

Studium und Berufschancen: Was macht den Unterschied aus?

Ulrich Teichler

In Deutschland ist seit Jahrzehnten die Klage verbreitet, dass Hochschule und Beruf unzureichend aufeinander abgestimmt seien. Oft ist dabei der Wunsch sichtbar, es solle eine doppelte quantitativ-strukturelle „Global-Passung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem realisierbar sein: in vertikaler Hinsicht nach den Ebenen von Bildungsabschlüssen und beruflichem Status und in horizontaler Hinsicht zwischen Studienfächern und Berufsbereichen. Die traditionelle „Grobpassung“ ist bereits seit Jahrzehnten im Gefolge der Hochschulexpansion passé. Das hatte jedoch keine „Passungskatastrophen“ zur Folge, sondern eine Gemengelage von höherer „Flexibilität“ und einer „feingliedrigeren Passung“. Zu Letzterer ist bis heute kein bestimmtes Kriterium eindeutig in den Vordergrund getreten, sondern zugleich haben vor allem Noten bei Studienabschlüssen, Reputationsränge der Hochschulen sowie besondere Kompetenzen, die traditionell beim Studium nicht im Mittelpunkt stehen, an Bedeutung gewonnen. Offen ist dabei, ob wir uns zunehmend auf dem Weg zu einer Bildungsmeritokratie befinden oder ob partikularistische Merkmale, „credentialism“ und „labelism“ an Gewicht gewinnen.

1 Zur Einführung

Die Beziehungen zwischen Studium und Beruf sind ein angemessenes Thema für eine der ersten Jahrestagungen der Gesellschaft für Hochschulforschung. Denn dieses Thema gehört im deutschsprachigen Raum seit Jahrzehnten zu den wichtigsten in der öffentlichen Diskussion über Hochschulfragen. Die einflussreiche Humboldtsche Idee der Universität plädiert zwar für die Freiheit des wissenschaftlichen Gedankens von der Nützlichkeitsorientierung, aber zugleich war die deutsche Universität immer stark von der „Beruflichkeit“ ihrer Umwelt geprägt. In jüngster Zeit ist die Thematik aus verschiedenen Gründen immer mehr in das Licht der öffentlichen Aufmerksamkeit geraten: Auf dem Weg zur Wissensgesellschaft wird immer häufiger gefragt, ob es in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein Fehler war, die Hochschulen und dabei insbesondere die Studienanfängerquoten lange Zeit wesentlich vorsichtiger auszubauen als das in anderen Ländern mit einer ähnlichen Wirtschaftskraft der Fall war. Fragen der Beziehungen von

Hochschule und Beruf werden auch deshalb als drängender empfunden, weil die traditionell weit verbreitete berufliche Stabilität erodiert und niemand weiß, ob die nachfolgende Situation als „prekär“ zu kritisieren oder als „flexibel“ zu preisen sei. Konkret hat sich im so genannten Bologna-Prozess der europaweiten Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse mehr und mehr die Idee eingeschlichen, dass „employability“ die Grundfrage der Studiengangsreformen sein sollte. Und besonders in Deutschland wird im Rahmen der Etablierung eines Akkreditierungssystems für Studiengänge die Forderung an die Hochschulen laut, sie sollten die Wirkungen ihrer Studienangebote regelmäßig mit Hilfe von Absolventenstudien prüfen.

So haben Untersuchungen zu Beschäftigung und Berufstätigkeit heute in Deutschland Konjunktur wie nie zuvor. Dabei sind in vielen Fällen natürlich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler am Werk, die die wichtigsten Konzeptionen und Befunde in diesem Themenbereich sehr gut kennen und in neuere Analysen einbringen. Aufmerksamen Beobachtern bleibt jedoch nicht verborgen, dass in einer nicht unbeträchtlichen Zahl von neueren Studien bei der Interpretation der Ergebnisse der bisherige Stand der wissenschaftlichen Diskussion zur Beziehung von Studium und Beruf übersehen bzw. übergangen wird. Eine Bilanz der Erfahrungen und Diskussionen aus den letzten Jahrzehnten ist daher keine Beschränkung auf Vergangenes, sondern kann möglicherweise dazu beitragen, dass in der aktuellen Diskussion immer wieder auftretende Missverständnisse vermieden werden und dass weniger Energie darauf verwandt wird, das Rad neu erfinden zu wollen. Zugleich kann damit verdeutlicht werden, was ungelöst blieb und was neu ist.

Die hier folgende Bilanz geht vor allem der Frage nach, welche Ideen für eine feingliedrige „Abstimmung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem zur Diskussion stehen bzw. welche diesbezüglichen Schritte unternommen wurden, seitdem die Vorstellung einer weitgehenden „Passung“ von großen Bildungsebenen zu großen Berufsebenen und von Fächern der Ausbildung zu Berufsbereichen im Grunde passé sind, obwohl sie immer wieder einen großen Raum in der öffentlichen Diskussion einnehmen. Dabei werden Überlegungen und Erfahrungen des Autors zu dieser Fragestellung, die zuvor in einem Sammelband des Autors behandelt worden waren (Teichler 2003) neu sortiert.

2 Ein goldenes Zeitalter der Passung?

Wenn wir lesen, was im deutschsprachigen Raum in der öffentlichen Diskussion zum Verhältnis von Studium und Berufschancen implizit behauptet wird, dann muss es einmal ein „goldenenes Zeitalter“ gegeben haben, oder wir müssen mindestens an die Norm einer

idealen Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem glauben können: Danach sind mit den erfolgreich erreichten Zugangsvoraussetzungen zum Studium – dem Abitur bzw. der Matura –

- der Zugang zu einer höheren gesellschaftlichen Position so gut wie sicher und
- die Wahl eines Studienfaches mehr oder weniger auch schon eine Berufswahl.

Bei genauer Betrachtung wird immer wieder die Vorstellung einer doppelten quantitativ-strukturellen Global-Passung von Bildungs- und Beschäftigungssystem sichtbar:

- In vertikaler Hinsicht eine Passung zwischen den Ebenen von Bildungsabschlüssen und den Berufs- und Stausebenen, und
- in horizontaler Hinsicht eine Passung von den absolvierten Fächern und den Berufsbereichen.

Seit Jahrzehnten wird im deutschsprachigen Raum über die Beziehungen von Studium und Beruf skandalierend geklagt. In Deutschland ist die Klage seit Ende der sechziger Jahre verbreitet. Die populärsten Termini und Bilder haben sich verschoben: „Akademisches Proletariat“, „Über-Expansion“, Zulassung von „Studierunfähigen“, „Überqualifizierung“, „Verdrängungswettbewerb“, „Berufsverbot“ für Lehramtsabsolventen und ähnliches, „Absolventenschwemme“, „Studium für die Arbeitslosigkeit“, „Taxi-Fahrer Dr. phil.“, „Generation Praktikum“, aber unverändert wird implizit zum Ausdruck gebracht, dass die traditionelle, doppelte globale quantitativ-strukturelle Passung der wünschenswerte bzw. normale Zustand sei und dass dieser Zustand leider aus den Fugen geraten sei.

Die Beharrlichkeit dieses globalen Abstimmungspostulats ist erstaunlich, da dieses Modell in Deutschland unter Experten bereits seit mehr als vier Jahrzehnten passé ist. Schon Mitte der 1960er Jahre, als in vielen wichtigen Dokumenten der Hochschulplanung in Deutschland gefordert wurde, das Hochschulsystem so umzugestalten, dass kürzere Studiengänge ausgebaut werden sollten, war der Glaube an das alte Modell der ganz klaren Ebenen aufgegeben worden.

Wenn wir in die skandalisierenden Kritiken zum Verlust der traditionellen Globalpassung hineinhören, so werden immer wieder zwei Annahmen deutlich:

- dass es keine alternative „Passung“ zu dieser globalen „Passung“ geben könne,
- dass im Falle der Erosion dieser globalen Passung ein Teil der Absolventen um die Belohnung ihrer Leistungen im Bildungssystem betrogen würde.

Die zweite Annahme verweist darauf, dass eine bildungsmeritokratische Beziehung von Bildung und Beschäftigungssystem für selbstverständlich gehalten und deren Erosion befürchtet wird; dies wird im nächsten Abschnitt erörtert. Die erste Annahme – sie wird später ausführlich behandelt – weicht allmählich der Einsicht, dass es feinere Gliederungen der Abstimmung geben kann, wobei es von großer Tragweite ist, welche Dimensionen von Bildung das größte Gewicht haben.

3 Die wenig diskutierte bildungsmeritokratische Grundlage

In einem über zwei Jahrhunderte dauernden Prozess bewegen sich moderne Gesellschaften immer mehr auf eine Beziehung von Bildung und Beruf zu, die mit dem Begriff „Bildungsmeritokratie“ gekennzeichnet werden kann. Für eine offene Bildungs-Leistungsgesellschaft gilt im Prinzip:

- Der Bildungserfolg ist offen, d. h. nicht erheblich durch sozio-biographische Faktoren eingeengt.
- Der Bildungserfolg wird durch Einkommen, Status und „Beruf“ (Prestige, Einfluss usw.) belohnt.

Das Modell ist zwar nirgends in der Welt ideal verwirklicht, aber es ist in vielen Ländern in einem recht bedeutsamen Maße realisiert worden. Das Ausmaß der Realisierung reicht aus, um in hinreichender Häufigkeit handlungsorientierend zu sein: Bemühungen um den Bildungserfolg werden in großer Zahl mobilisiert, und der berufliche Erfolg wird in einem recht starken Maße als qualifikations- und leistungsgerecht legitimiert. Hinzu kommt, dass eine perfekte Bildungsmeritokratie kaum zu realisieren wäre und obendrein destruktive Konsequenzen haben könnte. Wir haben gute Gründe für die Schlussfolgerungen, dass

- eine weitergehende Realisierung der Bildungsmeritokratie sich in einem destruktiven Wettbewerb um den Bildungserfolg niederschlägt,
- die imperfekte Realisierung der Bildungsmeritokratie – ihre Einschränkung durch Privilegien der traditionell Privilegierten und durch besondere Stützung von traditionell Benachteiligten – einen gewissen Burgfrieden zwischen unterschiedlichen sozialen Interessen stabilisiert,
- das System relativ „weich“ für Korrekturen in den Bildungs- und Berufspfaden ist,
- es institutionelle Maßnahmen zur partiellen Korrektur der Imperfektionen gibt.

So beobachten wir in Deutschland in der Bildungspolitik und in der Beschäftigung keinen geradlinigen Trend in Richtung auf eine Bildungsmeritokratie, sondern immer wieder

gegenüber dem naturwüchsigen Prozess der Privilegiensicherung politische Maßnahmen zu einer neuen Justierung von meritokratischen und nachteilsausgleichenden Maßnahmen. Einerseits wird häufig unterstrichen, dass nur nachgewiesene Leistungen und Leistungspotentiale die Selektion in Bildung und Beschäftigung bestimmen. Andererseits werden immer wieder Maßnahmen zur Förderung Benachteiligter ergriffen: Dazu gehörten in den fünfziger und sechziger Jahren vor allem die Etablierung von zweiten Bildungswegen und Sonderzugängen zum Hochschulstudium, die Realisierung der Studiengebührenfreiheit an Schulen und Hochschulen sowie die Etablierung eines Studienförderungssystems (BAFöG) nach Bedürftigkeit der Eltern, und darüber hinaus seit den achtziger Jahren verschiedene Maßnahmen zur Förderung des Bildungs- und Berufserfolgs von Frauen. Angesichts der Einführung von Studiengebühren in mehreren Ländern der Bundesrepublik Deutschland steht erneut zur Diskussion, was mit steigenden Kosten zur Investition in Bildung angesichts unsicherer Erträge an neuen Maßnahmen zur Sicherung einer Balance angemessen erscheint.

Fragen der Bildungsmeritokratie sind offensichtlich von großer Bedeutung für die konkreten Entwicklungen der Beziehung von Studium und Beruf, wurden aber in Deutschland im Laufe der letzten Jahrzehnte nicht annähernd so ernsthaft öffentlich diskutiert wie die bereits angesprochenen Fragen der quantitativ-strukturellen Passung. Dies stellt jedoch nicht den gesellschaftspolitischen Konsens in Frage, dass sozio-biographische Merkmale wie Beruf und Bildungsstand der Eltern oder das Geschlecht der Lernenden nicht ausschlaggebend für die Berufschancen sein sollten.

Fast alle Experten stimmen darin überein, dass sich in Deutschland im Laufe der Jahrzehnte zwar die Unterschiede der Bildungschancen nach den wichtigsten sozio-biographischen Merkmalen allmählich verringert haben und dass der Bildungserfolg im Laufe der Zeit allmählich immer stärker die Berufswege geprägt hat, sozio-biographische Merkmale aber weiterhin für Bildungs- und Berufschancen eine nicht zu übersehende Rolle spielen. Die Aufmerksamkeit war in den sechziger und siebziger Jahren stärker auf den Einfluss des Elternhauses und danach stärker auf „Gender“ gerichtet. Nie wurde jedoch in Deutschland detailliert untersucht, in welchem Maße die Selektion innerhalb des Studiums (etwa im Hinblick auf Studienabbruch oder im Hinblick auf Noten bei Studienabschluss) in Abgrenzung zur Selektion bis zum Studienbeginn von sozio-biographischen Merkmalen geprägt ist. Auch gibt es nur spärliche Informationen darüber, inwiefern der Berufsstart nach Studienabschluss je nach Geschlecht anders verläuft als der Berufsstart nach anderen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen. Zudem hat kaum eine öffentliche Diskussion über die Frage stattgefunden, ob Unterschiede in der Berufs-

startphase nach dem Studium durch die Hochschulexpansion und den damit entstandenen Differenzierungsdruck gewachsen sind oder nicht. Es ist durchaus zu vermuten, dass es immer wieder Neubelebungen des Gewichts sozio-biographischer Merkmale gegeben hat. Das nach 1970 um sich greifende Postulat, dass die Karrierechancen stärker von der „Persönlichkeit“ abhängen, stützt diese Vermutung, da „Elternhaus“ und „Geschlecht“ oft als Indikatoren für gewisse Merkmale von „Persönlichkeit“ gesehen werden. Umgekehrt kann das Faktum, dass die deutschen Hochschulen, wie später ausgeführt, „Schlüsselqualifikationen“ zum Gegenstand intentionaler Kompetenzentwicklung in den Studiengängen gemacht haben, möglicherweise dazu beitragen, dass diese in geringerem Maße als zuvor nach sozio-biographischen Merkmalen variieren.

4 Alternativen der feineren Passung

Wenn sich die doppelte globale, quantitativ-strukturelle Passung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem überlebt, nach der ein Studium in der Regel zu einer höheren Berufsposition geführt hat und ein Studienfach in der Regel zu einem affinen Berufsbereich, so bekommen feingliedrigere Merkmale von Bildung und Beruf, die zuvor schon relevant waren, ein wachsendes Gewicht. Die feinere Selektion kann in verschiedenen Bereichen erfolgen.

Vorstellbar ist erstens, dass die Selektion noch stärker als zuvor nach sozio-biographischen Merkmalen erfolgt. Wenn die Wettbewerbsquoten für attraktive Berufspositionen im Zuge der Hochschulexpansion steigen, mögen Elternhaus und Geschlecht der Bewerber wieder an Gewicht gewinnen. Wenn wir jedoch den übergreifenden gesellschaftlichen Trend beobachten, dass die traditionelle Selektion auf dem Wege zu einer stärkeren meritokratischen Beziehung von Bildung und Gesellschaft an Bedeutung verliert, drängt sich – zweitens – eher eine Selektion nach feingliedrigen Kriterien des Bildungserfolges auf. In Deutschland standen seit den siebziger Jahren vor allem folgende feingliedrige Merkmale des Studienerfolgs zur Diskussion (siehe Hartung, Nuthmann und Teichler 1981):

- Studienleistungen, wie sie gewöhnlich seitens der Hochschulen zertifiziert werden: in horizontaler Hinsicht Bereiche der fachlichen Spezialisierung und in vertikaler Hinsicht die Noten,
- Arten von Studiengängen und Hochschulen: Hier standen über Jahrzehnte die jeweiligen Rollen der Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen im Mittelpunkt; in jüngster Zeit rückten – im Zuge des „Bologna-Prozesses“ – Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen in den Vordergrund,

- die besuchte Hochschule (natürlich in Verknüpfung mit dem Fach: z. B. der Jura-Abschluss an der Bonner Universität, nicht irgendein Abschluss in Bonn),
- besondere, seitens der Beschäftiger hochgeschätzte Kompetenzen: d. h. solche, die nicht im Mittelpunkt der Studienangebote stehen, aber auch durch die Hochschule direkt oder indirekt gefördert werden können. In Deutschland hatten die Begriffe „Praxisorientierung des Studiums“ und „Schlüsselqualifikationen“ den höchsten Signalwert für die Bezeichnung einer Vielfalt berufsrelevanter Kompetenzen, um deren Förderung sich die Hochschulen über ihre Kernfunktion der Wissensvermittlung hinaus stärker kümmern sollten.

Drittens mag die Selektion stärker mit dem Übergangsprozess von der Hochschule in den Beruf bzw. dem Verlauf beruflicher Karrieren verbunden sein. Auch hier mögen verschiedene Mechanismen zum Tragen kommen:

- Die Studierenden erwerben – möglicherweise auch mit Hilfe ihrer Hochschule – vermehrt Informationen und Kompetenzen, wie sie am besten eine Stelle suchen und sich gegenüber potentiellen Arbeitgebern am besten präsentieren.
- Es kommt bei der erfolgreichen Beschäftigungssuche vor allem auf „Glück“, „Gelegenheit“, „Geschick“ und „Tagesform an“.
- Die Absolventen sind lange suchend und arbeitslos. D. h. die letztlich erfolgreichen Bewerber erhalten die berufliche Belohnung über einen verkürzten Zeitraum.
- Die Absolventen werden zunächst auf weniger attraktiven Positionen und mit einem relativ bescheidenen Gehalt eingesetzt; die Selektion für attraktivere Positionen erfolgt mit einem Zeitverzug im Laufe der Berufskarrieren.

Zweifellos wurde von Beginn an nicht erwartet, dass einer dieser Mechanismen eindeutig in den Vordergrund geraten würde und alle anderen Mechanismen der Adaption marginal blieben. Dennoch wurde vermutet, dass sich ein einzelner Mechanismus von hervorragender Bedeutung entwickeln könnte. Die Diskussionen über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Universitäten und Fachhochschulen sowie über „Hochschulranking“ sind in Deutschland mit besonderer Aufmerksamkeit unter dem Gesichtspunkt geführt worden, dass hier möglicherweise ein Hauptmechanismus der Abstimmung von Bildung und Beschäftigung identifiziert werden könne.

5 Empirische Befunde zu Rekrutierungskriterien

Im Laufe der Jahre hat es in Deutschland immer wieder Befragungen von Arbeitgebervertretern und Hochschulabsolventen gegeben, die erkunden sollten, welches Gewicht

verschiedene Kriterien bei der Auswahl unter den sich bewerbenden Hochschulabsolventen haben (siehe z. B. die Übersicht in Burkhardt, Schomburg und Teichler 2000). Die Ergebnisse variieren zweifellos nach Zeitpunkt der Erhebung, Wirtschaftssektor, befragten Personen und gewählter Untersuchungsmethode – letztere z. B. in der Formulierung der Antwortvorgaben. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass zwei Gesichtspunkte mehrheitlich genannt werden: fachliche Qualifizierung und Persönlichkeit.

Sind die Fragen jedoch spezifischer gestellt bzw. die Antworten spezifischer ausgewertet, haben die dann dargestellten Kriterien jeweils nur für eine Minderheit der Einstellungsentscheidungen großes Gewicht: wenn z. B. die fachliche Qualifizierung an der Note gemessen wird oder an der Spezialisierung innerhalb eines Studienfaches – oder wenn Persönlichkeit verstanden wird als sozio-kommunikative Kompetenz oder als Arbeitshaltung. Auch lässt sich dann nicht mehr über die Vielzahl der vorliegenden Untersuchungen hin eine klare Reihenfolge der Kriterien postulieren. Die Summe der Untersuchungen unterstreicht vielmehr den Eindruck, dass es eine Vielzahl von relevanten Kriterien gibt, einzelne Kriterien aber nicht so sehr herausragen, wie es den Wunschvorstellungen oder Befürchtungen, die öffentlich gern vorgetragen werden, entsprechen würde.

Klare Präferenzen für einzelne Kriterien werden eher in Studien behauptet, in denen die Vorstellungen der Autoren durch entsprechende methodische Einäugigkeiten empirisch repliziert werden. Hinzu kommt, dass die Befragten selbst nicht unbedingt valide Auskünfte erteilen: Personalleiter zum Beispiel – so haben wir in den achtziger Jahren am Schluss einer Studie, bei der auch die Einstellungsprozesse sehr eingehend untersucht worden waren, postuliert – sind oft der Ansicht, dass sie in erster Linie auf „Persönlichkeit“ achten, weil sie in ihren Antworten vor allem auf das eingehen, was bei Entscheidungen unter den zuletzt übrig gebliebenen Kandidaten ausschlaggebend war (siehe Teichler, Buttgerit und Holtkamp 1984). Gerät dagegen der gesamte Selektionsprozess unter allen Bewerbern in den Blick, so wird deutlich, dass die in den Hochschulzertifikaten ausgewiesenen Merkmale ein weitaus höheres Gewicht haben, als ein Blick nur auf die letzten Entscheidungsstufen vermuten lässt.

6 Studienleistungen

Die in den Zeugnissen der Hochschulen festgehaltenen Noten sind die genuine feingliedrige vertikale Selektionsebene des Hochschulsystems selbst. Gerade in einem Hochschulsystem wie dem deutschen wird traditionell davon ausgegangen, dass mit dem erfolgreichen Studienabschluss in der Regel bescheinigt wird, dass die Absolventin bzw. der

Absolvent die grundlegenden Kenntnisse seines Faches und damit auch die grundlegenden Kenntnisse für einen affinen Bereich besitzt und dass dies unbeschadet der einzelnen besuchten Universität gilt. Die Note gilt demnach als der wichtigste Ausweis des unterschiedlichen Niveaus der fachlichen Qualifikation. Bei unserer Befragung der Absolventen des Jahrgangs 1994/1995 in zwölf verschiedenen Ländern gaben 42 Prozent der deutschen Absolventen an, für die Entscheidung der Arbeitgeber, sie einzustellen, habe die Abschlussnote eine große Rolle gespielt; nur 16 Prozent beobachteten demgegenüber ein großes Gewicht der Reputation der besuchten Hochschulen. Im Durchschnitt der zwölf untersuchten Länder betragen die entsprechenden Werte dagegen 28 Prozent bzw. 22 Prozent (siehe Schomburg und Teichler 2006).

In der deutschen Diskussion über eine feingliedrige Selektion unter Hochschulabsolventen haben die Noten aber in der Regel die öffentliche Aufmerksamkeit nicht in so hohem Maße auf sich gezogen wie Fragen der Reputation der einzelnen Hochschule, der Persönlichkeit oder der anwendungsnahen Kompetenzen. Vier Gründe scheinen dafür ausschlaggebend zu sein, dass die Examensnoten selbst in Deutschland nicht in den Mittelpunkt der Diskussion rückten:

- Wie bereits ausgeführt, unterschätzen Vertreter der beschäftigenden Organisation, welches Gewicht sie tatsächlich den Noten bei ihren Einstellungsentscheidungen einräumen.
- Viele Vertreter von Unternehmen betonen auch, dass Noten nicht so wichtig seien, weil sie die Absolventen mit den besten Noten eher als geeignet für den wissenschaftlichen Nachwuchs als für die Besten in den üblichen akademischen Berufstätigkeiten halten.
- Vorliegende Studien machen deutlich, dass Generalisierungen über alle Berufsbereiche nicht angebracht sind. Examensnoten spielen für die Einstellung im öffentlichen Dienst weitaus häufiger eine überragende Rolle als in privatwirtschaftlichen Bereichen. In letzteren Bereichen wiederum werden Noten bei Entscheidungen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich weitaus stärker herangezogen als im kaufmännisch-administrativen Bereich (siehe dazu ausführlicher die Übersicht in Burkhardt, Schomburg und Teichler 2000).
- Die Notenvergabe wird einerseits nicht für so valide gehalten, dass ihr wirklich großes Vertrauen entgegengebracht wird; oft ist von „Noteninflation“ die Rede und von unterschiedlichen Maßstäben bei den einzelnen Hochschulen und Prüfern. Andererseits ist die „nützliche Fiktion“, es werde nach relativ einheitlichen Maßstäben zensiert, auch nicht völlig in Frage gestellt.

So hat man sich in Deutschland im Grunde an eine ambivalente Betrachtung gewöhnt. Noten sind eine wichtige Informationsquelle, aber ein zweiter Blick gehört dazu: Zu prüfen ist, ob eine gute Note der Absolventin oder dem Absolventen durch spezifische Bedingungen zugefallen ist.

7 Die formelle Gliederung des Hochschulsystems nach Arten und Ebenen von Studiengängen und Hochschulen

In Deutschland galt die Unterscheidung zwischen zwei Arten von Hochschulen für drei Jahrzehnte – von etwa 1970 bis etwa 2000 – als die wichtigste Dimension der formalen Differenzierung von Studiengängen. Demgegenüber waren andere formelle Strukturmerkmale – etwa Gesamthochschulen, Berufsakademien, künstlerische Studiengänge, Aufbaustudiengänge – von geringer systemprägender Bedeutung (vgl. dazu Teichler 2005a). Als sich in den sechziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland die Überzeugung durchsetzte, dass sich eine starke Zunahme der Studienanfänger auf jeden Fall ereignen werde und ohne Umstrukturierungen des Hochschulsystems nicht zu bewältigen sei, war in Planungsdokumenten zunächst von kurzen (weniger als vier Jahre) und längeren Studiengängen die Rede. Dabei wurde sehr bald ein planerischer Konsens sichtbar, dass die Mehrheit der Studienanfänger – zumeist war von 60 Prozent die Rede – ein kurzes Studium aufnehmen sollte. Die Unterscheidung zwischen universitären und fachhochschulischen Studiengängen war immer primär eine vertikale: Für den Zugang zum Universitätsstudium war ein größerer schulischer Erfolg Voraussetzung, das universitäre Studium war in der Regel in der erforderlichen Dauer länger und zugleich kognitiv anspruchsvoller, und die Absolventen universitärer Studiengänge konnten in der Regel in ihrem jeweiligen Berufsbereich eine höhere berufliche und soziale Einstufung sowie eine höhere finanzielle Vergütung erwarten.

Die Besonderheit der Unterscheidung nach Hochschularten liegt jedoch in der Bundesrepublik Deutschland und einigen anderen europäischen Ländern darin, dass der zweite Hochschultyp ein besonderes curriculares Mandat hat und somit vertikale Differenzierung und horizontale Differenzierung miteinander verknüpft sind. Die Anwendungsorientierung der Fachhochschulstudiengänge tritt nicht einfach als ein Merkmal horizontaler Differenzierung neben die vertikale Differenzierung, sondern sie ist ein *Movens* für einen dauerhaften öffentlichen Diskurs über die Relativierung und Neubeschreibung der vertikalen Differenzierung. Normativ ist von „andersartig, aber gleichwertig“ die Rede. Im privatwirtschaftlichen Teil des Arbeitsmarktes entwickelt sich ein geringerer Abstand zwischen der beruflichen Belohnung von Fachhochschulabsolventen und Universitätsabsolventen als im öffentlichen Dienst, wo der Fachhochschulabschluss auf eine geringere

Karrierestufe zuführt („gehobener Dienst“ im Vergleich zum „höheren Dienst“, auf den der universitäre Abschluss zuführt) und eine etwa um 20 Prozent niedrigere Besoldung normal ist. Die Entwicklung der Fachhochschulen ist dauerhaft gekennzeichnet von der Absicht einerseits, den curricularen Abstand zu den Universitäten als eine besondere Tugend zu betonen, und andererseits von Bemühungen, die Institution Fachhochschule durch eine Abstandsverringerung zu den Universitäten aufzuwerten (Stärkung der Forschungsfunktion, Berechnung der Studiendauer als mehr oder weniger gleich lang wie an Universitäten, Erleichterung des Zugang von Fachhochschulabsolventen zur Promotion, Bemühungen um Angleichung des Rechtsstatus der Institutionen, der Gehälter der Lehrenden und anderes mehr). Hinzu kommt, dass die anwendungsorientierten Fachhochschulen ein geradlinigeres Verhältnis zum Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem haben: Sie haben nicht wie die Universitäten Studiengänge, die nicht direkt auf bestimmte Berufsbereiche zuführen und somit von ihren Studierenden eine hohe berufliche Risikobereitschaft verlangen.

Die Unterscheidung zwischen einem universitären Studium und einem Fachhochschulstudium war somit über drei Jahrzehnte neben der Unterscheidung nach Noten die wichtigste vertikale Feingliederung der Studienabschlüsse in Deutschland. Ihre Besonderheit lag darin, dass das Erlangen der weniger hohen Stufe nicht mit der gleichen Zwangsläufigkeit wie bei Noten als geringerer Erfolg interpretiert werden musste.

Seit 1998 beobachten wir in Deutschland einen Paradigmenwechsel in der formellen Differenzierung der Studienangebote: Die Unterscheidung nach Ebenen von Abschlüssen wird zum zentralen Merkmal. Was zuvor nur in Randbereichen bestanden hatte – „Diplom I“ und „Diplom II“ an Gesamthochschulen, wurde 1998 mit einer entsprechenden Novellierung des Hochschulrahmengesetzes zu einem Hauptprinzip der formellen Differenzierung: Den Hochschulen wurde freigestellt, gestufte Studiengänge und -abschlüsse (die Bezeichnung „Bachelor“ und „Master“ setzte sich bald in der erstaunlichen Hoffnung durch, dass englischsprachige Bezeichnungen innerhalb Deutschlands die internationale Anerkennung der Studiengänge erleichtern würde) neben oder anstelle der alten Studiengänge einzuführen. Im Laufe der Jahre gewann die Einschätzung an Boden, dass die gestuften Studiengänge und -abschlüsse das alte System ganz ablösen oder wenigstens weitgehend ersetzen würden.

Es ist noch zu früh, eindeutige Aussagen zu machen, wie schwer der Unterschied zwischen einem Bachelor- und einem Master-Abschluss auf dem Arbeitsmarkt sowie in der gesellschaftlichen Anerkennung wiegt. Auch ist noch nicht eindeutig zu erkennen, in welchem

Umfang die Unterscheidung zwischen einem Universitäts- und einem Fachhochschulabschluss angesichts einer dominanten Differenzierung nach Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen bedeutsam bleibt. Denn es war zu erwarten, dass im Zuge der Implementation typische temporäre Probleme des Implementationsprozesses im Vordergrund stehen würden, die wenig über die neue Systemlogik der Feingliederung besagen. Erstens wurde bereits bei der Formulierung der Bologna-Erklärung ein Übergangsproblem erwartet und deutlich artikuliert: Die Universitäten müssen sich erst einmal mit dem Gedanken vertraut machen, welchen Stellenwert ein kürzeres Studium für die Kompetenzentwicklung der Studierenden und für die spätere Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen hat. Zweitens war zu erwarten, dass es bei einem allmählichen Aufbau von Bachelor- und Master-Studiengängen einige Zeit dauern würde, bis die Mehrzahl der beschäftigenden Organisationen sich genötigt sähen, die veränderten Qualifikationsprofile von Absolventen in ihrer Personalpolitik fest zu verorten. Aber sicherlich lässt sich bereits jetzt feststellen: Die Unterscheidung nach Ebenen von Studienabschlüssen wird als eine schärfere – d.h. weniger von horizontalen Differenzierungsmerkmalen „abgefederte“ – vertikale Feingliederung von Hochschulabschlüssen zum Tragen kommen, als das früher bei der Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachhochschuldiplomen der Fall war.

8 Rangstufungen von einzelnen Hochschulen und deren fachlichen Einheiten

Die informellen vertikalen Differenzen zwischen institutionellen Einheiten des formell gleichen Typus von Institutionen bzw. der gleichen Stufe waren in den sechziger und siebziger Jahren in der Bundesrepublik Deutschland ein untergeordnetes Thema: Es gab zwar in allen Studienfächern Insider-Wissen, dass die Universität x einen höheren wissenschaftlichen Ruf habe und in manchen Fällen auch für ein bestimmtes sachliches Profil (etwa die „Frankfurter Schule“ in den Sozialwissenschaften) bekannt sei. Aber diese Unterschiede waren in erster Linie für Studierende von Bedeutung, die auf „Wissenschaft als Beruf“ zugehen wollten. Überwiegend galt, dass die Hierarchie der Qualität so flach und die Ausprägung besonderer Profile so selten waren, dass die Wahl einer bestimmten Hochschule für den beruflichen Einsatzbereich und für die soziale Stellung der Absolventen in der Regel nicht von großem Gewicht sei.

Seit Ende der siebziger Jahre sind die Qualitätsunterschiede von Hochschulen und deren Stellenwert für die Forschung wie für die Qualifizierung der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland Gegenstand einer aufgeregten und kontroversen Diskussion. Diese Diskussion war insofern sehr deutlich von der klassischen Norm einer äußerst flachen Hierarchie und geringer Profilvielfalt bestimmt, als

- die erhobenen oder postulierten Befunde von Differenzen zwischen den Fachbereichen und Hochschulen in der Regel nicht als Ausdruck funktional wünschenswerter und angemessener Differenzierung interpretiert wurden, sondern fast durchgängig als Anzeichen des Versagens derjenigen Institutionen, die sich bei den jeweiligen Rangstufungen nicht im Spitzenfeld befanden,
- kaum Bemühungen unternommen wurden, horizontale Vielfalt in den Profilen von Studienangeboten und Forschungsakzenten zu ermitteln und diese in Beziehung zum Ausmaß vertikaler Unterschiede zu setzen. Eine Befragung von Personalleitern in den achtziger Jahren zum Beispiel hatte ergeben, dass mehr als drei Viertel der Aussagen über „gute“ Universitäten sich auf solche Universitäten bezogen, bei denen gerade die bevorzugte Spezialisierung (z. B. Fahrzeugbau) angeboten wurde, man mit bestimmten Professoren in Kontakt stand, bestimmte regionale Verflechtungen gepflegt wurden und ähnliches (Teichler, Buttgerit und Holtkamp 1984).

In der Mehrzahl der Länder, in denen ein ausgeprägtes Maß vertikaler Differenzierung Tradition hat, gibt es relativ stabile Urteile über die wissenschaftliche Reputation von Spitzenuniversitäten; die Aufmerksamkeit des Wissenschaftssystems, der Studierenden und ihrer Eltern, der Arbeitgeber und der Öffentlichkeit richtet sich auf Reputationsunterschiede im oberen Viertel oder Drittel des Hochschulsystems. In Deutschland konzentrierte sich die Diskussion von Mitte der siebziger bis in die neunziger Jahre hinein auf das untere Ende der universitären Reputationshierarchie. Gewarnt wurde vor „linken Universitäten“; für neue Universitäten wurden Schwierigkeiten gesehen, in der Reputation mit alt-etablierten Universitäten mithalten. Gesucht wurde nach „schwarzen Schafen“, bei denen eine Schließung der Institution zu erwägen wäre (siehe dazu die Übersicht in Teichler 1986).

Seit etwa Beginn der neunziger Jahre verschob sich das Interesse von „Hochschulrankings“ stärker in Richtung auf die Ermittlung von Spitzenreitern. Der Grundtatbestand einer – im internationalen Vergleich gesehen – relativ flachen Hierarchie kam weiterhin darin zum Ausdruck, dass

- sich die Einstufungen der einzelnen Hochschulen in Deutschland je nach Untersuchungszeitpunkt und -methode als wenig stabil erwiesen,
- keine klaren Korrelationen der Einstufungen von Forschungsreputation und lehrbezogener Qualitätsbeurteilung zu erkennen waren.

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts hat die Diskussion über vertikale Differenzierung im deutschen Hochschulsystem insofern eine neue Qualität, als explizite staatliche Maßnahmen

einsetzen, die Hochschulen in unterschiedlichem Maße finanziell mit dem Zweck auszustatten, institutionelle Qualitätsdifferenzen zu fördern. Dieser Paradigmenwechsel der Hochschulpolitik trifft auf der einen Seite darin auf weitgehende Zustimmung, dass „Qualität“ zu fördern sei und sich dazu eine besondere Konzentration und Belohnung mit finanziellen Ressourcen anbiete; auch ist die Einschätzung weit verbreitet, dass das durch „Ranking“-Studien, indikatoren-bezogene Finanzierung der Hochschulen und Auszeichnungen für besondere Erfolge geförderte Klima eines erhöhten Konkurrenzbewusstseins im Hochschulsystem sich überwiegend leistungssteigernd auswirkt. Auf der anderen Seite sind die Fragen der grundlegenden Stärken und Schwächen einer starken vertikalen Stratifizierung von Hochschulsystemen selbst in den meisten Expertendiskussionen allenfalls rudimentär aufgearbeitet. Als typische offene Fragen ist zum Beispiel zu nennen:

- In welchem Maße sind Forschungsleistungen der Wissenschaftler vom Umfeld des Fachbereichs und der Universität abhängig, und steigern sich Forschungsleistungen, wenn die finanzielle Belohnung in stärkerem Maße als zuvor auf den Fachbereich und die Universität als ganzes gerichtet wird?
- Ist inter-institutionelle Differenzierung zwischen den Studierenden eindeutig einer intra-institutionellen Differenzierung überlegen? Werden die Studierenden besser weiterqualifiziert, wenn sie im Niveau ihrer jeweiligen Motive, Talente und Berufsperspektiven in einem relativ homogenen Pool von Studierenden angesiedelt sind, als in der bestehenden Vielfalt von Studierenden, wie sie bisher vorfindbar war?
- Inwieweit braucht die Wissensgesellschaft der Zukunft eine stärkere Förderung der Spitze oder eine Förderung der „Weisheit der Vielen“ bzw. eine dezentrale Förderung der Regionen?
- Hängt die Qualität in der Forschung deutlich mit der Qualität in den Studienangeboten und -bedingungen zusammen, oder ergibt sich eine weitgehende Unabhängigkeit der Leistungen zwischen den beiden zentralen Funktionsbereichen der Hochschulen?
- Erweisen sich die Messungen der Hochschulränge und die öffentlichen Diskussionen primär als „meritokratisch“, d.h. als Teil eines Anreiz- und Belohnungssystems für höchste Qualität, oder in hohem Maße als anti-meritokratisch: als verharschte Belohnung von gewachsener institutioneller Reputation (z. B. „credentialism“, als Belohnung von etablierten Machtnetzwerken von Wissenschaftlern und anderes mehr)?
- Führt der Wettbewerb, der sich primär auf die Position in einer vertikalen Skala richtet, zu einer funktional sinnvollen Profilvielfalt, oder zu einer Verarmung der Profillfülle bei dem Versuch, die jeweils höher eingestufteten Institutionen zu imitieren?

Nicht alle diese Grundsatzfragen betreffen zentral das hier zur Diskussion stehende Thema: inwieweit sich eine feingliedrige vertikale Abstufung für die Studierenden durch

Unterschiede zwischen den Hochschulen in „Qualität“ bzw. Reputation ergeben hat. Feststellbar ist jedenfalls, dass es Ranking-Studien gibt und eine öffentliche Diskussion über den Stellenwert von Hochschulrängen,

- die den Stellenwert der besuchten Hochschule für die Qualifizierung der Studierenden und die Karrierechancen der Hochschulabsolventen übertreibt,
- die Unterschiede herausstreicht, die nicht der Qualität der Studienangebote und -bedingungen für die Studierenden und damit den erwartbaren „value added“ durch das Studium an einer bestimmten Hochschule belegen, sondern auf anderen Faktoren beruhen: auf der Selektion der Studierenden beim Zugang, auf der Forschungsreputation ohne entsprechende Auswirkungen auf die Lehre, auf verharschten Images oder auf dem Reichtum des regionalen Arbeitsmarktes,
- die nur in Ausnahmefällen den Studierenden deutlich macht, dass es für sie nicht die rationalste Entscheidung ist, allein auf die Spitze der Reputationshierarchie zu achten, sondern je nach ihrem Leistungsniveau und ihren Motiven angemessene Optionen vorzunehmen,
- bei der es nicht allein darum geht, dass „gute Studenten“ eine „gute Universität“ besuchen und dadurch noch besser werden, sondern auch um die „geschickte Suche“ nach „Schnäppchen“.

Feststellbar ist ebenfalls, dass bisher nur eine Minderheit der Studierenden eine „strategische“ Auswahl der Hochschule je nach vermuteter Maximierung der Qualifizierungs- und Berufschancen betreibt und ebenfalls nur eine Minderheit der Absolventen und der Vertreter des Beschäftigungssystems davon überzeugt sind, dass der Besuch einer bestimmten Hochschule karriererelevant ist.

Bisher ist noch nicht eindeutig erkennbar, ob in Deutschland die besuchte Hochschule ein herausgehobenes Merkmal der Gliederung der beruflichen und sozialen Chancen der Absolventen wird. Die zunehmenden hochschulpolitischen Bemühungen um eine ungleiche Ausstattung der Universitäten mit Forschungsressourcen mögen entsprechende Auswirkungen haben, aber ebenso ist festzustellen, dass es in Deutschland bisher im Hinblick auf die Lehre kaum valide Hinweise auf die Herausbildung einer wachsenden institutionellen Qualitätshierarchie in den Studienangeboten und -bedingungen gibt. Rangstufungen der Hochschule spielen als ein feineres Gliederungsmerkmal hier und da eine Rolle; dies ist aber nach wie vor nicht annähernd so bedeutsam wie die Differenzierung nach Noten, Hochschularten und Ebenen von Studienabschlüssen.

9 Beschäftigungsrelevanz unterschiedlicher Kompetenzprofile

Was die Studierenden lernen, welches Profil von Kompetenzen sie erwerben und wie Kompetenzen und Berufstätigkeiten miteinander zusammenhängen – das sind primär „horizontale“ Fragen der Beziehung von Hochschule und Beruf. Hier stehen die Hochschulen vor zentralen Gestaltungsentscheidungen, die sehr folgenreich für ihre Studierenden sein können. Fünf Themen haben seit langem an deutschen Hochschulen eine große Rolle gespielt:

- In welchem Maße wird in Studiengängen auf die Breite des Wissens oder auf Spezialisierung Wert gelegt?
- In welchem Maße erfolgt Spezialisierung innerhalb der Disziplinen (z. B. „Steuerrecht“, in Verbindung mit Nachbardisziplinen, z. B. „Materialwissenschaften“) oder interdisziplinär (z. B. „Umweltwissenschaften“)?
- Inwieweit ist der Wissenserwerb auf das Wissenssystem, auf die Konfrontation von Theorie und beruflicher Praxis („praxisorientiert“) oder auf die Anwendungssituation („anwendungsorientiert“) ausgerichtet?
- Inwieweit herrschen an den jeweiligen Fakultäten bzw. Fachbereichen bestimmte wissenschaftliche Paradigmen vor (oft ist von wissenschaftlichen „Schulen“ die Rede), die maßgeblich das wissenschaftliche Profil und auch die beruflichen Kompetenzen der Studierenden prägen?
- Wie kann mit dem Studium zugleich berufliche Handlungsbefähigung in gewohnten Praktiken und eine kritische Hinterfragung der gewohnten Ansätze gelernt werden?

Solche Unterschiede in den Profilen der Studienangebote und oder auch in den Wahlentscheidungen der Studierenden können vertikal interpretiert werden und sich vertikal auswirken: Bestimmte Profile mögen in der Regel zu einem höheren Einkommen bzw. zu höherem gesellschaftlichen Einfluss und Ansehen führen.

In jüngster Zeit ist die Aufmerksamkeit dafür gewachsen, wie sich die Beschäftigungsaussichten der Absolventen feingliedriger nach Maßnahmen der Hochschulen, die jenseits der großen Strukturmerkmale und der großen curricularen Strategien liegen, unterscheiden können. „Employability“ ist in Europa immer mehr zum Schlüsselbegriff geworden, mit dem die Hochschulen aufgerufen werden, nach weiteren Maßnahmen zu suchen, die den Studierenden später bessere Berufschancen sichern. Der Begriff „Employability“ ist in diesem Kontext äußerst fragwürdig, weil er in der Arbeitsmarktforschung und der Arbeitsmarktpolitik auf Maßnahmen zielt, wie Personen, die für eine berufliche Tätigkeit kaum qualifiziert sind und kaum mit dem Beschäftigungssystem überhaupt umgehen

können, in irgendeiner Weise im Beschäftigungssystem „unterzubringen“ sind – also Probleme, die gerade bei Hochschulabsolventen weitaus seltener anzutreffen sind als bei Personen mit anderen Bildungsabschlüssen. Auch die deutsche Übersetzung „Beschäftigungsfähigkeit“ ist keine bessere Lösung. Angemessener wäre es sicherlich im Prinzip, von „Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums“ zu sprechen. Oder, wenn man berücksichtigt, dass oft Maßnahmen vorgeschlagen werden, die jenseits der primären qualifizierenden Aufgaben der Hochschulen liegen, könnte man geneigt sein, in gebotener Ironie zu formulieren, dass es hier um die Suche nach einer höheren „Berufsschlüpfrigkeit“ der Studierenden geht (siehe dazu Teichler 2005b).

Die deutschen Hochschulen versuchen in jüngster Zeit vermehrt, ihren Studierenden bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt auch in zwei Terrains zu sichern, die dem bisherigen Kern der wissenschaftlichen Qualifizierung fern liegen: „Schlüsselqualifikationen“ und „Hilfen beim Übergang in den Beruf“ sind dabei die wichtigsten Aktionsbereiche. Schon lange ist Gegenstand der Diskussion, dass die Beschäftigungsaussichten von Hochschulabsolventen auch von Kompetenzen abhängig sind, deren Vermittlung die Hochschulen nicht ähnlich gezielt und direkt betreiben wie die wissenschaftlich-kognitive und auch anwendungsorientierte Wissensvermittlung. Begriffe wie „extra-funktionale Qualifikationen“, „kulturelles Kapital“ oder auch „Zusatzqualifikationen“ unterstreichen, dass die Hochschulen sich zu solcher Kompetenzentwicklung im Kern ihrer Lehrtätigkeit nur bedingt als bereit und in der Lage sahen.

Mit der Einführung der gestuften Studiengänge und -abschlüsse in Deutschland ist die Vermittlung von „Schlüsselqualifikationen“ zum offiziellen Programm geworden. Dieser bereits Mitte der siebziger Jahre von dem Arbeitsmarktforscher Dieter Mertens geprägte Begriff verweist auf eine Fülle von Kompetenzen jenseits der wissenschaftlich-fachlichen Qualifizierung: Dazu werden heute z. B. die Förderung sozio-kommunikativer Befähigungen, Bemühungen um erhöhte „Problemlösungsfähigkeit“, berufsrelevante Werte und Arbeitshaltungen sowie berufsnützlich „Zusatz“-Wissen jenseits des eigenen Faches – etwa Fremdsprachen, Computer-Kenntnisse und anderes mehr – gerechnet (siehe dazu Bürger und Teichler 2004).

Eine große Zahl deutscher Hochschulen hat innerhalb weniger Jahre ihre Aktivitäten deutlich verstärkt, die Beschäftigungschancen ihrer Absolventen jenseits einer Kompetenzerhöhung für berufliche Aufgaben zu verbessern. Dazu gehören Informations- und Beratungsangebote für die Suche nach Beschäftigungsmöglichkeiten, Information und Verhaltenstraining für den Bewerbungsprozess sowie eine Fülle von Kontaktabbauungs-

aktivitäten zu potentiellen Beschäftigern, unter anderem mit Hilfe von Vereinen ehemaliger Studierender („alumni associations“). Auch hier ist ein eindeutiger Paradigmen-Wechsel zu erkennen: Die Hochschulen setzen im Verhältnis von Studium und Beruf nicht mehr eindeutig auf das meritokratische Prinzip, dass eine bessere Qualität des Studienangebots und des Studiums auf eine sinnvollere Nutzung und bessere Belohnung im Beschäftigungssystem rechnen kann, sondern helfen ihren Studierenden bei der beruflichen Vorteilssuche, selbst wenn dies ein partikularistischer Gewinn sein sollte („Beziehungen“, „Seilschaften“, „Image“ usw.).

Typisch für diese Entwicklungen ist jedoch, dass sich eine feinere Gliederung der Studierenden nach hochschulgeförderten Beschäftigungschancen entwickelt, bei denen die Grenzen zwischen wissenschaftlich-fachlicher Qualifizierung, fachübergreifender Kompetenz und konkreten Übergangshilfen fließend sind. Wenn z. B. viele Absolventen berichten, dass sie ihre erste berufliche Einstellung einem Praktikum während des Studiums verdanken, so wird die enge Verzahnung dieser unterschiedlichen „Kompetenzen“ unterstrichen.

10 Vertikale Differenzierung beim Übergang

Der Übergang vom Studium in den Beruf ist kein Prozess der perfekten Selektion und Allokation von Kompetenzen einerseits und beruflichen Anforderungen andererseits. Mängel an Information, unterschiedliche Aufwände im Verfahren, Schwierigkeiten beim Erkennen der beruflichen Anforderungen und der Kompetenzen der Bewerber sowie „Zufälle“ und „Geschicklichkeiten“ kommen ins Spiel. Je feingliedriger vertikal die Zuordnung von Studium und Beruf wird, desto mehr Gewicht haben wahrscheinlich zugleich

- feingliedrigere Unterschiede in den Kompetenzen, die zu fördern zentrales Mandat der Hochschule ist, wie die Theorien, Methoden und Wissensbestände der Disziplinen und deren Verhältnis zur beruflichen Praxis,
- Unterschiede in Kompetenzbereichen, die die Hochschulen eher ergänzend oder indirekt fördern, etwa sozio-kommunikative Kompetenzen, und schließlich
- Kriterien, die einer offenen Leistungsgesellschaft zuwiderlaufen.

Keinesfalls ist sicher, dass die Abstimmung von Qualifikationen und beruflichen Anforderungen in diesem Prozess der Suche nach einer feingliedrigen „Passung“ tatsächlich besser wird. In jedem Falle wachsen die Spielräume für „Schwächen“ gegenüber einer idealen Qualifikationsabstimmung. So

- nehmen individuelle Bemühungen um Vorteilsgewinne jenseits einer idealen Qualifikationsabstimmung zu,

- werden die Hochschulen aktiver, ihren Studierenden Vorteile zu sichern: Dies mag einerseits Unterschiede nach sozio-biographischen Voraussetzungen relativieren, macht aber andererseits die Hochschulen (im Gegensatz zu Arbeitsagenturen) zu Akteuren der institutions-partikularistischen Vorteilssuche gegenüber der Aufgabe, makro-gesellschaftliche Fairness und Gleichbehandlung zu sichern und zu suchen.

Sicherlich hat in diesem Prozess der „Bluff“ zugenommen – die Übertreibung oder die Vorspiegelung von vermeintlichen Kompetenzen. Ebenso wird seitens der Beschäftigten bei der Auswahl unter den Bewerbern sicherlich häufiger auf Merkmale geachtet, die wenig mit dem Bildungsauftrag der Hochschulen zu tun haben. Schwer einzuschätzen ist jedoch, ob dadurch tatsächlich das Gewicht von „Zufall“, „Geschick“ und partikularistischen Merkmalen gewachsen und somit die Qualität der Qualifikationsabstimmung gesunken ist.

11 „Vertagung“ der Selektion

Vorstellbar wäre im Zuge der Expansion auch eine Vertagung der feingliedrigen Selektion. Die Hochschulen könnten eine größere Zahl von Hochschulabsolventen „kostenneutral“ einstellen, als sie zuvor für notwendig erachtet hatten, indem alle neuen Absolventen ein etwas geringeres Eingangsgehalt erhalten als ihre Vorgänger. In einem Prozess berufs- begleitender Einarbeitung, Qualifizierung und Leistungserprobung könnte erst nach einigen Jahren eine Differenzierung der Karrieren einsetzen. Wenn Karrierewege mit einem Modell „lebenslangen Lernens“ verbunden würden, könnten die Beschäftigten durch ihre Rekrutierungs- und Karrierepolitik die Studierenden ermutigen, zunächst ein kürzeres Studium zum Erwerb grundlegender Qualifikationen zu absolvieren und erst nach einigen Jahren der Berufstätigkeit ein weiterführendes Studium einzuschlagen oder die weiteren Qualifikationen auf andere Weise berufsbegleitend zu erwerben.

Ein solches Modell von „recurrent education“ hat die OECD bereits vor mehr als drei Jahrzehnten empfohlen. In der Tat konnte man in Japan viele Jahre eine leichte Absorption wachsender Zahlen von Hochschulabsolventen bei etwa „kostenneutraler“ Absenkung der Eingangsgehälter und späterer Selektion beobachten. Auch entscheiden sich in den USA viele Absolventen mit einem Bachelorabschluss zunächst für eine Berufstätigkeit und einen späteren Übergang in weiterführende Studienprogramme, die „professional education“ genannt werden. In Deutschland waren ähnliche Entwicklungen bisher nicht zu beobachten. Vorstellbar ist jedoch, dass die Ausbreitung des Modells gestufter Studiengänge und -abschlüsse bei gleichzeitig wachsender Betonung der Bedeutung „lebenslangen Lernens“ ein Umdenken auslösen.

12 Abschließende Überlegungen

Die öffentliche Diskussion über die Abstimmung oder „mis-match“ im Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist in Deutschland sehr stark von der Norm klarer Passungen von Bildungs- und Berufskategorien geprägt. Immer noch „spuken“ die Ideale der traditionellen doppelten quantitativ-strukturellen Passung herum: Danach führt im geglückten Falle der Beginn eines Hochschulstudiums und die Aufnahme des Studiums in einem bestimmten Fach auf einen bestimmten Beruf und auf eine bestimmte Positionsebene zu.

Als der Anteil der Personen an den entsprechenden Jahrgängen, die sich für ein Studium entschieden, deutlich anstieg und zugleich die bis dahin als typische Akademiker-Berufe und -positionen gesehene Stellen nicht in gleichem Maße zunahm, waren sehr bald Klagen über Probleme verbreitet, die sich durch das zu reichliche Angebot an Absolventen ergäben: Zunächst fand in den späten sechziger Jahren der Begriff „akademisches Proletariat“ Verbreitung, an dessen Stelle im Laufe der siebziger Jahre die Klage über „Verdrängungswettbewerb“ trat. Es folgte in den achtziger Jahren eine gewisse Gewöhnung an die Tatsache, dass feingliedrigere Merkmale als allein der Hochschulabschluss ein wachsendes Gewicht für das berufliche Schicksal der Absolventen bekamen, ohne dass noch so ausgiebig debattiert wurde, ob die Zahl der Absolventen zu hoch sei oder nicht. In den neunziger Jahren schließlich setzte sich in Deutschland die Überzeugung durch, dass die im Vergleich zu anderen reicheren Gesellschaften relativ geringe Zahl an Hochschulabsolventen auf die Dauer für Wirtschaft und Gesellschaft schädlich sein werde. Unverändert blieb jedoch ein großes Interesse an der Frage, welche feingliedrigen Unterschiede unter den Hochschulabsolventen für den beruflichen Erfolg bedeutsam seien.

Dabei war die öffentliche Diskussion immer wieder geneigt, bestimmte einzelne Merkmale hervorzukehren. Zur Diskussion stand jeweils, ob die Noten eine alles überragende Rolle spielen würden, ob die Unterscheidung zwischen Universitäts- und Fachhochschulstudium alles dominiere, ob es mit der wachsenden Aufmerksamkeit auf „Persönlichkeit“ mehr oder weniger zu einer „Entkoppelung“ von Bildungs- und Beschäftigungssystem komme, ob die Rangpositionen der einzelnen Hochschulen oder Fachbereiche für ihre Studierenden schicksalhafte Bedeutung hätten oder ob die Berufschancen in erster Linie durch Erfahrungen im Praktikum oder durch „Schlüsselqualifikationen“ geprägt würden.

Tatsächlich ist es sehr schwer zu erkennen, welches Gewicht die einzelnen feingliedrigen Merkmale haben. Es gibt Schwierigkeiten, dies empirisch eindeutig zu ermitteln. Die

möglichen Auskunftspersonen – Studierende und Absolventen, Vertreter des Beschäftigungssystems und Vertreter der Hochschulen – sind nicht nur Erfahrungsträger, sondern ihr Erfahrungshintergrund ist partiell und sie haben jeweils spezifische Interessen, bestimmte Merkmale in den Vordergrund zu rücken.

Wir können jedoch erstens mit Sicherheit davon ausgehen, dass die beruflichen Karrieren der Absolventen nach einer Vielzahl von Kriterien variieren – die öffentliche Suche nach dem „Super“-Kriterium, etwa die besuchte Hochschule oder das Ausmaß von Schlüsselqualifikationen geht an der Wirklichkeit vorbei. Und es spricht manches dafür, dass der Übergang der Hochschulabsolventen zur Berufstätigkeit nicht immer bildungsmeritokratischer wird: Einerseits versuchen die Hochschulen zwar ihre Studienprogramme zunehmend zu erweitern, so dass sie zunehmend auch zur Kompetenzentwicklung in solchen Bereichen beitragen, die über fachliches Erlernen von Theorien, Methoden und Stoffen sowie deren Anwendung hinausgehen; dadurch wird möglicherweise die Entwicklung sozio-kommunikativer Kompetenzen weniger als zuvor vom Elternhaus und außerhochschulischen Erfahrungen abhängig sein. Andererseits suchen die Studierenden zunehmend, für den Beruf auch in solchen Bereichen „Punkte“ zu gewinnen, die eindeutig partikularistischer Natur sind: mit Glück, geschicktem Auftreten bei der Bewerbung, „Beziehungen“ und „Seilschaften“ – manche Hochschulen leisten dazu Hilfe – und die Suggestion der Ranking-Debatte, dass die Wahl der besuchten Hochschule schicksalsträchtig sein kann, beruht mindestens so sehr auf „credentialism“ wie auf Qualität.

Drei Fragen bleiben sicherlich für zukünftige Analysen von großem Interesse: Wie groß ist die vertikale Differenzierung des Hochschulsystems tatsächlich, und was bedeutet das gegebene Maß für die Karrierechancen der Absolventen? Inwieweit ist die Kompetenzentwicklung durch die Hochschule karriereentscheidend, und welchen Stellenwert haben andere Faktoren? Inwieweit entwickelt sich im wachsenden individuellen und institutionellen Wettbewerb um vertikale Differenzierung eine horizontale Vielfalt der Profile von Studienangeboten und -bedingungen, und inwieweit erweist diese sich als folgenreich für die zukünftigen Tätigkeiten ihrer Absolventen?

Literatur

Bürger, Sandra; Teichler, Ulrich (2004): „Besondere Komponenten der Studiengangentwicklung. Zur berufsstrategischen Gestaltung von Studiengängen“. In Benz, Wilfried, Kohler, Jürgen und Landfried, Klaus (Hg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil schärfen.* Berlin: Raabe, Teil E 3.1.

Burkhardt, Anke; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (Hg.) (2000): Hochschulstudium und Beruf. Ergebnisse von Absolventenstudien. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Hartung, Dirk; Nuthmann, Reinhard; Teichler, Ulrich (1981): Bildung und Beschäftigung. Probleme, Konzepte, Forschungsperspektiven. München, New York, London, Paris: K. G. Saur Verlag.

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

Teichler, Ulrich (1986): „Strukturentwicklung des Hochschulwesens“. In: Neusel, Aylâ und Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität – Umbrüche – Dynamik? Weinheim und Basel: Beltz Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 79), S. 93–143.

Teichler, Ulrich (2003): Hochschule und Arbeitswelt. Konzepte, Diskussionen, Trends. Frankfurt a. M./New York.

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

Teichler, Ulrich (2005b): „Berufliche Relevanz und Bologna-Prozess“. Welbers, Ulrich und Gaus, Olaf (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 116), S. 314–320.

Teichler, Ulrich; Buttgerit, Michael; Holtkamp, Rolf (1984): Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis. Bad Honnef: K. H. Bock Verlag (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Studien zu Bildung und Wissenschaft, Band 6).

Ulrich Teichler ist seit 1987 C4-Professor für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel und langjähriger Geschäftsführender Direktor des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung Kassel.

Anschrift des Verfassers:

Professor Dr. Dr. h.c. Ulrich Teichler

Universität Kassel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel

Mönchebergstr. 17

34109 Kassel

E-Mail: teichler@incher.uni-kassel.de