

Aus Politik und Zeitgeschichte

Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament

Jens Naumann / Helmut Köhler / Peter Martin Roeder

Expansion und Wettbewerb im Hochschulsystem

Manfred Tessaring

Beschäftigungssituation und -perspektiven
für Hochschulabsolventen

Ulrich Teichler

Hochschulen in Europa

Studiengänge, Studiendauer, Übergang in den Beruf

B 50/89

8. Dezember 1989

Jens Naumann, Dr. rer. pol., geb. 1943; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

Veröffentlichungen u. a.: Mitarbeit an: Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek 1984 (eine Neufassung erscheint 1990); (mit Klaus Hüfner, Helmut Köhler und Gottfried Pfeffer) Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980, Stuttgart 1986.

Helmut Köhler, Dr. phil., geb. 1940; wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

Veröffentlichungen u. a.: Neuere Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs. Eine Analyse der Daten für 1975–1985. Materialien aus der Bildungsforschung, Berlin 1990 (im Druck); Eine „stille Revolution“ an Hochschulen? Hochschullehrerinnen im Spiegel der Statistik, in: Zeitschrift für Pädagogik, (1989) 4.

Peter Martin Roeder, Dr. phil., geb. 1927; Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin; 1966–1973 o. Prof. für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Veröffentlichungen u. a.: Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter besonderer Berücksichtigung des Werkes von Lorenz von Stein, in: Marburger Forschungen zur Pädagogik, Bd. 1., Weinheim–Berlin 1968; (mit A. Leschinsky) Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1983².

Manfred Tessaring, Dr. phil., Diplom-Volkswirt, geb. 1945; Wissenschaftlicher Direktor im Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg; Arbeitsbereich Berufs- und Qualifikationsforschung.

Veröffentlichungen zu bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Fragestellungen, zum Zusammenhang zwischen Bildung, Qualifikation, Beschäftigung und Arbeitsmarkt sowie zu Prognosen des Angebots und Bedarfs an Personen unterschiedlicher Qualifikation.

Ulrich Teichler, Dr. phil., geb. 1942; Professor an der Gesamthochschule Kassel; Geschäftsführender Direktor des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel und Professor für Bildung und Sozialpolitik an der Northwestern University in Evanston, Illinois (USA). Wichtigste Forschungsgebiete: Hochschule und Beruf, internationaler Vergleich von Hochschulsystemen und Auslandsstudium. Studien und beratende Tätigkeiten u. a. für UNESCO, OECD, Europarat, Europäische Rektorenkonferenz (CRE) und Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Veröffentlichungen u. a.: Der Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen, 1981; Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen, 1983; Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle, 1990.



ISSN 0479-611 X

Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn 1.

Redaktion: Rüdiger Thomas (verantwortlich), Dr. Ludwig Watzal, Dr. Klaus W. Wippermann, Dr. Heinz Ulrich Brinkmann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstraße 62–65, 5500 Trier, Tel. 06 51/46 04 186, nimmt entgegen

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 14,40 vierteljährlich, Jahresvorzugspreis DM 52,80 einschließlich Mehrwertsteuer; Kündigung drei Wochen vor Ablauf des Berechnungszeitraumes;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,50 zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer;
- Bestellungen von gebundenen Bänden der Jahrgänge 1985, 1987 und 1988 zum Preis von DM 25,– pro Jahrgang (einschl. Mehrwertsteuer) zuzügl. Versandkosten.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Für Unterrichtszwecke können Kopien in Klassensatzstärke hergestellt werden.

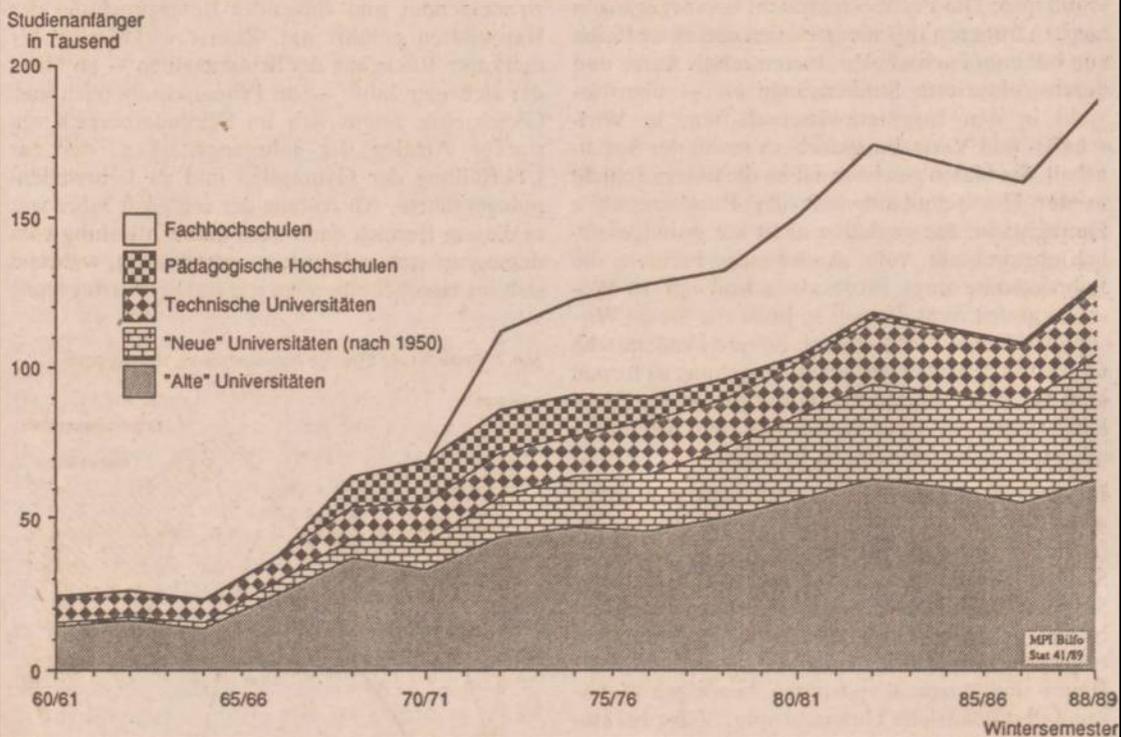
Expansion und Wettbewerb im Hochschulsystem

I. Studentenlawine trotz gebremster Studienneigung

Die Aufbruchstimmung und der Elan des „Jahrzehnts der Bildungsreform“ spiegelt sich besonders im starken Anstieg der Studienanfängerzahlen zwischen 1965 und 1975 von etwa 54 000 auf rund 165 000. Bis 1984 haben sich die Anfängerzahlen dann weiter auf gut 230 000 erhöht, und nach zwei Jahren eines leichten Rückgangs gibt es entgegen

früheren Erwartungen eines Endes der Expansion wieder einen erneuten Anstieg. Wie Abbildung 1 verdeutlicht, in der die Entwicklung der Studienanfängerzahlen der Wintersemester zwischen 1960/61 und 1987/88 nach Hochschultypen dargestellt ist, vollzog sich die Expansion auf verschiedene Weise:

Abb. 1: Studienanfänger nach Art der Hochschule 1960/61 - 1988/89



— Die alten Universitäten und Hochschulen mit Universitätsrang wurden gewaltig ausgebaut und platzten dennoch aus allen Nähten. Vielfach mußten außerhalb des alten Campus über das Stadtgebiet verteilte Hochschuleinrichtungen geschaffen werden, oder es wurden in Außenbezirken Neubaukomplexe errichtet. Eine der größten Universitäten wie Münster hatte z. B. 1960/61 rd. 11 000 Studenten, 1987/88 aber 44 000. Die damalige Wirtschaftshochschule Mannheim mit 1 400 Studenten entwickelte sich im gleichen Zeitraum zu einer Universität mit 11 000 Studenten.

— Die Neugründung von Universitäten bzw. der Ausbau bestehender Einrichtungen zu Universitäts-

ten war eine kaum weniger wichtige Form der Expansion. Während es 1960/61 nur 33 Universitäten und Hochschulen mit Universitätsrang gab (darunter acht Technische Hochschulen), zählte man 1987/88 immerhin 68 vergleichbare Einrichtungen: Das Netz der Hochschulen ist sehr viel dichter geworden. Viele Hochschulen wurden an neuen Standorten und in unterversorgten Gebieten errichtet, z. B. die Universitäten Oldenburg, Dortmund, Bielefeld, Konstanz, die Gesamthochschule Kassel usw.

— Ein wichtiger Motor der Expansion war der Ausbau der Lehrerbildung in der Phase des Lehrermangels der sechziger Jahre. Im Zuge dieser Entwick-

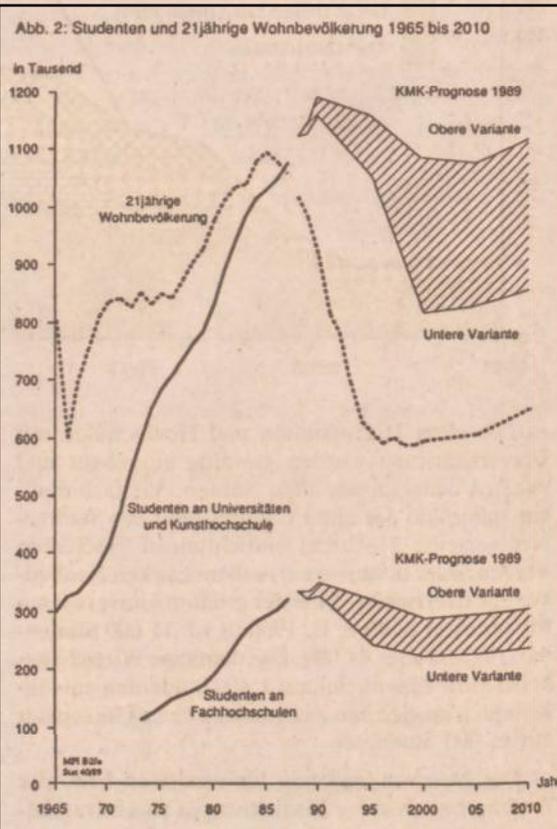
lung wurde die Volksschullehrerausbildung quantitativ erweitert und den Lehrerstudiengängen an den Universitäten zunehmend angeglichen. So gab es 1960/61 77 lehrerbildende Anstalten und Einrichtungen, die später zusammengefaßt und erheblich ausgebaut wurden und als Pädagogische Hochschulen einen wesentlichen Teil der Expansion trugen. In der Phase der rapide abnehmenden Neueinstellungen von Lehrern seit Mitte der siebziger Jahre sind diese dann zum größten Teil in Universitäten eingegliedert oder in solche umgewandelt worden. Bei den Lehramtsstudiengängen an Universitäten gab es — veranlaßt durch die sehr niedrige Nachfrage — erhebliche Rückgänge bzw. Umorientierungen zu anderen Studiengängen.

— Eine entscheidende Veränderung des Hochschulsystems schließlich war die Ende der sechziger Jahre vorgenommene Schaffung eines neuen Hochschultypus: Die Fachhochschulen, hervorgegangen aus den früheren Ingenieurschulen und einer Reihe von höheren Fachschulen, bieten relativ kurze und durchstrukturierte Studiengänge an — überwiegend in den Ingenieurwissenschaften, in Wirtschafts- und Verwaltungsfächern sowie der Sozialarbeit. Sie bilden gewissermaßen die untere Schicht in der Hochschullandschaft der Bundesrepublik Deutschland: Sie genießen nicht die grundgesetzlich abgesicherte, volle akademische Freiheit; die Lehrdeputate ihrer Professoren sind mit 16 Wochenstunden rund doppelt so hoch wie die an Wissenschaftlichen Hochschulen; höhere akademische Grade werden nicht verliehen; Forschung ist formal kein integraler Bestandteil des Auftrags der Fachhochschulen und ihrer Professoren, und die akademische Selbstverwaltung ist begrenzt.

In der öffentlichen Diskussion spielt plausiblerweise nicht allein die Entwicklung der Studienanfängerzahlen, sondern mehr noch die der gesamten Studentenzahlen eine herausragende Rolle: Die Studienanfänger eines Semesters oder Jahres verbleiben mehrere Jahre im Hochschulsystem und beanspruchen während dieser gesamten Zeit Raum- und Personalkapazitäten, benötigen Wohnraum und finanzielle Unterstützung. Selbst bei stagnierenden Studienanfängerzahlen, wie sie in den vergangenen Jahren vorübergehend zu verzeichnen waren, können deshalb die Studentenzahlen und die Nachfrage nach Studienplätzen insgesamt noch eine Reihe von Jahren zunehmen. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der gesamten Studentenzahlen an Fachhochschulen und Wissenschaftlichen Hochschulen seit der zweiten Hälfte der sechziger Jahre sowie die neueste Projektion der Kultusministerkonferenz (KMK 1989) über die für möglich gehaltene obere und untere Variante der künftigen Entwicklung bis zum Jahr 2010. Ebenfalls eingezeichnet ist die Entwicklung der Geburtsjahrgangsstärke der 21jährigen Wohnbevölkerung, weil damit ein grober Bezug auf die zeitliche Entwicklung

der Besetzung der für den Hochschulzugang relevanten Jahrgänge und damit der demographischen Komponente der Studienplatznachfrage möglich wird. Es wird deutlich, daß die Steigerung der Gesamtstudentenzahl seit den frühen siebziger Jahren noch stärker war als die der Studienanfängerzahlen. Dies ist einerseits auf die Verlängerung der durchschnittlichen Studiendauer zurückzuführen, die zwischen 1977 und 1986 an Fachhochschulen von 3,8 auf 4,6 Jahre und an Universitäten von 6,9 auf 7,6 Jahre anstieg. Zum anderen ist der „Studentenberg“ aber auch demographisch bedingt:

Die Kurve der Jahrgangsstärke der 21jährigen veranschaulicht die demographische Hintergrunddynamik, die seit den sechziger Jahren — mit entsprechender zeitlicher Verzögerung — die Entwicklung der Schülerzahlen in aufeinander folgenden Stufen des Bildungssystems geprägt und in kurzer Abfolge zu steigender und sinkender Beanspruchung der Kapazitäten geführt hat. Zuerst wirkte sich der markante Rückgang der Schülerzahlen — ab Mitte der siebziger Jahre — im Primarschulbereich aus. Gleichzeitig zeigte sich im Sekundarbereich ein starker Anstieg der Jahrgangsstärken, der zur Überfüllung der Gymnasien und zu Lehrstellenmangel führte. Ab Anfang der achtziger Jahre war in diesem Bereich dann auch eine Entlastung vom demographischen Druck zu verzeichnen, während sich im Hochschulbereich die starke Verringerung



der demographischen Nachfrage-Komponente erst im kommenden Jahrzehnt auswirken wird. Wie stark sich dadurch die Studentenzahlen verringern werden, hängt aber auch entscheidend von der künftigen Entwicklung der Abiturientenquote und der Studienneigung der Absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung sowie der Studiendauer ab — u. a. auch deshalb die große Schwankungsbreite der KMK-Prognose von 1989.

Zwischen 1975 und 1977 kam es — technisch ausgelöst durch Schüler- und Studentenprognosen der KMK und die Routine der mittelfristigen Finanzplanung — zu einer breiten öffentlichen Diskussion über die bildungspolitischen Konsequenzen der antizipierten demographischen Trends. Im Schulbereich lautete das neue Motto „Abbremsen“ der Neueinstellung von Lehrern und schließlich — ab 1981 — Reduzierung des Lehrpersonals, verbunden mit immer drängender werdenden Warnungen vor den Arbeitsmarktrisiken des Lehrstudiums. Damit war auch ein deutliches Signal gesetzt für die in den achtziger Jahren abnehmende Bedeutung des Öffentlichen Dienstes als Nachfrager von Hochschulabsolventen. Gleichzeitig war aber auch klar, daß der große, allein schon demographisch bedingte Nachfrageschub nach Studienplätzen erst noch bevorstand.

Der Kompromiß wurde im sogenannten Öffnungsbeschluß der Konferenz der Ministerpräsidenten von 1977 festgeschrieben: bis Anfang der achtziger Jahre Ausbau der Raumkapazität des Hochschulsektors bis zu einem Limit von rund 800 000 Studienplätzen und Beibehaltung des 1975 erreichten Personalbestands, d. h. „Untertunnelung“ des für die achtziger Jahre erwarteten „Studentenbergs“ und Beschränkung auf eine Verwaltung des Studienplatzmangels über die Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen (ZVS) in den Numerusclausus-Fächern und durch „Überlastquoten“ für die Hochschulkapazitäten.

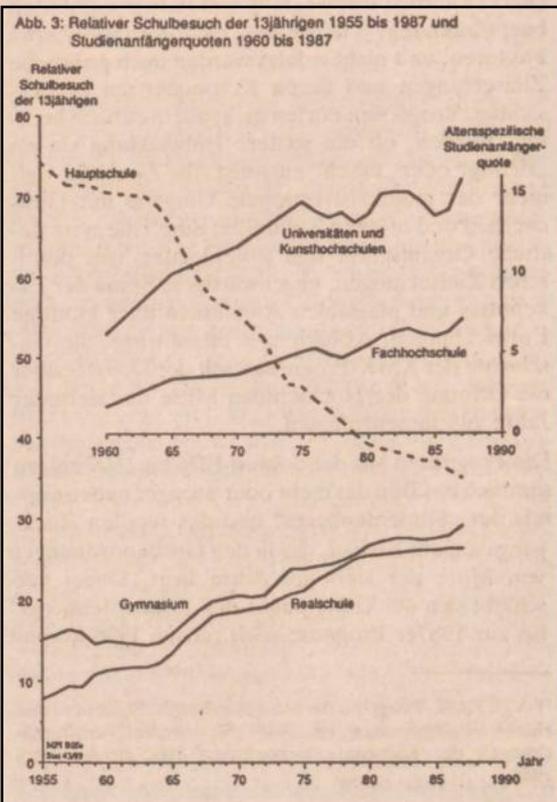
Diese politische Linie wurde von Bund und Ländern im Kern bis heute durchgehalten. So kann man überspitzt formulieren, daß der 1977er „Öffnungsbeschluß“ strukturell ein Stagnationsbeschluß war, der die Entwicklung des Hochschulbereichs von den Veränderungen des Schulbereichs in der Hoffnung auf eine spätere, gewissermaßen automatische Entlastung der Situation durch demographische Faktoren weitgehend abkoppelte.

Untermuert wird diese These durch den Vergleich der Entwicklung im Zeitablauf von Prozentanteilen des Jahrgangs der 13jährigen an den drei wichtigsten Schularten der Sekundarstufe und den Prozentanteilen eines Jahrgangs, die ein Studium an Fachhochschulen oder Universitäten aufgenommen haben (Abbildung 3). Der relative Schulbesuch der 13jährigen an Gymnasien und Realschulen verdoppelte sich zwischen 1965 und 1980, der Jahrgangs-

anteil an Hauptschulen fiel von knapp 70 auf rd. 35 Prozent. Im nächsten Jahrzehnt kann mit einem weiteren Anstieg der Realschul- und Gymnasiumsanteile gerechnet werden — unter anderem als Konsequenz der inzwischen deutlich werdenden Integrationserfolge bei Ausländerkindern. Die noch in den sechziger Jahren — vor allem an den Gymnasien — sehr starke regionale, soziale und geschlechtsspezifische Selektivität konnte deutlich verringert bzw. abgebaut werden.

Im Vergleich dazu zeigen die Studienanfängeranteile zwischen 1975 und 1985 insgesamt Schwankungen um das bereits 1975 erreichte Niveau, was eine verringerte Studienneigung anzeigt, wie sie angesichts dramatisch verschlechterter Arbeitsmarktlage — insbesondere für Lehrer — und verschlechterter Studienbedingungen sowie des insgesamt wenig ermutigenden Klimas der bildungspolitischen Diskussion nicht besonders überraschen darf.

Im Hochschulbereich lag die Zeit großer Strukturveränderungen in der Zusammensetzung der Studentenschaft zwischen 1960 und den frühen siebziger Jahren — eine Folge der Erhöhung der Abiturientenquote von etwa acht auf rund 14 Prozent in diesem Zeitraum. Die enormen Strukturveränderungen in der Sekundarstufe nach 1965 (die erst nach 1973 Auswirkungen auf den Hochschulbesuch hätten haben können) haben sich also bisher (noch) nicht in bemerkenswerter Weise im Hochschulbesuch niedergeschlagen. Die soziale Selektivität des



Hochschulbereichs hat sich bis 1975 etwas verringert, danach ist sie bestenfalls konstant geblieben (einige Indikatoren lassen sogar eine Verschärfung der sozialen Selektivität in den achtziger Jahren vermuten). Dasselbe Bild gilt für den Abbau der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Zugang zu den Hochschulen. Die deutliche Verbesserung des Frauenanteils beim Hochschulzugang stagniert jedoch seit Mitte der siebziger Jahre.

Die Heranführung bildungsfernerer Schichten an weiterführende Bildungsgänge, wie sie seit der Großen und der Sozialliberalen Koalition im Schulbereich zumindest teilweise realisiert wurde, hat im Hochschulbereich bisher keine entsprechenden

Veränderungen zur Folge gehabt. Stark angewachsen ist dagegen seit Anfang der siebziger Jahre der Anteil der Hochschulzugangsberechtigten, die eine Lehre absolvieren. Die öffentliche Debatte über die Überfüllungskrise der Hochschulen und den Numerus clausus, die wirtschaftlichen Schwierigkeiten nach 1973, die zunehmende Arbeitslosigkeit unter Hochschulabsolventen ab Ende der siebziger Jahre, die Einschränkungen der Bafög-Förderung nach 1980, der generelle bildungspolitische Stimmungsumschwung nach 1975 — all diese Faktoren haben primär in denjenigen sozialen Milieus bremsend gewirkt, die im Schulbereich von der „bewußten Bildungsreform“ zwischen 1965 und 1975 mobilisiert wurden.

II. Perspektiven vom Höhepunkt der Überfüllungskrise

Zwischen 1976 und 1989 hat die KMK zehn Prognosen über die mittel- und langfristige Entwicklung der Schüler-, Studienanfänger-, Studenten- und Absolventenzahlen vorgelegt¹⁾. Diese Prognosen sind keine beliebigen Rechenexerzitien, sondern politisch und praktisch wichtige Dokumente für die öffentliche Auseinandersetzung sowie die parlamentarische und verwaltungsmäßige Festlegung von Eckpunkten des kollektiven Handelns und seiner Finanzierung. In derartige Prognosen gehen einerseits (neue) Erkenntnisse über die empirische Ausgangsbasis in Vergangenheit und Gegenwart ein, andererseits Annahmen über die (immer unsichere) künftige Entwicklung von teilweise politisch beeinflussbaren, teilweise nicht-beeinflussbaren Faktoren, und nicht zuletzt werden auch politische Zielsetzungen und deren Konsequenzen berücksichtigt. Prognosen dürfen nicht allein danach beurteilt werden, ob die spätere Entwicklung sie als „richtig“ oder „falsch“ ausweist. Ihr Zweck ist vielmehr der möglichst rationale Umgang mit Unsicherheit und offenen Zukünften durch die systematische Organisation und Offenlegung von politischen Zielsetzungen, gegenwärtigem Stand der Erkenntnis und plausiblen Annahmen über künftige Entwicklungen. Abbildung 4 erlaubt uns, die Geschichte der KMK-Prognosen seit der Debatte über die Öffnung der Hochschulen Mitte der siebziger Jahre zusammenzufassen.

Die Prognosen aus den Jahren 1976 bis 1987 zeigen sämtlich das Bild des mehr oder weniger nahen Gipfels des „Studentenbergs“ und des rapiden Rückgangs auf ein Niveau, das in den Größenordnungen von Mitte der siebziger Jahre liegt. Dabei verschiebt sich der Gipfelpunkt des „Studentenbergs“ bis zur 1987er Prognose nach rechts; 1986 kommt

die Entwicklung bis zum Jahr 2000 sowie 1987 die Perspektive bis zum Jahr 2010 ins Blickfeld (1986 übrigens mit deutlichen Korrekturen der Studentenzahlen nach unten).

Bezeichnend ist, daß die KMK sowie der Wissenschaftsrat und die Bund-Länder-Konferenz für Bildungsplanung bis zur 87er Prognose glaubten, an den wichtigsten Prämissen der „Untertunnelungsstrategie“ festhalten zu können, obwohl die Annahmen der Berechnung immer unrealistischer wurden und ihnen das Licht am Ende des Tunnels immer ferner zu leuchten schien. 1989 räumt die KMK nun diese Position (sicherlich nicht nur wegen der neuen Prognose der Schulabsolventen und der neuerlich steigenden Studienanfängerquote, sondern wohl auch unter dem Eindruck der Unruhen an den Universitäten im Winter 1988/89). Ihre neue Prognose unterscheidet sich insofern radikal von ihren Vorläufern, als selbst die unterste Variante nie auch nur in die Nähe der bis heute geltenden Kapazitätsgrenze kommt und die Tendenzen für die Zeit nach 2000 nach oben zeigen. Die 89er KMK-Prognose ist damit eine massive politische Aufforderung, die räumlichen und personellen Ressourcen der Hochschulen ganz erheblich aufzustocken und die Strategie der „Untertunnelung“ aufzugeben. Sie bedeutet die direkte Konfrontation mit den Positionen der Konferenz der Finanzminister, die eine fühlbare Aufstockung der Hochschulfinanzen nach wie vor ablehnt. Was sind die inhaltlichen Gründe für die hohen Werte der 89er KMK-Prognose, und sind sie plausibel?

Eine wichtige Veränderung der Annahmen in der letzten KMK-Rechnung gegenüber der Vorläuferprognose ist die Erhöhung der durchschnittlichen Studienzeit auf 7,35 Jahre an Wissenschaftlichen Hochschulen und auf 4,65 Jahre an Fachhochschulen für die Zeit bis 1990 für die obere Variante der Berechnungen bis 2010. Diese Annahme widerspricht einerseits den politischen Forderungen in der Öffentlichkeit und auch der Position des Wis-

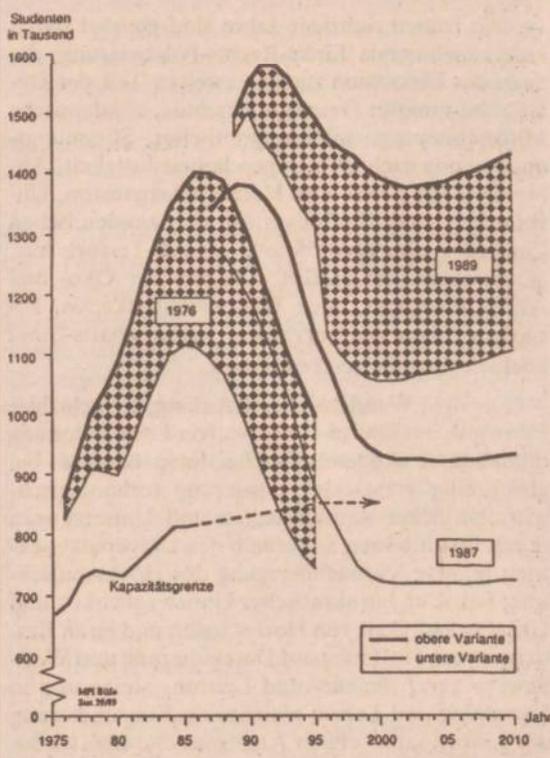
¹⁾ Vgl. KMK, Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 2010. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 106, Bonn, April 1989.

schaftsrates, der an der Vorstellung der Notwendigkeit und der Realisierbarkeit einer erheblichen Verkürzung der durchschnittlichen Studienzzeit bis zum Diplom auf „4 plus“ Jahre festhält. Andererseits gibt die bisherige Geschichte von Bemühungen zur Reform und Verkürzung von Studiengängen keinen Anlaß für übertriebenen Optimismus. In den früheren Prognosen war die Verkürzung der Studienzzeit in Anpassung an die Realität immer weiter in die Zukunft verschoben worden. Bei der neuesten Berechnung wird nur in einer optimistischen Variante für die Zeit nach 1995 noch mit einer Verringerung der Studienzeiten gerechnet. Bis dahin könnten veränderte Studienbedingungen und die Situation auf den nationalen und europäischen Arbeitsmärkten möglicherweise eine Verringerung der Prognosewerte für die Verweildauer an den Hochschulen notwendig machen.

Die zweite wichtige Veränderung betrifft die Berechnungsgrundlage: Die revidierte Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen bis 2010 vom April 1989 weist gegenüber der letzten Prognose Jahr für Jahr wesentlich höhere Zahlen an Studienberechtigten aus. Während 1987 z. B. für das Jahr 1995 noch mit 188 500 Studienberechtigten gerechnet wurde, geht man jetzt von 211 600 aus. Damit kommt man auf eine Erhöhung des Anteils der Studienberechtigten an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung von derzeit rd. 30 Prozent auf rd. 35 Prozent im Jahr 1995; für das Jahr 2000 und danach wird mit einer Quote von 37 Prozent gerechnet. Die Entwicklung bis 1995 läßt sich mit Hilfe der derzeitigen Übergangsquoten auf Schulen, die zur Hochschulreife und Fachhochschulreife führen, relativ gut abschätzen, so daß diese Revision der Annahmen gut begründet ist. Weniger plausibel scheint die Annahme, daß der langfristige Trend zu einer Erhöhung der Berechtigtenquote nach der Jahrtausendwende abbricht. Dagegen spricht, daß das Schulwahlverhalten der zu einem höheren Anteil an Hochschulen ausgebildeten Elterngeneration wahrscheinlich zu einer weiteren Erhöhung der Quote führt. Zudem dürfte die erneut einsetzende Diskussion über Chancengleichheit bzw. soziale Selektivität im Bildungssystem bei nachlassendem demographischen Druck und nachlassender Kapazitätsüberlastung tendenziell eher einen Trend zu höheren Quoten begünstigen.

Der dritte wichtige Faktor für den Veränderungsschub ist die Anhebung der Annahmen über die Studienneigung der Hochschulberechtigten – die noch 1986 kräftig nach unten revidiert worden waren – für die obere Variante der Berechnung. Diese Anpassung war notwendig geworden vor dem Hintergrund neuer empirischer Trends seit Mitte der achtziger Jahre. Für diese Veränderung der Annahmen spricht, daß bei künftig wegen der demographischen Entwicklung etwas entspannteren Gesamtlage an den Hochschulen junge Menschen

Abb. 4: KMK-Prognosen der Studenten insgesamt aus den Jahren 1976, 1987 und 1989 sowie Kapazitätsberechnungen



noch eher einen Studienentschluß fassen könnten, als sie es ohnehin schon in den letzten Krisenjahre taten, und dies u. U. nicht trotz, sondern wegen der schwierigen Arbeitsmarktsituation.

Die Auseinandersetzung um Studentenzahlen und Ausbauperspektiven des Hochschulsektors waren und sind auch heute und in Zukunft nie das einzige oder auch nur wichtigste Thema der öffentlichen Diskussion um die Hochschul- und Wissenschaftspolitik. Vielmehr wird dieses abstrakte und gleichzeitig praktisch relevante Thema stets begleitet einerseits von allgemeinen ideologisch-wertmäßigen Akzentsetzungen, andererseits von speziellen Themenpräferenzen und Prioritäten. Dies wird deutlich, wenn wir uns – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Abfolge einiger wichtiger Themenschwerpunkte mit Hilfe der in der politischen Diskussion kursierenden Schlagworte in Erinnerung rufen:

– Bis Anfang der siebziger Jahre hatten sich die mobilisierenden Argumente aus den Anfängen der Bildungsreformphase – wirtschaftlich-technologische Konkurrenzfähigkeit und Chancengleichheit – durchgesetzt; sie wurden abgelöst durch konkreter auf die Expansionsphase bezogene Themen: Demokratisierung der Binnenstruktur der Hochschulen (Abbau der Ordinariatenuniversität), politische Verantwortung der Wissenschaft, Planungsoptimismus, Interdisziplinarität, Relegitimierung und

Revitalisierung sozialistischer Denktraditionen und Perspektiven.

— Die frühen siebziger Jahre sind geprägt durch eine zunehmende Links-Rechts-Polarisierung, die auch die Diskussion für den zweiten Teil der Dekade bestimmte: Gesamthochschule, akademische Mitbestimmung, bildungspolitischer Stimmungsumschwung nach 1975, Jugendarbeitslosigkeit, Abbremsen von Schul- und Hochschulexpansion, Unsicherheit und Einflußverlust der akademischen Linken, „Berufsverbote“, RAF-Terrorismus, „Deutschland im Herbst“, Beginn der Öko- und AKW-Bewegung, neue Wissenschaftsskepsis, Erstarken liberal-konservativer wissenschafts- und hochschulpolitischer Positionen.

— Für die „Wendezeit“ seit Anfang der achtziger Jahre gilt: aus liberal-konservativer Sicht Betonung disziplinärer akademischer Leistungsstandards bei gleichzeitig verstärkter Förderung technologisch-wirtschaftlicher Anwendungen und Umsetzungen durch Institutionen außerhalb des Universitätssektors; relative Vernachlässigung des Hochschulsektors; Kritik an bürokratischer Unbeweglichkeit und Unselbständigkeit von Hochschulen und ihren Einrichtungen, Hoffnung auf Deregulierung und Wettbewerb zur Effizienz- und Leistungssteigerung in Forschung und Lehre; gleichzeitig Konsolidierung der Linken unter einem Amalgam öko-libertär-sozialistischer Perspektiven; Verschlechterung der Studienbedingungen, zunehmende Arbeitsmarktprobleme für Hochschulabsolventen.

Wir können hier nicht die ganze Vielfalt dieser Themen weiter verfolgen, sondern beschränken uns auf zwei Komplexe, die vom Wissenschaftsrat in seinen umfangreichen Empfehlungen aus dem Jahr 1988²⁾ besonders hervorgehoben werden: Probleme der Mittelausstattung und Finanzierung des Hochschulbereichs sowie die Verstärkung des Wettbewerbs im akademischen Leben.

In ungewöhnlich direkter und drängender Form weist der Wissenschaftsrat auf die Probleme und Gefahren hin, die die seit 1975 weitgehende Stagnation der Mittelzuweisung für den Hochschulbereich inzwischen heraufbeschworen hat. Die öffentlichen Netto-Ausgaben für den Hochschulsektor sind zwischen 1975 und 1986 real um mehr als zwei Prozent gesunken, vor allem wegen des starken Abbaus der Bundesbeteiligung an der Studienförderung, am Hochschulausbau und am Wohnheimbau. Andererseits stieg die Bundesfinanzierung für Hochschulforschung. Insgesamt ist der Anteil der Hochschulausgaben am Bruttosozialprodukt gegenüber 1975 leicht gesunken. Hinter diesen allgemeinen Ausgabentrends verbirgt sich eine drastische Reduzierung der Investitionen, vor allem im

²⁾ Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen des Wissenschaftsrates zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988.

Baubereich. Die Zahl der Stellen für Professoren und wissenschaftliches Personal stagniert seit 1975. Die realen laufenden Ausgaben fielen seit 1980 um einige Prozentpunkte, die laufenden Ausgaben pro Student sanken dramatisch.

Der Wissenschaftsrat sieht die reale Gefahr eines starken Abbaus der in den sechziger und frühen siebziger Jahren aufgebauten wissenschaftlichen und technologischen Kapazitäten bis hin zur Gefährdung der internationalen Konkurrenzfähigkeit. Er plädiert für eine starke Verringerung der medizinisch-klinischen Kapazitäten und Ausbildung (bei Erhöhung der Einnahmen der Kliniken) und unterstreicht die Dringlichkeit der Modernisierung und Erweiterung der technischen Forschungsinfrastruktur in allen Fächern. Da er die Möglichkeiten einer noch weiter verstärkten Finanzierung durch die Länder für erschöpft hält, ruft er die Bundesregierung auf, ihre wachsende Wissenschafts- und Forschungsförderung teilweise auf den Hochschulbereich umzulenken. Darüber hinaus solle die Bundesregierung von ihrer verfassungsmäßigen Verantwortung im Hochschulbereich Gebrauch machen, um substantiell zur Stärkung der Lehre und der Forschung an den Hochschulen beizutragen.

Es muß betont werden, daß diese Einschätzung des Wissenschaftsrates von 1988 sich auf die damals veröffentlichte untere Variante der KMK-Prognose von 1987 bezog (vgl. Abbildung 4), d. h. also, daß sie angesichts der neuesten Prognose ganz erheblich an kritischem Gewicht gewinnt. Und in der Tat wird der hinhaltende Widerstand der Finanzministerkonferenz verständlich, wenn man bedenkt, daß die politische Diskussion sich auf *zusätzliche* Mittel für die kommenden Jahre in der Größenordnung von (mindestens) sechs Mrd. DM bezieht, das sind etwa ein Viertel der bisherigen jährlichen Hochschulausgaben.

In einer inzwischen moderateren Form griff der Wissenschaftsrat 1988 seine Empfehlung aus dem Jahre 1985³⁾ zur Verstärkung des Wettbewerbs in Forschung und Lehre wieder auf. Grundmotiv dieser Empfehlung ist einerseits die Zeit- und Kosteneffizienz (vor allem im Bereich der Lehre), andererseits die Sichtbar- und Bewußtmachung von Leistungsdifferenzen, um so die effiziente Weiterförderung von personellen und institutionellen Potentialen zu erlauben. Unterstellt wird in dieser Argumentation, daß die heute dominierenden Mechanismen der Ressourcenzuteilung — vom Zugang zu Forschungsmitteln bis zum Zugang zu Studienplätzen — Leistungs- und Qualitätsunterschiede nicht oder nur unzureichend berücksichtigen. Für den Bereich der Hochschulforschung wird daher die konkurrenzfördernde und — global gesehen — lei-

³⁾ Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem, Köln 1985.

stungsgerechte Form der Drittmittelfinanzierung gegenüber der relativ leistungsindifferenten Grundausstattung betont. Voraussetzung dafür sei die Legitimierung und Sichtbarmachung von Leistungsunterschieden und eine leistungsgerechte Förderung.

Für den Bereich der Lehre und des Studiums wird festgestellt, daß es für Lehrkräfte und Studenten zu wenig Anreize und Belohnungen für zeiteffizientes und leistungsorientiertes Verhalten gäbe. Die Reformvorschläge reichen daher von der Verpflichtung, neben den individuellen Zeugnisnoten von Prüflingen den Notenspiegel der Gesamtheit von Absolventen des Prüfers oder des Fachbereichs anzugeben, Vergünstigungen bei der (Rückzahlung von) Studienförderung vom Prüfungsergebnis und von der Studienzzeit abhängig zu machen, die Studienzulassung abzukoppeln vom zentralen Verfahren der ZVS wie vom Abitur als genereller Eintrittskarte und der einzelnen Universität (bzw. ih-

ren Fachbereichen) größeren Einfluß bei der Studentenauswahl zu überlassen, die staatliche Finanzierung von Graduiertenprogrammen nur bei der zeiteffizienten Reorganisation der davor liegenden Diplomstudiengänge fortzusetzen, bis hin schließlich zu ökonomischen Anreizen für Hochschullehrer, damit diese mehr als das Minimum an Lehrleistungen erbringen.

Diese Wettbewerbsempfehlungen trafen und trafen auf Mißtrauen und Widerstand, weil befürchtet wird, daß sich hinter dem Plädoyer für eine „Modernisierung“ die Gefahr einer eindimensionalen Funktionalisierung der Hochschulen und einer Beschränkung der akademischen Freiheit verbirgt. Eine Forschungsgruppe unseres Instituts ist den Vermutungen und Unterstellungen der Befürworter wie der Gegner von Wettbewerb und sichtbarer Leistungsdifferenzierung nachgegangen. Hierzu seien im folgenden einige Ergebnisse vorgestellt.

III. Pluralismus in der Wissenschaft und der Januskopf des Wettbewerbs

In den fünfziger Jahren gab es schätzungsweise vier Prozent Akademiker in der Erwerbsbevölkerung; heute sind es einschließlich der Fachhochschulabsolventen rd. zehn Prozent, in den jüngeren Jahrgängen etwas mehr. Der Prozentsatz der Promovierten, die der Wissenschaftsrat als den wissenschaftlichen Nachwuchs bezeichnet, ist langsamer angewachsen und wird heute rd. 1,5 Prozent der Bevölkerung ausmachen. Diejenigen mit noch höheren akademischen Weihen (Professoren, Privatdozenten) entsprechen auch heute nur wenigen Tausendstel eines Altersjahrgangs. Kein Wunder also, daß diese kleine Minderheit bis heute im Selbstbild und in literarischen oder empirisch-sozialwissenschaftlichen Darstellungen zumeist als homogene Gruppe erscheint, die durchschnittlich recht gute Einkommen erzielt und sich durch vergleichsweise liberale Ansichten und Verhaltensweisen auszeichnet — eben als „Akademiker“ auftritt.

In bestimmten Dimensionen war und ist dieses Bild korrekt, in anderen war es schon immer, in jüngerer Zeit aber zunehmend stärker, irreführend und falsch. Die Denkstile und Verhaltensweisen von Menschen werden nicht nur durch die Dauer und das Niveau ihrer Ausbildung geprägt, sondern auch immer durch ihr sozio-kulturelles Herkunftsmilieu und ihre fach-disziplinäre Spezialisierung.

Die langfristige, schrittweise Öffnung des Akademikerstatus reicht inzwischen weit über die engen Kreise der traditionellen Oberschichten hinaus. Die erhebliche absolute Zunahme der Zahl der Hoch-

schulabsolventen und Studenten spiegelt auch die Erweiterung der in Hochschulen verankerten Disziplinen wider durch Auffächerung und Spezialisierung sowie durch die Einbeziehung weiterer und neuer „Professionen“, die unter bestimmten wertmäßigen Prämissen Spezialkenntnisse verschiedener Disziplinen zu berufsorientierten Studienbereichen kombinieren (Lehrer, Journalisten, Sozialarbeiter, Verwaltungsfachleute neben den älteren Professionen wie Ärzte, Juristen, Ingenieure).

Die Konsequenz dieses Prozesses ist, daß die Verschiedenartigkeit der Fächer und Professionen, ihrer Wahrheitskriterien und Methoden, ihrer Relevanzvorstellungen und Praxisbezüge deutlicher werden, weil sie von sehr viel mehr „gebildeten“ Menschen verstanden und artikuliert werden können. Die Gelehrtenrepublik wurde geteilt in viele Teilrepubliken⁴⁾. Eine Folge davon ist die schwieriger gewordene Kommunikation zur Überwindung der Grenzen zwischen den akademischen Teilbereichen selbst und den nicht-akademischen Gesellschaftsbereichen. Diese Kommunikation wird ermöglicht durch die Orientierung an allgemeineren, aber nicht einheitlichen und konfliktlosen Werten und Ideologien. Sie findet als gesellschaftliche Kommunikation Ausdruck in verschiedenen Formen politischer Auseinandersetzungen. Aus dieser Perspektive betrachtet, ist es nicht verwunderlich, daß

⁴⁾ Vgl. E. C. Ladd/S. M. Lipset, *The Divided Academy. Professors and Politics*, Berkeley 1975.

– sich die politisch-ideologischen Orientierungen der Angehörigen verschiedener Fächergruppen systematisch und in international ähnlicher Form voneinander unterscheiden;

– der akademische Bereich in politisch-ideologische Kontroversen besonders einbezogen wird, ja sie dort ihren kulturellen Ursprung und ihre „Heimat“ haben (insbesondere natürlich in solchen Fächern, bei denen „gesellschaftliche Situationsdefinitionen“ im Mittelpunkt stehen);

– die politische Polarisierung und Mobilisierung des Hochschulbereichs (bei systematisch unterschiedlicher Einbeziehung der verschiedenen Fächer) zum modernen, differenzierten System von Massenuniversitäten strukturell dazugehört und keine Fehlentwicklung darstellt.

Vor diesem Hintergrund wird die Skepsis der akademischen Öffentlichkeit gegenüber den Wettbewerbsempfehlungen vielleicht etwas plausibler. Wie stark waren nun Ablehnung und Zustimmung, und – wichtiger noch – gibt es oder gibt es keine sichtbaren und begründeten Leistungs- und Reputationshierarchien?

Im Rahmen einer Studie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zu diesen Fragen⁵⁾ hatten wir 1984 an alle Hochschullehrer und den Mittelbau der Fächer Politikwissenschaft, Soziologie, Volks- und Betriebswirtschaftslehre und Physik an allen Universitäten in der Bundesrepublik unseren Fragebogen versandt. Statt ihn jedoch zu beantworten, reagierten viele befragte Hochschullehrer mit scharfem telefonischen oder schriftlichen Protest auf die Zumutung, ihre Meinungen zu heiklen bildungspolitischen Themen zu äußern und Urteile über die Qualität der Fachbereiche ihrer Disziplin abzugeben. Sie befürchteten ganz offensichtlich einen politischen Mißbrauch der Ergebnisse. Die Folge dieser Einschätzung waren vergleichsweise niedrige Rücklaufquoten und eine beträchtliche Verzerrung in der Urteilstendenz zugunsten der Befürworter einer stärkeren Differenzierung im Hochschulsystem. Dies zeigte sich in einer telefonisch mit einer kleineren Zufallsstichprobe von Professoren der Politikologie und Soziologie durchgeführten Nachbefragung: Von den Wissenschaftlern, die unseren Fragebogen beantworteten, befürwortete mehr als die Hälfte eine stärkere Differenzierung und Wettbewerbsorientierung, unter den Wirtschaftswissenschaftlern waren es sogar mehr

als zwei Drittel. Die Nachbefragung zeigte jedoch, daß nach Berücksichtigung der Verzerrung eine knappe Mehrheit von Soziologen, Politologen und Physikern eine solche Entwicklung ablehnt und sie nur noch von einem guten Drittel klar befürwortet wird (unter der Annahme, daß die Verzerrung der realisierten Stichprobe, wie wir sie durch die Nacherhebung kontrollierten, für alle untersuchten Fächer gilt). Nur bei den Wirtschaftswissenschaftlern ergibt sich auch nach der Korrektur der Fragebogenergebnisse noch eine knappe Mehrheit für die Befürwortung.

Diese Unterschiede zwischen den Disziplinen spiegeln ihre Verortung auf einem Spektrum allgemein- und bildungspolitischer Einstellungen. Bei den Politologen und Soziologen konnte ein solcher Zusammenhang zwischen allgemeineren politischen Einstellungen (indirekt erfaßt über die Bewertung eines politisch breiten Spektrums von Fachzeitschriften) und Einstellungen zum Wettbewerb im Hochschulbereich belegt werden: Die politisch eher „rechten“ Wissenschaftler befürworten die Wettbewerbsverstärkung häufiger, die politisch eher „linken“ lehnen sie stärker ab.

Welche Trends der Hochschulentwicklung halten nun die antwortenden Wissenschaftler der einbezogenen vier Disziplinen für wahrscheinlich und wie bewerten sie diese Entwicklung? Zunächst einmal halten sie mehrheitlich einen Trend zu stärkerer Differenzierung im Hochschulbereich für wahrscheinlich, und sie glauben, daß er vor allem durch den bewußt selektiven Einsatz von Drittmitteln zur Forschungsförderung unterstützt wird. Eine etwas geringere Rolle wird dabei der universitätsinternen leistungsorientierten Mittelzuweisung zugeordnet. Vor allem die Ökonomen glauben häufiger, daß es dazu nicht kommen wird, obwohl sie dieses Instrument besonders positiv einschätzen. Die stärkere institutionelle Absicherung des Unterschieds zwischen Fachhochschulen und Universitäten hinsichtlich Aufgabenstellung und Status wird ebenfalls von einer deutlichen Mehrheit der Befragten aller Disziplinen als Teil dieses Differenzierungsprozesses erwartet und insbesondere von den antwortenden Physikern und Wirtschaftswissenschaftlern extrem positiv bewertet. Für eher unwahrscheinlich halten es die Befragten dagegen, daß sich die Wettbewerbssituation im Hochschulbereich durch stärkeren Einsatz privater Mittel – sei es durch ein verstärktes Angebot privater Universitäten, sei es durch die Vermehrung privater Stiftungslehrstühle – verändern wird. Insbesondere die Politologen und Soziologen sind geneigt, beides auch eher negativ zu bewerten.

Besonders skeptisch wird die Wahrscheinlichkeit eingeschätzt, daß die Hochschulen in Zukunft die Möglichkeit erhalten werden, ihre Studenten aus den Studienbewerbern selbst auszuwählen – ein

⁵⁾ Vgl. J. Baumert/J. Naumann/P. M. Roeder/L. Trommer, Zur institutionellen Stratifizierung im Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland, Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1987; dies., Leistungshierarchien, Reputationsdifferenzen und Fachkulturen, Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) 1987; dies., Institutionelle Bedingungen wissenschaftlicher Produktivität, in: H.-D. Daniel/R. Fisch (Hrsg.), Evaluation von Forschung, Konstanz 1988, S. 457–495.

Instrument, das in vielen Hochschulsystemen des Auslands das vielleicht wichtigste Mittel zur institutionellen Differenzierung und zur Festigung von Wettbewerbspositionen ist. Bei Physikern und Ökonomen besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen der überwiegend positiven Bewertung dieser Möglichkeit und der skeptischen Einschätzung ihrer Wahrscheinlichkeit.

Zwei Fragen waren der Reorganisation der Studiengänge gewidmet. Die erste galt der Durchsetzung eines kürzeren Erst- oder Anfangsstudiums, das analog zu angelsächsischen Undergraduate-Programmen mehr allgemeinbildende Elemente enthält, die zweite der stärkeren Strukturierung von Studienphasen nach dem ersten Hochschulabschluß in engerer Verbindung zu Forschungsprogrammen. Die Durchsetzung eines Undergraduate-Studiums wird von der Mehrheit der antwortenden Wissenschaftler für eher unwahrscheinlich gehalten; von den Politologen und Soziologen wird sie zugleich positiver bewertet als von den anderen Disziplinen. Noch positiver wird freilich von allen Wissenschaftlern die Neustrukturierung des Graduiertenstudiums bewertet. Die Skepsis, daß es dazu auch kommen wird, ist bei den Physikern am geringsten. Kaum minder wichtig ist den Befragten, daß die Gleichheit der Ausbildung durch staatliche Hochschulfinanzierung und öffentliche Studienfinanzierung gesichert wird. Politologen und Soziologen sind eher skeptisch, daß dies auch gelingt.

Ungeachtet der Verzerrung unserer Stichprobe läßt sich also zusammenfassend für Wissenschaftler aller vier Disziplinen festhalten: Für weniger wahrscheinliche Entwicklungen halten sie die Verkürzung und Neustrukturierung des Erststudiums, die Rekrutierung von Studenten durch die Universitäten sowie eine Steigerung des Angebots privater Hochschulen und Stiftungslehrstühle. Auch in der Bewertung solcher Trends sind sie eher skeptisch. Als ebenso wahrscheinlich wie begrüßenswert erscheint den antwortenden Wissenschaftlern dagegen der Einsatz von Drittmitteln zur gezielten, leistungsorientierten Schwerpunktsetzung in der Forschung. Eine höchst positive Bewertung erfahren die Abgrenzung gegenüber der Fachhochschule, eine forschungsorientierte Neustrukturierung des Graduiertenstudiums und Anstrengungen zur Sicherung der Gleichheit der Ausbildung — bei zwischen den Fächern unterschiedlicher Einschätzung der real zu erwartenden Entwicklung. Hervorgehoben werden sollte ferner, daß es so gut wie keine Unterschiede im Meinungsprofil der Professoren und der wissenschaftlichen Mitarbeiter der einzelnen Fächer gibt.

Nun kann die Diskussion über Differenzierung und Wettbewerb im Hochschulbereich nicht von der Tatsache absehen, daß die Hochschulen auch ohne weitere institutionelle Verstärkung in einem dau-

ernden Wettbewerb um Wissenschaftler, Studenten und finanzielle Ressourcen stehen. Und der Prozeß ihrer Expansion war nicht nur einer der institutionellen Homogenisierung. Zu vermuten ist vielmehr, daß mit der Gründung neuer Universitäten, die ihre Studenten großenteils regional rekrutieren und die häufig das traditionelle Fächerspektrum nur partiell anbieten, dafür aber bestimmte Schwerpunkte in Lehre und Forschung setzen, auch Differenzierungsprozesse verbunden waren. Die von uns durchgeführten statistischen Analysen, die Universitäten in bezug auf Ähnlichkeit in bestimmten Merkmalen wie Studentenzahl und Vollständigkeit des Fächerangebots gruppieren, bestätigen solche Vermutungen. Die so gebildeten Gruppen von Universitäten unterscheiden sich z. B. beträchtlich im Hinblick auf ihre Attraktivität für Studenten: 57 Prozent der Varianz der Studienplatznachfrage in den Wirtschaftswissenschaften lassen sich statistisch durch die Zugehörigkeit zu den gebildeten Hochschultypen erklären. Und selbst die Varianz des fachlichen Prestiges von wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereichen wird zu 43 Prozent durch diese Zugehörigkeit erklärt. Zwischen den Universitäten bestehen offenbar beträchtliche Positionsunterschiede im Wettbewerb um Studenten und um angesehene Wissenschaftler.

Schon diese Befunde sind geeignet, die — spezifisch deutsche — normative Vorstellung von der prinzipiellen Gleichwertigkeit unserer Universitäten in Frage zu stellen. Dies gilt erst recht für die Ergebnisse unserer direkten Fragen nach der Qualität von Forschung und Lehre der Fachbereiche an deutschen Universitäten im jeweiligen Fach der Befragten (die Einstufung erfolgt einerseits auf einer vierstufigen Skala von eher niedrig bis eher hoch bzw. Hinweis auf fehlende Information und andererseits durch die mögliche Zuordnung eines Fachbereichs zur Spitzengruppe oder zu den „Schlußlichtern“ — je fünf Nennungen möglich). Die Ergebnisse spiegeln gewissermaßen „amerikanische Verhältnisse“: Für jedes der vier Fächer ergibt sich eine klare — aber untereinander nicht identische — Rangreihe des wissenschaftlichen Ansehens der Fachbereiche, die — wie verschiedene Überprüfungen ergeben — stabil und statistisch zuverlässig ist. Zwar ist vor allem bei den Soziologen und Politologen das Qualitätsurteil über Fachbereiche keineswegs ganz unabhängig von ihrer politischen Einstellung (hier gemessen an einer Skala, die Gegner und Befürworter der Differenzierung trennt), aber die Konsistenz dieses Urteils ist auch hier groß. Bei den Wirtschaftswissenschaftlern spielen solche politischen Einstellungen nur im unteren Bereich der Prestigerangreihe eine gewisse Rolle. Dieses Ergebnis mag überraschen, vor allem im Hinblick auf die Soziologie, die häufig als junge, noch ungefestigte und in verfeindete Lager gesplante Disziplin wahrgenommen wird.

Auf die Frage nach der Existenz einer Prestigeordnung, die unter Hochschulangehörigen der Disziplin konsensfähig sei, antworteten nur 40 Prozent der von uns befragten Politologen und Soziologen positiv. Fast ebenso viele verneinten dies (die entsprechenden Prozentsätze bei Ökonomen und Physikern sind: jeweils ca. 70 Prozent positiv und 22 Prozent bzw. 17 Prozent negativ); trotzdem sind die Rangreihen von Befürwortern und Gegnern eines verstärkten Wettbewerbs konsistent. Auch Soziologie und Politologie sind also insofern normale Wissenschaften, als sie über gemeinsame und übergreifende Standards verfügen; auch für sie ist Reputation ein wesentliches Medium der „Selbststeuerung der Wissenschaft“⁶⁾, sind Qualitätsurteile über Institutionen, Personen und Produkte der wissenschaftlichen Arbeit unvermeidlicher Teil des Professionsalltags.

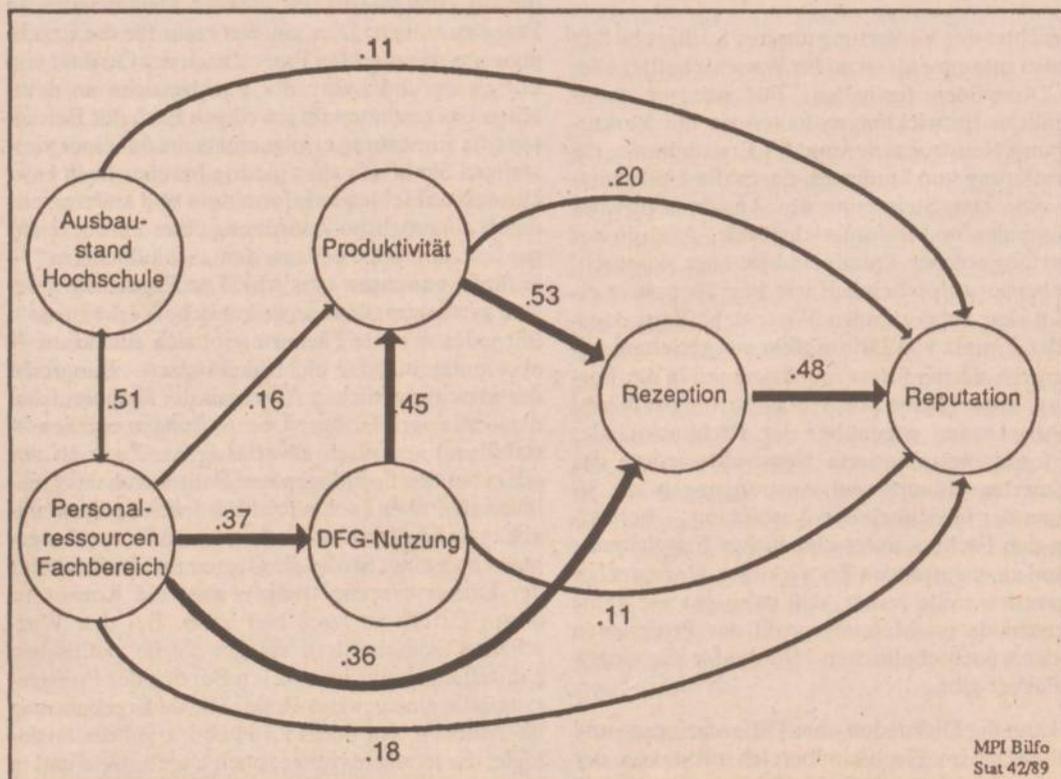
Wir gehen deshalb davon aus, daß solche Urteile ihre Basis in realen Erfahrungen und Beobachtungen haben, daß Reputation gewonnen wird auf der Basis wissenschaftlicher Arbeit und ihrer Rezeption in der Disziplin. Damit ist zugleich zu erwarten, daß auch die Rahmenbedingungen der wissenschaftli-

chen Arbeit — also die Verfügung über personelle und finanzielle Ressourcen sowie die normative Forschungsorientierung eines Fachbereichs — einen mindestens indirekten Einfluß auf die Reputation von Fachbereichen haben.

Um diese These überprüfen zu können, haben wir zusätzlich zur Fragebogenerhebung Daten zu fünf weiteren Dimensionen ermittelt: Studentenzahl und Fächerangebot der Universitäten, Personalsituation der Fachbereiche, Zahl der DFG-Projekte im Zeitraum 1981 bis 1984, Zahl der Veröffentlichungen der Hochschullehrer (Monographien, Aufsätze, Konferenzbeiträge, Herausgeberschaft), Häufigkeit der Zitierung von Veröffentlichungen der Hochschullehrer in einem Zeitraum von vier Jahren. Jeder dieser Bereiche wird durch mehrere Variablen repräsentiert. Damit wird es möglich, die Zusammenhänge zwischen ihnen in einem Strukturgleichungsmodell mit latenten Variablen (also den fünf genannten Bereichen und der Reputation der Fachbereiche als abhängiger Variable) einigermaßen zuverlässig zu schätzen. Das Ergebnis dieser Schätzung ist in Abbildung 5 für die Wirtschaftswissenschaften dargestellt. Das *Pfadmodell* für die übrigen Wissenschaften hat — mit plausiblen Modifikationen — eine ähnliche Struktur. In diesem Modell ist die Reputation von Fachbereichen mit

⁶⁾ N. Luhmann, Selbststeuerung der Wissenschaft, in: Jahrbuch für Sozialwissenschaft, (1968) 2, S. 147–170.

Abb. 5: Determinanten der Reputation im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften



Die Zahlenangaben bezeichnen die relative Stärke der Zusammenhänge

MPI Bülfo
Stat 42/89

beträchtlicher Genauigkeit vorherzusagen (76 Prozent der gemessenen Reputationsunterschiede können erklärt werden). Ihr Zusammenhang mit den institutionellen Rahmenbedingungen auf der Ebene der Universität bzw. des Fachbereichs ist eher indirekt.

Wie in Abbildung 5 deutlich wird, haben die personellen Ressourcen der Fachbereiche einen relativ starken Einfluß auf die Nutzung von DFG-Mitteln, aber auch auf die Rezeption der wissenschaftlichen Arbeit, wie sie sich in den Zitierungen niederschlägt. Die Nutzung von DFG-Mitteln ihrerseits determiniert recht stark die wissenschaftliche Produktivität der Hochschullehrer eines Fachbereichs, die wiederum der wichtigste Faktor für dessen Rezeption ist. Von dieser vor allem ist auch die Reputation eines Fachbereichs abhängig. Das Pfadmodell spiegelt gewissermaßen ein Zwischenergebnis eines sich über Jahrzehnte erstreckenden Wettbewerbs zwischen Universitäten um Studenten, wissenschaftliches Personal und Ressourcen für die Forschung, indem sich eine relativ stabile und differenzierte, in den institutionellen Gegebenheiten verankerte Prestigeordnung herausgebildet hat.

Diese Prestigeordnung ist sachlich begründet und nicht etwa nur eine Vorurteilsstruktur; sie ist den jeweils beteiligten Wissenschaftlern bekannt, und sie ist das Ergebnis von ausgeprägtem individuellen

und institutionellen Wettbewerb. In diesem Wettbewerb sind es vor allem die großen alten Universitäten, die ihren ursprünglichen Startvorteil halten oder gar ausbauen konnten. Diese Gruppe von Fachbereichen mit hohem Ansehen ist freilich keine geschlossene Gesellschaft; auch einigen neuen Universitäten ist es durch deutliche Schwerpunktsetzung gelungen, in die oberen Ränge dieser Prestigeordnung aufzusteigen. Mancher Fachbereich an einer neuen Universität wird — gemessen an seiner Produktivität und Rezeption — (noch) unterschätzt. Bei anderen ist das Ansehen besonders stark von politischen Einstellungen der Beurteiler abhängig.

Es spricht also trotz des insgesamt deutlichen Konsenses über Reputation manches gegen eine Veröffentlichung derartiger Rangreihen. Vor allem kann Reputation ihre Funktion als Austauschmedium von Wissenschaft nur dann erfüllen, wenn sie nicht an die Stelle von Wahrheitsfindung als Ziel wissenschaftlicher Arbeit tritt. Die skeptische oder gar ablehnende Reaktion der Hochschulöffentlichkeit auf die Wettbewerbsempfehlungen des Wissenschaftsrates wird nach diesen Ergebnissen noch plausibler: Im Bereich der Forschung herrschen in der Bundesrepublik bereits „amerikanische Verhältnisse“. Es ist nicht einzusehen, warum sie weiter verstärkt werden sollten. Vielleicht ist dies der Grund, weshalb in der 88er Fassung die empfohlene Wettbewerbsorientierung moderater klingt.

Beschäftigungssituation und -perspektiven für Hochschulabsolventen

Der entgegen allen Vorausschätzungen der siebziger und achtziger Jahre ¹⁾ weiter steigende Andrang von Studenten an den Universitäten und Fachhochschulen bei nahezu unveränderter Zahl an Studienplätzen hat diesen Bildungsbereich in den letzten zwei Jahren wieder in das Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt. Die Verschlechterung der Studienbedingungen, die lange Verweildauer und die angebliche Massenarbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen sind Schlagworte, die weitere Problembereiche bezeichnen.

Einigen dieser Fragen soll in diesem Beitrag nachgegangen werden. Er geht aus von der Zunahme der Studenten sowie Hochschulabsolventen und zeigt, wie diese die Akademisierung des Beschäftigungssystems, die Beschäftigungsstrukturen der Hochschulabsolventen und ihre Position auf dem Arbeitsmarkt in den siebziger und achtziger Jahren verändert hat. Abschließend werden einige Projektionen zum künftigen Angebot und Bedarf an Akademikern mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen diskutiert.

I. Die Expansion des Hochschulbereichs

Die Expansion der Studentenzahlen in der Bundesrepublik Deutschland seit Mitte der fünfziger Jahre ist ohne Beispiel in der deutschen Geschichte. Um die Jahrhundertwende waren knapp 50 000 und nach dem Ersten Weltkrieg maximal etwa 130 000 Studenten an den Hochschulen des Deutschen Reichs eingeschrieben. In der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft sank die Studentenzahl mit 46 000 (1940) wieder auf das Niveau der Jahrhundertwende ab.

Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte in der Bundesrepublik ein wahrer Studentenboom ein: Schon 1950 wurde mit 112 000 die Studentenzahl des Deutschen Reichs der zwanziger Jahre wieder erreicht; bis 1960 hatte sie sich nahezu verdreifacht. Der „Sputnikschock“ des Jahres 1957, Warnungen vor einem Qualifikations- und damit Wettbewerbsdefizit der rohstoffarmen Bundesrepublik Deutschland und die in den sechziger Jahren vehement einsetzende Forderung nach Verwirklichung der Chancengleichheit und dem Abbau von Bildungsdefiziten sozial benachteiligter Gruppen führten in der Folgezeit zu einem forcierten Ausbau insbesondere der Hochschulkapazitäten.

Die verstärkte Neigung zum Studium wie die demographische Entwicklung hatten eine weitere Zunahme der Studentenzahl um 75 Prozent bis 1970 (511 000 Studenten) und eine Verdoppelung im fol-

genden Jahrzehnt zur Konsequenz. Derzeit sind rund 1,47 Millionen Studenten immatrikuliert, und zwar mehr als 1,1 Millionen an Universitäten und knapp 350 000 an Fachhochschulen ²⁾. Ursache dieser Expansion war fast ausschließlich die gestiegene Studienneigung. Trennt man die Entwicklung von 1960 bis 1985 auf in die beiden Ursachenkomponenten „demographischer Einfluß“ und „Verhaltens-einfluß“, so zeigt sich, daß die demographische Entwicklung zum Anstieg der Studentenzahl um insgesamt 360 Prozent nur mit zwölf Prozent, das Verhalten aber dementsprechend mit 348 Prozent beigetragen hat ³⁾.

Auch die Verlängerung der Studiendauer dürfte nicht die Rolle gespielt haben, die ihr oft zugemessen wird. So ist die Berechnung der Verweildauer an Hochschulen zum Teil ein statistisches Artefakt ⁴⁾ und wird zudem von Hochschule zu Hochschule und von Bundesland zu Bundesland in den

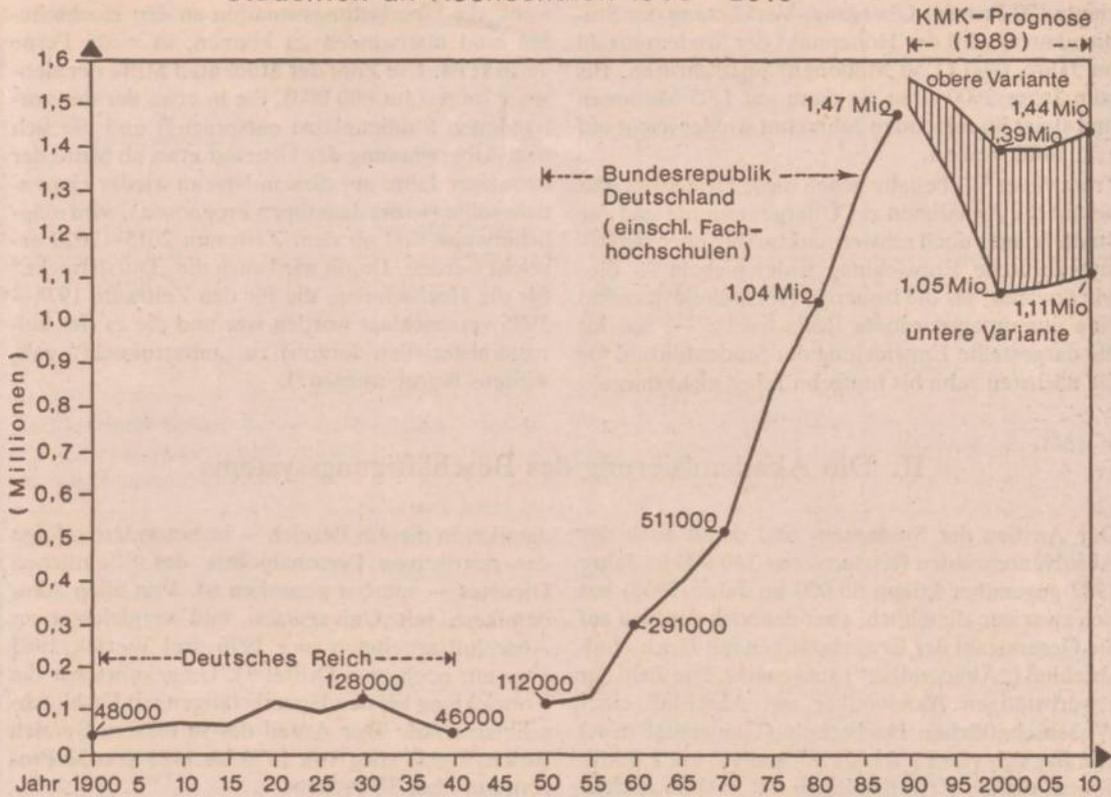
²⁾ Vgl. BMBW, Studenten an Hochschulen 1975 bis 1988, in: Bildung – Wissenschaft – Aktuell, 2/89, S. 18.

³⁾ Vgl. hierzu die Analysen der Bildungsgesamtrechnung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), in: M. Tessaring u. a., Bildung und Beschäftigung im Wandel (Arbeitstitel), Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (BeitrAB) 126 (erscheint demnächst).

⁴⁾ Vgl. hierzu S. Hornbostel, Anmerkungen zur Diskussion um die Fachstudiendauer an bundesdeutschen Hochschulen, in: Beiträge zur Hochschulforschung, (1989) 1/2, S. 46 ff. Ein Beispiel: Wenn bei unveränderter Streuung der individuellen Studiendauer die Absolventen, die in höheren Semestern ihr Examen bestehen, den geburtenstärkeren, und diejenigen, die nach kürzerem Studium absolvieren, den geburtenschwächeren Jahrgängen angehören, ergibt sich allein aus dieser Gewichtung ein künstlicher Anstieg der Studiendauer.

¹⁾ Vgl. z. B. die verschiedenen Prognosen der Kultusministerkonferenz (KMK) zu den Studienanfängern, Studenten und Hochschulabsolventen, z. B. KMK-Dokumentationen 50 (1978), 62 (1979), 66 (1980), 86 (1983), 95 (1986), 103 (1987).

Studenten an Hochschulen 1900 - 2010



Anmerkung: 1900—1960 Wissenschaftliche Hochschulen ohne Pädagogische Hochschulen und ohne Kunsthochschulen; ab 1960 einschl. dieser Hochschulen; jeweils Wintersemester.

Quelle: M. Tessaring, Arbeitsmarkt für Akademiker: Gestern — heute — morgen, MatAB 5/1988.

Prüfungämtern teilweise unterschiedlich gehandhabt⁵⁾.

Die Klage, daß die Hochschulabsolventen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt zu alt seien, ist häufig auf die Zwischenschaltung einer beruflichen oder betrieblichen Ausbildung zurückzuführen, die oftmals von den gleichen Politikern propagiert wurde, die heute die Überalterung der Absolventen beklagen. Gerade die in der Diskussion um den „Bildungsstandort Bundesrepublik“ gern herausgestellte Vielfalt und Offenheit des deutschen Bildungssystems führt — als Kehrseite der Medaille — auch zu einem längeren Verbleib von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Bildungswesen und somit fast zwangsläufig zu einem Anstieg des Alters der Absolventen⁶⁾.

Welche Entwicklung ist nun für die Zukunft zu erwarten? Die Kultusministerkonferenz (KMK)

hat in ihrer neuesten Studentenprognose⁷⁾ mehrere Varianten durchgerechnet, die von unterschiedlichen Annahmen bezüglich der Übergangsquote von Studienberechtigten in die Hochschulen und bezüglich der Entwicklung der Verweildauer an Hochschulen ausgehen.

Die Darstellung zur Entwicklung der Studentenzahlen in den Jahren von 1900 bis 2010 zeigt die langfristige Entwicklung der Studentenzahl über mehr als ein Jahrhundert hinweg. Die beiden Prognoselinien repräsentieren die beiden Extremvarianten der KMK-Prognose: In der oberen Variante (80 Prozent Übergang, konstante Verweildauer) kommt die KMK-Prognose noch zu einem weiteren Anstieg der Studentenzahl (Universitäten und Fachhochschulen) bis auf mehr als 1,58 Millionen in den Jahren 1991/92. Danach erfolgt ein kontinuierlicher Rückgang bis in die ersten Jahre des neuen Jahrtausends (2002: 1,38 Millionen), anschließend — verursacht durch den leichten Geburtenanstieg der letzten Jahre — wieder eine Zunahme bis zum

⁵⁾ Vgl. ebenda, S. 62 ff.

⁶⁾ Vgl. zur Entwicklung des Abgangsalters aus dem Bildungswesen 1960—1985: U. Blien/M. Tessaring, Abgangsalter aus dem Bildungswesen und Arbeitsmarktsituation, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), (1989) 1, S. 85 ff.

⁷⁾ Vgl. KMK, Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen bis 2010, Dokumentation 106, Bonn, April 1989.

Jahre 2010 (1,44 Millionen). Nach der unteren Variante (70 Prozent Übergang, Verkürzung der Studiendauer) wird der Höhepunkt der Studentenzahl im Jahre 1990 (1,50 Millionen) überschritten. Bis zum Jahre 2000 sinkt sie dann auf 1,05 Millionen und steigt im folgenden Jahrzehnt wieder leicht auf 1,11 Millionen an.

Trotz vieler Vorbehalte gegen diese Prognosen, die bis auf die Annahmen zur Übergangsquote und zur Studiendauer doch schwerpunktmäßig eher die demographische Entwicklung widerspiegeln — die, wie erwähnt, für die bisherige Hochschulexpansion eine nur untergeordnete Rolle spielte —, scheint die dargestellte Entwicklung der Studentenzahl für die nächsten zehn bis fünfzehn Jahre nicht unreali-

stisch zu sein. Dies würde bedeuten, daß die Aussicht, die Überlastungssituation an den Hochschulen bald überwinden zu können, in weite Ferne gerückt ist. Die Zahl der Studenten Mitte der siebziger Jahre (gut 800 000), die in etwa der vorhandenen Studienplätze entsprach⁸⁾ und die sich nach Überwindung der Überlast etwa ab Mitte der neunziger Jahre auf diesem Niveau wieder einpendeln sollte (so die damaligen Prognosen), wird möglicherweise erst ab dem Zeitraum 2015–2020 erreicht werden. Damit wird auch die „Durststrecke“ für die Hochschulen, die für den Zeitraum 1975–1995 veranschlagt worden war und die es (im kulturministeriellen Jargon) zu „untertunneln“ galt, weitaus länger werden⁹⁾.

II. Die Akademisierung des Beschäftigungssystems

Der Anstieg der Studenten- und damit auch der Absolventenzahlen (letztere etwa 140 000 im Jahre 1987 gegenüber knapp 50 000 im Jahre 1960) hat sich zwar nur allmählich, aber dennoch deutlich auf die Gesamtzahl der Erwerbstätigen mit Hochschulabschluß („Akademiker“) ausgewirkt. Die Zahl der erwerbstätigen Akademiker mit Abschluß einer Wissenschaftlichen Hochschule (Universität usw.) erhöhte sich von 1970 bis 1987 von 1,0 auf 1,8 Millionen, die der Erwerbstätigen mit Fachhochschulabschluß verdoppelte sich auf knapp 1 Million. Jeder zehnte Berufstätige ist heute also ein Akademiker; 1970 war es nicht einmal jeder zwanzigste. Dieser Akademisierungsgrad ist jedoch bei Männern und Frauen unterschiedlich: Von den erwerbstätigen Männern weisen rd. 11,5 Prozent, von den Frauen jedoch nur rd. sieben Prozent einen akademischen Abschluß auf.

Nach wie vor sind die weitaus meisten Akademiker im Staatsdienst und — in weiterem Sinne — im Bereich der gesellschaftlichen Dienstleistungen beschäftigt¹⁰⁾, wenn auch die Konzentration der Aka-

demiker in diesem Bereich — insbesondere infolge der restriktiven Personalpolitik des öffentlichen Dienstes — spürbar gesunken ist. Von allen Akademikern mit Universitäts- und vergleichbarem Abschluß arbeiteten hier 1976 drei Viertel, 1985 aber nur noch zwei Drittel¹¹⁾. Umgekehrt war die Entwicklung bei den Erwerbstätigen mit Fachhochschulabschluß: Der Anteil der in diesem Bereich Beschäftigten stieg von 1976 bis 1985 von 33 Prozent auf über 38 Prozent.

Dennoch weist der öffentliche Dienstleistungsbereich immer noch einen beachtlichen Qualifikationsvorsprung (gemessen am Akademikeranteil) auf. Von allen dort Beschäftigten hatten 1976 rd. 19 Prozent und 1985 sogar 23 Prozent einen Hoch- und Fachhochschulabschluß. Obwohl verhältnismäßig sehr viel niedriger, erhöhte sich auch der Akademisierungsgrad der privatwirtschaftlichen Sektoren von 3,4 Prozent 1976 auf 5,5 Prozent 1985 (vgl. Tabelle 1).

Ein Anstieg der Akademisierung in den öffentlichen Dienstleistungen bedeutet nun jedoch nicht zwangsläufig, daß dieser Bereich, der ja überwiegend staatlich ist, trotz Haushaltsstrukturgesetz und restriktivem Einstellungsverhalten mehr Akademiker aufgenommen hat; eine Anteilserhöhung kann ja auch durch eine Verminderung anderer Gruppen zustandekommen, ohne daß ein einziger Akademiker zusätzlich eingestellt worden wäre. Dies führt zu der Frage, in welchem Umfang die private Wirtschaft und die öffentlichen Bereiche in den letzten Jahren auf die gestiegene Zahl von Hochschulabsolventen reagiert haben. Dies kann anhand der in Tabelle 1 ebenfalls ausgewiesenen Netto-Beschäftigungsveränderungen für Akademiker im Zeitraum

⁸⁾ Im Jahre 1980 beispielsweise hatten Bund und Länder für die in der Gemeinschaftsaufgabe erfaßten Hochschulen insgesamt 733 500 Studienplätze bereitgestellt. Daraus ergab sich — bei knapp einer Million Studenten — eine Überlastquote von 36 Prozent; vgl. KMK, Angebot und Bedarf an Studienplätzen bis 1995. Dokumentation 88, Juli 1984, S. 10f.

⁹⁾ Bei einem Ausbauziel von 850 000 Studienplätzen ergab sich für 1988 (1,47 Millionen Studenten) eine Überlastquote von 73 Prozent; nach der KMK-Studentenprognose aus dem Jahre 1989 (KMK-Dokumentation 106) betrüge die Überlastquote im Jahre 2000 bei 1,05–1,39 Millionen Studenten immer noch 24 Prozent bzw. 64 Prozent.

¹⁰⁾ Post, Bahn, Wissenschaft, Bildung, Gesundheitswesen, Organisationen ohne Erwerbscharakter (z. B. Parteien, Kirchen, Verbände), Gebietskörperschaften, Sozialversicherung. Die der Analyse der Beschäftigungsstrukturen zugrundeliegenden Daten (Mikrozensus) erlauben leider nur eine funktionale, aber keine institutionelle Aufgliederung nach dem Kriterium „staatlich“ oder „privat“.

¹¹⁾ Die nach Sektoren differenzierten Daten für 1987 (Mikrozensus bzw. Volkszählung) lagen zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung noch nicht vor.

Tabelle 1: Akademisierung des Beschäftigungssystems 1976–1985

Wirtschaftszweig, Jahr	Zahl der Erwerbstätigen mit Abschluß einer . . . (in 1 000)			Akademisie- rungsgrad (in vH) ¹⁾			Netto-Beschäftigungs- veränderung 1976/85 in 1 000)				
	Fach- hoch- schule (FHS)	Wiss. Hoch- schule (WHS)	Hoch- schule ins- gesamt	FHS	WHS	insg.	FHS	WHS	insg.		
I. Primärer Sektor	1976	—	—	8,8	0,4	0,2	0,6	}	—	—	9,5
	1985	11,5	7,0	18,5	0,9	0,6	1,5				
II. Sekundärer Sektor	1976	231,5	147,1	378,6	2,0	1,3	3,3	}	89,1	85,7	174,8
	1985	320,6	232,8	553,4	2,9	2,1	5,0				
III. Tertiärer Sektor A (überwiegend privat- wirtschaftlich)	1976	122,4	169,6	292,0	1,9	2,6	2,4	}	92,4	143,8	236,2
	1985	214,8	313,4	528,2	2,8	4,1	6,9				
Summe I–III: überwiegend Privatwirtschaft	1976	359,7	319,7	679,4	1,8	1,6	3,4	}	187,2	233,5	420,7
	1985	546,9	553,2	1 100,1	2,7	2,8	5,5				
IV. Tertiärer Sektor B (überwiegend öffentlich)	1976	178,9	936,7	1 115,6	3,1	16,1	19,2	}	161,7	214,0	375,7
	1985	340,6	1 150,7	1 491,3	5,2	17,5	22,7				
Insgesamt ²⁾	1976	543,1	1 263,1	1 806,2	2,1	4,9	7,0	}	344,4	440,8	785,2
	1985	887,5	1 703,9	2 591,4	3,3	6,4	9,7				
(nachrichtlich:	1987	979,6	1 795,0	2 774,6	3,6	6,6	10,2		436,5	531,9	968,4)

¹⁾ Anteil der Akademiker an allen Erwerbstätigen im jeweiligen Wirtschaftszweig.

²⁾ Einschl. „ohne Angabe des Wirtschaftszweiges“. — Differenzen durch Runden der Zahlen.

Quelle: M. Tessaring (Anm. 12), S. 185 und 193.

1976 bis 1985 geprüft werden¹²⁾. Eine solche Netto-Veränderung drückt aus (falls sie positiv ist), wieviele Akademiker in einem Beschäftigungsbereich über die natürlichen Abgänge (durch Pensionierung, Tod, Auswanderung u. ä.) hinaus zusätzlich eingestellt worden sind.

Betrachtet man diese Beschäftigungsveränderungen für Akademiker in der Privatwirtschaft und im öffentlichen Bereich, so zeigt sich zunächst, daß sie in beiden Sektoren Arbeitsplatzgewinne verzeichnen: von 1976 bis 1985 insgesamt knapp 800 000 (und bis 1987 sogar 968 000). Beim Vergleich der beiden Sektoren überrascht nun aber, daß die Privatwirtschaft von 1976 bis 1985 mehr als die Hälfte (420 000) dieses Gesamtzuwachses absorbiert hat. Dies gilt für Erwerbstätige mit Fachhochschulabschluß wie mit Universitätsabschluß gleichermaßen.

Interessant ist ferner, daß die steigende Akademikerbeschäftigung in der Privatwirtschaft einherging

mit einem globalen Arbeitsplatzabbau von 1976 bis 1985 um fast 100 000 (Auszubildende sind herausgerechnet). Dies deutet darauf hin, daß Akademiker nicht nur auf neuen, sondern in steigendem Umfang auch auf früher von Nichtakademikern besetzten Arbeitsplätzen beschäftigt wurden.

Ein solcher Substitutionsprozeß darf jedoch nicht mit „Dequalifizierung“ oder „unterwertiger Beschäftigung“ gleichgesetzt werden. Durch Erhebungen wird bestätigt, daß die Anforderungen an die Qualifikation steigen, daß allmählich die Akademisierung der mittleren und oberen Positionen in den Betrieben fortschreitet und im Gegensatz zu früheren Jahren nunmehr auch ein ausreichendes Angebot an gut qualifizierten jungen Hochschulabsolventen zur Verfügung steht¹³⁾. Doch auch die

¹³⁾ Vgl. z. B. G. Brinkmann u. a., Hochschule und Wirtschaft, Köln 1982; K. Ferring u. a., Hochschulexpansion und betriebliche Personalpolitik, Köln 1984, sowie neuerdings Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), IAB (Hrsg.), Neue Technologien: Verbreitungsgrad, Qualifikation und Arbeitsbedingungen. Analysen aus der BIBB/IAB-Erhebung 1985/86, in: BeitrAB 118, Nürnberg 1987.

¹²⁾ Vgl. M. Tessaring, Arbeitslosigkeit, Beschäftigung und Qualifikation: Ein Rück- und Ausblick, in: MittAB, (1988) 2, S. 177 ff.; vgl. ferner Anm. 11.

Tabelle 2: Die Studienfächer der erwerbstätigen Akademiker (in v. H.)

Fachrichtung	Insgesamt	Männer	Frauen
Pflanzenbau, Tierwirtschaft, Ernährung, Hauswirtschaft	2,1	2,1	2,3
Bergbau, Bauwesen, Industrie, Handwerk	19,3	25,8	2,9
Naturwissenschaftliche/wissenschaftl./technische Fächer	10,5	12,2	6,1
Unternehmensführung, kaufm. Verwaltung, Handel, Banken, Versicherungen, Verkehr	7,4	8,9	3,6
Öffentliche Verwaltung, Sicherheit, Recht, Volkswirtschaft	13,9	15,2	10,6
Gesundheits- und Sozialwesen	11,8	10,0	16,3
Erziehungs- und Bildungswesen, Theologie	17,6	11,6	32,7
Sprach-, Kulturwissensch., Kunst	9,1	6,3	16,2
ohne Angabe; Hauptfachrichtung nicht erkennbar	8,2	7,8	9,1
Insgesamt	100,0	100,0	100,0

Quelle: Mikrozensus 1987; iwd 10/1989 (Beilage).

zunehmende Akademisierung und damit Ausweitung der Beschäftigung von Akademikern in der Privatwirtschaft trug nicht dazu bei, den bei wachsenden Absolventenzahlen verlangsamten Nachfrageanstieg im öffentlichen Bereich voll aufzufangen. Die Leidtragenden sind insbesondere die Absolventen derjenigen Studienfächer, die von ihren In-

halten her sehr viel mehr auf Aufgaben im Bereich öffentlicher Dienstleistungen als in der Privatwirtschaft hin zugeschnitten sind. Insbesondere die Arbeitslosigkeit von Lehrern, Geisteswissenschaftlern und zum Teil auch Sozialwissenschaftlern, wie sie im folgenden diskutiert wird, ist ein Beleg hierfür.

III. Akademikerarbeitslosigkeit

Die Situation der Akademiker auf dem Arbeitsmarkt kann nicht unabhängig von der globalen Arbeitsmarktlage betrachtet werden. Solange bei einem steigenden Potential an Erwerbspersonen die Zahl der insgesamt verfügbaren Arbeitsplätze unzureichend ist, und dies wohl noch über längere Zeit bleiben wird¹⁴⁾, werden alle Qualifikationsgruppen mehr oder weniger von Arbeitslosigkeit betroffen.

Auf dieses „mehr oder weniger“ aber kommt es gerade an. Die relative Position der verschiedenen Gruppen und ihre Veränderung über die Zeit hinweg sagt etwas darüber aus, inwieweit die einzelnen Ausbildungszertifikate auf dem Arbeitsmarkt honoriert werden. Ein wichtiger Indikator hierfür ist die qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote. Die Zahl der Arbeitslosen einer Gruppe wird dabei ihrer Gesamtzahl im Beschäftigungssystem (abhängige Erwerbspersonen gleicher Ausbildung) gegenübergestellt¹⁵⁾. Diese Quoten geben jedoch nicht

— dies sei hier betont — das individuelle Risiko wieder, nach einer Ausbildung mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit arbeitslos zu werden.

Wie die Entwicklung der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten in der nebenstehenden Darstellung zeigt, war in der Vergangenheit über alle Konjunkturphasen hinweg die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit um so niedriger, je höher die Qualifikation war. Gilt dieser Befund auch noch heute, bei steigenden Absolventenzahlen der Hochschulen und faktisch stagnierenden Personaleinstellungen im öffentlichen Dienst? Hat nicht der sich abzeichnende Nachwuchsmangel an Fachkräften aus der betrieblichen Ausbildung eine deutliche Verbesserung ihrer Marktposition bzw. Arbeitslosenquote zur Folge?

Die Abbildung zeigt zunächst einmal sehr deutlich die Zweiteilung des Arbeitsmarktes: Auf der einen Seite die Personen ohne formale Ausbildung, die mit Quoten von über 18 Prozent am stärksten durch Arbeitslosigkeit belastet sind, obwohl der Anteil dieser Gruppe an der Gesamtheit der Erwerbstätigen

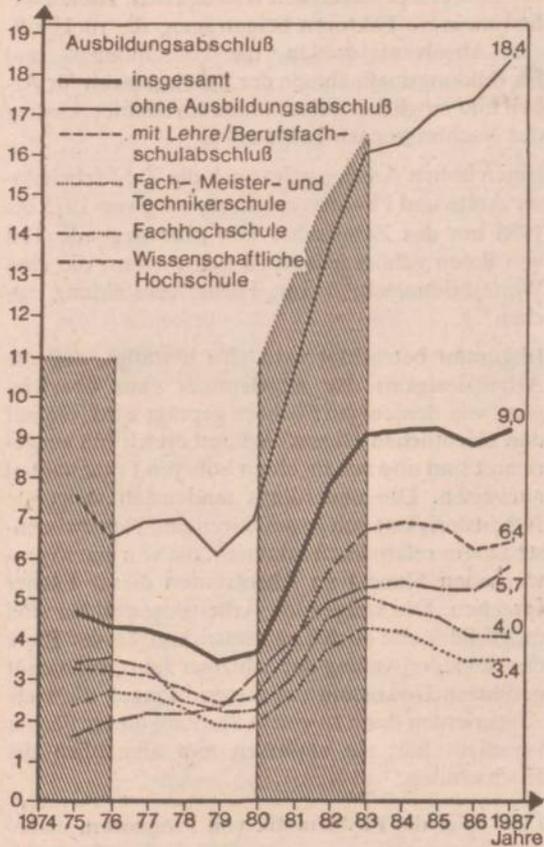
¹⁴⁾ Vgl. hierzu die IAB-Langfristprojektionen zum Arbeitskräfteangebot und -bedarf (MatAB aktuell 1/88). Eine neue Projektion, die das IAB und die Prognos AG im Jahre 1989 erstellt haben, wird voraussichtlich bis Ende 1989 veröffentlicht werden.

¹⁵⁾ Derzeit wird die Berechnung der Arbeitslosenquoten in der Bundesanstalt für Arbeit auf ein neues Verfahren umgestellt; zudem liegen einige wichtige Ergebnisse aus der Volks-

zählung 1987 noch nicht vor. Daher können hier nur die Arbeitslosenquoten bis 1987 aufgeführt werden; Anzahl und Struktur der Arbeitslosen werden jedoch bis 1988 dargestellt. Die Ergebnisse der Arbeitslosen-Strukturerhebung vom September 1989 liegen nicht vor Anfang 1990 vor.

Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten 1975 - 1987

Arbeitslosenquote in % *)



konjunkturelle Abschwungphasen gemäß Sachverständigenrat.

*) der abhängigen Erwerbspersonen (ohne Auszubildende) gleicher Ausbildung; die Zahlen für 1986 und 1987 vorläufig.

Quelle: M. Tessaring (Anm. 12), S. 182.

gen schon seit langem zurückgeht. Auf der anderen Seite stehen die Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung; das Spektrum der Arbeitslosenquoten lag bei ihnen 1987 zwischen 3,4 Prozent (Personen mit Fach- und Meisterschulabschluß) und 6,4 Prozent (betrieblich oder an Berufsschulen Ausgebildete).

Die Arbeitslosenquote der Akademiker insgesamt liegt mit etwa fünf Prozent um 40 Prozent unter der Quote aller Arbeitslosen. Innerhalb der Akademikerschaft ist inzwischen jedoch die Arbeitslosenquote der Fachhochschulabsolventen deutlich unter diejenige der Absolventen einer Wissenschaftlichen Hochschule (4,0 Prozent/5,7 Prozent) gefallen. Gerade diese letztgenannte Akademikergruppe trifft das restriktive Einstellungsverhalten des Staates be-

sonders, ist doch immer noch der größte Teil von ihnen auf eine Beschäftigung beim Staat angewiesen¹⁶⁾. Da viele Frauen — mehr noch als Männer — oft in solchen Fächern ausgebildet sind, die für gesellschaftliche Dienstleistungsfunktionen qualifizieren (z. B. Lehrämter, Sozialpädagogik), liegt deren Arbeitslosenquote mit 8,3 Prozent fast doppelt so hoch wie die der Männer mit gleicher Qualifikation (4,3 Prozent)¹⁷⁾.

Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Arbeitsmarktsituation sind bei den Fachhochschulabsolventen sogar noch stärker sichtbar. Zwar ist, wie erwähnt, die Arbeitslosenquote dieser Gruppe insgesamt inzwischen deutlich niedriger als die der Absolventen Wissenschaftlicher Hochschulen. Männer mit Fachhochschulabschluß, die überwiegend technische oder betriebswirtschaftliche Ausbildungen durchlaufen haben, weisen 1987 eine Arbeitslosenquote von nur 2,8 Prozent auf. Die Arbeitslosenquote der Frauen mit Fachhochschulabschluß hingegen — dies sind hauptsächlich Absolventinnen sozialpflegerischer Fächer — liegt mit 8,6 Prozent nicht nur dreimal höher als die der männlichen Absolventen; sie übersteigt auch die der Frauen mit Abschluß einer Wissenschaftlichen Hochschule.

In diesen Quoten sind alle Absolventen, gleich welchen Alters, enthalten. Betrachtet man nun die altersspezifischen Unterschiede in der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit, so wird deutlich, wie schwierig inzwischen der Berufseinstieg in der ersten Phase nach dem Abschluß geworden ist. Dies gilt insbesondere für die Frauen. So sind z. B. einer IAB-Analyse zufolge¹⁸⁾ 1986 im Vergleich zu 1976 die Arbeitslosenquoten der 25–29jährigen Frauen mit Abschluß einer Wissenschaftlichen Hochschule von 2,5 Prozent auf 13,7 Prozent und die der 30- bis 34jährigen von 2,1 Prozent auf 10,4 Prozent angestiegen. Auch bei den Männern mit einer entsprechenden Ausbildung sowie bei den männlichen und weiblichen Fachhochschulabsolventen weisen die Altersgruppen unter 35 Jahre überdurchschnittliche Arbeitslosenquoten auf.

Bemerkenswert ist aber auch, daß Akademiker im Alter von über 55 Jahren — Fachhochschul- wie Universitätsabsolventen gleichermaßen — eben-

¹⁶⁾ Daß jedoch auch Lehrer und Geisteswissenschaftler, evtl. nach einer Umschulungsmaßnahme, durchaus Chancen in der Privatwirtschaft haben, zeigt die jüngste Erhebung des IAB zum Verbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern; vgl. K. Parmentier/F. Stooß (Hrsg.), Übergänge in den Beruf. Zum Verbleib von Lehrern, Erziehungs- und Geisteswissenschaftlern, in: BeitrAB 125, Nürnberg 1989.

¹⁷⁾ Vgl. M. Tessaring (Anm. 12) S. 189.

¹⁸⁾ Vgl. ebenda.

falls überdurchschnittliche Arbeitslosenquoten aufweisen. Dies gilt jedoch nur für die Männer; bei den Akademikerinnen in diesem Alter dürfte es sich überwiegend um Beschäftigte im öffentlichen Dienst (insbesondere Lehrerinnen) handeln. Bei den Männern, die stärker in der Privatwirtschaft tätig sind, spielt möglicherweise der rasche technologische Wandel und damit verbunden die Überlegung mancher Unternehmen eine Rolle, bei Freiwerden eines Arbeitsplatzes einen jüngeren Absolventen einzustellen, der frisches *Know-how* mitbringt (und zudem weniger kostet als ein älterer).

Angemerkt sei jedoch, daß die Einstiegsprobleme in den Arbeitsmarkt und die Probleme älterer Arbeitskräfte bei anderen Qualifikationsgruppen weitaus gravierender sind als bei Akademikern.

Insgesamt kann festgehalten werden, daß eine hohe Qualifikation immer noch besser vor Arbeitslosigkeit schützt als eine niedrige oder gar ein Ausbildungsverzicht. Dennoch nähern sich die Arbeitslosenquoten der Gruppen mit unterschiedlicher Qualifikation einander an. Gründe hierfür sind einmal der zunehmende Fachkräftemangel, zum anderen das restriktive Einstellungsverhalten des Staates, von dem insbesondere Frauen und Absolventen der Lehramter, Geistes- und Sozialwissenschaften betroffen sind.

In Tabelle 3 wird ein Blick auf die Fächerverteilung der arbeitslosen Hochschulabsolventen in den Jahren 1975, 1980 und 1985 bis 1988 geworfen. Hieraus sollen nur einige auffällige Tendenzen stichwortartig (für Fachhochschulen und Wissenschaftliche Hochschulen zusammen) genannt werden¹⁹⁾. Nach dem starken Rückgang bis Mitte der achtziger Jahre steigt die Arbeitslosigkeit von Ingenieuren und Architekten inzwischen wieder an; dies gilt auch für Fachhochschulabsolventen. Sie liegt zwar prozentual immer noch auf einem sehr niedrigen Niveau; der Arbeitsmarkt für Ingenieure ist also nicht so „leergefegt“, wie häufig vermutet, zumal auch Elektroingenieure steigende Arbeitslosenzahlen aufweisen.

Die Arbeitslosigkeit der Geisteswissenschaftler (ohne Lehrer) und der Absolventen aus künstlerischen Fachrichtungen ist weit überdurchschnittlich angestiegen: von gut 3 300 (1975) auf fast 19 000 (1988). Inwieweit zu dieser Gruppe auch Personen gehören, die ursprünglich Lehrer werden wollten, dann aber wegen der Lehrerarbeitslosigkeit das Fach gewechselt und z. B. einen Magisterstudiengang gewählt haben, kann mit den vorliegenden Daten nicht geklärt werden.

Die Zahl der arbeitslosen Lehrer hat sich seit 1975 mehr als verzehnfacht. Sie stellen mit knapp 30 Pro-

zent den größten Anteil aller Arbeitslosen mit Abschluß einer Wissenschaftlichen Hochschule. In den letzten Jahren ist allerdings eine gewisse Stagnation der Lehrerarbeitslosigkeit festzustellen. Hierzu haben mehrere Faktoren beigetragen: die rückläufigen Absolventenzahlen, die Umschulungs- und Fortbildungsmaßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit und möglicherweise bereits ein leichter Anstieg der Nachfrage nach Lehrern²⁰⁾.

Einen hohen Anstieg zeigt auch die Zahl arbeitsloser Ärzte und Pharmazeuten; sie stieg von 1975 bis 1988 um das Zehnfache. Der überwiegende Teil von ihnen gehört jedoch zu den Ärzten, die eine Weiterbildungsstelle zur Facharztausbildung suchen²¹⁾.

Insgesamt betrachtet wird also bestätigt, daß die Arbeitslosigkeit der Akademiker ganz überwiegend von denjenigen Fächern geprägt wird, die auf den öffentlichen Dienstleistungsbereich hin ausgerichtet sind und zudem einen höheren Frauenanteil aufweisen. Die neuerdings tendenziell steigende Arbeitslosigkeit von Ingenieuren und Naturwissenschaftlern relativieren Stimmen, die von einem gravierenden Mangel an Absolventen dieser Fächer sprechen. Die steigenden Arbeitslosenzahlen sind möglicherweise auch Langzeitwirkungen der Ende der siebziger/Anfang der achtziger Jahre vehement geführten Diskussion um diesen Mangel, die viele Abiturienten dann zu einem Studium dieser Fächer veranlaßt hat; sie verlassen nun allmählich die Hochschulen.

Dies zeigt die Problematik von Prognosen, insbesondere wenn sie den — unerfüllbaren — Anspruch erheben, die Zukunft mit hoher Wahrscheinlichkeit vorauszusagen. Solche Prognosen können sehr schnell von den Gegenreaktionen der verschiedenen Akteure auf dem Arbeitsmarkt „zerstört“ werden.

Bei der Interpretation von Prognosen ist also Vorsicht geboten, auch im Hinblick darauf, daß im Bildungsbereich Anpassungsreaktionen und bildungspolitische Maßnahmen, die in der Vergangenheit ergriffen wurden, sich erst sehr viel später auswirken. Es lassen sich allenfalls — unter fest umrissenen Annahmen — globale Entwicklungen in ihrer Richtung und Größenordnung sowie die auf sie wirkenden Einflußfaktoren aufzeigen. Solche Projektionen sind daher auch eher für den Bildungs- und Arbeitsmarktpolitiker oder die unternehmerische Personalplanung relevant als für den einzelnen, der vor der Ausbildungs- und Berufswahl steht.

²⁰⁾ So wird aus Bayern gemeldet, daß im Jahre 1989 erstmals wieder der komplette Absolventenjahrgang in den Schuldienst übernommen wird.

²¹⁾ Vgl. hierzu näher: Arbeitsmarktbeobachtungen der Fachvermittlung für besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte, Bericht über das Jahr 1988, in: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, 5/1989, S. 711 ff.

In den letzten Jahren sind einige solcher Projektionen des Angebots und Bedarfs besonders für akademische Berufe erstellt worden; diese sollen im folgenden kurz zusammengefaßt werden.

Tabelle 3: Arbeitslose Akademiker nach Studienfächern, 1975, 1980, 1985–1988¹⁾

Fachrichtung	Anzahl der Arbeitslosen mit Abschluß einer Wiss. Hochschule						Arbeitslose in %	
	1975	1980	1985	1986	1987	1988	1975	1988
Ingenieurwissenschaften	2 960	2 679	7 373	6 265	7 426	8 048	19,1	8,1
dar.: Maschinen-, Fahrzeugbauingenieure	599	591	1 476	1 385	1 715	1 973	3,9	2,0
Elektroingenieure	425	466	866	763	1 011	1 213	2,7	1,2
Architekten, Bauingenieure	1 597	1 116	3 776	2 804	3 220	3 149	10,3	3,2
Naturwissenschaften	1 412	2 306	5 988	6 098	7 057	8 697	9,1	8,8
Geisteswissenschaften	1 140	2 688	9 124	9 492	11 070	12 449	7,4	12,5
Kunst	436	885	2 010	1 994	2 208	2 792	2,8	2,8
Medizin, Pharmazie	907	2 121	5 702	6 716	8 831	10 665	5,9	10,7
Sozialpädagogik, -pflege	194	1 031	1 672	1 496	1 769	1 877	1,3	1,9
Lehrämter	2 658	8 550	28 954	27 411	27 802	29 092	17,2	29,3
dar.: Gymnasiallehrer	619	1 809	10 614	9 959	9 811	10 244	4,0	10,3
Real-, Volks-, Sonderschullehrer	1 302	5 247	15 188	14 103	14 474	15 158	8,4	15,3
Fach-, Berufsschul-, Werklehrer	328	666	1 282	1 204	1 209	1 309	2,1	1,3
Rechtswissenschaft	1 349	1 134	3 224	3 277	3 699	4 490	8,7	4,5
Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	3 525	4 917	11 189	11 124	11 777	13 622	22,8	13,7
dar.: Volks-, Betriebswirtschaft	1 708	1 679	4 615	4 437	4 803	5 602	11,0	5,6
Psychologie	529	1 226	3 184	3 521	3 676	4 105	3,4	4,1
Soziologie, Politologie	517	1 276	2 964	2 828	3 010	3 618	3,3	3,6
Sonstige Fächer; ohne Angabe	910	1 952	6 348	6 647	7 845	7 592	5,9	7,6
Insgesamt	15 491	28 263	81 584	80 520	89 484	99 324	100	100
	mit Fachhochschulabschluß							
Land- und Forstwirtschaft, Gartenbau ²⁾	236	289	764	758	837	1 070	1,6	2,7
Ingenieure, Techniker	8 261	4 686	13 198	11 340	12 633	14 252	55,4	36,0
dar.: Maschinen-, Fahrzeugbau	2 359	1 251	3 006	2 527	3 040	3 736	15,8	9,4
Elektroingenieure	1 369	795	1 444	1 341	1 778	2 294	9,2	5,8
Architekten, Bauingenieure	2 940	1 118	5 073	4 297	4 131	3 994	19,7	10,1
Naturwissenschaften ³⁾	354	254	576	409	485	593	2,4	1,5
Wasser-, Luftverkehr ⁴⁾	60	124	256	432	643	727	0,4	1,8
Publizisten, Dolmetscher, Bibliothekare	173	235	551	573	648	722	1,2	1,8
Kunst	1 585	1 606	3 423	3 332	3 276	3 004	10,6	7,6
Sozialpflege, -pädagogik	923	3 314	9 860	9 862	9 778	10 650	6,2	26,9
Lehrer ⁵⁾	455	665	1 212	1 191	1 165	1 484	3,1	3,8
Wirtschafts-, Sozialwissenschaften ⁶⁾	1 676	937	2 256	2 251	2 552	2 832	11,2	7,2
Sonstige Fächer; ohne Angabe	1 194	1 517	3 864	3 647	4 117	4 211	8,0	10,6
Insgesamt	14 917	13 627	35 951	33 795	36 134	39 545	100	100

¹⁾ Jeweils Ende September. ²⁾ Insbes. Agrar-, Gartenbauingenieure, Gartenarchitekten.

³⁾ Einschl. Chemie-, Physikingenieure. ⁴⁾ Insbes. Schiffsoffiziere, Nautiker. ⁵⁾ Insbes. Fachlehrer.

⁶⁾ Insbes. Betriebswirte.

Quelle: Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit; eigene Berechnungen.

IV. Angebot und Bedarf an Akademikern bis zum Jahre 2000

Vorausschätzungen (zumindest die seriöseren) beruhen stets auf einem Bündel von Wenn-dann-Aannahmen. Sie wollen somit nicht eine höchstwahrscheinliche Zukunft voraussagen, sondern nur mögliche Zukünfte, sofern die unterstellten Annahmen Realität werden. Manche Projektionen wollen sogar eine Weiterentwicklung bestehender Tendenzen verhindern, indem sie eine Entwicklung zeigen, die möglicherweise unerwünscht oder unerträglich ist, und somit Maßnahmen provozieren, die die vorausgeschätzten Tatbestände verhindern.

Je stärker Prognosen gegliedert sind und je weiter sie in die Zukunft reichen, desto größer wird ihr Ungenauigkeitsgrad. Er ist umso höher, je weniger die jeder Prognose zugrundezulegenden Vergangenheitsentwicklungen und insbesondere deren Einflußmechanismen bekannt sind. Aus diesen Gründen sind Angebots- und Bedarfsprojektionen für kleinere Personengruppen, wie sie auch die Akademiker immer noch darstellen, nur Indizien für die Größenordnung und Richtung der Veränderung beider Marktseiten im allgemeinen.

Zum künftigen Akademikerangebot liegen eine Projektion der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung²²⁾ sowie eine Projektion des Wissenschaftszentrums Berlin (WZB), allerdings nur für Akademiker mit Abschluß einer wissenschaftlichen Hochschule²³⁾, vor.

Die BLK errechnet für den Zeitraum 1986 bis 2000 ein Neuangebot von 1,8 bis 2,0 Millionen Akademikern (Hoch- und Fachhochschulabsolventen, die in diesem Zeitraum die Hochschulen verlassen und erwerbstätig werden wollen). Bis zum Jahre 2000 werden rd. 0,8 Millionen Akademiker aus dem Erwerbsleben ausscheiden; sie stellen in dieser Größenordnung den Ersatzbedarf dar. Das Gesamtangebot an Akademikern im Jahre 2000 ergibt sich somit aus dem Bestand von 1985 (2,7 Millionen Erwerbspersonen) abzüglich der Abgänge und zuzüglich des Neuangebots. Insgesamt wird das Angebot also auf 3,7 bis 4,0 Millionen steigen. Dieser Anstieg entspricht durchaus dem bisherigen Trend: Auch in den vergangenen 15 Jahren ist der Akademikerbestand in etwa der gleichen Größenordnung gestiegen.

In einer überschlägigen Berechnung, die die neuesten KMK-Projektionen der Absolventenzahlen einbezieht, gelangt man zu dem Ergebnis, daß aufgrund der in der jüngsten Zeit erfolgten Zunahme der Studenten- und später der Absolventenzahlen das Gesamtangebot um etwa 200 000–300 000 Personen höher liegen dürfte als von der BLK berechnet.

Die Studie des Wissenschaftszentrums, die — wie erwähnt — die Fachhochschulebene nicht einschließt, gelangt mit Hilfe eines „Systemdynamik-Ansatzes“ zu dem Ergebnis, daß im Jahre 2000 die Gesamtzahl der Akademiker (einschl. Nichterwerbspersonen) auf gut 3,2 Millionen ansteigen wird — 1,1 Millionen mehr als 1985; hiervon sind 1,2 Millionen Frauen und 2,0 Millionen Männer²⁴⁾.

Inwieweit dieses steigende Akademikerangebot auf einen entsprechenden Bedarf treffen wird, ist angesichts der großen Bedeutung des Arbeitgebers „Staat/öffentlicher Dienst“ relativ offen. Niemand kann exakt die Stellensituation und das auf politischen und normativen Entscheidungen beruhende künftige Nachfrageverhalten des Staates und der von ihm beeinflussten Bereiche (z. B. Gesundheitswesen, soziale Dienste) voraussehen.

Wohl aber können Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Faktoren (z. B. Wirtschaftswachstum, Produktivität, Arbeitszeit, Technologie-Wirkungen usw.) und dem Arbeitskräftebedarf, etwa in seiner Struktur nach Tätigkeitsfeldern und Qualifikationen, auch für Projektionen genutzt werden. Dies erfolgte in einer Projektion der Struktur des Arbeitskräftebedarfs durch IAB/Prognos in den Jahren 1985/86²⁵⁾. In dieser Projektion wird in mehreren Varianten auch der Bedarf an Akademikern bis zum Jahre 2000 vorausgeschätzt; die Fachhochschulen sind hierbei eingeschlossen.

Geht man von der den Langfristprojektionen des IAB zugrundeliegenden mittleren Variante des Wirtschaftswachstums (+2,5 Prozent jährlich) aus, so ergibt sich, daß eine Fortsetzung des sektoralen Wandels zugunsten der Dienstleistungssektoren und die Veränderung der Tätigkeitsstrukturen insbesondere bei Bürotätigkeiten, dispositiven Tätigkeiten, Forschungs- und Entwicklungsaufgaben sowie anderen qualifizierten Dienstleistungsfunktionen einen steigenden Bedarf an Akademikern —

²²⁾ Vgl. BLK, Gesamtbetrachtung zu den Perspektiven von Absolventen des Bildungssystems. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 18, Bonn 1989. In diese Prognose sind allerdings noch nicht die neuesten und nach oben korrigierten Prognosen der Zahl der Hochschulabsolventen durch die KMK (Dokumentation 109) eingegangen.

²³⁾ Vgl. D. Siebert/G. Schmid, Systemanalyse des Arbeitsmarktes für Akademiker/innen. Simulation 1970–2010, Berlin 1988.

²⁴⁾ Vgl. ebenda, S. 82 ff.

²⁵⁾ Vgl. hierzu zusammenfassend das Schwerpunktheft „Arbeitskräftestruktur 2000“ der MittAB 1/1986. Es sei darauf hingewiesen, daß voraussichtlich noch im Jahre 1989 die neue IAB/Prognos-Projektion des Arbeitskräftebedarfs nach Sektoren und Tätigkeiten bis zum Jahre 2010 und im Jahre 1990 eine solche nach Qualifikationen veröffentlicht werden wird.

bei wohlgerneht nahezu stagnierender Gesamtzahl an Arbeitsplätzen in dieser Wachstumsvariante — zur Folge haben könnten.

Insbesondere die in dieser Projektion explizit einbezogenen Auswirkungen der Technik und anderer sozioökonomischer Faktoren auf die künftigen Tätigkeiten der Arbeitskräfte machen deutlich, in welchem Umfang in der künftigen Gesellschaft ein hoher Qualifikationsstand und neue Technologien — wie die Mikroelektronik — ausschlaggebend sein werden. Routinearbeiten werden zunehmend ersetzt, der Bedarf an ungelerten Arbeitskräften sinkt drastisch. Der „Weg zur Dienstleistungsgesellschaft“ wird vom einzelnen zunehmend dispositive, planerische und integrative Qualifikationen verlangen. Die weltweite Umweltproblematik, die Internationalisierung der Wirtschaften (EG-Binnenmarkt) sowie die wachsende weltwirtschaftliche Verflechtung werden komplexer und interdependenter. Sie erfordern zunehmend ein ganzheitliches, vernetztes und kreatives Denken.

Aufgrund des Strukturwandels der Wirtschaft und der durch die technologischen und sozioökonomi-

schen Einflüsse sich verändernden Tätigkeiten könnte der Akademikerbedarf bei mittlerem Wirtschaftswachstum auf etwa 3,7 Millionen im Jahre 2000 ansteigen. Unter Berücksichtigung der Bandbreiten der Projektionen und der Tatsache, daß aufgrund aktueller Entwicklungen sowohl auf der Angebots- als auch Bedarfsseite die Prognosen eher nach oben zu korrigieren sind, entspräche also der Akademikerbedarf in seiner Größenordnung in etwa dem vorausgeschätzten Angebot (vgl. Tabelle 4). Der absolute Beschäftigungszuwachs für Akademiker hängt insbesondere von der Höhe des wirtschaftlichen Wachstums ab. Bei günstiger Wirtschaftsentwicklung dürften sich Akademikerangebot und -bedarf bis zum Jahre 2000 ungefähr entsprechen.

Diese Ergebnisse werden tendenziell von der Studie des Wissenschaftszentrums, die auch eine Bedarfsvorausschätzung enthält, bestätigt²⁶). Auch hier lassen die Ergebnisse den Schluß zu, daß um die Jahrhundertwende ein globaler Ausgleich zwischen Akademikerangebot und -bedarf erwartet werden kann, ja sogar eine mögliche Umkehr der Arbeitsmarktsituation — also eine beginnende Knappheit an Akademikern.

V. Schlußfolgerungen

Der annähernde Arbeitsmarktausgleich, der für Akademiker um die Jahrtausendwende zu erwarten ist, darf nicht zu der Annahme verleiten, daß in der Zwischenzeit und für bestimmte Studienfächer die heute noch bestehenden Ungleichgewichte schon kurzfristig abgebaut werden könnten. Angesichts der in den nächsten Jahren noch weiter steigenden Zahl an Hochschulabsolventen kann — falls sich die Wirtschaftslage nicht noch mehr verbessert — nicht ausgeschlossen werden, daß sich die Arbeitslosigkeit für einige akademische Fächer weiterhin ungünstig gestaltet.

Jedoch kann ein Studienverzicht des einzelnen nicht mit generell schlechten Beschäftigungsaussichten für Akademiker begründet werden. Auch bisher war die relative Arbeitsmarktposition der Akademiker besser als die der meisten anderen Gruppen. Die Anforderungen an die Qualifikation und auch an die formale Ausbildung der Arbeitskräfte werden weiter steigen. Deshalb werden die beruflichen Chancen des einzelnen — bei entsprechenden persönlichen Voraussetzungen — nicht etwa dadurch verbessert, daß er/sie auf die höchste Qualifikation, die erreicht werden kann, verzichtet.

Ähnliche Schlußfolgerungen können auch für die Hochschulen gezogen werden. Die demographische Entwicklung allein wird sich nicht so rasch auf eine Kapazitätsentlastung auswirken, wie weithin angenommen. Einen sehr viel stärkeren Einfluß

haben Veränderungen des Studienverhaltens. Sie werden in den nächsten zwei bis drei Jahrzehnten den (rückläufigen) demographischen Effekt weit überkompensieren. Dann wird wohl erst ab dem Jahre 2015 die Studentenzahl von Mitte der siebziger Jahre wieder erreicht werden, die in etwa der Zahl der Studienplätze (nach heutigem Stand) entspricht.

Nach den bisherigen Analysen der Akademikerbeschäftigung und nach den vorliegenden Bedarfsprojektionen wird ein Wandel der Hochschulausbildung in mehreren Richtungen erforderlich: einmal eine Neugestaltung der Studieninhalte im Hinblick auf eine breitere Verwendung in der privaten Wirtschaft (einschließlich der privaten Dienstleistungen). Dies bedeutet nicht eine schlichte Anpassung an den Bedarf der Wirtschaft, sondern die Vermittlung transferierbaren Wissens und übergreifender Schlüsselqualifikationen statt enger fachlicher Kenntnisse. Der Wandel der bundesdeutschen Wirtschaft zu einer forschungs- und entwicklungsintensiven, umweltverträglichen und dienstleistungsorientierten Ökonomie muß auch in den Studieninhalten der Hochschulen berücksichtigt und ange-regt werden. Die gegenseitige Information von Hochschulen und Wirtschaft über Qualifikations-

²⁶) Vgl. D. Siebert/G. Schmid (Anm. 23), insbes. S. 78 ff.

angebot und -nachfrage, sowohl in ihren Quantitäten als auch ihren Inhalten, ist eine vordringliche Aufgabe.

Eine weitere mögliche Aufgabenverlagerung der Hochschulausbildung ergibt sich aus der demographischen Entwicklung. Die längerfristig abnehmende Zahl an Schülern, Auszubildenden, Studenten und Absolventen aus allen Bildungsbereichen einerseits und die zunehmende Zahl älterer Erwerbspersonen andererseits könnten dazu führen,

daß der Transfer neuen Wissens und neuer Kenntnisse — insbesondere aus der Hochschulausbildung — in die berufliche Sphäre immer stärker von den bereits länger im Erwerbsprozeß stehenden Personen getragen werden muß. Die Weiterbildung von Erwerbs- (wie auch von Nichterwerbs-)personen in höherem Alter und die dazu erforderliche Öffnung auch der Hochschulen für diesen Personenkreis sowie die entsprechende Gestaltung von Studiengängen und -inhalten sind Aufgaben, auf die sich die Hochschulen schon heute vorbereiten sollten.

Tabelle 4: Akademikerangebot und -bedarf bis zum Jahre 2000 nach verschiedenen Projektionen (in Millionen)

Bund-Länder-Kommission (1989) Fachhochschulen u. Wiss. Hochschulen — Erwerbspersonen —	Siebert/Schmid, WZB (1988) Wiss. Hochschulen				IAB/Prognos (1985/86) Fachhochsch. u. Wiss. Hochsch.		
	Männer	Frauen	insgesamt	Bedarf (Erwerbs- tätige)	— Erwerbstätige —		
					Variante des Wirtschaftswachstums		
	Erwerbs- und Nichterwerbs- personen				untere	mittlere	obere
Neuangebot: 1,8–2,0	Gesamtangebot						
Abgänge: 0,7–0,8	2,0	1,2–	3,2–	2,3–	3,2	3,7	3,9
Gesamtangebot: 3,7–4,0		1,3	3,3	2,4			
	nachrichtlich: Projektionsjahr 2010:						
Akademisierunggrad (in vH aller Erwerbspersonen): 14,8–14,9	2,2	1,3– 1,5	3,5– 3,7	2,5– 3,2	Akademisierungsgrad (in vH aller Erwerbstätigen): 14,5 15,2 15,5		

Quellen: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Gesamtberachtung zu den Beschäftigungsperspektiven von Absolventen des Bildungssystems. Materialien zur Bildungsplanung, Heft 18, Bonn 1989.
D. Siebert/G. Schmid, Systemanalyse des Arbeitsmarkts für Akademiker/innen. Simulation 1970–2010, Berlin 1988.
IAB/Prognos (C. v. Rothkirch/I. Weidig), Zum Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationen bis zum Jahr 2000. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 95, Nürnberg 1986.

Hochschulen in Europa

Studiengänge, Studiendauer, Übergang in den Beruf

I. Zum Stellenwert eines innereuropäischen Vergleichs

Die Hochschulsysteme unserer europäischen Nachbarländer werden in der Bundesrepublik Deutschland wieder mit großer Aufmerksamkeit betrachtet. In den sechziger Jahren war die Frage diskutiert worden, ob die Bundesrepublik in der Expansion der weiterführenden Bildung anderen Ländern nicht hinreichend folge und deshalb langfristig wirtschaftliche Nachteile erleiden werde; auch wurde mit Blick auf ungleiche Studierchancen die These vertreten, daß wir in dieser Hinsicht einen Rückstand auf dem Weg zu einer demokratischen Gesellschaft hätten. Diese Diskussionen wurden allmählich überlagert und bis in die Mitte der siebziger Jahre abgelöst durch die Suche nach neuen Strukturen des Hochschulwesens. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, wie die wachsende Zahl der Studienbewerber angesichts der zunehmenden Vielfalt der Bildungsvoraussetzungen, Motive und Beschäftigungsperspektiven im Hochschulsystem aufgenommen und plaziert werden sollte. Die im Laufe der siebziger Jahre zunehmend skeptische oder negative Beurteilung der Hochschulexpansion und ihrer Folgen wie auch die Abnahme der Reformfreudigkeit in Hochschulfragen waren begleitet von einem wachsenden Desinteresse am internationalen Vergleich: Immer wieder wurde in der hochschulpolitischen Diskussion Ende der siebziger Jahre hervorgehoben, daß internationale Erfahrungen nicht auf die deutsche Situation übertragen werden könnten; und standen größere Veränderungen nicht zur Debatte, so schien offensichtlich ohnehin der Nutzen einer Suche nach anderen Lösungen gering.

Im Laufe der achtziger Jahre gewann der internationale Vergleich von Hochschulsystemen wieder an Interesse. Zum Teil ist dies auf eine neue Suche nach moderaten Reformen — nunmehr vorzugsweise als „Innovationen“ bezeichnet — zurückzuführen: Ungelöste Probleme werden nicht mehr von Enttäuschung oder Schadenfreude über die begrenzten Erträge früherer Reformbemühungen zurückgedrängt, sondern mit bescheideneren hochschulpolitischen Zielsetzungen beantwortet; dabei

bietet der internationale Vergleich die Chance, unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten zu erkennen und deren Eignung für die eigene Gesellschaft als Gedankenexperiment zu prüfen. Ein möglicherweise größeres Gewicht für das gewachsene Interesse am innereuropäischen Vergleich hat jedoch die Erwartung, daß die Hochschulsysteme sich näher rücken werden, weil für die neunziger Jahre ein großer Anstieg der Mobilität von Studierenden und Absolventen über staatliche Grenzen hinweg prognostiziert wird.

Drei Themenbereiche werden im folgenden behandelt, die für die beiden Fragestellungen von Interesse sind: die Arten von Hochschulen und Studiengängen, die erforderliche und tatsächliche Studiendauer sowie schließlich die Beziehungen zwischen Studium und Beruf. Dabei werden jeweils Hochschulsysteme ausgewählter westeuropäischer Länder einbezogen, so insbesondere Frankreich, Großbritannien, Italien, die Niederlande, Österreich, die Schweiz und Schweden und daneben auch in manchen Aspekten Belgien, Dänemark, Finnland, Irland, Norwegen und Spanien. Die Quellen für die Befunde aus den einzelnen Ländern werden aus Platzgründen hier nicht angegeben; sie können einer ausführlicheren Publikation zu diesem Thema entnommen werden¹⁾.

Abschließend werden die Ergebnisse unter zwei Fragestellungen diskutiert: Inwieweit sind Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede der Hochschulsysteme zu erkennen, und beobachten wir Trends zu einer Annäherung der Hochschulsysteme, oder bleiben die Unterschiede gleich groß oder nehmen sogar zu? Was bedeuten das Ausmaß der bestehenden Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede der Hochschulsysteme für eine zukünftig wahrscheinlich wachsende Mobilität der Studierenden und Absolventen?

¹⁾ Vgl. Ulrich Teichler, Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle, Frankfurt 1990 (im Druck).

II. Arten von Hochschulen und Studiengängen

1. Zur strukturellen Gliederung des Hochschulwesens

In der Bundesrepublik Deutschland ist die Struktur des Hochschulwesens durch zwei getrennte Hochschultypen und — damit verbunden — zwei getrennte Studiengänge gekennzeichnet. Lassen wir verschiedene besondere Bereiche — etwa die Lehrerbildung für Grund- und Hauptschulen, die Kunsthochschulen, die Gesamthochschulen und die Verwaltungsfachhochschulen — außer acht, so sind vor allem die Zwei-Typen-Struktur und damit folgende Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen hervorzuheben: Erstens unterscheiden sich Studiengänge der Fachhochschulen mit ihrer starken Berufsorientierung — zumindest der Intention nach — qualitativ deutlich von denen an Universitäten. Es gibt nämlich typische Maßstäbe für Ebenen von Bildungsabschlüssen, nach denen sich das Verhältnis der verschiedenen Hochschul- und Studiengangstypen nach einheitlichen Maßstäben einordnen läßt. Zweitens ist für den Zugang zu Universitäten in der Bundesrepublik ein Schuljahr mehr erforderlich als für den Zugang zu Fachhochschulen. Drittens haben Studierende an Universitäten mindestens acht Semester zu studieren, Studierende an Fachhochschulen — sieht man von Praxissemestern ab — dagegen in der Regel sechs Semester. Der Übergang zur Universität ist nach dem Fachhochschulabschluß im Prinzip möglich, aber zumeist gelten die Studierenden für bestimmte Anrechnungsmodalitäten, aufgrund derer sie mehr als zwei Studienjahre bis zu einem universitären Abschluß benötigen.

Die damit gegebenen Unterscheidungsmerkmale verschiedener Arten von Studiengängen und Hochschulen in der Bundesrepublik sind nicht in der gleichen Weise in anderen europäischen Ländern anzutreffen. In manchen Ländern herrscht eindeutig ein Typus von Hochschulen und Studiengängen vor. In anderen Ländern sind Eingangsvoraussetzungen für die beiden Haupttypen von Hochschulen und Studiengängen einheitlich. Manchmal entspricht die Studiendauer bei nicht-universitären Studiengängen der Dauer der ersten Stufe an universitären Studiengängen. In manchen Ländern werden Studiengänge mit unterschiedlicher Länge innerhalb eines Hochschultyps angeboten. In anderen Ländern haben Stufen von Abschlüssen ein höheres Gewicht als andere zur Kennzeichnung der Struktur des Hochschulwesens und als Typen von Hochschulen.

Die Strukturen des Hochschulwesens in westeuropäischen Ländern lassen sich also nicht durchgängig nach universitärem gegenüber nicht-universitärem Sektor oder kurzen gegenüber langen Studiengängen beschreiben. Bei der folgenden Charakterisierung von Hochschulstrukturen in zehn ausgewähl-

ten westeuropäischen Ländern sind daher verschiedene Strukturmerkmale anzusprechen²⁾.

2. Strukturen in ausgewählten Ländern

In *Italien* und *Österreich* dominieren klar die universitären Studiengänge. In Italien sind — im Anschluß an eine dreizehnjährige Schulbildung — vier Jahre Studium für die meisten universitären Studiengänge, fünf Jahre für einige ingenieur- und naturwissenschaftliche Fächer sowie sechs Jahre für medizinische Fächer vorgesehen. Die Studienanfänger, die die in geringer Zahl angebotenen Kurzstudiengänge von zwei bis drei Jahren besuchen, machen nur drei bis vier Prozent aller Studienanfänger aus. In Österreich zählen ebenfalls nur Universitäten (einschließlich der fachlich spezialisierten Hochschulen mit universitären Studiengängen) als Hochschulen. Die offiziell erforderliche Studiendauer — im Anschluß an eine zwölfjährige Schulausbildung — beträgt in der Regel vier bis fünf Jahre. Kurzstudiengänge werden nur in sehr geringer Zahl für Dolmetscher sowie in einigen technischen und künstlerischen Fächern angeboten. Gemessen an der Zahl der Studienanfänger an Universitäten nimmt etwa ein weiteres Viertel von Personen ein Studium an Einrichtungen der Lehrerbildung, Fachschulen für Sozialarbeit oder für Gesundheitsberufe und an ähnlichen Institutionen auf, die in vielen anderen Ländern zum Hochschulwesen gerechnet werden. In Italien wurde zwar im Laufe der achtziger Jahre wiederholt vorgeschlagen, Kurzstudiengänge in großer Zahl einzurichten, aber entsprechende Maßnahmen wurden nicht ergriffen.

In *Finnland* hatte es bis Mitte der siebziger Jahre — wie traditionell in allen skandinavischen Ländern — zwei Ebenen von „Kandidats“-Examen an Universitäten in den geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern gegeben: Der erste Abschluß setzte ein Studium von etwa dreieinhalb Jahren voraus; zwei weitere Jahre waren für den fachlich stärker spezialisierten und vertieften Kandidats-Abschluß erforderlich. Dieses System wurde seit 1974 durch ein Credit-System abgelöst; alle Fächer mit Ausnahme der medizinischen Fächer sollten demnach 160 bis 180 Einheiten umfassen, was im Prinzip einer Studiendauer von viereinhalb bis fünf Jahren entspricht. Nur an sehr wenigen Universitäten gab es daneben einige Kurzstudiengänge. Ende der

²⁾ Siehe dazu ausführlicher Ulrich Teichler, *Changing Patterns of the Higher Education System*, London 1988; ders., *Convergence or Growing Variety. The Changing Organisation of Studies*, Strasbourg (Council of Europe) 1988; zum Hochschulsystem in europäischen Ländern siehe auch verschiedene Monographien des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung; ferner *Europäische Hochschulsysteme im Vergleich*, Bonn (Hochschulverband) 1989.

achtziger Jahre wurde mit der Vorbereitung von Reformen begonnen, in deren Zuge ein großer Teil der bestehenden Fachschulen zu einem zweiten Hochschultypus aufgewertet werden soll.

In Schweden sind seit 1977 alle Hochschulen rechtlich gleichgestellt. Wenn auch weiterhin an den Universitäten, an denen etwa zwei Drittel der Studierenden eingetragen sind, längere Studiengänge überwiegen und Forschung eine große Rolle spielt, und wenn auch weiterhin ein Sechstel der Studierenden an Hochschulen studiert, die überwiegend kurze Studiengänge haben und nur wenig an der Forschung beteiligt sind, so hat sich doch eine gewisse Reduzierung der Unterschiede zwischen früheren Hochschultypen ergeben. Das Studienangebot reicht von einzelnen Kursen von halbjähriger oder einjähriger Dauer bis zu Studiengängen, die mehr als fünf Jahre erfordern. Als reguläre Hochschulabschlüsse werden solche betrachtet, die für Studiengänge von mindestens zweijähriger Dauer vergeben werden. Als universitäre Studiengänge gelten solche, für die mindestens ein Studium von drei Jahren erforderlich ist. Sie variieren je nach Studienfach zwischen drei und fünf Jahren.

In Spanien werden neben den universitären Studiengängen, die in den meisten Fächern fünf Jahre und in einigen ingenieurwissenschaftlichen und medizinischen Fächern sechs Jahre dauern, in vielen Fächern dreijährige Studiengänge angeboten. Diese zweite Art von Studiengängen — Mitte der achtziger Jahre wurden etwa 40 Prozent der Studienabschlüsse in diesem Bereich erreicht — wird zum Teil in besonderen Einheiten der Universitäten, den „Escuelas Universitarias“, und zum Teil in getrennten Institutionen angeboten. Die Zulassungsvoraussetzungen zu den beiden Studiengangstypen sind im Prinzip gleich. Erfolgreiche Absolventen des Kurzstudiums können überwiegend ohne Brückenkurse o. ä. in das vierte Studienjahr an Universitäten übergehen. Ende der achtziger Jahre setzten Bemühungen ein, die erforderliche Studiendauer an Universitäten generell auf vier Jahre zu reduzieren.

In Großbritannien gibt es neben den Universitäten seit den sechziger Jahren einen zweiten Hochschultyp: Die ihm zugehörenden Institutionen werden als Polytechnics, Institutes of Higher Education u. ä. bezeichnet. Die britische Hochschulstruktur ist oft als „binär“ charakterisiert worden: Zwei Hochschultypen stehen sich gegenüber, die sich in der inhaltlichen Akzentsetzung unterscheiden; aber die schulischen Voraussetzungen, die Dauer des Studiums und die Hochschulabschlüsse sind im Prinzip gleich. Im Anschluß an eine zumeist 13jährige Schulzeit in England und Wales sind in der Regel drei Studienjahre bis zu einem „bachelor's“-Grad vorgesehen; nach einem oder zwei weiteren Jahren kann der „master's“-Grad erworben werden. In Schottland ist die Schulzeit um ein Jahr kür-

zer und das Studium um ein Jahr länger, wobei auch der erste Hochschulabschluß als „master's“ bezeichnet wird. In der Struktur der Studiengänge sind nur zwei Unterschiede zwischen Universitäten und anderen Hochschulen erwähnenswert. Erstens werden an Polytechnics und anderen Hochschulen auch „Sandwich“-Kurse angeboten: In diesem Studiengang sind integrierte Praxisphasen vorgesehen, die die Dauer vom Studienbeginn bis zum Erwerb des „degree“ um ein Jahr erhöhen. Zweitens bieten viele Polytechnics und andere Hochschulen neben den universitären Studiengängen auch kurze Studiengänge — zumeist zwei Jahre — an, die zu einem „diploma in higher education (Dip HE)“ führen; sie haben daneben oft noch andere Ausbildungsangebote unter demselben institutionellen Dach, für die in vielen anderen Ländern gesonderte Fachschulen außerhalb des Hochschulbereichs existieren.

In Belgien gibt es zwei Institutionstypen mit sich überschneidenden Funktionen. Studiengänge an belgischen Universitäten sehen zumeist vier bis fünf (in wenigen Bereichen sechs) Studienjahre vor. Andere Hochschulen bieten in der Regel kurze Studiengänge von zwei- bis dreijähriger Dauer an. In dem wachsenden nicht-universitären Bereich — bereits Mitte der achtziger Jahre wählten mehr als die Hälfte der Studienanfänger diese Institutionen — werden lange Studiengänge, die vier oder mehr Jahre vorsehen, immer mehr ausgebaut. Dies gilt insbesondere für ingenieurwissenschaftliche Fächer. Für alle Studiengänge wird eine schulische Vorbildung von zwölf Jahren vorausgesetzt, wobei für den Zugang zu Langstudiengängen darüber hinaus ein Hochschulreife-Examen abzulegen ist. Diejenigen, die einen Kurzstudiengang erfolgreich abschließen, können in den meisten Fächern zu Langstudiengängen übergehen, müssen allerdings gewöhnlich eine Reihe von zusätzlichen Kursen — teils gesondert als Brückenkurse angeboten — in Ergänzung zum Kursprogramm des dritten Studienjahres bewältigen.

Die Hochschulstruktur in den Niederlanden hat gewisse Ähnlichkeiten mit der in der Bundesrepublik Deutschland, denn neben den Universitäten besteht ein zweiter Hochschultyp, der relativ lange, berufsorientierte Studiengänge anbietet. Für den Zugang zu den Universitäten sind der Abschluß von zwölf Schuljahren und zusätzlich zwei Vorschuljahren, die Mitte der achtziger Jahre in die Grundschulen integriert wurden, erforderlich. Für den Zugang zu den anderen Hochschulen, den 1986 offiziell aufgewerteten HBO-Institutionen (der Typus wird nach wie vor als „hoger beroepsoponderwijs“ — höhere Berufsausbildung — bezeichnet, während die einzelnen Institutionen sich nunmehr zumeist „hogescholen“ nennen), ist kein gymnasialer Schulabschluß, sondern ein um ein Jahr kürzerer Schulweg über die allgemeinbildende höhere Schule (HAVO) erforderlich.

Universitäre Studiengänge in den Niederlanden sehen seit 1982 einheitlich – mit Ausnahme der Medizin – eine Studiendauer von vier Jahren vor. Die HBO-Institutionen haben ebenfalls vierjährige Studiengänge, wobei allerdings Praxisphasen von durchschnittlich einjähriger Dauer mitgerechnet werden. Den HBO-Absolventen wird der Titel „Baccalaureus“ verliehen. Verschiedene Übergangsmöglichkeiten von HBO-Institutionen zu Universitäten bestehen. Studierende an HBO-Institutionen, die zuvor keine gymnasiale Schulbildung abgeschlossen hatten, erwerben mit der erfolgreichen Absolvierung der einjährigen propädeutischen Studienphase das Recht zum Studium an Universitäten (im ersten Studienjahr). Absolventen von HBO-Studiengängen können in das dritte Studienjahr an Universitäten übergehen, wobei den Universitäten neuerdings empfohlen wird, besondere zweijährige Studienangebote für solche Übergänger anzubieten. Schließlich ist im Prinzip vorgesehen, daß Universitäten und HBO-Institutionen gemeinsame berufsorientierte Aufbaustudiengänge etablieren können und daß HBO-Absolventen zu manchen solcher Studienangebote an Universitäten übergehen können; in Ausnahmefällen können HBO-Absolventen auch zu Graduiertenstudien an Universitäten zugelassen werden.

Im Gegensatz zur Bundesrepublik Deutschland, wo nur etwa ein Drittel der Studienanfänger ein Fachhochschulstudium aufnimmt, wählen 60 Prozent oder mehr der Studienanfänger in den Niederlanden ein nicht-universitäres Studium. Die HBO-Institutionen bieten ein breiteres Fächerspektrum an als die Fachhochschulen: Auf der einen Seite ist ein Teil der Lehrerbildung in HBO-Institutionen angesiedelt, während die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland voll in den universitären Bereich eingegliedert wurde; auf der anderen Seite sind in den Niederlanden viele Ausbildungsgänge für Gesundheitsberufe sowie naturwissenschaftliche Laboranten- und Technikerausbildungsgänge in den HBO-Bereich einbezogen, während sie in der Bundesrepublik Deutschland zumeist im Fachschulbereich verblieben.

In Norwegen gibt es neben den Universitäten und den fachlich spezialisierten Hochschulen eine große Zahl weiterer Hochschulen mit überwiegend kurzen Studiengängen, die in „Distrikt-Hochschulen“ und andere fachlich spezialisierte Hochschulen untergliedert werden. Über drei Viertel der Hochschulabschlüsse werden in zweijährigen und zum Teil auch dreijährigen Studiengängen erworben. Insbesondere an Distrikthochschulen, aber auch in gewissem Umfange an den universitären Institutionen können zwei jeweils zweijährige Studiengänge zu einem regulären universitären Abschluß kumuliert werden. An den Universitäten selbst werden Hochschulgrade zumeist auf zwei Ebenen verliehen (ohne Berücksichtigung von Graduiertenstudien und -abschlüssen). Die untere Ebene stellt der

„*cand.mag.*“-Grad dar, der nach dreieinhalb bis vier Jahren erworben werden kann. Die obere Ebene bildet der „*cand.philog.*“, „*cand.oecon.*“ usw., der nach zwei weiteren Studienjahren erreicht wird. Derzeit setzen die meisten Absolventen des ersten Grades ihr Studium bis zur Erlangung des zweiten Grades fort. Die übrigen Hochschulen im universitären Bereich sehen in der Regel nur einen Abschluß von Studiengängen vor, die viereinhalb bis fünf Jahre erfordern.

In vieler Hinsicht ungewöhnlich erscheint die Struktur des *französischen* Hochschulwesens. Zum einen stellt die Universität nicht den für Studierende attraktivsten Bereich dar: Sowohl die Studien an den *Grandes Écoles* als auch die Kurzstudiengänge an den *Instituts Universitaires de Technologie (IUT)* sind populärer als die meisten universitären Studiengänge: Zum anderen findet die abschließende Selektion für die Hochschulausbildung erst mit dem Abschluß des ersten Studien-Zyklus nach zwei Jahren statt.

Im ersten Zyklus, dem zwölf Schuljahre und der Abschluß des „*baccalauréat*“ vorangehen, bestehen drei Arten von propädeutischen Studienangeboten – also Angeboten, die nicht als vollständige Qualifizierung angesehen werden, sondern als Eingangsstufe für ein Fachstudium: (a) fächergruppenspezifische Grundstudienangebote an den Universitäten, die zum „*Diplôme d'Études Universitaires Generales*“ (DEUG) führen, das zwar als Diplom bezeichnet wird, aber als Zwischenexamen zu verstehen ist; (b) die propädeutische Phase des medizinischen Studiums; (c) Vorbereitungsklassen für die *Grandes Écoles (CPGE)*, die als Teil eines Hochschulstudiums zählen, auch wenn sie von Sekundarschulen angeboten werden. Absolventen dieser Vorbereitungsklassen werden auch zum dritten Studienjahr an Universitäten zugelassen, wie ebenfalls Studierende an Universitäten sich um die Zulassung zu den *Grandes Écoles* bewerben können, bei denen das Studium zumeist 14 Jahre Vorbildung voraussetzt (einige *Grandes Écoles* lassen Studierende nach 12jähriger Vorbildung zu und bieten fünfjährige Studiengänge an). Daneben gibt es im ersten Zyklus vier Arten von berufsvorbereitenden Studienprogrammen, an denen allerdings weniger als ein Drittel der Hochschulabsolventen ihr Studium beenden: (d) in den achtziger Jahren neu eingeführte Studiengänge an den Universitäten, die zu einem „*Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques (DEUST)*“ führen; (e) Studiengänge der IUTs, die mit dem „*Diplôme Universitaire de Technologie*“ (DUT) abschließen; (f) postsekundäre Techniker-Ausbildung, die mit „*Brevets de Techniciens Supérieur (BTS)*“ abschließt; (g) schließlich zwei- bis dreijährige Studienangebote an fachlich spezialisierten *Écoles*, zum Beispiel staatlichen Institutionen zur Ausbildung für Gesundheitsberufe und privaten Institutionen für verschiedene Fachrichtungen.

Der zweite Zyklus kann entweder an Universitäten oder Grandes Écoles studiert werden: (a) In der Mehrheit der Studienfächer bestehen an den Universitäten zwei Ebenen von Abschlüssen. Die „licence“ wird nach einem weiteren Studienjahr — also nach insgesamt drei erforderlichen Studienjahren („bac + 3“) erworben; mehr als die Hälfte der Studierenden, die dieses Ziel erreichen, schließen ein weiteres Studienjahr an, um die „maîtrise“ („bac + 4“) zu erreichen. (b) In den Ingenieurwissenschaften sowie in einigen natur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen sind vier oder fünf Jahre bis zum Studienabschluß erforderlich, ohne daß dabei vorherige Abschlüsse vorgesehen sind, die der „licence“ entsprechen. (c) Im Laufe der achtziger Jahre wurde der neue Grad des „magistère“ („bac + 5“) eingeführt, der zugleich wissenschaftlich und beruflich orientiert sein soll; im Gegensatz zu den anderen „nationalen“ Diplomen soll in diesem Fall die Universität selbst die Studienangebote bestimmen und die Titel verleihen. (d) In den medizinischen Fächern beträgt die Studienzeit mindestens sechs Jahre; ein Teil des Studienangebots wird zum dritten Zyklus gerechnet, der sonst vor allem Graduiertenstudien vorsieht. (e) Grandes Écoles bieten zumeist dreijährige Studiengänge im zweiten Zyklus („bac + 5“), in Ausnahmefällen auch zweijährige Studiengänge, vor allem im Bereich der Ingenieur-, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, an. In ähnlicher Weise sind die lehrerbildenden Écoles mit zumeist dreijährigen Studienangeboten im Laufe der achtziger Jahre auf die Ebene des zweiten Zyklus angehoben worden („bac + 5“).

3. Kein Trend zu einer strukturellen Angleichung

In der vorangehenden Beschreibung war bereits vereinzelt auf Veränderungen im letzten Jahrzehnt verwiesen worden. In den sechziger Jahren und zu Beginn der siebziger Jahre war international die Vorstellung weit verbreitet, daß Hochschulsysteme in modernen Industriegesellschaften sich auf relativ ähnliche Strukturösungen hin bewegen würden — sei es, daß man mit einer klaren Abgrenzung eines „Elite-“ von einem „Massensektor“, mit einem Gesamthochschulsystem, mit einer Zweitypenstruktur oder mit einem diversifizierten System gradueller Abstufungen rechnete. Um 1980 wurden eher Zweifel an einer solchen strukturellen Konvergenz laut³⁾, aber nach manchen Analysen schien sich in vielen Ländern ein nicht-universitärer Sektor neben den Universitäten zu stabilisieren. Die Analyse, die ich 1988 für den Europarat vor-

³⁾ Vgl. Martin Trow, *Elite and Mass Education: American Models and European Realities*, in: *Research into Higher Education. Processes and Structures*, Stockholm (National Board of Universities and Colleges) 1979, S. 183—219.

nahm⁴⁾, macht jedoch deutlich, daß im letzten Jahrzehnt — insgesamt gesehen — keine Annäherung der Hochschulstrukturen oder der darauf bezogenen Politiken in den westeuropäischen Ländern zu beobachten war.

In manchen Ländern — so in den Niederlanden — wurde eher die Eigenständigkeit eines nicht-universitären Sektors gegenüber den Universitäten verfestigt, in anderen verringerten sich weiterhin die Unterschiede — so deutlich in Großbritannien. In manchen Ländern waren Bemühungen um den Ausbau kurzer Studiengänge erkennbar — so bei der Einführung des DEUST-Grades in Frankreich, oder die kurzen Studiengängen expandierten stärker als die langen Studiengänge — so in Belgien. In beiden genannten Ländern aber wurde die Studiendauer im Bereich der Lehrerbildung verlängert; in Finnland wurde der erste Studienabschluß abgeschafft und damit die erforderliche Studienzeit erhöht. Nicht erkennbar ist, daß sich eine klare Studienstruktur von Hochschulabsolventen — wie sie in den angelsächsischen Ländern etabliert ist — in Westeuropa ausweitet; auch die Regelungen für den Übergang zwischen verschiedenen Hochschul- oder Studiengangstypen sind insgesamt sehr uneinheitlich geblieben.

Die Verschiedenheit der fortbestehenden oder sich neu entwickelnden strukturellen Lösungen mag überraschen. Denn weitaus größer erscheint die Ähnlichkeit der Diskussionen über neue Aufgaben oder bestehende Probleme des Hochschulwesens: An die Hochschulexpansion der Vergangenheit hat man sich inzwischen weitgehend gewöhnt; der Stellenwert neuer Technologien für Studium und Beruf wird hervorgehoben; ein zunehmendes Interesse von „Erwachsenen“ an einem Hochschulstudium wird erwartet; eine stärkere Strukturierung des Studiums zugunsten einer klaren Anleitung zum Studienverhalten — sei es über Beratung, ein „credit system“ oder Zwischenprüfungen — wird bevorzugt; eine Diversifizierung der einzelnen Studienangebote wird in vielen Ländern empfohlen. Auch scheint — wie bereits erwähnt — die Bereitschaft in den meisten europäischen Ländern gewachsen zu sein, aus dem internationalen Vergleich zu lernen. Aber die tatsächlichen Trends und Maßnahmen sind trotzdem keineswegs einheitlich. Weder wird unbedingt auf den Traditionen des eigenen Landes beharrt, noch wird ein bestimmtes Modell favorisiert; vielmehr scheinen unterschiedliche Lösungen in verschiedenen Ländern Plausibilität zu haben. Der internationale Vergleich trägt dazu bei, sich die Vielfalt der Optionen vor Augen zu führen und verschiedene Entscheidungen zu treffen, ohne daß sich im internationalen Vergleich ähnliche Vorlieben für bestimmte Optionen abzeichnen.

⁴⁾ Vgl. Anm. 2.

III. Erforderliche und tatsächliche Studiendauer

1. Mindestdauer universitärer bzw. langer Studiengänge

Reguläre universitäre Studiengänge bzw. lange Studiengänge in westeuropäischen Ländern sehen eine Dauer zwischen drei und sieben Jahren vor. Dabei sind medizinische (sechs bis neun Jahre Dauer) und künstlerische Studiengänge (bis zu acht Jahren) hier aus der weiteren Betrachtung ausgenommen, weil sie durch lange integrierte Praxisphasen im ersteren Fall und durch besondere musikalische Ausbildungen im letzteren Bereich den Rahmen sprengen.

In allen westeuropäischen Ländern gibt es jeweils eine klare Vorstellung davon, was die Mindestlänge regulärer oder langer Studiengänge sei; sie variiert von drei bis fünf Jahren. Sie beträgt zum Beispiel drei Jahre in Frankreich, Schweden sowie England und Wales, dreieinhalb Jahre in Norwegen, vier Jahre in Belgien, Italien, den Niederlanden und Österreich, etwas über vier Jahre in Finnland und der Bundesrepublik Deutschland sowie schließlich fünf Jahre in Spanien.

Zwei Ebenen regulärer universitärer Abschlüsse — sieht man von höheren wissenschaftlichen Abschlüssen des Lizentiats (in den skandinavischen Ländern) oder der Promotion ab — gibt es innerhalb der westeuropäischen Länder für alle Fachrichtungen lediglich in Großbritannien und in Irland. In drei weiteren Ländern sind zwei universitäre Abschlüsse in einem Teil der Fachrichtungen üblich. An französischen Universitäten gibt es, wie bereits erwähnt, für geistes- und naturwissenschaftliche Fächer einen ersten Abschluß, die „license“. Für alle übrigen Fächer sowie für den zweiten Abschluß in den genannten Fachrichtungsgruppen sind ein oder zwei weitere Jahre erforderlich. An norwegischen Universitäten wird der „cand.mag.“ in den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften nach dreieinhalb Jahren verliehen, während für andere Fachrichtungen mindestens vier Jahre erforderlich sind und für die zweite Kandidaten-Stufe in den zuvor genannten Fachrichtungsgruppen fünf einhalb Jahre. In Dänemark ist nach dem „kandidateksamen“ mit der „magisterkonferensen“ ebenfalls ein zweiter Abschluß in einigen geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Fächern vorgesehen.

Sehr unterschiedlich wird von Land zu Land die Frage gehandhabt, inwiefern im Prinzip gleichartige universitäre Studienabschlüsse eine einheitliche Studiendauer für alle Studienfächer voraussetzen oder inwiefern die Besonderheiten bestimmter Disziplinen oder korrespondierender Berufsfelder sich in unterschiedlichen Längen des Studiums niederschlagen. Wiederum werden hier im Vergleich medizinische und künstlerische Fächer nicht berücksichtigt. In dieser Betrachtung sind auch diejenigen zusätzlichen Ebenen von regulären universitären Abschlüssen nicht berücksichtigt, die von ei-

ner Minderheit der Absolventen in dem entsprechenden Land erworben werden („licence“ in Frankreich, „cand.mag.“ in Norwegen, „master's“ in Großbritannien und in Irland sowie „magister“ in Dänemark).

In den Niederlanden wurde 1982 eine völlig einheitliche Studiendauer von vier Jahren für alle universitären Studiengänge eingeführt. Lediglich bei Vorbereitungsphasen für Lehrer und Juristen mag die Hochschule nach dem regulären Studium zusätzlich eine berufsqualifizierende Phase von einem Jahr anbieten.

Eine Spannweite der erforderlichen Studiendauer von einem Jahr je nach Studienfach oder Besonderheiten einzelner Studiengänge kann in vielen europäischen Ländern festgestellt werden. In Großbritannien gelten dreijährige Studiengänge als die Regel, aber Studiengänge in Schottland, Praxisphasen („sandwiches“) in manchen Studiengängen an Polytechnics sowie längere Studiengänge aus spezifischen Gründen (etwa Studiengänge mit sehr langen Phasen des Auslandsstudiums) setzen vier Studienjahre voraus; so betrug Mitte der achtziger Jahre in Großbritannien die erforderliche Studiendauer bis zum Erreichen eines ersten universitären Grades im Durchschnitt 3,4 Jahre.

In Belgien, Frankreich, Italien und Österreich dauert das Studium je nach Studienfach vier bis fünf Jahre. In Spanien sind in den meisten Fächern offiziell fünf Studienjahre erforderlich, in einigen Fächern jedoch sechs Jahre. Auch in Finnland wird — ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland — angenommen, daß die erforderliche Studienzeit je nach Fach oder Hochschule um etwa ein Jahr differiert.

In Norwegen und Schweden läßt sich kaum mehr von einer bestimmten Normallänge der erforderlichen Studiendauer in universitären Studiengängen sprechen. In Norwegen variiert die erforderliche Studiendauer — sieht man vom „cand.mag.“ ab — je nach Studienfach zwischen vier und fünf einhalb Jahren. In Schweden gibt es für jedes Studienfach spezifische Regelungen, die von drei bis fünf Jahren reichen. In Schweden wird offiziell empfohlen, daß Abschlüsse in Studiengängen, die 120 bis 159 Studieneinheiten umfassen, also drei bis unter vier Jahre erfordern, mit „bachelor's“ ins Englische übersetzt werden, dagegen als „master's“ die Abschlüsse in solchen Studiengängen gelten, zu deren Abschluß mindestens vier Jahre erforderlich sind. Dieser Unterschied ist jedoch nur dann von großer Bedeutung, wenn schwedische Absolventen weiterführende Studien im Ausland aufnehmen wollen. In Schweden besteht für Absolventen aller Studiengänge, die mindestens drei Studienjahre voraussetzen, die Möglichkeit, ein Graduiertenstudium aufzunehmen.

Trotz der genannten Unterschiede in der Dauer universitärer bzw. langer Studiengänge in den verschiedenen westeuropäischen Ländern und trotz der aufgezeigten Zeitspannen innerhalb der meisten Länder hat sich in Europa ein gewisses Grundverständnis herausgebildet, welche Länge für einen universitären Studiengang üblich ist: Vier Jahre oder auch fünf Jahre gelten als typisch für einen regulären universitären Abschluß, mit dem auch der Übergang zu einem Promotionsstudium möglich ist; sechs Jahre erforderliche Studienzeiten — abgesehen von medizinischen Fächern — als ungewöhnlich lange. Liegt die erforderliche Studienzeiten unter vier Jahren, so gilt der Abschluß als unvollständige Qualifikation für die Aufnahme von Doktorandenstudien. In vielen Fällen sichern bilaterale oder multilaterale Verträge, daß der Abschluß von vierjährigen Studien in einem europäischen Land von den Universitäten eines anderen Landes anerkannt wird.

2. Mindestdauer kurzer bzw. nicht-universitärer Studiengänge

Bei kurzen oder nicht-universitären Studiengängen ergeben sich dagegen zwischen den hier behandelten europäischen Ländern größere Unterschiede in der Studiendauer; auch hat sich in der Vergangenheit keine klare „Norm“ herausgebildet, welche Dauer solchen Studiengängen angemessen sei. Tatsächlich variiert die vorgesehene Dauer zwischen ein und vier Jahren. In Norwegen und Schweden erscheinen sogar die Grenzen zwischen Kursen und regulären Studiengängen fließend. In Schweden können kurze Studiengänge von ein bis zweieinhalb Jahren dauern. In Norwegen mag die Länge zwischen einem und drei Jahren betragen. Häufig werden in beiden Ländern zwei Jahre als die kürzeste Dauer für reguläre Studiengänge bezeichnet.

An britischen Polytechnics, Institutes of Higher Education und ähnlichen Einrichtungen kann das Diploma in Higher Education nach zwei Studienjahren erworben werden. In Frankreich und Belgien dauern die meisten kurzen Studiengänge zwei Jahre, so zum Beispiel die meisten Studienabschlüsse an den IUTs in Frankreich. In einigen Fachrichtungen und an einigen Institutionen sind jedoch auch dreijährige Kurzstudiengänge vorgesehen.

In Spanien sind in allen kurzen Studiengängen drei Jahre erforderlich. Auch in Irland kann im nicht-universitären Bereich ein „National Diploma“ nach drei Studienjahren erworben werden (für einen „bachelor's“ werden an nicht-universitären Institutionen in Irland vier Jahre, an Universitäten dagegen je nach Studiengang zumeist drei bis vier und in Ausnahmefällen fünf Jahre benötigt). In manchen Fachrichtungen an einigen Hochschulen in Irland werden nach einem einjährigen Studium ein „one-year certificate“ und nach zwei Jahren ein „certificate“ oder „national certificate“ verliehen.

Die erforderliche Studiendauer an den HBO-Institutionen in den Niederlanden beträgt — einschließlich der Praxisphasen von durchschnittlich einem Jahr — durchgängig vier Jahre. Der verleihe Abschluß wird als „baccalaureus“ bezeichnet; der Titel wurde in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre auch mit dem Ziel eingeführt, eine Gleichwertigkeit mit dem ersten universitären Abschluß in Großbritannien und den USA zu postulieren. In der Struktur sind die Studiengänge an den HBO-Institutionen den Fachhochschulstudiengängen in Baden-Württemberg und Bayern am ähnlichsten, bei denen das Studium einschließlich einjähriger Praxisphase vier Jahre beträgt.

3. Rahmenregelungen der Europäischen Gemeinschaft

Im Juni 1988 wurde in der Europäischen Gemeinschaft eine Rahmenregelung zur beruflichen Anerkennung der Hochschulabschlüsse etabliert. Demnach sind dreijährige Hochschulstudiengänge die Mindestvoraussetzung zur allgemeinen beruflichen Anerkennung in Europa. Es bleibt jedoch für bestimmte Berufsbereiche in den einzelnen europäischen Ländern offen, ob sie zusätzliche Studienphasen oder berufsvorbereitende Qualifizierungsphasen für den Eintritt in diese Berufsbereiche voraussetzen, die dann von Hochschulabsolventen eines anderen europäischen Landes ein entsprechendes Aufbaustudium bzw. eine zusätzliche berufliche Qualifizierung verlangen⁵⁾.

Die Auswirkungen dieser Rahmenregelungen für die Europäische Gemeinschaft sind noch nicht in vollem Umfang abzusehen. Aber einige Folgerungen erscheinen plausibel. Erstens wird durch die Regelung eine (Mindest-)Ebene für hochqualifizierte Arbeitskräfte bestimmt; für diejenigen Länder, in denen bisher zwei deutlich getrennte Berufsebenen bestanden — etwa der höhere und gehobene Dienst und seine Äquivalente in der Privatwirtschaft der Bundesrepublik Deutschland — steht damit die Frage im Raum, ob diese klare Stufung allmählich relativiert wird bzw. relativiert werden sollte. Zweitens legen diese Regelungen in verschiedener Hinsicht nahe, die offiziell erforderlichen Studienzeiten zu verlängern. In Frankreich und Belgien wird nunmehr geprüft, ob die zweijährigen Studiengänge auf drei Jahre verlängert werden sollen, um die Mindestvoraussetzungen für professionelle Anerkennung in Europa zu erfüllen. In der Bundesrepublik Deutschland nehmen Bemühungen zu, Praktika an Fachhochschulen in integrierte Praxisphasen umzusetzen oder auf andere Weise die offizielle Studiendauer möglichst auf acht Semester zu erhöhen, um den Absolventen im eu-

⁵⁾ Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, EG-Richtlinie zur Anerkennung von Hochschulabschlüssen für den Berufszugang. Daten — Fakten — Hintergründe (Faltblatt), Bonn 1988.

ropäischen Ausland annähernd gleiche Berufsperspektiven zu sichern wie den Universitätsabsolventen.

Schließlich erhält die Diskussion über Überschreitungen der Studienzeit eine neue Dimension: Es stellt sich die Frage — so wird zum Beispiel in den Niederlanden im Hinblick auf ingenieurwissenschaftliche Fächer vorgeschlagen —, ob eine Annäherung der offiziell erforderlichen Studiendauer an die tatsächlich übliche vorgenommen werden sollte; denn wenn ein Studium in einem Fach tatsächlich unter fünf Jahren so gut wie gar nicht zu bewältigen sein sollte, schaden die gesetzlichen Regelungen, die an vier Jahren erforderlicher Studiendauer festhalten, denjenigen Studierenden, die nach Abschluß dieses Studiums in ein Land übergehen, in dem fünf Jahre Studium (eventuell plus berufsvorbereitende Qualifizierungsphase) in dem entsprechenden Berufsbereich üblich sind.

4. Tatsächliche Studiendauer

In der Bundesrepublik Deutschland ist in den letzten Jahren das Interesse am Vergleich der tatsächlichen Studiendauer in den verschiedenen europäischen Ländern sehr gewachsen. Im Laufe der achtziger Jahre ist in der Bundesrepublik das Alter bei Studienbeginn um ein halbes Jahr gestiegen. Auch die Zeitspanne vom Studienbeginn bis zum Erwerb eines universitären Grades hat sich innerhalb eines Jahrzehnts um ein halbes Jahr auf etwa sieben Jahre erhöht. Das Durchschnittsalter bei Erreichen eines universitären Abschlusses beträgt inzwischen 28 Jahre. Insbesondere der Wissenschaftsrat und der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft fordern, daß die tatsächliche Studiendauer wesentlich kürzer wird. Der Bundesminister vertritt dabei die These, daß deutsche Hochschulabsolventen wegen ihres hohen Alters bei Studienabschluß später im Zuge der europäischen Integration mit Nachteilen in ihren Beschäftigungschancen gegenüber Konkurrenten aus anderen Ländern rechnen müßten.

Da Informationen über die tatsächliche Studiendauer in anderen Ländern in der Vergangenheit sehr spärlich geblieben waren, veranlaßte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eine Analyse vorliegender statistischer Informationen in sieben ausgewählten Ländern. Die im Sommer 1989 publizierte Studie⁶⁾ macht deutlich, daß es nur in sehr wenigen Ländern zu dieser Thematik detaillierte Daten gibt; Unterscheidungen nach Hochschulstudiendauer, Fachstudiendauer oder Verweilzeit (einschließlich Unterbrechungen) werden ohnehin nur in der Bundesrepublik Deutschland vorgenommen; auch wird in der Regel nicht zwi-

schen der Dauer bei einem Vollzeitstudium und bei einem Teilzeitstudium unterschieden.

In Großbritannien betrug die erforderliche Studiendauer für den Erwerb eines „bachelor's“ Mitte der achtziger Jahre im Durchschnitt 3,4 Jahre. Expertenschätzungen stimmen darin überein, daß die tatsächliche Studiendauer durchschnittlich weniger als vier Jahre beträgt. Das Durchschnittsalter beim Erreichen eines „bachelor's“ liegt etwa bei 23 Jahren.

Die genannte Studie bezog auch Japan und die USA ein. In Japan wird die durchschnittlich erforderliche Studienzeit von 4,1 Jahren im Durchschnitt nur um 0,2 Jahre überzogen. Da auch zwischen dem Schulabschluß zumeist im Alter von 18 Jahren und dem Studienbeginn im Durchschnitt nur Zwischenphasen von einem halben Jahr liegen, sind Japaner beim Studienabschluß kaum älter als Briten. In den USA ist zwar auch der unmittelbare Übergang von der Sekundarschule zu einem Vollzeitstudium an der Universität verbreitet und scheint die durchschnittliche Studiendauer für Vollzeitstudierende kaum mehr als viereinhalb Jahre zu betragen, aber der Anteil der Studierenden, die — zumeist nach einigen Jahren der Berufstätigkeit — später ein teilzeitliches Studium aufnehmen liegt inzwischen bei über 40 Prozent. So wird der „bachelor's“ im Durchschnitt im Alter von 26 Jahren erworben; Graduierten-Studien werden überwiegend nach einer Zeitspanne von durchschnittlich etwa drei Jahren der Berufstätigkeit aufgenommen, so daß das Durchschnittsalter beim Erwerb des „master's“-Grades oder analoger professioneller Abschlüsse über 29 Jahre liegt.

Für Frankreich ist die Datenlage nicht eindeutig. Auf der einen Seite gibt es offizielle Schätzungen, nach denen die meisten Jugendlichen ihr Studium unmittelbar nach der Sekundarschule aufnehmen und die Dauer des Studiums nur wenig über fünf Jahre beträgt. Auf der anderen Seite legen Daten über das Durchschnittsalter der Studierenden im ersten und zweiten Zyklus die Schätzung nahe, daß die Dauer des Studiums bis zu den Abschlüssen, für die offiziell vier bis fünf Jahre erforderlich sind, im Durchschnitt etwa sieben Jahre beträgt und das Durchschnittsalter beim Abschluß etwa 26 Jahre ausmacht.

In Schweden liegt zwischen dem Sekundarschulabschluß und dem Studienbeginn im Durchschnitt eine dreijährige Zeitspanne. Für die Absolvierung der drei- bis fünfjährigen Studiengänge werden im Durchschnitt etwa fünfeinhalb Jahre benötigt. Das Durchschnittsalter bei Studienabschluß liegt zwischen 27 und 28 Jahren.

In den Niederlanden wurden mit der Einführung der „Zweiphasen-Struktur“ im Jahre 1982 besonders weitreichende Maßnahmen realisiert, um die tatsächliche Studiendauer möglichst von mehr als sieben Jahren auf unter fünf Jahre zu senken. 1988

⁶⁾ Vgl. Ulrich Teichler/Wolfgang Steube, Studiendauer und Lebensalter. Beiträge zur Diskussion aus 7 ausgewählten Ländern (Bildung — Wissenschaft — international, Nr. 1/89), Bonn (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) 1989.

wurde seitens einer Expertengruppe geschätzt, daß die tatsächliche Studiendauer an niederländischen Universitäten im ersten Jahrgang des neuen Systems 5,9 Jahre betrage; in anderen Publikationen, die sich ebenfalls auf noch unvollständige Daten beziehen, werden auch Werte von 5,3 bis 5,5 Jahren angegeben.

In Italien wird das Studium zumeist im Alter von 19 bis 21 Jahren aufgenommen. Die erforderliche Studienzeit beträgt im Durchschnitt viereinhalb Jahre. Vorliegende Untersuchungen zeigen, daß die erforderliche Zeit etwa um drei Jahre überschritten wird. Das Alter bei Studienabschluß liegt etwas über 27 Jahre.

Die genannte vergleichende Studie bezieht nur fünf westeuropäische Länder ein. Innerhalb der Europäischen Gemeinschaft ist ergänzend zu erwähnen, daß die tatsächliche Studiendauer bis zum Erreichen eines „bachelor's“ in Irland kaum höher als vier Jahre geschätzt wird. In Dänemark dagegen gelten sieben Studienjahre nicht als ungewöhnlich, und in Spanien wird die Dauer eines universitären Studiums auf mehr als acht Jahre geschätzt. In der zuvor genannten Studie für den Europarat wird Finnland als Beispiel von hoher Studiendauer genannt: Bei den Absolventen 1982/83 hatte die durchschnittliche Studienzeit je nach Fachrichtung zwischen 5,7 und 9,9 Jahren betragen.

Bezüglich der tatsächlichen Studiendauer sind auch keine einheitlichen Trends zu erkennen. In einigen Ländern mit besonders hoher tatsächlicher Studiendauer wurden Bemühungen um eine Verkürzung sichtbar — so am deutlichsten in den Niederlanden; da aber in manchen Ländern die erforderliche Stu-

diendauer in einigen Fächern erhöht, zum Beispiel in Finnland der kürzere Universitätsabschluß abgeschafft wurde und da auch in manchen Ländern Bemühungen sichtbar sind, für „erwachsene“ Studierende, die oft an einem teilzeitlichen Studium interessiert sind, die Studienmöglichkeiten zu verbessern, würden genaue Statistiken für die achtziger Jahre im Durchschnitt der westeuropäischen Länder wohl kaum eine Verkürzung der tatsächlichen Studiendauer anzeigen.

Die große Spanne der durchschnittlichen tatsächlichen Studiendauer, die zwischen Großbritannien auf der einen Seite und Spanien auf der anderen Seite feststellbar ist, führt zu sehr unterschiedlichen Interpretationen. Der internationale Vergleich macht deutlich, daß Industriegesellschaften, mit denen wir zumindest gewisse Ähnlichkeiten in den Bereichen Technologie, Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur empfinden, offenkundig unterschiedliche Optionen im Hinblick auf eine erforderliche und tatsächliche Dauer des Studiums sowie im Hinblick auf das Alter bei Studienabschluß vorgenommen haben. Wer eine lange Studiendauer und ein hohes Alter bei Studienabschluß in der Bundesrepublik Deutschland für normal hält, kann den Schluß ziehen, daß wir in dieser Hinsicht im internationalen Vergleich kein völliger Außenseiter sind. Wer für eine Kürzung des Studiums und für ein geringeres Alter bei Studienabschluß plädiert, kann feststellen, daß dies in manchen anderen Ländern erfolgreich praktiziert wird und daß wir somit nicht behaupten können, man könne die für eine industrialisierte Gesellschaft geeigneten Hochschulabsolventen nicht in kürzerer Zeit und nicht bei geringerem Abschlußalter qualifizieren.

IV. Studium und Beruf

1. Fortsetzung der Hochschulexpansion

Während zur Struktur des Hochschulwesens in Europa eine große Zahl vergleichender Studien oder Länderübersichten vorliegt, sind Arbeitsmarkt und Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen in Europa im Laufe der achtziger Jahre kaum vergleichend analysiert worden. So kann hier nicht auf größere comparative Studien zurückgegriffen werden. Auch ist zu bedenken, daß ein zeitlicher Verzug in der Analyse und Berichterstattung oft unumgänglich ist.

Zunächst einmal ist festzustellen, daß in den meisten Ländern Westeuropas die Zahl der Hochschulabsolventen im Laufe der achtziger Jahre weiterhin gestiegen ist. Die Beschäftigungsprobleme, die für Hochschulabsolventen während der siebziger Jahre aufgetreten waren, haben sich demnach insgesamt nicht stark abschreckend ausgewirkt. Nach der vom

Europarat 1988 publizierten Studie⁷⁾ lag die Zahl der Hochschulabsolventen im Jahre 1985 in Belgien um 36 Prozent, in Spanien um 21 Prozent und in Österreich um 19 Prozent höher als fünf Jahre zuvor. Auch in der Bundesrepublik Deutschland war mit 14 Prozent, in den Niederlanden mit neun Prozent und in Norwegen mit sieben Prozent ein begrenzter Anstieg beobachtbar. Eine Verringerung wurde lediglich in Schweden (ca. zehn Prozent) und in Finnland (ca. fünf Prozent) registriert.

Dabei ist ein weiteres Wachstum auch in Zukunft zu erwarten, denn in der ersten Hälfte der achtziger Jahre stieg die absolute Zahl der Studienanfänger noch stärker an als die Zahl der Hochschulabsolventen: Am deutlichsten war dies in Norwegen (59 Prozent) und Spanien (41 Prozent) der Fall.

⁷⁾ Vgl. U. Teichler, *Convergence* (Anm. 2), S. 18.

Auch in Österreich (25 Prozent) und Frankreich (22 Prozent) wurden beachtliche Zuwächse sichtbar. In den anderen der oben genannten Länder betrug der Zuwachs der Studienanfänger zwischen ein und elf Prozent; in keinem Falle ergab sich ein Rückgang der absoluten Zahlen. Ein ähnliches Bild zeigt sich, wenn wir Quoten von Hochschulabsolventen auf der Basis von Statistiken der OECD vergleichen⁸⁾.

2. Beschäftigungsprobleme von Absolventen

In einer großen Zahl westeuropäischer Länder stieg zu Beginn der achtziger Jahre die Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen deutlich an. Bei den britischen Befragungen von Akademikern sechs Monate nach Studienabschluß werden Arbeitslose und Absolventen mit Kurzzeit-Beschäftigungen zu einer Kategorie zusammengefaßt. Der entsprechende Anteil unter den neuen Universitätsabsolventen stieg von neun Prozent im Jahre 1979 auf 17 Prozent im Jahre 1983 und unter den Absolventen von Polytechnics und anderen Hochschulen im gleichen Zeitraum von zehn auf zwanzig Prozent. In der Schweiz hatte man bei ähnlichen Erhebungen im Jahre 1979 drei Prozent und 1983 fünf Prozent arbeitslose Universitätsabsolventen registriert. Auch aus den Niederlanden wurde in diesem Zeitraum — wie in der Bundesrepublik Deutschland — von einer Verdreifachung der Akademikerarbeitslosigkeit insgesamt berichtet; in Österreich, wo zuvor die Arbeitslosigkeit geringer war, ergab sich sogar eine Vervierfachung.

Zu bedenken ist allerdings, daß in diesem Zeitraum insgesamt die Zahl der Arbeitslosen stark anstieg. Für die meisten westeuropäischen Länder blieb auch in der ersten Hälfte der achtziger Jahre, wie dies zuvor bereits in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre zu beobachten war⁹⁾, die Akademikerarbeitslosigkeit deutlich unter der durchschnittlichen Arbeitslosigkeit. So war Mitte der achtziger Jahre die Akademikerarbeitslosigkeit zum Beispiel in Großbritannien, Frankreich und Österreich weniger als halb so hoch, in den Niederlanden, Spanien und der Bundesrepublik Deutschland etwa halb so hoch wie die Arbeitslosigkeit bei der gesamten Erwerbsbevölkerung.

Eine besondere Entwicklung zeigt sich in Italien. Hier hatte 1978 die Arbeitslosenquote der Personen mit Universitätsabschluß etwas über sieben Prozent gelegen und war ein wenig höher als bei allen Erwerbspersonen. Bis 1983 war jedoch die Arbeitslo-

sigkeit von Akademikern auf sechs Prozent gefallen, während die allgemeine Arbeitslosigkeit sich auf zehn Prozent erhöht hatte. Unter den Universitätsabsolventen waren in erster Linie Personen unter 30 Jahre arbeitslos.

In vielen Ländern ist eine gewisse Zeitspanne des Wartens und Suchens zwischen Studienabschluß und Berufstätigkeit zu beobachten. In der Regel wird angenommen, daß eine solche Zwischenphase zwischen Studienabschluß und Beginn der Berufstätigkeit in vielen Ländern in den achtziger Jahren höher war als in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre, aber für nur wenige Länder liegen dazu entsprechende Daten in Zeitserien vor.

Bemerkenswert ist vor allem, daß vorliegende Daten aus den achtziger Jahren im Hinblick auf diese Zwischenphase sehr große Unterschiede nach Ländern zeigen. Auf der einen Seite hatten von den schwedischen Hochschulabsolventen 1984/85, die ein Jahr später berufstätig waren, gut drei Viertel unmittelbar nach dem Studienabschluß eine Berufstätigkeit aufgenommen und ein weiteres Fünftel innerhalb von vier Monaten nach Studienabschluß. Ebenso gab von den Schweizer Hochschulabsolventen des Jahres 1984, die 1985 berufstätig waren, fast die Hälfte an, daß sie sofort eine Tätigkeit aufgenommen hatten; weitere 30 Prozent waren innerhalb der ersten drei Monate gefolgt. Auf der anderen Seite deuten Umfragen und Arbeitslosigkeitsquoten darauf hin, daß die Zwischenphase von Studienabschluß bis zu Beginn der Berufstätigkeit in Italien und auch in Frankreich deutlich länger ist als in der Bundesrepublik Deutschland, für die verschiedene Untersuchungen einen Durchschnittswert von sechs Monaten aufzeigen.

Eine Reihe von Informationen, die gerne zum Aufweis von Beschäftigungsproblemen der Hochschulabsolventen herangezogen werden, erweisen sich bei näherer Analyse als problematisch. Nicht auszuschließen ist zwar zum Beispiel, daß manche Absolventen ein weiteres Studium aufnehmen, weil sie bei der Beschäftigungssuche auf Probleme gestoßen sind. In Großbritannien und der Schweiz fielen jedoch die Quoten der Weiterstudierenden unter den Hochschulabsolventen gerade zu Beginn der achtziger Jahre, als die Akademikerarbeitslosigkeit stieg. Auch in der Bundesrepublik Deutschland ist nicht zu erkennen, daß die — seit Beginn der siebziger Jahre fast konstant gebliebene — Quote der Weiterstudierenden in irgendeiner Weise vom Wandel der Beschäftigungschancen tangiert worden sei. Daß in einigen europäischen Ländern dagegen die Quote der Weiterstudierenden stieg, ist in erster Linie auf Aktivitäten zum Ausbau von weiterführenden Studiengängen zurückzuführen. Auch Teilzeitbeschäftigung ist nur mit Vorsicht als Indikator für Beschäftigungsprobleme zu verwenden. Von den befragten Schweizer Universitätsabsolventen des Jahres 1984 zum Beispiel, die 1985 berufstätig waren, waren sechs Prozent nach eigenen Angaben

⁸⁾ Vgl. OECD, *Educational Trends in the 1970s. A Quantitative Analysis*, Paris 1984; OECD, *Education in OECD Countries 1985—86. Comparative Statistics*, Paris 1988, vervielf. Manuskript.

⁹⁾ Vgl. Manfred Tessaring/Heinz Werner, *Beschäftigung und Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft*, Nürnberg (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit) 1981 (Beiträge aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 46).

unfreiwillig teilzeitbeschäftigt, dagegen 22 Prozent auf eigenen Wunsch teilzeitig tätig.

Die genannten Hinweise werden hier jedoch keineswegs gegeben, um Probleme bei der Beschäftigungssuche zu verharmlosen. Selbst in der Schweiz, in der die Phase des Suchens und Wartens zwischen Studienabschluß und Beginn der Berufstätigkeit relativ kurz ist und die Quote derjenigen im europäischen Vergleich gering, die ein Jahr nach dem Studienabschluß noch arbeitslos sind, gaben von den Absolventen des Jahres 1984 ein Jahr später 46 Prozent an, bei der Beschäftigungssuche Probleme gehabt zu haben. Dabei variierte der Anteil je nach Studienfach zwischen sechs bis 77 Prozent.

Generell wird in der Bundesrepublik Deutschland angenommen, daß sich seit der Entstehung bemerkenswerter Arbeitslosigkeit im Jahre 1973 die Beschäftigungschancen für Hochschulabsolventen je nach Studienfach immer stärker auseinanderentwickeln. Auch in anderen europäischen Ländern sind ähnliche Phänomene zu beobachten. Allerdings wird gelegentlich zu Unrecht behauptet, daß es zumeist die gleichen Fächer seien, die besonders günstige Beschäftigungsaussichten hätten, und auch die gleichen, deren Absolventen auf besondere Schwierigkeiten stießen. So heißt es zum Beispiel in einem OECD-Bericht von 1987 zur Funktion und Rolle der Hochschulen, daß Absolventen der ingenieurwissenschaftlichen Fächer sowie der Physik, Chemie und Geologie in der Regel keine Beschäftigungsprobleme hätten, dagegen vor allem Absolventen der Geistes- und Sozialwissenschaften¹⁰⁾.

Unsere eigenen Analysen von Arbeitslosenquoten ergeben ein etwas anderes Bild. Nach einer Befragung von französischen Absolventen neun Monate nach Studienabschluß, die im Jahre 1983 durchgeführt wurde, waren Chemiker überdurchschnittlich häufig arbeitslos, Absolventen der Geisteswissenschaften dagegen seltener als der Durchschnitt. In Österreich gab es in der ersten Hälfte der achtziger Jahre auch eine relativ hohe Akademikerarbeitslosigkeit unter Mathematikern und Physikern. In Schweden waren 1985 unter den Hochschulabsolventen des Vorjahres zwar die Geisteswissenschaftler weitaus am häufigsten arbeitslos, aber auch bei Biologen und Maschinenbauern ergaben sich überdurchschnittliche Werte. In den Niederlanden und in Großbritannien wiederum kommen die vorliegenden Daten den generellen Aussagen in dem genannten OECD-Bericht sehr nahe. So ist festzuhalten, daß die Arbeitsmarktprobleme für Absolventen der verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächer je nach Land sehr unterschiedlich ausfallen und daß keineswegs in allen Ländern die Beschäftigungsaussichten für Studierende aller Bereiche der Ingenieurwissenschaften günstig sind. Auf der anderen Seite lassen sich ähnliche Differenzen von

Land zu Land in den Beschäftigungschancen von Geistes- und Sozialwissenschaftlern verschiedener Fächer aufzeigen.

In bezug auf Unterschiede nach dem Hochschultyp lassen sich ebenfalls keine generellen Aussagen über alle europäischen Länder machen. Zu Beginn der achtziger Jahre war in einem OECD-Bericht vermutet worden, daß mit den verstärkten Beschäftigungsproblemen die nicht-universitären Institutionen durch ihre stärkere Berufsorientierung ihren Absolventen günstigere Beschäftigungschancen böten als die Universitäten¹¹⁾. Dies hat sich in den achtziger Jahren keineswegs durchgängig bestätigt. In Frankreich haben zwar die Absolventen der IUTs weniger Probleme bei der Beschäftigungssuche als Universitätsabsolventen; in Großbritannien dagegen deuten die regelmäßigen Befragungen ein halbes Jahr nach Studienabschluß darauf hin, daß Universitätsabsolventen beim Übergang vom Studium in den Beruf weniger Probleme haben als Absolventen von Polytechnics und anderen Hochschulen. Erwähnt sei hier, daß — entgegen weit verbreiteten Vorstellungen — auch Befragungen in der Bundesrepublik Deutschland weniger Probleme für Ökonomen und Maschinenbauer mit Universitätsabschluß aufzeigen als für Absolventen derselben Fächer mit Fachhochschulabschluß.

Häufig treffen Frauen beim Übergang vom Studium in den Beruf auf größere Probleme als Männer. Allerdings sind die Unterschiede in den einzelnen Ländern keineswegs gleichmäßig hoch. Die Schweizer Hochschulabsolventenbefragung von 1985 ergab, daß Frauen ein Jahr nach dem Studienabschluß doppelt so häufig arbeitslos waren wie Männer; eine entsprechende Erhebung in Frankreich zwei Jahre davor belegte eine eineinhalb mal so große Arbeitslosigkeit für Frauen. In Großbritannien verringerte sich der Abstand der Arbeitslosenquoten ein halbes Jahr nach Studienabschluß zwischen Männern und Frauen deutlich im Laufe der späten siebziger und der frühen achtziger Jahre: 1985 war diese Quote bei Frauen nur noch geringfügig höher als bei Männern. Allerdings war bei den berufstätigen Universitätsabsolventen der Anteil der Frauen (acht Prozent) doppelt so hoch wie der Anteil der Männer (vier Prozent), die Sekretariats-, Büro- und manuelle Berufe aufgenommen hatten.

3. Zur Analyse „angemessener“ Beschäftigung

Mit der Erfahrung, daß die Hochschulabsolventen im Zuge der Hochschulexpansion über den vermeintlichen Bedarf hinaus weder überproportional häufig von Arbeitslosigkeit betroffen werden noch in der Regel solche bescheidenen beruflichen Positionen übernehmen, für die die Bezeichnung „akademisches Proletariat“ angebracht wäre, rückte im Laufe der siebziger Jahre bei den Diskussionen

¹⁰⁾ Vgl. OECD, *Universities under Scrutiny*, Paris 1987.

¹¹⁾ Vgl. OECD, *Policies for Higher Education in the 1980s*, Paris 1983.

über die Beziehung von Hochschule und Beruf eine neue Frage in den Vordergrund. Häufig wurde seitdem zu klären versucht, in welchem Maße die Absolventen eine „angemessene“ berufliche Position übernehmen, beziehungsweise ihre im Studium erworbenen Kompetenzen später im Beruf verwenden können¹²⁾.

In manchen Fällen mag die Berufskategorie selbst als ein eindeutiger Indikator für einen nicht angemessenen Einsatz empfunden werden. Dies wird in Großbritannien etwa für Sekretariats-, Büro- und manuelle Berufe angenommen: Nach diesem Maßstab waren 1985 sechs Prozent der Absolventen von Universitäten und 14 Prozent von Polytechnics sowie anderen Hochschulen eindeutig nicht adäquat eingesetzt. Gerade für eine große Anzahl dieser mittleren Berufe wiesen dagegen verschiedene Studien nach, daß ein erheblicher Anteil der Hochschulabsolventen über eine weitreichende Verwendung seiner Qualifikationen berichtet und seine Position als angemessen bezeichnet. Daher wurden seit Ende der siebziger Jahre eine Fülle von Studien durchgeführt, in denen Selbsteinschätzungen der Absolventen zur Beziehung von Studium und Beruf ermittelt werden.

Unterschiedliche Studien dieser Art in der Bundesrepublik erlauben — dies sei hier zum Vergleich vorangeschickt — den Schluß, daß etwa 60 Prozent der Hochschulabsolventen der Ansicht sind, ihre im Studium erworbenen Qualifikationen im Beruf nutzen zu können; ein ähnlicher Anteil betrachtet die berufliche Position als angemessen. Mehr als 20 Prozent geben darüber hinaus in solchen Befragungen an, daß sie in gewissem Maße ihre Qualifikation verwenden können oder daß sie ihre Position nicht ganz als angemessen empfinden. Weniger als 20 Prozent konstatieren eine nur sehr geringe Verwendung ihrer Qualifikationen oder eine Position, die eindeutig nicht als angemessen gilt.

Ein Vergleich innerhalb Europas in dieser Hinsicht fällt schwer, weil oft in den Fragestellungen Untertöne zum Ausdruck kommen, die einen großen Einfluß auf die Antworten haben. Daher seien nur ein paar Beispiele der Messung inadäquater Beschäftigung genannt.

Besonders hoch angelegt wurde der Maßstab für adäquaten Einsatz bei einer Befragung in den Jahren 1981/82 von Absolventen ausgewählter Fächer und Hochschulen in Frankreich und Italien. Die Absolventen wurden fast ein Jahr nach Studienabschluß erstens gefragt, ob ihr Beruf ihrer Hochschulausbildung (nicht umgekehrt, wie in vielen anderen Studien gefragt wird) entspreche; wurde dies verneint, so wurde „Fehlallokation“ registriert.

¹²⁾ Vgl. dazu ausführlicher Ulrich Teichler, Hochschule und Beruf in Europa, in: Lutz Reyer/Jürgen Kühl (Hrsg.), Resonanzen. Arbeitsmarkt und Beruf — Forschung und Politik. Festschrift für Dieter Mertens, Nürnberg (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit) 1988, S. 450—495.

Zweitens sollten die Absolventen angeben, ob sie Personen ohne Hochschulabschluß kennen, die in ähnlichen Berufen wie sie selbst tätig seien; diejenigen, die dies bejahten, wurden als „unterbeschäftigt“ eingestuft. Aus der Kombination dieser beiden Antworten wurde ein Index der Qualifikationsnutzung gebildet. Danach wurden je 34 Prozent der französischen und italienischen Absolventen als inadäquat beschäftigt eingestuft; für 22 bzw. acht Prozent wurde eine teilweise Nutzung der Qualifikationen konstatiert; nur 44 Prozent der französischen Befragten (58 Prozent der italienischen Befragten) schienen demnach adäquat eingesetzt.

Ein mittlerer Maßstab wird in der regelmäßigen Befragung schwedischer Absolventen etwa ein Jahr nach Studienabschluß angelegt. Die Absolventen werden gefragt, ob ihr Studium völlig, etwas oder überhaupt nicht für die derzeitige berufliche Tätigkeit geeignet sei. Von den Absolventen des Jahres 1984, die ein Jahr später berufstätig waren, gaben 70 Prozent an, daß ihr Studium völlig geeignet sei. 24 Prozent hielten ihr Studium für teilweise geeignet, und fünf Prozent meinten, daß ihr Studium überhaupt nicht zu ihrer derzeitigen Tätigkeit passe.

4. Europäische Gemeinsamkeiten und nationale Besonderheiten in der Beziehung von Studium und Beruf

Im Zusammenhang der Problemklärungen zum Verhältnis von Hochschulexpansion und Beschäftigung, zur Arbeitslosigkeit von Absolventen und zur „angemessenen“ oder „unangemessenen“ Tätigkeit von Hochschulabsolventen haben sich in vielen Ländern Westeuropas in den siebziger und achtziger Jahren so ähnliche Diskussionen entwickelt, daß sich die Vermutung aufdrängt, die Beziehungen zwischen Studium und Beruf seien in diesen Ländern in der Tat sehr ähnlich gestaltet. Es gibt jedoch eine Reihe von Hinweisen, die zu Vorsicht gegenüber der Annahme sehr großer Gemeinsamkeiten raten. Da hier selten vergleichbare Forschungsergebnisse vorliegen, können nur vorsichtige Einschätzungen dargestellt werden.

a) Die Konsequenzen, die aus den Veränderungen der Beschäftigung von Hochschulabsolventen — u. a. resultierend aus der Hochschulexpansion — im Hinblick auf die zukünftige quantitative Entwicklung gezogen werden, sind von Land zu Land sehr unterschiedlich. In Großbritannien wurde in den achtziger Jahren am stärksten versucht, die Zahl der Hochschulabsolventen durch Einschränkung der finanziellen Förderung der Hochschulen in Grenzen zu halten. In Frankreich und Spanien dagegen waren Bemühungen um eine deutliche Hochschulexpansion erkennbar. In vielen anderen Ländern lassen sich verschiedene Maßnahmen und Entwicklungen nicht eindeutig als Zeichen einer entschiedenen Expansions- oder Restriktionspolitik einordnen.

b) Fragen der Abstimmung von Hochschule und Beruf zwischen Fachrichtungen und Ebenen der Hochschulabschlüsse einerseits sowie Berufskategorien andererseits scheinen in westeuropäischen Ländern auf den ersten Blick im Prinzip ähnlich gelöst zu werden. Systematische Bedarfsplanung für alle Bereiche hat es ja auch in den sechziger und siebziger Jahren nicht gegeben; aber in den achtziger Jahren wurden darüber hinaus kaum mehr Prognosen über Angebot und Nachfrage an hochqualifizierten Arbeitskräften für alle Fachrichtungen und Berufsbereiche vorgelegt. Dies bedeutet jedoch nicht, daß in europäischen Ländern keine Vorsorgeplanung entsprechend der individuellen Bildungsnachfrage fortgesetzt würde. Vielmehr beobachten wir erstens in vielen Ländern — im Vergleich zu den siebziger Jahren — eine Zunahme partieller Lenkungsmaßnahmen insbesondere zugunsten naturwissenschaftlicher und technischer Studiengänge oder generell zugunsten der Vorbereitung auf Berufstätigkeiten in der Privatwirtschaft. Selbst wenn nicht eindeutig war, ob sich die Beschäftigungsmöglichkeiten entsprechend entwickelten und eine bestimmte Bildungsnachfrage bestand, wurden Lenkungsmaßnahmen in die genannte Richtung ergriffen. Zweitens wurde in vielen Ländern betont, daß eine größere Vielfalt der Studienangebote sowohl dem gewachsenen Spektrum des beruflichen Einsatzes von Hochschulabsolventen entspreche, als auch eine größere Reagibilität gegenüber zukünftigen Veränderungen in beruflichen Anforderungen an Hochschulabsolventen erlaube. Deshalb sollten die einzelnen Hochschulen größere Freiräume bei der Gestaltung der Studienangebote haben und mehr Initiativen zur Innovation von Studienangeboten entwickeln. Tatsächlich zeigt sich jedoch, daß in manchen Ländern große Veränderungen in dieser Hinsicht unternommen wurden, in anderen Ländern die Versuche aber nur marginal blieben.

c) In vielen Ländern Europas hat die These großen Rückhalt, daß die Abstimmung von Bildung und Beschäftigung erleichtert würde, wenn die vorberufliche Qualifizierung generell akzentuiert und die fachliche Spezialisierung berufsbegleitend erfolgen würde. Festzustellen ist jedoch erstens, daß in keinem westeuropäischen Land weitgehende bildungspolitische Schritte in Richtung eines Systems von „recurrent education“ oder „life-long education“ ergriffen wurden. Zweitens scheinen nationale Traditionen in der Akzentsetzung der Hochschulen oder in den Erwartungen der Arbeitgeber an die Hochschulen unvermindert nachzuwirken. Zwei ähnliche Studien über Kriterien und Verfahren bei der Rekrutierung von Hochschulabsolventen in Großbritannien und der Bundesrepublik Deutschland belegen, daß in der Bundesrepublik Deutschland auch in den achtziger Jahren die spezifische fachliche Kompetenz für die Einstellung von Hoch-

schulabsolventen ein weitaus höheres Gewicht hat als in Großbritannien¹³⁾.

d) Während in Fragen der Hochschul- und Studiengangstypen, der Dauer des Studiums sowie der inhaltlichen Akzentsetzungen des Studiums und deren Beziehungen zum Beruf immerhin ein international vergleichender Erfahrungsaustausch sehr verbreitet ist, sind Zwischenzonen zwischen Studium und beruflicher Praxis — etwa Praktika, Praxisphasen im Studium, berufliche Eingangsqualifizierung u. ä. — kaum Gegenstand systematischer Information, vergleichender Studien oder gar internationaler Abstimmung gewesen, sieht man von wenigen Studienfächern und Berufsgruppen (etwa der Medizin) ab. Während in der Bundesrepublik Deutschland und den Niederlanden die Mehrheit der Studierenden Praktika zu absolvieren hat, ist dies in manchen anderen europäischen Ländern nur für eine sehr kleine Minderheit der Studierenden der Fall. In manchen Ländern — wie etwa in der Bundesrepublik — gibt es in erster Linie im öffentlichen Dienst ein elaboriertes System beruflicher Eingangsqualifizierung; hingegen erfolgt in der Privatwirtschaft eine reguläre Beschäftigung von Anfang an und die Eingangsqualifizierung wird sehr unterschiedlich gehandhabt. In einigen anderen Ländern — so zum Beispiel in Großbritannien, Irland und zum Teil auch in Frankreich — hat die starke Stellung professioneller Organisationen dazu beigetragen, daß vor allem in Berufen wie die von Ingenieuren und Kaufleuten, die überwiegend der Privatwirtschaft zuzurechnen sind, ein ausgebautes System der beruflichen Qualifizierung und Lizenzierung entstanden ist. In anderen Ländern wiederum öffnet das Studium der meisten Fächer den Zugang zur Berufstätigkeit, ohne daß durchgängige Modelle der beruflichen Eingangsqualifizierung erkennbar wären¹⁴⁾.

Ähnlich wie für die Entwicklung von Hochschul- und Studiengangstypen oder die Dauer des Studiums gilt also auch für die inhaltlichen Akzentsetzungen des Studiums und seiner Beziehung zum Beruf wie auch für die Vorstellungen der Arbeitgeber über die wünschenswerte Qualifizierung von Hochschulabsolventen, daß wir in den achtziger Jahren in Westeuropa keineswegs eine „Harmonisierung“ erleben. Eine große Diversifizierung zwischen europäischen Ländern hat sich wahrscheinlich in stärkerem Maße fortgesetzt, als die wissenschaftlichen und politischen Diskussionen zu diesen Problembereichen erwarten ließen.

¹³⁾ Vgl. Judith Roizen/Mark Jepson, Degrees for Jobs, Guilford (SHRE und NFER/Nelson); Ulrich Teichler/Michael Buttgerit/Rolf Holtkamp, Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis, Bad Honnef (BMBW, Studien zu Bildung und Wissenschaft, Nr. 6).

¹⁴⁾ Vgl. die Übersichten in: Hanna Jablonska-Skinder/Ulrich Teichler in Zusammenarbeit mit Matthias Lanzendörfer, Higher Education Diplomas in Europe, Bucharest (UNESCO/CEPES) 1989.

V. Folgerungen für die innereuropäische Mobilität von Studierenden und Absolventen

Im Laufe der achtziger Jahre hat sich in Westeuropa die Vorstellung durchgesetzt, daß eine in naher Zukunft deutlich ansteigende Mobilität der Studierenden und Hochschulabsolventen wünschenswert und wahrscheinlich sei. Die zugrundeliegende Idee des ERASMUS-Programmes — eines Aktionsprogramms der Europäischen Gemeinschaft zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten —, daß der Anteil der Studierenden in den EG-Ländern, die für ein Semester, ein Jahr oder sogar dauerhaft in einem anderen EG-Land studieren, sich von ein auf zehn Prozent steigern werde, ist ein anschauliches Beispiel für das Ausmaß von intendierten Veränderungen.

Die vorangehende Analyse zeigt, daß die Hochschulsysteme in Westeuropa in den achtziger Jahren nicht ähnlicher geworden sind. Wir beobachten weder einen naturwüchsigen noch einen geplanten Prozeß der Konvergenz oder der „Harmonisierung“. Natürlich ist die europäische Vielfalt in Hochschule und Beruf eine interessante Herausforderung, die ein Studium oder eine Berufstätigkeit im Ausland wertvoll macht. Auch legt die in den achtziger Jahren gewachsene Sympathie für eine größere Vielfalt des Hochschulsystems innerhalb eines Landes es nahe, Vielfalt zwischen den Hochschulsystemen von Nachbarländern ebenso positiv zu bewerten. Jedoch wird generell angenommen, daß allein das Vertrauen in den Reiz der europäischen Vielfalt der Hochschulen und des akademischen Arbeitsmarktes die Mobilität in allzu engen quantitativen Grenzen belassen würde und daß die Opfer der Pioniere für grenzüberschreitende Qualifizierung und Berufstätigkeit in vielen Fällen zu groß sein würden.

Analysieren wir die verschiedenen Bemühungen in den siebziger und achtziger Jahren zur europäischen Mobilitätsförderung in Studium und Beruf, so lassen sich modellartig fünf Hauptstrategien kennzeichnen: Angleichung, Äquivalenz, Abstimmung in Teilbereichen, Informationsverbesserung und offene Mobilitätsförderung¹⁵⁾.

a) *Angleichung*: Eine Angleichung der Hochschulsysteme ist gewöhnlich nicht Gegenstand supra-nationaler Organisationen, sondern nationaler Entscheidungen. In der Diskussion in der Bundesrepu-

blik Deutschland während der zweiten Hälfte der sechziger Jahre über eine eventuelle Aufwertung der Ingenieurschulen und höheren Fachschulen zu Fachhochschulen war eines der entscheidenden Argumente, daß die Bewahrung der damaligen Besonderheiten dieser Bildungswege für ihre Absolventen Nachteile im Falle der internationalen Mobilität erbrächte. Ähnlich wird heute im Hinblick auf sehr lange Studienzeiten und in diesem Kontext auch hinsichtlich des 13. Schuljahres an Gymnasien argumentiert.

b) *Äquivalenz*: Bemühungen um die Bestimmung einer Gleichwertigkeit von Studiengängen oder -abschnitten haben nicht notwendigerweise eine Angleichung der Strukturen von Hochschulen und Studiengängen zum Ziel. Es geht in erster Linie um die Definition von „Umtauschraten“. Dies ist das genuine Betätigungsfeld von internationalen Organisationen — in Westeuropa bemühen sich die UNESCO, der Europarat und die Kommission der Europäischen Gemeinschaften darum — oder das Ergebnis von zwischenstaatlichen Verträgen (die Bundesrepublik Deutschland zum Beispiel hat Äquivalenzvereinbarungen mit Frankreich, den Niederlanden und Österreich abgeschlossen). Versucht wird, generelle Bestimmungen von Gleichwertigkeit zu finden, so daß feste „Umtauschkurse“ angekündigt werden können, die Erwartungssicherheit versprechen, statt den Zufälligkeiten der Einzelfallprüfung Tür und Tor zu öffnen.

Die bisher erreichten Ergebnisse von Äquivalenzvereinbarungen mögen je nach gewähltem Maßstab als außerordentlich niedrig oder angesichts der prinzipiellen Schwierigkeiten als sehr positiv beurteilt werden. Die starken Bemühungen um Abstimmung in Teilbereichen, um Informationsverbesserung und um offene Mobilitätsförderung in den achtziger Jahren beruhen jedoch auch auf der Einsicht, daß die Erfolge von Äquivalenzklärungen viel zu schmal geblieben sind, um auf dieser Basis allein Mobilität in Studium und Beruf zu stimulieren.

c) *Abstimmung in Teilbereichen*: In den siebziger Jahren nahmen Kooperationen zwischen jeweils einer kleinen Zahl von Hochschulen oder Fachbereichen verschiedener Länder zu, um einen regelmäßigen Austausch ihrer Studierenden zu vereinbaren; dabei werden gewöhnlich generelle Regelungen aufgestellt, unter welchen Bedingungen, in welchem Umfang und auf welche Weise die Ergebnisse einer Studienphase an der Partnerhochschule im Ausland später bei der Rückkehr an die Herkunftshochschule anerkannt werden. Das 1976 von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften eingerichtete Programm der „Gemeinsamen Studienprogramme“ (der Vorläufer des ERASMUS-Programms) und das 1979 etablierte Programm des

¹⁵⁾ Vgl. dazu Materialien und Übersichten in: Practice, Politics and Function of Foreign Study in Higher Education, in: European Journal of Education, 22. (1987) 1; International Recognition of Studies and Degrees: Challenges and Perspectives, in: Higher Education in Europe, 13 (1988) 2; Ludwig Gieseke/Ulrich Podewils, Äquivalenzen im Hochschulbereich, in: Bildung — Wissenschaft — aktuell, 2/88. Vgl. auch Guy Neave, The EEC and Education Stock-on-Trent 1984; Klaus Fahlte, Die Politik der Europäischen Gemeinschaften in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft, Frankfurt (Max-Planck-Stiftung) 1989.

Deutschen Akademischen Austauschdienstes für „Integrierte Auslandsstudien“ sind Beispiele für die Förderung eines solchen Austausches zwischen einzelnen Hochschulen und Fachbereichen, der mit gewisser Erwartungssicherheit im Hinblick auf die Anerkennung der Auslandsstudienphase verbunden ist. Die einzelnen Hochschulen können in einem solchen Rahmen darüber hinaus noch weitaus feinere Formen der Abstimmung von Studiengängen und einzelnen Lehrveranstaltungen und deren Inhalten vornehmen.

Die Popularität solcher Kooperationen verdeutlicht, daß die Abstimmung von Teilbereichen des Hochschulwesens in der Tat ein Weg ist, die Barrieren zu verringern, die sich aus der Unterschiedlichkeit der Hochschulsysteme ergeben. Allerdings sind auch die Grenzen solcher Modelle zu sehen: Sie dienen nicht allen Studierenden; sie bieten keine Lösung, wenn der eigene Fachbereich an einer solchen Kooperation nicht beteiligt ist oder wenn die fachliche Spezialisierung, die die Studierenden im Ausland suchen, gerade nicht an der Partnerhochschule angeboten wird. Auch zeigt eine empirische Studie, die überwiegend gut etablierte Austauschstudienprogramme umfaßt, daß mehr als die Hälfte der beteiligten deutschen Studierenden ihr Studium an der Gasthochschule bei der Rückkehr an die Herkunftshochschule nicht voll anerkannt bekamen¹⁶⁾.

d) *Informationsverbesserung*: Je weniger einheitlich die Hochschulsysteme sind, desto mehr erscheint Mobilität in Studium und Beruf davon abzuhängen, daß ausreichende Informationen vorliegen. Zweifellos nehmen die Informationsquellen zu Hochschulen, Studienangeboten und den Hochschuldiplomen in Europa an Menge und Qualität immer mehr zu. Handbücher sind dabei die bekannteste Quelle¹⁷⁾, computerisierte Informationsnetze werden erwogen.

Die Absicht, detaillierte Information über Studienangebote und -abschlüsse bereitzustellen, trifft jedoch auf eine Fülle von Problemen. Erstens, weil allzu genaue Darstellungen zu aufwendig wären oder nicht mehr zur Kenntnis genommen würden;

bei begrenzter Detailliertheit kommen wiederum Sonderfälle zu kurz, die gerade angesichts der wachsenden Bedeutung hochschulischer Vielfalt mehr Aufmerksamkeit verdienen. Zweitens darf nicht übersehen werden, daß Zertifikate nicht allein die Funktion der Information haben, sondern auch die der symbolischen Image-Pflege; von daher ist neutrale Information erschwert. Drittens kann jede Information eine problematische normierende Kraft entwickeln: Wird etwa im internationalen Vergleich detailliert über Leistungen in einzelnen Kursen informiert, so wird möglicherweise den Ländern eine Normierung des Studiums nach einzelnen Kursen und die Bewertung des Studiums auf der Basis einzelner Kurse aufgedrängt, die zuvor die Wahl zwischen einer Menge an Kursen und Bewertungen zuließen und eher auf die Bewertung im Rahmen von Zwischen- oder Abschlussexamina vertrauten.

e) *Offene Mobilitätsförderung*: Dies kann zum Beispiel durch Stipendien geschehen oder durch finanzielle Unterstützung von Aktivitäten der Hochschulen zur Förderung des Austausches von Studierenden. Würde diese Strategie für sich allein gewählt, so würde in größerem Umfange zum Experimentieren beigetragen, an dessen Ende Routinen der Abstimmung von Teilbereichen, Äquivalenzregelungen oder sogar Annäherungen der Hochschulsysteme stehen könnten. Der Preis ist allerdings ein hohes Risiko für diejenigen Studierenden, die die Pionierleistungen für zukünftige Generationen von Studierenden und Absolventen zu erbringen haben.

Die Erfahrungen der Vergangenheit erlauben keine klare Prognose für langfristige Entwicklungen. Es mögen sich Angleichungen der europäischen Hochschulsysteme in bestimmten Grundzügen ergeben. Vielfalt innerhalb und zwischen den Ländern mag höher geschätzt und besser bewältigt werden. Grenzen der Abstimmung und Übersichtlichkeit der Systeme mögen dazu führen, daß Netzwerke von Hochschulen sowie Kooperationen zwischen Hochschulen und beschäftigenden Organisationen die mehr oder weniger ausschließlichen Träger der Mobilität werden. In den neunziger Jahren dürften jedoch die bestehenden Kontraste der Hochschulsysteme trotz aller Problemlösungsansätze weiterhin von der Mehrheit der mobilen Studierenden und Absolventen Experimentierfreude, Risikobereitschaft und Umgangsfähigkeit mit unklaren Informations- und Handlungsbedingungen verlangen.

¹⁶⁾ Vgl. Ulrich Teichler/Alan Smith, Auslandsstudienprogramme und ihre Erträge für Studierende und Absolventen, in: *Bildung – Wissenschaft – aktuell*, 8/88, S. 26.

¹⁷⁾ Vgl. z. B. Brigitte Mohr/Ines Liebig, *Studentenhandbuch. Studieren in Europa*, Köln (Bundesanzeiger-Verlag) 1988⁵.

Jens Naumann/Helmut Köhler/Peter Martin Roeder: Expansion und Wettbewerb im Hochschulsystem

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/89, S. 3–13

Die Autoren rekapitulieren den Weg in die gegenwärtige Überfüllungskrise der Universitäten und Fachhochschulen und diskutieren die wichtigsten Faktoren, die zur Expansion des Hochschulsektors geführt haben. Insbesondere konstatieren sie — entgegen verbreiteten Annahmen — eine Stagnation in der Entwicklung des Hochschulbesuchs bei Studenten aus Arbeiterfamilien und von Frauen.

Vor dem Hintergrund der Prognosen der KMK in den letzten Jahren, vor allem der dramatischen Revision der früher zugrundeliegenden Schätzungen bei der jüngsten Prognose, werden das endgültige Scheitern der sogenannten Überlast- und Untertunnelungsstrategie zur Bewältigung des „Studentenberges“ sowie Perspektiven der weiteren Entwicklung unter Berücksichtigung von Forderungen des Wissenschaftsrates erörtert. Zu diesen zählt auch der Ruf nach stärkerer Differenzierung und mehr Wettbewerb im Hochschulbereich. Der letzte Teil ist der Darstellung von Ergebnissen einer empirischen Untersuchung gewidmet, in der die Reaktion von Hochschullehrern auf solche Forderungen sowie die kollegiale Einschätzung der Qualität von Fachbereichen in vier Disziplinen erhoben wurden.

Manfred Tessaring: Beschäftigungssituation und -perspektiven für Hochschulabsolventen

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/89, S. 14–24

Die Expansion des Hochschulbereichs in der Bundesrepublik Deutschland — auch längerfristig sind noch hohe Studenten- und Absolventenzahlen zu erwarten — hat zu einem Anstieg der Akademisierung des Beschäftigungssystems geführt. Jeder zehnte Erwerbstätige verfügt heute über den Abschluß einer wissenschaftlichen oder Fachhochschule.

Die private Wirtschaft und insbesondere die Dienstleistungsbereiche haben in den letzten zehn Jahren zunehmend Akademiker eingestellt. Die steigende Akademisierung der Wirtschaft konnte jedoch die gebremste Nachfrage des öffentlichen Sektors nach Hochschulabsolventen nicht ausgleichen. Dies äußert sich z. B. darin, daß heute 140 000 Akademiker arbeitslos sind; insbesondere von Arbeitslosigkeit betroffen sind Absolventen der Fächer, die auf gesellschaftliche Dienstleistungsaufgaben hin qualifizieren (Geistes- und Sozialwissenschaften, Lehramter). Dennoch ist die Arbeitsmarktposition der Akademiker immer noch besser als die anderer Qualifikationsgruppen. Eine hohe Qualifikation stellt also immer noch einen wichtigen Schutz vor Arbeitslosigkeit dar.

Nach den vorliegenden Vorausschätzungen ist erst um die Jahrtausendwende eine globale Übereinstimmung zwischen dem Angebot und dem Bedarf an Akademikern zu erwarten. Hierzu tragen insbesondere die fortschreitende Ausweitung der Dienstleistungsbereiche und die Zunahme der qualifizierten und hochqualifizierten Tätigkeiten bei. Angesichts des demographischen Rückgangs und der tiefgreifenden sozialen, ökonomischen und technologischen Veränderungen ist jedoch abzusehen, daß übergreifende „Schlüsselqualifikationen“ sowie Weiterbildungsbereitschaft und -angebote sowohl für den einzelnen als auch für die Hochschulen und Betriebe an Bedeutung gewinnen werden.

Ulrich Teichler: Hochschulen in Europa. Studiengänge, Studiendauer, Übergang in den Beruf

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 50/89, S. 25–39

Ein Vergleich von Hochschulsystemen in Europa wird oft vorgenommen, um unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und deren Eignung für das eigene Land zu überprüfen. Zugleich ist das Interesse am innereuropäischen Vergleich gewachsen, weil ein großer Anstieg der Mobilität von Studierenden und Absolventen in naher Zukunft erwartet wird. Informationen über die Arten von Studiengängen und Hochschulen, die erforderliche und die tatsächliche Dauer des Studiums sowie über die Beziehungen zwischen Studium und Beruf in ausgewählten europäischen Ländern machen erhebliche Unterschiede deutlich und zeigen, daß innerhalb der achtziger Jahre die Hochschulsysteme Europas insgesamt einander nicht ähnlicher geworden sind. So besuchen in Italien fast alle Studierende universitäre Langstudiengänge, dagegen in Norwegen etwa drei Viertel der Studienanfänger Kurzstudiengänge. Die durchschnittlich erforderliche Dauer für das Studium bis zu einem ersten universitären Abschluß beträgt in Großbritannien etwa dreieinhalb Jahre, in Spanien dagegen über fünf Jahre. Studienzeitverlängerungen sind in Großbritannien kaum üblich, dagegen gehen sie in Finnland, Italien und Österreich im Durchschnitt 50 Prozent oder mehr über die offiziell erforderliche Studienzeit hinaus. Die Zahl der Hochschulabsolventen, die etwa ein Jahr nach Studienabschluß inadäquat beschäftigt zu sein scheinen, wird in verschiedenen Studien zwischen drei und über 30 Prozent geschätzt; dabei sind unterschiedliche Maßstäbe in den wissenschaftlichen Analysen für die Ergebnisse oft bedeutsamer als tatsächliche Unterschiede zwischen den Ländern.

Der Autor kommt zu dem Schluß, daß die großen Unterschiede gerade ein Studium oder auch später eine Berufstätigkeit in einem anderen europäischen Land attraktiv machen können; auch mögen die Unterschiede als weniger problematisch empfunden werden, wenn innerhalb der einzelnen europäischen Länder die Hochschullandschaft vielfältiger werden sollte. Aber er verweist auch auf Barrieren gegenüber verstärkter Mobilität in Studium und Beruf. Unterschiedliche Aktivitäten und Entwicklungen zur Erleichterung der Mobilität — zur Angleichung des Hochschulwesens, zur Festsetzung von Äquivalenzen, zur Abstimmung von Teilbereichen des Hochschulwesens, zur verbesserten Information und zur offenen Förderung von Mobilität — zeitigen manche Erfolge; sie erfordern aber von den mobilen Studierenden und Absolventen weiterhin ein gewisses Maß an Experimentierfreude, Risikobereitschaft und die Fähigkeit zur Bewältigung unerwarteter Situationen.