führt,
- die Entstehung eines neuen berufsbiographischen Typus von Praktikantenkarriere, in der mehrere Praktikumssequenzen aneinander gereiht werden.

Auf der Basis der für die deutschen Hochschulen (auch auf der Ebene der Fächergruppen) repräsentativen HIS-Befragung der Absolventen und Absolventinnen des Abschlussjahrgangs 2005 (Der nächste Absolventenjahrgang, der befragt wird, ist der Jahrgang 2009) lässt sich zunächst feststellen, dass es in einigen Fachrichtungen zwar zu einer häufigeren Teilnahme an einem Praktikum kommt, in anderen Fächern ist dieses Phänomen dagegen äußerst selten.

Ganz offensichtlich am häufigsten betroffen sind die Magisterstudiengänge – hier ist es sogar jede/r dritte Befragte – sowie die „Baufächer“, während Praktika in den anderen Ingenieurwissenschaften und in den klassischen Professionen eine Ausnahme sind. Insgesamt haben 15 % der Universitäts- und 12 % der Fachhochschulabsolventen nach ihrem Studienabschluss ein Praktikum absolviert. Kettenpraktika sind sehr selten. Auch sonst sind Praktika kein Dauerzustand, etwa die Hälfte aller Praktika beträgt bis zu drei Monate (*vgl. Briedis/Minks 2007*). Bereits ab dem dritten Monat nach dem Studienabschluss geht der Praktikantenanteil kontinuierlich zurück. Diese Befunde zusammen lassen nicht den Schluss zu, dass es

sich bei Praktika nach dem Studienabschluss gleichsam um ein generationstypisches Merkmal oder um ein Massenphänomen handelt. Im übrigen bestätigt sich, dass Praktika durchaus, wenn auch in begrenztem Umfang, eine Berufseinstiegsfunktion erfüllen können.

Auch wenn demnach ein Praktikum keineswegs so häufig vorkommt, wie das der Begriff „Generation Praktikum“ suggeriert, so sagt das natürlich noch nichts über atypische oder prekäre Bedingungen beim Berufseinstieg aus. Neben dem Praktikum gibt es noch andere Formen prekärer Beschäftigung in der Berufseinstiegsphase. Dazu zählt z. B. der längere Verbleib in so genannten Übergangstätigkeiten (z.B. Jobben, Werk- und Honorarverträge). Hinzu kommt eine Quote arbeitsloser Personen, die bei den traditionellen Abschlüssen 5 bzw. 6 % beträgt. Fasst man für den Zeitpunkt ein Jahr nach Studienabschluss und nur für die traditionellen Abschlüsse die verschiedenen Formen von Erwerbstätigkeit zusammen und stellt diese der ebenfalls zusammengefassten Gruppe aller Formen von prekärer Beschäftigung (einschließlich der Nicht-Erwerbspersonen) gegenüber, dann zeigen sich drei Haupttendenzen (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 186 ff.*).

Erstens: Ein Jahr nach Hochschulabschluss sind in allen Fachrichtungen zusammen etwa 80 % der Absolventen und Absolventinnen erwerbstätig – ein recht hoher Wert. Ungefähr 5 % sind arbeitslos, weitere ca. 15 % üben andere Tätigkeiten aus. Fünf Jahre nach Studienabschluss liegt die Erwerbstätigkeitsquote bereits bei etwa 90 %. Stellt man in Rechnung, dass sich die Übergangsprozesse zeitlich erheblich ausgedehnt haben und inzwischen über mehrere Monate, teilweise mehr als ein Jahr nach Studienabschluss (in manchen Fächern noch länger) verlaufen, dann kann für etwa 60 – 70 % von relativ glatten Übergängen gesprochen werden.

Zweitens: Die Unterschiede zwischen den Fachrichtungen sind erheblich, aber in allen Fachrichtungen sind deutlich mehr als 60 % der Absolventen und Absolventinnen erwerbstätig. Der Anteil fällt mit Werten nahe oder sogar über 90 % besonders hoch aus in den Rechtswissenschaften (hier vor allem dank der zweiten Ausbildungsphase), in der Medizin, in den Ingenieurwissenschaften, in der Informatik sowie den Wirtschaftswissenschaften (FH). Der niedrigste Wert findet sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Drittens: Die verschiedenen Formen prekärer Beschäftigung variieren ebenfalls zwischen den Fachrichtungen erheblich. Sie erreichen (unter Einschluss der sonstigen Tätigkeiten) Spitzenwerte in der großen Gruppe der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften (*zum Berufsverbleib von Geisteswissenschaftlern vgl. Briedis u. a. 2008*), während sie auf sehr niedrige Werte in der Rechtswissenschaft, Medizin, Mathematik/Informatik und in den universitären Ingenieurwissenschaften kommen.

Angesichts dieser Befunde lassen sich die beruflichen Übergänge der deutschen Hochschulabsolventen/-absolventinnen kaum als ein pessimistisch getrübt Gesamtbild beschreiben. Der Vergleich der beiden von HIS befragten Absolventenjahrgänge 2001 und 2005 macht aber auch deutlich, wie unterschiedlich

sich die zeitlichen Rahmenbedingungen auf den Berufseintritt auswirken können. In praktisch allen Fachrichtungen hat danach der Absolventenjahrgang 2001 günstigere Bedingungen des Berufseintritts vorgefunden als der Absolventenjahrgang 2005. Dieses hier auf der Basis der HIS-Absolventenbefragungen beschriebene Muster der Berufseinmündung für deutsche Absolventen und Absolventinnen entspricht im Großen und Ganzen dem Bild, das die europäische Absolventenstudie CHEERS von der deutschen Teilstichprobe zeichnet (vgl. Schomburg 2007; Schomburg/Teichler 2006).

Die immer wieder laut werdenden Stimmen, wonach die Hochschulexpansion mit einer Zunahme von Arbeitslosigkeit und nicht-adäquater Beschäftigung einhergehe, lassen sich auch von anderer Seite her entkräften. Tatsächlich zeigt sich empirisch eher das Gegenteil: eine latent wachsende soziale Polarisierung zwischen Hoch- und Höherqualifizierten auf der einen Seite und den Geringqualifizierten auf der anderen Seite.



Mit höherer Qualifikation nimmt die Erwerbstätigkeitsquote deutlich zu, während die Quoten für Erwerbslosigkeit und Nicht-Erwerbstätigkeit abnehmen (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 206 f.*). So weist die Gruppe der Hochschulabsolventen/-absolventinnen nicht nur die höchste Erwerbsquote, sondern auch die niedrigste Erwerbslosen- und Nichterwerbstätigenquote auf. Die Entwicklung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten spiegelt die langfristige Spreizung der Beschäftigungschancen zwischen den verschiedenen Qualifikationsniveaus deutlich wider. Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist danach seit Mitte der 1970er Jahre in allen Qualifikationsgruppen angestiegen, der Anstieg variiert aber mit der Höhe der beruflichen Qualifikation und fällt bei Arbeitskräften mit Hochschulabschluss deutlich niedriger aus (vgl. Reinberg/Hummel 2005, 2007).

Ein weiterer wichtiger, wissenschaftlich aber schwieriger Indikator ist die Frage der Adäquanz bzw. Inadäquanz zwischen Qualifikation und Beschäftigung (vgl. hierzu Büchel 1998; Fehse/Kerst 2007). So ist oft zu hören, dass Hochschulabsolventen und -absolventinnen zwar erwerbstätig sind, aber nicht adäquat beschäftigt werden. Eine genaue Bestimmung, was eigentlich als „adäquat“ bzw. „nicht-adäquat“ bezeichnet werden kann, wirft einige methodische Probleme auf. Für (In-)Adäquanz lassen sich unterschiedliche Definitionen und Bewertungskriterien angeben, die wiederum zu unterschiedlichen Ergebnissen führen (vgl. Wolter/Koepernik 2009, Abschnitt 4.2 und 6.3). So kann ein Arbeitsplatz von verschiedenen Kriterien her unterschiedlich beurteilt werden. Die „traditionelle Vorstellung, es könne relativ klar zwischen den akademischen Positionen und den in der beruflichen Hierarchie unmittelbar

darunterliegenden Positionen unterschieden werden“, ist mehr und mehr „in Frage zu stellen“ (Teichler 1994, S. 29).

Ein differenziertes Instrument, Adäquanz bzw. Inadäquanz zu operationalisieren, ist im Rahmen der HIS-Absolventenstudien entwickelt worden (vgl. Fehse/Kerst 2007). (In-)Adäquanz im Verhältnis von erworbener Qualifikation und ausgeübter Beschäftigung ist ein mehrdimensionales Konstrukt, das auf einer horizontalen und einer vertikalen Dimension drei Formen von (In-)Adäquanz unterscheidet: Fach-, Positions- und Niveauadäquanz. Im Ergebnis werden vier verschiedene Konstellationen unterschieden: **(1)** volladäquat beschäftigt, **(2)** vorwiegend positions- und niveauadäquat, **(3)** vorwiegend fachadäquat beschäftigt, also horizontal, aber nicht vertikal angemessen eingestuft, und **(4)** bei allen Kriterien inadäquat beschäftigt.

Danach ergeben sich fünf Jahre nach Studienabschluss folgende Tendenzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 191 ff.). Nur für ganz wenige Absolventen und Absolventinnen ist der Hochschulabschluss für ihre Beschäftigung ohne Bedeutung (5 % bei Universitäts- und 6 % bei Fachhochschulabschlüssen). Für 13 % der Universitäts- und 14 % der Fachhochschulabsolventen/-absolventinnen stellt sich ihre aktuelle Tätigkeit unter allen Kriterien als inadäquat dar, für 56 % (Universität) und 52 % (Fachhochschule) dagegen als volladäquat. Positions- und Niveauadäquanz liegt bei weiteren 20 % der Universitäts- und 25 % der Fachhochschulgraduierten vor. Die in dieser Gruppe geringe Fachadäquanz signalisiert aber keine Inadäquanz, weil beruflicher Aufstieg – also hohe vertikale Adäquanz – häufig mit einer Distanzierung von Fachbezügen einhergeht. Eine weitere Gruppe (10 %) umfasst diejenigen, die einer vorwiegend fachadäquaten Tätigkeit nachgehen, sich aber nicht positionsadäquat (z.B. hinsichtlich der Bezahlung) beschäftigt sehen.

Auch hier variiert die Angemessenheit der beruflichen Tätigkeit im Vergleich zum erworbenen Abschluss wieder mit dem Studienfach in der schon bekannten Richtung. Insgesamt sieht sich etwa jede/r siebte bis achte Absolvent/-in fünf Jahre nach Studienabschluss als nicht-adäquat beschäftigt – eine Größenordnung, die nicht als Indiz für ein generelles „down-grading“ in der Beschäftigung von Hochschulabsolventen/-absolventinnen genommen werden kann. Diese Größenordnung wird auch durch andere Untersuchungen bestätigt (Falk u.a. 2009, S. 102 ff.; Schomburg/Teichler 2006, S. 107 ff.).

Zum weiterlesen ...

Apel, Helmut; Fertig, Michael (2009): Operationalisierung von „Beschäftigungsfähigkeit“ – ein methodischer Beitrag zur Entwicklung eines Messkonzepts. In: Zeitschrift für Arbeitsmarkt Forschung. Vol. 42 No. 1. S. 5-28.

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

Biersack, Wolfgang; Kettner, Anja; Reinberg, Alexander; Schreyer, Franziska (2008): Gut positioniert, gefragt und bald sehr knapp. Akademiker/innen auf dem Arbeitsmarkt. Nürnberg. IAB-Kurzbericht 18/2008.

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

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

Bonin, Holger; Schneider, Marc; Quinke, Hermann; Arens, Tobias (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und -angebot bis 2020. IZA Research Report No. 9. Bonn.

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

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

Briedis, Kolja; Minks, Karl-Heinz (2007): Generation Praktikum – Mythos oder Massenphänomen? HIS-Projektbereich. Hannover.

Brussig, Martin; Knuth, Matthias (2009): Individuelle Beschäftigungsfähigkeit: Konzept, Operationalisierung und erste Ergebnisse. In: WSI-Mitteilungen. 62. Jahrgang. S. 287-294.

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

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

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

Gröhn, Dieter; Hecht, Heidemarie (2007): Generation Praktikum? Prekäre Beschäftigungsformen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Herausgegeben vom DGB-Bundesvorstand. Berlin.

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

Jahn, Antje; Lenz, Karl; Wolter, André (2009): Studienwahl Ingenieurwissenschaften. Eine Expertise zur Studiennachfrage und Absolventenangebot in Deutschland und im Freistaat Sachsen. Dresden.

Koppel, Oliver; Plünnecke, Axel (2009): Fachkräftemangel in Deutschland. Köln.

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

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

OECD (2009): Bildung auf einen Blick. Bielefeld.

Reinberg, Alexander; Hummel, Markus (2007): Schwierige Fortschreibung: Der Trend bleibt – Geringqualifizierte sind häufiger arbeitslos. IAB Kurzbericht 18/2007. Nürnberg.

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

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

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

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

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

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

Teichler, Ulrich (2007): Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus? In: Beiträge zur Hochschulforschung. 29. Jahrgang Nr. 4. S. 10-31.

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

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

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

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

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

Wolter, Andrä; Koepernik, Claudia (2009): Studium und Beruf. Dresden (verfügbar unter: www.boeckler.de (Studienförderung – Leitbild Demokratische und soziale Hochschule)).

Schlussbemerkungen

Die vorstehende Analyse hatte ihren Ausgangspunkt in dem hochschulpolitisch mit dem Bologna-Prozess aufgekommenen Konzept der Beschäftigungsfähigkeit. Dieses Konzept macht darauf aufmerksam, dass die deutschen Hochschulen, insbesondere die Universitäten, sich in stärkerem Maße bei der Gestaltung der Studiengänge um deren Berufsrelevanz bemühen müssen. Es bestehen aber erhebliche Zweifel, ob „Beschäftigungsfähigkeit“ eine angemessene Kategorie ist, um die Ausbildungsziele eines Studiums zu beschreiben.

Da Beschäftigungsfähigkeit von vielen Faktoren abhängt, die zu einem erheblichen Teil von den Hochschulen gar nicht beeinflusst werden können, zum Beispiel den fachspezifisch stark variierenden Arbeitsmarktverhältnissen, wird den Hochschulen hier eine Verantwortung zugeschrieben, die sich nicht tragen können. Nachfrage nach Hochschulbildung und Bedarf des akademischen Arbeitsmarktes sind zentrale Faktoren, welche die Berufsperspektiven und damit auch die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und Absolventinnen bestimmen. Auch die Wettbewerbssituation mit Arbeitskräften anderer Qualifikationsstufen spielt eine Rolle. Die Gestaltung der Studiengänge hat natürlich auch einen Einfluss auf die Beschäftigungsperspektiven, aber einen eher bescheidenen.

Insgesamt stellt sich die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation deutscher Hochschulabsolventen und -absolventinnen als vergleichsweise günstig dar.

Als problematisch erweist sich vor allem ihre ausgeprägte fachspezifische Spreizung, die dazu führt, dass sich in einigen Bereichen die Übergangs- und Verbleibsprobleme kumulieren. Angesichts der arbeitsmarktpolitisch gebotenen Flexibilität der zukünftigen Arbeitskräfte gerade auch in den eher prekären Fachrichtungen geht es darum, im Studium breite Kompetenzprofile und Wissenshorizonte auszubilden, die auf oft unscharf definierte und sich schnell verändernde Arbeitsmarktsegmente vorbereiten.

Die Fokussierung auf ein verengtes Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit, das oft mit einem hohen Spezialisierungsgrad der Studiengänge einhergeht, sollte einer Orientierung an dem Konzept der wissenschaftsbasierten professionellen Handlungsfähigkeit weichen. Das Studium sollte berufsrelevant sein, aber auch eine wissenschaftliche, kritisch-reflexive Haltung und intellektuelle Neugierde vermitteln. Studiengänge, insbesondere solche im Bachelorbereich, sollten nach dem Prinzip der Polyvalenz aufgebaut werden. Dazu gehört auch, die multiplen Aufgaben und Ziele eines Studiums im Auge zu haben.
