Institut für
Bildungsforschung
der Wirtschaft

Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich

Arthur Schneeberger

Schriftenreihe Nr. 109

Institut für
Bildungsforschung
der Wirtschaft

Reinergasse 38, A-1050 Wien
Tel.: (01) 545 16 71-0, Fax.: Dw. 22

Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich

Arthur Schneeberger

Schriftenreihe Nr. 109

Wien, Oktober 1998

ISBN 3-900671-73-7

Copyright by Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft

Medieninhaber und Herausgeber:
ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft
(Geschäftsführer: Dr. Johann Steinringer)
A-1050 Wien, Rainergasse 38/2. Stock
Tel.: +43 1/545 16 71-0
Fax: : +43 1/545 16 71-22

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 3

I. Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich **5**

Akademikerquoten 5

Studienanfängerquoten 12

Varianten struktureller Diversifikation 23

Abschlußquoten 29

Nichtakademische Abschlüsse und Postsekundarquote 30

Kurze erste akademische Abschlüsse 33

Weiterführende Abschlüsse 37

Vergleich auf Doktoratsebene 44

Arbeitsmarktintegration 46

Einkommensdifferenzierung 57

Unterschiedliche Filter- und Qualifizierungssysteme 60

Ergänzungstabellen 66

II. Entwicklung der Akademikerbeschäftigung in Österreich **73**

Sektorstruktur der Beschäftigung 76

Akademikerarbeitslosigkeit 86

Ergänzungstabellen 94

III. Modernisierungsbedarf der Universitäten: Schlußfolgerungen aus dem internationalen Vergleich **101**

Geringe Akademisierung bei durchschnittlichen Bildungsausgaben 101

Gründe für eine Strukturdiskussion 106

Resümee und Empfehlungen 115

Zusammenfassung 119

Summary 123

Literatur- und Quellenverzeichnis 128

Zum Autor 132

EINLEITUNG

In regelmäßigen Abständen wird die öffentliche Diskussion zur Akademikerbeschäftigung in Österreich von zwei Informationen bestimmt, die zueinander in einem erheblichen Widerspruch stehen: Einerseits wird mit Verweis auf das Ausland auf eine zu geringe Akademikerquote in Österreich verwiesen und damit ein mögliches zukünftiges Qualifikationsdefizit verbunden, andererseits wird Klage über die sich verschlechternden Berufs- und Karrieremöglichkeiten der Absolventen aufgrund der abnehmenden Absorptionsfähigkeit des öffentlichen Sektors geführt. Tatsache ist, daß in der österreichischen Bevölkerung im Haupterwerbsalter 1995 nur 6 Prozent einen Hochschulabschluß aufwiesen, was die niedrigste Quote im Vergleich der OECD-Länder bedeutete. Für Norwegen wurde eine Hochschulabsolventenquote von 18 Prozent, für die Niederlande von 22 Prozent und für die USA von 25 Prozent errechnet.

Auf der Basis dieses Rückstands der Akademisierung im statistischen Vergleich wird ein noch nicht gedeckter Akademikerbedarf in der Wirtschaft vermutet:

> „Prinzipiell sollte die österreichische Wirtschaft (vergleicht man die Bildungsstrukturen mit jenen anderer Industrieländer) noch einigen Bedarf an akademisch qualifizierten Personen haben. Mit der großen Zahl an potentiellen NeueinsteigerInnen und der Verschlechterung der allgemeinen Arbeitsmarktlage ist freilich auch die Fast-Immunität der AkademikerInnen gegen Arbeitslosigkeit geschwunden. AbsolventInnen müssen sich auf verstärkten Wettbewerb um Arbeitsplätze - auch in den eigenen Reihen - einstellen. Das gilt umso mehr, als die Aufnahmefähigkeit des Öffentlichen Sektors in absehbarer Zeit wohl eher begrenzt sein dürfte. Zuletzt hatten sich zwar noch immer mehr als die Hälfte der AkademikerInnen dort etabliert; der Anteil dieses Segments an allen AbsolventInnen ist jedoch (speziell in der öffentlichen Verwaltung) tendenziell sinkend."[1]

[1] Maria Hofstätter / Volker Eickhoff / Ruth Finder: Unternehmensbefragung „Beschäftigungschancen für Hochschulabsolventen", AMS-Österreich, Wien, April 1997, S. 2.

Gleichsam wie in einer „Nußschale" sind hier die Probleme der österreichischen Hochschulforschung und Hochschulpolitik versammelt. Der hierbei implizierte Widerspruch findet sich auch im Bewußtsein der Absolventen. So warf eine sub-auspiciis-Absolventin der Johannes Kepler Universität Linz bei ihrer Promotion die Frage auf: *„Warum wird ständig darüber geredet, daß Österreich im internationalen Vergleich zu wenig Akademiker hervorbringt, obwohl es andererseits viel zu wenig Arbeitsplätze für Akademiker gibt?"*[2] Allen Sub-ausspiciis-Promovenden dieses Termins hat die oberösterreichische Landesregierung für zwei Jahre einen Übergangsjob angeboten.[3] Dieses Erfordernis öffentlicher Übergangshilfe für die Bildungselite steht im krassen Gegensatz zur Praxis anderer Länder, in denen Arbeitgeber um die besten Absolventen konkurrieren.

Was ist das Besondere an der Akademikerbildung in Österreich? Wodurch unterscheidet sich Hochschulbildung im Lande von internatio al verbreiteten Strukturen? Gibt es wesentliche Unterschiede in der Studierquote, der Studiendauer, den Abschlußstrukturen etc.? Diese und damit verknüpfte Fragen stehen im Fokus dieser Studie. Einen empirischen Beitrag zum besseren Verständnis dieser Fragen und Herausforderungen zu leisten, ist Zielsetzung dieses Bandes. Hierzu werden auf der Basis aktueller OECD-Statistiken sowohl Hochschulstrukturen im Hinblick auf Anfänger- und Abschußquoten, als auch Arbeitsmarktakzeptanz und Einkommensmöglichkeiten der Hochschulabsolventen in Relation zu anderen Bildungsebenen thematisiert. Der folgende Untersuchungsschritt gilt der strukturellen Analyse der Akademikerbeschäftigung in Österreich in den letzten 25 Jahren anhand der amtlichen Statistik, um die Spezifika der Vorbildung und Berufstätigkeit von Akademikern in Österreich herauszuarbeiten. Abschließend werden im Zuge schlußfolgender Reflexionen Argumente für die Aufnahme einer Strukturdiskussion im Universitätsbereich formuliert, deren Dringlichkeit sich angesichts der Internationalisierung von Bildung und Wirtschaft verstärkt hat.

---

[2] Erich Witzmann: „Wie von einem Paukenschlag getroffen" Jungakademiker im Kampf um einen Job, in: Die Presse, 13.1. 1997, S. 3.

[3] Witzmann, 1997, a.a.O., S. 3.

I. Hochschule und Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich

Akademikerquoten

Die OECD mißt in ihrem Vergleich des Bildungsstandes den Anteil an Personen mit „university-level education“[4] an der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter (25 - 64 Jahre) der Vergleichsländer; 1997 wurde erstmalig auch eine Tabelle mit der Erwerbsbevölkerung als Basis präsentiert. Der Bildungsstand der Erwerbsbevölkerung ist zwar etwas höher als jener der Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter, im Strukturvergleich der Länder ergeben sich aber hieraus keine relevanten Unterschiede. Mittlerweile liegt eine Zeitreihe zum Vergleich der Akademikerquoten von 1989 bis 1995 vor, die als Grundlage der methodologischen Reflexion dienen kann. Im Ländermittel des OECD-Vergleichs für 1995 - siehe Tabelle I-1 - wiesen 13 Prozent der Bevölkerung im Haupterwerbsalter „university-level education“ auf. An der Spitze rangieren die USA (25 Prozent), die Niederlande (22 Prozent), Norwegen (18 Prozent) und Kanada (17 Prozent).

Japan, das bereits 1987 über dem Durchschnitt der Vergleichsländer im Jahr 1991 lag, allerdings um 10 Prozentpunkte unter den USA, ist aus dem internationalen Vergleich ausgestiegen; jedenfalls werden keine einschlägigen Quoten mehr veröffentlicht. Für Deutschland wurde 1989 eine Akademikerquote von 10 Prozent an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter ausgewiesen. Die Wiedervereinigung manifestiert sich in der Zeitreihe 1989 bis 1995 nicht durch eine signifikante Veränderung. Der Grund liegt darin, daß es kaum Unterschiede in der Hochschulabsolventenquote nach dem OECD-Berechnungsmodus gibt. Die Schweiz liegt unter dem Durchschnitt und Österreich überhaupt am Ende des Ländervergleichs. Der Grund für die unterdurchschnittlichen Werte liegt vor allem darin, daß beide Länder attraktive Alternativen zum Hochschulsektor, der nahezu mit traditionellen Langstudien an Universitäten identisch ist, im Bereich höherer Berufsbildung aufweisen, wie in den Kapiteln über Arbeitslosigkeit und

[4] Zur neuesten Publikation siehe: OECD/Centre for Educational Research and Innovation: Education at a Glance, OECD Indicators 1997, Paris, 1997, S. 38.

Einkommen belegt werden wird. Für Österreich wird mit 6 Prozent der Bevölkerung im Haupterwerbsalter die geringste Akademikerquote ausgewiesen, wobei sogar ein Rückgang seit 1991 gegeben ist. Dieser überraschende statistische Verlust könnte durch Immigrationsbewegungen erklärbar sein[5], da in den 90er Jahren steigende Hochschulabsolventenzahlen zu verzeichnen sind.

Die Akademikerquote umfaßt Abschlüsse der Levels 6 und 7 nach der International Standard Classification of Education (ISCED)[6]. Die OECD spricht von „university-level education". Die Einbeziehung der Fachhochschulen in die „university-level education" ist durch Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Anforderungen zu begründen. Die Fachhochschulen vermitteln zudem akademische Grade. Für extreme Traditionalisten, die den im deutschsprachigen Kulturgebiet üblichen Universitäts- und Akademikerbegriff zugrunde legen, mag diese Ausweitung ein Problem darstellen, aus wissenschaftlicher Sicht, zumal im internationalen Vergleich, ist es aber sachlich begründet, von einem umfassenden Konzept auszugehen, von dem her die verschiedenen Ausprägungen verständlich zu machen sind.

Vielfalt und Veränderung akademischer Bildung sind zu berücksichtigen. So ist im anglo-amerikanischen Bereich der Universitätsbegriff bereits seit den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts breiter als in Europa, und die Universität stellt sich heute als funktional vielfältige Bildungseinrichtung dar.[7] So sind die britischen Polytechnics Anfang

---

[5] Die Wohnbevölkerung hat sich - laut Bevölkerungsfortschreibung des ÖSTAT - von 1992 von 7,962.003 auf 8,039.865 Einwohner im Jahr 1994 erhöht. ÖSTAT, Statistische Nachrichten 10/1997, Wien, S. 830.

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

[7] Trow betont die semantischen Probleme des Vergleichs aus amerikanischer Perspektive, auf die im weiteren noch näher eingegangen wird: „Differences between the United States and other countries in their forms and structure of higher education are *obscured* by the fact that we tend to call elements of our systems by *similiar names*." Martin Trow: The Exceptionalism of American Higher Education. In: Martin Trow / Thorsten Nyborn (ed.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, Second impression, 1997, S. 156. So bedeutet „university educati-

der 90er Jahre zu Universitäten u.a. durch Änderung der offiziellen Bezeichnung geworden. Die deutsche Hochschulrektorenkonferenz bezog sich 1998 in ihrer Empfehlung, die Fachhochschule als „University of Applied Sciences" im internationalen Kontakt zu bezeichnen, darauf, daß sich der Begriff „Universität/university" - insbesondere im US-Hochschulsystem - nicht auf Institutionen beschränkt, die über das Promotionsrecht als „institutionelle Eigenschaft" verfügen. Vielmehr bieten in vielen Staaten als Universities anerkannte Hochschuleinrichtungen Studiengänge und -programme nur bis zur Master-Ebene an.[8]

Die deutsche Bezeichnung „Fachhochschule" ist - was für jeden in internationalen Kontakten Tätigen unschwer verifizierbar ist - in amerikanisches Englisch oder für amerikanische Gesprächspartner ohne Bezug auf den Universitätsbegriff fast nicht übersetzbar ohne gravierende Mißverständnisse und vor allem nicht ohne eine Unterschätzung des Inhaltes dieser Studiengänge in Kauf zu nehmen. Generell ist in der angelsächsischen Kultur eine stärkere Inkludierung beruflicher Inhalte und berufsorientierter Bildungsgänge in Universitäten und Colleges festzustellen. Einerseits ist der Universitätssektor stark intern stratifiziert, andererseits gibt es nicht die in den deutschsprachigen Ländern übliche scharfe institutionelle Trennung zwischen Hochschulen und Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung.

Die Zeitreihe betreffend die Niederlande zur Veränderung des Akademisierungsgrades zwischen 1989 und 1995 - siehe Tabelle I-1 - zeigt die Abhängigkeit dieses Vergleichs von der jeweils vorausgesetzten und offensichtlich im Beobachtungszeitraum veränderten Definition dessen, was als Hochschulabschluß im Lande gilt. Durch die Einbeziehung der Berufsbildenden Hochschulen kam es zwischen 1991 und 1992 zu einem

---

on" in den USA auch eine breite Allgemeinbildung als Basis für fachlich orientierte Studien, die in Europa das eigentliche Studium ausmachen. College oder University Education umfaßt in den USA auch berufliche Bildung und Erwachsenenbildung, die in Europa in Berufsschulen oder eigenen Einrichtungen der Weiterbildung angeboten werden. Trow zeigt diese Unterschiede im Überblick auf, a.a.O., 1997, S. 157ff.

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

Sprung von 6 auf 21 Prozent in der OECD-Hochschulabsolventenquote. Wesentlich für den Vergleich und dessen Ergebnisse ist die Definition des ersten akademischen Grades, der als Hochschulabschluß gilt: es ist dies der Bachelor Degree. Länder an der Spitze des Vergleichs der Akademisierung weisen kurze Studien bis zum ersten Abschluß auf oder haben den berufsbildenden Bereich integriert, wie die Niederlande. Die Hochschulabsolventenquote des jeweiligen Bildungssystems hängt daher „entscheidend davon ab, welches Abschlußniveau als ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluß definiert" wird.[9] Damit wird der definitorische Rahmen des Bildungssystems, der - bislang zumindest - durch den Nationalstaat gesetzt wird, als der wesentliche Kontext der Akademikerquotenvergleiche sichtbar. Genau genommen mißt die Hochschulabsolventenquote der OECD daher den Anteil an Personen im Haupterwerbsalter, die Abschlüsse aufweisen, die im jeweiligen Land als „university-level education" oder als äquivalente Bildung anerkannt und *bezeichnet* werden.

Ohne Zweifel wurde seitens der Vergleichsforschung durch umfangreiche Bemühungen, wie sie im Anhang der Publikationen der OECD dokumentiert sind, versucht, möglichst Gleiches mit Gleichem zu vergleichen. Letztlich bleibt der statistische Vergleich jedoch auf Abschlußdefinitionen der involvierten Länder angewiesen. Nicht zuletzt durch diesen Umstand kam es auch in der Entwicklung des Bildungsindikatorensystems zum Teil zu sprunghaften Werten für einzelne Länder (z.B. für die Niederlande). Im Anhang der Publikation von 1997 findet sich eine Äußerung der OECD-Experten, welche den schwer aufhebbaren *nominalistischen* Charakter der Begriffsdefinition ausspricht.

Ausgangspunkt dieses Zugeständnisses ist die Definition der Abschlüsse des Tertiärbereichs. Hierbei werden 5 Abschlußarten unterschieden, von denen 4 als „akademisch oder universitär" eingestuft werden und damit auch in die Definition der Akademikerquote eingehen. In dieser Studie stehen die vier Abschlüsse des Tertiärbereichs, welche als akademisch gelten sollen, im Mittelpunkt:

---

[9] Christiane Konegen-Grenier: Einleitung, in: Konegen-Grenier, Christiane / Schlaffke, Wilfried (Hg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf, Deutscher Institutsverlag, Köln, 1994, S. 8.

- es gibt einen „ersten Hochschulabschluß nach einem Studiengang mit einer theoretischen Dauer von normalerweise höchstens 4 Jahren“ (1. akademische Abschlußkategorie),
- sodann gibt es „einen ersten Hochschulabschluß nach einer theoretischen Studiendauer von normalerweise über 4 Jahren“ (2. akademische Abschlußkategorie),
- „einen zweiten Hochschulabschluß auf dem Niveau eines Master degree“ (3. akademische Abschlußkategorie) und
- „einen fortgeschrittenen forschungsorientierten Abschluß auf dem Niveau eines Doktorgrads“ (4. akademische Abschlußkategorie).[10]

Im weiteren wird auf die beteiligten Staaten als letzte Legitimation der Begriffsdefinition verwiesen: „Obwohl der Begriff ‘gleichwertig’ verwendet wird, um die Datenerfassung für diese Kategorien zu vereinheitlichen, sind diese Definitionen in gewissem Maße von den Definitionen der Abschlüsse in den einzelnen Ländern *abhängig*, aber auch von historischen Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Arten von Studiengängen, die teilweise, jedoch nicht alle von traditionellen Hochschulen angeboten werden.“[11]

Österreich weist - wie bereits zuvor erwähnt - die niedrigste Akademikerquote im Ländervergleich aus. Dies ist insofern überraschend, als in Österreich der Hochschulzugang offen ist: jeder, der eine Reifeprüfung als Abschluß der oberen Sekundarstufe bestanden hat, ist zum Studium berechtigt und kann an einer beliebigen österreichischen Hochschule studieren; es gibt weder einen Numerus clausus noch Studiengebühren.[12] Warum es trotzdem zu einer derartig niedrigen Akademikerquote kommt, ist ohne Bezugnahme auf die Definition nicht zu begründen.

---

[10] OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 1997, Paris, 1997, S. 326.

[11] OECD, 1997, a.a.O., S. 326; Kursivsetzung nicht im Original.

[12] Siehe dazu: OECD: Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren, Paris, 1996, S. 253.

Zunächst gibt es kaum Kurzstudien, der erstmögliche akademische Abschluß an Universitäten ist in der Regel der Diplomabschluß (Magister, Diplomingenieur) und in der Medizin nach wie vor das Doktorat. Erstabschlüsse werden im Durchschnitt nach 7 Studienjahren erreicht,[13] gleichzeitig werden in der OECD-Hochschulabsolventenberechnung Abschlüsse, welche in der amtlichen österreichischen Bildungsstatistik als Abschlüsse an „Hochschulverwandten Lehranstalten" definiert werden, zur Gänze ausgeschlossen. Damit werden die Pädagogischen Akademien, welche die gesamte Pflichtschullehrerausbildung umfassen, von der OECD auf ISCED 5 eingestuft. Tatsächlich setzt die Ausbildung zum Pflichtschullehrer eine allgemeine Hochschulstudienreife voraus und dauert in der Regel drei Jahre. Neben der Pflichtschullehrerausbildung wird auch der gesamte Bereich der medizinisch-technischen höheren Bildung aus der Quotenberechnung ausgeschlossen. Die Lehrgänge des gehobenen medizinisch-technischen Dienstes setzen ebenfalls allgemeine Hochschulstudienreife voraus und darüber hinaus Aufnahmetests und Numerus clausus, welche die universitären Studien nicht aufweisen. Erfahrungsgemäß weichen abgewiesene Bewerber auf ein Universitätsstudium aus.

Um zu verstehen, was ein Hochschulabsolvent im jeweiligen nationalen *vertikalen* Bezugssystem von formalen Qualifikationen bedeutet, bedarf es einer Analyse der vertikalen Struktur der Studien und Abschlüsse. Diesen Analysen gelten die nächsten Untersuchungsschritte. Anschließend werden ökonomische und gesellschaftliche Resultate der Hochschulsysteme thematisiert (Erwerbsquote, Arbeitsmarkt und Einkommen). Ohne dieses zusätzliche Wissen werden Forderungen und Ideen, die sich auf den internationalen Vergleich von Akademikerquoten oder Hochschulbesuchsquoten stützen, problematisch und zum Teil irreführend. Dies trifft z.B. auf Forderungen nach höherer Akademisierung mit der Begründung höherer Akademikerquoten „im Ausland" zu.

[13] Für das Studienjahr 1995/96 wird für die rund 11.000 Erstabschlüsse von Inländern ein arithmetisches Mittel von 13,99 Semestern ausgewiesen. Quelle: ÖSTAT (Hrsg.): Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1996/97, Wien, 1997, S. 270.

TABELLE I-1:

Akademikerquote an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter (25 - 64 Jahre), 1989-1995

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

(1) für 1989 Daten für 1990
(2) für 1989 Daten für 1988
(3) für 1992 Daten für 1993
(4) für 1992 Daten für 1991
(5) für 1989 Daten für 1987
Quelle: OECD

Studienanfängerquoten

In allen hochentwickelten Industriegesellschaften entstand - worauf insbesondere *Martin Trow* hingewiesen hat[14] - mit der Hochschulexpansion Druck zur strukturellen Anpassung der Studiengänge an die erhöhte Zahl an Studierenden. Anpassung der Hochschulsysteme bedeutete aber nicht bloße Ausweitung der Kapazitäten, Anpassung war vielmehr struktureller Art, also auf die Differenzierung und Veränderung von Studiengängen, Curricula und Abschlüssen bezogen, um den veränderten Anforderungen an der Hochschule und am Arbeitsmarkt gerecht zu werden. Die zunehmende Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf Interessen und Befähigungen sowie spätere berufliche Möglichkeiten führte zu einem Wandel von der früheren „elite higher education", die im 19. und frühen 20. Jahrhundert von 2 bis 5 Prozent der Bevölkerung im typischen Studentenalter besucht wurde, zur „mass higher education", die Trow ab einer Studierquote von etwa 15 Prozent der Bevölkerung im vergleichbaren Alter für gegeben sah.[15]

Als weitere Entwicklungsstufe faßte Trow den „universal access to higher education" ins Auge[16]. 1970 nannte Trow eine Studierquote von 40 Prozent einer Altersgruppe oder über 50 Prozent der Highschoolabsolventen als Marksteine der Annäherung an die Phase allgemeiner Hochschulbildung. In einigen größeren Bundesstaaten, wie Kalifornien, in denen rund 80 Prozent der Jugendlichen irgendeine Form von „higher education" an die Highschool anschließen, ist dieser Zustand nahezu erreicht.[17] Die Highschool hat in den Vereinigten Staaten seit der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg weitgehend Gesamtschulcharakter[18] angenommen.

---

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

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

[16] Siehe dazu auch: Trow 1997, a.a.O., S. 165.

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

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

Trow hat eine Analyse vorgelegt, kein hochschulpolitisches Programm. Seine Position hat jedenfalls nichts mit Egalitarismus oder Anti-Elitismus zu tun. Er versucht die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen traditionelle Funktionen der Universitätsbildung in einem diversifizierten postsekundären Bildungswesen erhalten werden können.[19] Diese Ausweitung und strukturelle Diversifikation war nur möglich durch die Aufnahme neuer gesellschaftlicher Aufgaben der Breitenbildung bzw. neuer beruflicher Bildungsaufgaben zusätzlich zu den traditionellen Aufgaben der Universitäten. Letztere waren und sind in ihren Bildungszielen auf die freien akademischen Berufe, den höheren öffentlichen Dienst, politische Eliten und die Führungsebene der Großunternehmen, Grundlagenforschung und die Weitergabe der Hochkultur gerichtet.[20]

Die strukturelle Veränderung der „higher education" im Zuge der Hochschulexpansion in Form einer Diversifikation der Bildungsgänge hat die Funktion, die klassische Form der Universitätsbildung - von Trow „elite higher education" genannt - zu *schützen*, um deren Funktionieren oft innerhalb der gleichen Institution auch weiterhin zu gewährleisten. Indem die wachsende Zahl von Studierenden in zusätzlich geschaffenen berufsqualifizierenden Studiengängen untergebracht wird, wird der klassische Studienbereich erhalten.[21] *Burton R. Clark* hat ebenfalls die Hochschulexpansion als eine der Triebkräfte für weitreichende funktionale Differenzierungen innerhalb der Hochschulsysteme gesehen. Der institutionelle Ort forschungsbasierter Lehre verändert sich mit der wachsenden Studierquote unvermeidlich und erfordert eine Abschottung dieser ursprünglichen Funktionen im Rahmen des von wachsender Komplexität und Vielfalt gekennzeichneten Hochschulsystems.[22]

---

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

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

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

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

Der Eliten-Sektor der Hochschule ist insgesamt - so die Konzeption der diversifizierten Hochschul- oder Postsekundarsysteme - dadurch gekennzeichnet, daß er mehr Autonomie und die traditionellen Funktionen des Hochschulwesens (Weitergabe der Hochkultur, forschungsorientierte Lehre, Ausbildung für akademische Berufe) bewahrt.[23] Wie gelingt es, die für die Gesellschaft als System funktional erforderlichen Qualifizierungs- und Ausleseleistungen im expandierten postsekundären Bildungssystem zu erbringen? Welcher institutioneller Anpassungen bedarf es, um einerseits den Eliten-Sektor der Hochschulen zu erhalten, dessen Aufgaben ja nicht obsolet geworden sind, andererseits mit neuen beruflichen Vorbildungsaufgaben so zu vereinen, daß breite Bildungsmotivation und Systemakzeptanz gesichert sind? Diese sozialevolutionären Erfordernisse struktureller Veränderungen stellen sich in allen Hochschulsystemen, die durch steigende Studierquoten gekennzeichnet sind.

Die Länder haben hierzu verschiedene Lösungen gefunden, die Gemeinsamkeiten aufweisen, aber doch jeweils kulturspezifische Lösungen darstellen. Mit der Zunahme der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich ist aber in allen Ländern mit einer wachsenden Vielfalt der Voraussetzungen und Interessen der Studierenden zu rechnen. Die Herausforderungen, denen sich die Hochschulen und vergleichbare Bildungseinrichtungen hierbei stellen müssen, sind nicht nur quantitativer Art, sondern auch bezogen auf die Anpassung von Bildungsgängen, Unterrichts- und Lernverfahren. Gemeinsam ist allen Ländern mit expansiven Hochschulentwicklungen eine verstärkte Differenzierung des Hochschulsektors als Antwort auf die quantitative Ausweitung des Zugangs. Im weiteren wird von Hochschulen als Eliten- und als Breitenbildungseinrichtungen gesprochen, da der Ausdruck „Massenuniversität" in der deutschen Sprache zu stark abwertende Bedeutung hat. Die dritte Phase des Trow'schen Modells, also die auf die „elite higher education" und die „mass higher education" folgende Phase des „universal access to higher education" wird in dem Maße relevant, als die Unterscheidung zwischen akademischer und nichtakademischer Bildung auf Tertiärstufe unscharf wird. Die OECD versucht an dieser Unterscheidung festzuhalten, wodurch es im akademischen Bereich

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

zumindest in Europa nur zu verschiedenen Graden der Breite des Zugangs kommt. Studierquoten nahe 50 Prozent im akademischen Bereich kommen aber auch in den USA und Kanada nur bei den Ersteintrittsquoten zustande. Betrachtet man die Studienbeteiligung etwas längerfristiger, z.B. nach zusammengefaßten Altersjahrgängen, so ergeben sich selbst für die nordamerikanischen Länder *im akademischen Bereich* nur Quoten von 22 bis 23 Prozent bei den 18- bis 21jährigen; auch bei Inklusion des nichtakademischen Bereiches bleiben die Studienbeteiligungsquoten in diesen Ländern unter 40 Prozent. Durch die relativ kurzen Verweildauern an den anglo-amerikanischen Universitäten können damit aber relativ hohe Abschlußquoten verbunden sein (siehe Tabelle I-7).

TABELLE I-2:

Studienanfänger in Prozenten des typischen Eintrittsalters in ausgewählten Ländern, 1995

Vereinigte Staaten	52%
Kanada	48%
Vereinigtes Königreich	43%
Neuseeland	40%
Niederlande	34%
Frankreich	33%
Deutschland, früheres BG*	33%
Dänemark	31%
Irland	27%
Österreich	26%
Norwegen	25%
Deutschland, neue BL*	24%
Ungarn	20%
Türkei	16%
Griechenland	16%
Schweiz	15%

*Eigene Berechnungen nach Daten des bmb+f
Quelle: OECD

Mitte der 90er Jahre weisen die USA und Kanada nach Daten der OECD tatsächlich Studienanfängerquoten[24] auf, die rund 50 Prozent aller Jugendlichen im vergleichbaren Alter in der Wohnbevölkerung ausmachen. In Frankreich und Deutschland (früheres Bundesgebiet) betrug die Studienanfängerquote ein Drittel der Jugendlichen. Mit Ausnahme der Schweiz, die einen starken Sektor höherer Berufsbildung auf nichtuniversitärer Stufe des tertiären Bildungssystems eingerichtet hat[25], haben 1995 alle Industrieländer Systeme der „mass higher education" etabliert. Die Studierquote der Frauen ist in den meisten Ländern höher als jene der Männer. So wird für die Frauen in den USA eine Studienanfängerquote von 59 Prozent ausgewiesen. Der Anteil der Frauen unter den Studierenden liegt bei den jüngeren Altersgruppen im Ländermittel über 50 Prozent oder wenig darunter, bei den älteren Studierenden fällt er auf 45 Prozent bei den Studien, die zu ersten akademischen Graden, und auf 41 Prozent bei den Studien, die zu Zweitabschlüssen führen.[26]

Für Japan werden im Vergleich für 1995 von der OECD leider keine Quoten ausgewiesen. Eine ältere Publikation zeigt bereits für 1987 eine Tertiärquote von 51 Prozent, nur auf 4-Jahres Studiengänge an Universitäten und Colleges (akademische Bildung) bezogen von 25 Prozent.[27] Dort, wo die Differenz zur Hochschulbesuchsquote sehr hoch ist (wie z.B. in Japan oder in Belgien), verweist dies auf berufliche Erstausbildungsgänge

---

[24] Nettostudienanfängerquote = Anzahl der Studienanfänger im Hochschulbereich in einer bestimmten Altersgruppe dividiert durch die Gesamtbevölkerung der entsprechenden Altersgruppe; die Quote ist unabhängig von den Unterschieden zwischen den Ländern in bezug auf das typische Eintrittsalter; siehe OECD, 1997, a.a.O., S. 163.

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

[26] OECD: Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 1997, Paris, 1997, S. 164 und 173.

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

oberhalb der Sekundarstufe. Umfassende Tertiärquoten werden oft mit Hochschulbesuchsquoten verwechselt, was aus Sicht der Länder mit enger definiertem Hochschulsektor nicht selten zu falschen Schlüssen führt. In Japan werden die Differenzen klar gesehen.[28]

Hochschulbesuchsquoten im Sinne traditionell akademischer Studien werden im internationalen Vergleich häufig etwas überschätzt, da die Abgrenzung zwischen Universitäten, Hochschulen und Kursen im Rahmen „nichtakademischer" Erwachsenenbildung besonders in den angelsächsischen Ländern in einem „tertiären Bildungssektor" aufgeht. Dies hängt zum einen mit dem viel stärkeren Engagement der Universitäten dieser Länder in der beruflichen Erwachsenenbildung zusammen, zum anderen mit dem Fehlen eines der Reifeprüfung (Abitur, Matura, Maturitätsprüfung) vergleichbaren Filters am Ende der oberen Sekundarstufe, der zum Zugang an die Universitäten berechtigt. Der Unterschied von angelsächsischen zu kontinentaleuropäischen Hochschulsystemen liegt damit bereits in der Zulassung zu den Studien und Kursen; das Beispiel des Vereinigten Königreichs kann dies verdeutlichen.

Das „minimum requirement" für die Studienzulassung zu einem „degree course" (dreijähriges Studium, das zu einem Bachelor Degree führen soll) im Vereinigten Königreich besteht aus zwei A-levels oder Äquivalenten dieser, obgleich viele der Studienanfänger drei A-levels vorweisen können. Für Studienangebote unter Degree-level, also etwa unter einem dreijährigen Studium, wird üblicherweise ein A-level oder ein Äquivalent gefordert, aber auch das ist nicht zwingend erforderlich: „There is no statutory requirement for higher education institutions to impose minimum entry standards for courses; they can admit applicants without any formal qualifications if they wish."[29] Wenn dem so ist, dann kann alle Bildung von Personen über 18 Jahren, sofern kursmäßig organi-

---

[28] In Japan selbst werden die Universitäten und Colleges, die 4-Jahres Studiengänge anbieten, und die Technical Colleges als „higher education in a strict sense" definiert, nicht aber die Junior Colleges und die Special Training Schools; siehe dazu: Motohisa Kaneko, 1992, a.a.O., S.179.

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

siert an Hochschulen oder Erwachsenenbildungseinrichtungen, die sich im angelsächsischen Bereich weitreichend überschneiden, zur „higher education" werden. Dies erklärt die hohen Studienanfängerquoten auf der Basis eines umfassenden Begriffs tertiärer Erwachsenenbildung. *Williams* weist z.B. für Deutschland und Frankreich eine „Studienanfängerquote" von je 48 Prozent aus, für Schweden, Belgien und Dänemark von über 53 Prozent.[30]

Die höchsten Studienanfängerquoten werden für angelsächsische Länder ausgewiesen. Möglich wird dies unter anderem durch den altersmäßig relativ frühen Abschluß der Sekundarstufe und die Einrichtung von kurzen ersten Studien. Diese haben zum Teil Funktionen der Allgemeinbildung und der Auslese für die stärker spezialisierten oder forschungsbasierten zweiten Studien. Die Studienanfängerquoten im Hochschulbereich sind daher in den Ländern, die eine „vertikale" Hochschulstruktur (kurze erste Studien als Voraussetzung von weiteren Abschlüssen) haben, höher als in den Ländern mit fast ausschließlich langen ersten Studiengängen.

Im Ländermittel sind 50 Prozent der Studienanfänger jünger als 20,5 Jahre[31]. In Frankreich und den USA liegt dieser Wert jedoch um rund 1,5 Jahre darunter, in Deutschland hingegen sogar um 1,2 Jahre darüber; das höchste Durchschnittsalter ergibt sich jedoch für nordeuropäische Länder, wobei Norwegen und Dänemark auf rund 23 Jahre kommen. Das heißt, daß die Hälfte der Studienanfänger im Hochschulbereich über 23 Jahre alt ist. Dies ist vor allem deshalb bemerkenswert, als in diesem Alter - wie später belegt wird - bereits die Hälfte der Absolventen in den angelsächsischen Ländern und in Japan ihr Hochschulstudium abgeschlossen hat. Die Rolle der Hochschule in der Bildungs- und Berufslaufbahn ist demnach landesspezifisch ausgeprägt, wie bereits am Lebensalter von Eintretenden und Absolventen erkennbar wird. Es macht einen Unterschied, ob jemand Anfang Zwanzig oder Ende Zwanzig mit einem Hochschulabschluß in das Er-

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

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

werbsleben einsteigt oder einsteigen möchte, und zwar sowohl im Hinblick auf Einstufungs- und Einkommenserwartungen als auch auf Anpassungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeiten.

TABELLE I-3:

Mittleres Alter der Studienanfänger im internationalen Vergleich, 1995

Dänemark	23,1
Norwegen	22,7
Schweden	22,1
Deutschland (gesamt)	21,7
Schweiz	21,2
Niederlande	20,4
Österreich	20,3
Kanada	20,0
Vereinigtes Königreich	19,8
Neuseeland	19,4
Griechenland	19,4
Vereinigte Staaten	19,0
Frankreich	18,9

Quelle: OECD; tabellierter Wert: Median

Einen etwas anderen Aspekt rückt die Betrachtung der ältesten Gruppe unter den Studienanfängern in den Vordergrund. Nachfolgende Tabelle bezieht sich ebenfalls auf Studienanfänger im Sinne von Neueintretenden in den Hochschulbereich, nicht Weiterstudierende, die z.B. einen zweiten Abschluß machen wollen, oder Studienwechsler. Im Ländermittel des OECD-Vergleichs sind 80 Prozent der Neueintritte in den Hochschulsektor (akademischer Tertiärbereich) unter 24, 3 Jahre alt[32], 20 Prozent sind älter. Die Unterschiede zwischen den Ländern sind dabei eklatant und verweisen auf unterschiedliche Bildungsfunktionen der Hochschule in verschiedenen Ländern. Während z.B. in

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

Frankreich 80 Prozent der Neueintretenden in die Hochschulen unter 20 Jahre alt sind, beläuft sich dieser Wert in Deutschland bereits auf 25 Jahre, im Vereinigten Königreich auf 27,5 Jahre und in Dänemark, Schweden und Norwegen auf über 28 Jahre. Jeder fünfte Neueintretende ist in vielen Ländern im Alter von 24 bis 29 Jahren. Damit ist bereits quantitativ gesehen mehr als ein Pfad der „second chance education" angesprochen. Dieser Studententypus, der sich eindeutig vom klassischen Typ des Hochschülers abhebt, der unmittelbar nach dem Gymnasium in die Universität eingetreten ist und in der Regel vollzeitlich studiert hat, ist heute auf der akademischen Tertiärstufe weit verbreitet. Dies impliziert Zugang von Jungerwachsenen mit Berufserfahrung oder auch von Personen, die Studium und Erwerbstätigkeit verbinden.

TABELLE I-4:

Alter des ältesten Fünftels der Neueintretenden an Hochschulen, 1995

Norwegen	>29,0
Schweden	28,8
Dänemark	28,3
Neuseeland	28,0
Vereinigtes Königreich	27,5
Kanada	26,5
Deutschland (gesamt)	25,1
Vereinigte Staaten	24,4
Österreich	23,5
Niederlande	23,3
Schweiz	23,2
Türkei	23,1
Griechenland	20,5
Frankreich	20,0
Irland	19,4

Quelle: OECD; tabellierter Wert: 80. Perzentil

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

Die OECD-Daten zu Deutschland differenzieren nicht zwischen dem früheren Bundesgebiet und den neuen Bundesländern. Das zuständige Bundesministerium weist eine Prozentuierung der Studierenden in Prozenten der 19- bis unter 26jährigen Bevölkerung aus. Diese Aufgliederung zeigt viel stärkere Unterschiede als die Studienanfängerquoten zwischen dem früheren Bundesgebiet und den neuen Bundesländern, da sich die Annäherung des Bildungsverhaltens in dieser größeren Altersgruppe langsamer niederschlägt. Für 1995 wird für das frühere Bundesgebiet eine Studienbeteiligung der 19- bis unter 26jährigen Bevölkerung von 30 Prozent (nur Deutsche: 34 Prozent), für die neuen Bundesländer von 16 Prozent ausgewiesen; wobei sich die Studienbeteiligung in den neuen Bundesländern seit 1990 (8,5 Prozent) nahezu verdoppelt hat.[33] Die relativ geringe Studienbeteiligungsquote für Deutschland gesamt in der OECD-Berechnung hängt mit dem überdurchschnittlich hohen Alter der Studienanfänger in Deutschland zusammen: die Hälfte der Studienanfänger in Deutschland ist älter als 21,7 Jahre.

Für die USA ist eine Abgrenzung zwischen akademischer und nicht-akademischer Tertiärbildung schwierig, da ein erheblicher Teil der Studierenden die ersten beiden Jahre des Studiums an Community Colleges absolviert und erst danach an ein 4-Jahres Col-

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

lege oder eine Universität geht, um den Bachelorgrad zu erreichen. In der von der OECD verwendeten Klassifizierung erhöht sich die Studienbeteiligungsquote für die USA von rund 22 Prozent (nur akademische Tertiärstufe) auf 35 Prozent bei den 18- bis 21jährigen, wenn man die erweiterte Tertiärstufe als Bezug für die Messung der Studienbeteiligung wählt. Für Belgien ergibt sich die höchste Studienbeteiligungsquote bei den 18- bis 21jährigen auf der Ebene der umfassenden Tertiärstufe (41 Prozent).[34]

TABELLE I-5:

Nettobeteiligungsraten im Hochschulbereich (akademischer Tertiärsektor) nach Altersgruppen, 1995

Länderauswahl	Alter in Jahren		
	18 - 21	22 - 25	26 - 29
Kanada	23,4	14,4	5,3
Niederlande	23,2	18,7	5,6
Vereinigte Staaten	21,9	14,1	6,6
Korea	21,5	12,8	2,9
Australien	21,1	8,7	4,9
Vereinigtes Königreich	20,9	6,8	3,2
Belgien	19,1	8,5	1,7
Schweden	13,0	16,6	7,5
Österreich	12,6	14,1	8,5
Finnland	12,3	21,8	11,2
Norwegen	9,5	17,9	7,7
Deutschland (gesamt)	7,9	15,3	9,5
Dänemark	7,9	20,3	10,0
Schweiz	5,2	8,8	3,9

Quelle: OECD, 1997; für Italien und Japan liegen keine Daten vor

[34] OECD, 1997, a.a.O., S. 172.

Varianten struktureller Diversifikation

Prinzipiell kann ein Modell der vertikalen Gliederung der Studien von einem Modell einer eher horizontalen Gliederung der Wege auf Hochschulniveau unterschieden werden. Je nach dem Grad der Durchlässigkeit zwischen den Stufen und/oder Pfaden ergeben sich länderspezifische Systemstrukturen.

Das anglo-amerikanische Modell bedeutet vertikale Gliederung von Studiengängen und Abschlüssen innerhalb der Universitäten. Die USA, Großbritannien, aber auch Japan stehen für das *Modell der vertikalen Differenzierung*. Ohne kurzes erstes Studium zum Bachelor Degree gibt es keinen Zugang zu wissenschaftsorientierten oder klassisch akademischen Studien („professionell studies") und Abschlüssen. *Martin Trow* hat diesen Unterschied anhand der amerikanischen Variante, die sich von Kontinentaleuropa weitergehend als die britische abhebt, formuliert:

„Higher education in Europe is for the most part highly specialised and oriented toward professional or pre-professional training. American colleges and universities provide a good deal of 'general education' *that elsewhere is done in the upper secondary schools*, in part because of the broad comprehensive nature, (and in european terms) consequent academic weakness of our secondary schools, which are designed to bring as many young people as possible to the end of secondary schooling so that they can qualify for entry to higher education. Currently, about 75 per cent of American students finish high school and are qualified for entry to some kind of college or university."[35]

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

[35] Trow, 1997, a.a.O., S. 160; Kursivsetzung nicht im Original.

nent, wo die Universitäten noch immer sehr stark auf die Vorbildung für den öffentlichen Dienst und die klassischen akademischen Berufe bezogen sind, noch eher selten sind.[36] Trow fügt aber seiner Auflistung der Besonderheiten des amerikanischen Systems postsekundärer Bildung hinzu, daß europäische Länder mit steigenden Quoten an Sekundarschulabsolventen und in der Folge steigenden Studierquoten unausweichlich mit ähnlichen Problemen und Trends zu rechnen haben, wie die USA schon vor Jahrzehnten: eine gewisse „'Americanisation' of European Higher Education"[37] ist daher mit der Bildungsexpansion verknüpft. Gerade darum ist das Studium der amerikanischen Entwicklungen, Vorzüge sowie Erfahrungen und Folgeprobleme für Europa informativ.

Japan, das formal eine den USA ähnliche Struktur der Studien eingerichtet hat, unterscheidet sich substantiell weitreichend. So ist fast alles auf den ersten Studienabschluß orientiert (Bachelorabschluß) und im Zuge dessen auf die Frage, an welcher Hochschule dieser absolviert wird. Dadurch wird die Aufnahmeprüfung zu einem Auslesevorgang - einem Filter - mit weitreichenden Auswirkungen auf die späteren beruflichen Möglichkeiten der Absolventen. 1990 entfielen von 2,1 Millionen Studierenden an Universitäten und Colleges (4-Jahres Einrichtungen) 2,043.000 auf Under-Graduates und nur 90.000 oder 4 Prozent auf Graduates.[38] Die Frage einer forschungsbasierten Lehre spielt für die japanische Hochschulausbildung kaum eine Rolle, da die Unternehmen die besten Absolventen so früh als möglich rekrutieren wollen.[39] Demgegenüber wird für die USA zwischen dem Studium zum ersten Abschluß (Bachelor Degree) und dem Graduiertenstudium zum Master Degree oder zum First Professional Degree ein tiefer Graben an Anforderungen und Qualität konstatiert. Diese Arbeitsteilung zwischen Grundbildung, Vorbereitung und Auslese einerseits, professioneller Vorbildung und forschungsbasierter Lehre andererseits wird geradezu als Grundlage der hohen Absorptionsfähigkeit und

---

[36] Trow, 1997, a.a.O., S. 163ff.

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

[38] Motohisa Kaneko, 1992, a.a.O., S. 179.

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

gleichzeitigen Leistungsfähigkeit der amerikanischen großen Staatsuniversitäten in Forschung und Lehre gesehen.[40]

Das Nebeneinander von Lang- und Kurzstudien und speziellen Elitebildungseinrichtungen ist für das *französische Hochschulmodell* kennzeichnend.[41] Frankreich bildet das Beispiel für eine Gliederung des Hochschulsystems in parallel nebeneinander laufenden Schienen: die Grande Écoles, die Studien an Universitäten und die berufsorientierten Kurzstudien, die zum DUT (Diplome Universitaire de Technologie) oder zum BTS (Brevets de Technicien Supérieur) führen. Neben den langen Studiengängen für Gesundheitsberufe (Medizin, Zahnmedizin, Pharmazie) sind die Hochschulstudien in drei Studienabschnitten (Cycles) organisiert, die aber jeweils zu eigenständigen Abschlüssen führen. Dies stellt einen weitreichenden Strukturunterschied zum Typ der deutschen Hochschule dar, die an den Universitäten und den Fachhochschulen lange erste Studien ohne formale Zwischenabschlüsse bzw. Ausstiegsmöglichkeiten vorsieht, zumindest bis 1998.

Der erste Studienabschnitt führt in Frankreich zum Diplom für Allgemeine Hochschulstudien, dem DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales), in den verschiedenen großen Fächern oder Disziplinen (Recht, Wirtschaft, Literatur und Humanwissenschaften).[42] Hieran schließen sich Studien, die zur Licence oder Maitrise (Master Degree) als Abschluß führen. Für weiter Fortgeschrittene gibt es das DEA (Diplôme d'Études Approfondies), das DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées), die dem ersten Jahr der dritten Stufe zugeordnet werden. Erst der Abschluß der dritten Stufe führt zum Doctorat (Doktorat). Während der Zugang zu den Universitätsstudien offen ist, ist an den Technischen Hochschulinstituten (IUT, Institut Universitaire de Technologie), den Vorbereitungsklassen für die Grande Écoles und für eine höhere technische Ausbildung

[40] Siehe dazu: Trow, 1970, a.a.O., S. 5; Clark 1995, a.a.O., S. 116ff.

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

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

(STS, Section de Technicien Supérier) ein Numerus clausus vorgesehen. Die Zulassung zu den ingenieur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen an den Grandes Écoles erfolgt anhand einer Auswahlprüfung, der eine ein- bis dreijährige spezielle Vorbereitung oder ein mehrjähriges Hochschulstudium vorausgehen. Einzigartig im internationalen Vergleich ist an der französischen Struktur des tertiären Bildungssystems, daß die Grande École wesentlich selektiver als die Universitäten im Zugang agieren und explizit als Weg in die Elitepositionen in Staat und Wirtschaft fungieren[43]; auch wird kein Anspruch auf eine Einheit von Forschung und Lehre gestellt.

Das französische Modell unterscheidet sich ebenso von der anglo-amerikanischen vertikal strukturierten Universität wie vom - später zu erläuternden - Modell der Diversifikation der Hochschulbildung durch Aufbau eines zweiten, berufsorientierten Weges (Deutschland, Niederlande, Finnland u.a.). Strukturell ist eher eine Ähnlichkeit zu Japan gegeben, da die Zugangsfilter eine entscheidende Rolle spielen. Der Wettbewerb unter den Schülern der oberen Sekundarstufe und im ersten „cycle" ist „ausgeprägter und schärfer als in anderen westeuropäischen Ländern; dabei unterscheiden sich die verschiedenen Sektoren deutlich je nach Selektivität und nach Berufsaussichten, die sich mit den jeweiligen Abschlüssen beziehungsweise Zwischenstadien verbinden."[44]

Die meisten der weiter oben genannten Kurzstudien waren ursprünglich als getrennte Schienen neben den Langstudien, nicht als deren Vorstufe konzipiert; mittlerweile sieht es aber aufgrund verschlechterter beruflicher Einstiegsmöglichkeiten für die Absolventen anders aus. So nahmen nach Absolvierung eines technologisch-fachlichen Ausbildungsgangs 1992 etwa 60 Prozent der Inhaber eines DUT-IUT (Diplôme universitaire de technologie - Institut universitaire de technologie) ein weiterführendes Studium auf, während es 1984 nur 33 Prozent waren; bei den Absolventen mit BTS-STS-Abschluß

---

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

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

(Brevet de technicien supérieur - Section de technicien supérieur) war eine Erhöhung von 20 auf 39 Prozent im gleichen Zeitraum zu verzeichnen.[45] Diese Ausbildungsgänge werden an den IUT und den STS absolviert. Die horizontale Differenzierung wird damit entgegen der institutionellen Zielsetzung zugunsten vertikaler Integration der Studiengänge aufgeweicht.

Eine weitere typische Konstellation besteht im Aufbau eines stärker anwendungsorientierten Hochschultyps neben den traditionellen Universitäten *(das deutsche Modell)*: Durch Aufwertung von früher als berufsbildend eingestuften Bildungsgängen auf der oberen Sekundarstufe oder auf postsekundärer Stufe sowie durch Neugründung wird ein „zweiter Hochschultyp" als Entlastung der traditionellen, wissenschaftsorientierten Hochschulen oder Universitäten geschaffen. Diese Alternativen zu Universitäten sind beruflich spezialisiert, haben aber nicht in allen Ländern die Dauer von Kurzstudien. Beispiele für zweite Hochschultypen sind die niederländischen Berufshochschulen, die finnischen Ammattikorkeakoulut (Polytechnics) und die Fachhochschulen, die Anfang der 70er Jahre in Deutschland durch Aufwertung der Ingenieurschulen und der Höheren Fachschulen entstanden sind.[46] In den 90er Jahren werden in Österreich und der Schweiz Fachhochschulsysteme aufgebaut.

Traditionell bereits höher akademisierte Gesellschaften haben stärker als die Hochschulen in den deutschsprachigen Ländern die Möglichkeiten vertikaler Gliederung der Studien genutzt. In den USA z.B. ist der Strukturtyp der „vertical university" realisiert, der rund die Hälfte eines Altersjahrgangs aufnimmt und dabei über 30 Prozent eines Altersjahrgangs mit einem Bachelor Degree entläßt. In Deutschland wurde im Zuge steigender Nachfrage nach beruflicher Vorbildung von Studienberechtigten bislang versucht, die traditionellen universitären Langstudien durch einen wachsenden Fachhoch-

---

[45] Eric Verdier: Verlieren Hochschulabschlüsse in Frankreich an Bedeutung?, in: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift, CEDEFOP, Thessaloniki, Nr. 10 Januar-April 1997/1, S. 21.

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

schulsektor zu entlasten. Nach dem Hochschulrahmengesetz von 1998 soll in Zukunft aber auch in Deutschland zusätzlich zur horizontalen Differenzierung durch die Einführung der Abschlüsse „Bachelor" und „Master" eine vertikale Differenzierung für die Hochschulen realisierbar werden. Die Möglichkeit der Staffelung der Studien und Abschlüsse ist dabei nicht nur für die klassischen Universitäten vorgesehen, sondern auch für die Fachhochschulen („Universities of Applied Sciences"). Diese strukturelle Innovation wurde vor allem mit der Attraktivierung der deutschen Hochschulen für ausländische Studierende begründet, sie könnte aber auch Vorteile für die deutschen Studierenden bringen, da mehr Abschluß- und Ausstiegswege ein höheres Maß an Anpassungsfähigkeit gegenüber Chancen am Arbeitsmarkt bedeutet. Zweifellos könnte es aber ein wesentlicher Schritt zur Annäherung von Studienstrukturen und in der Förderung der internationalen Dimension des Hochschulstudiums sein.

Im Rahmen von sogenannten Verbundmodellen könnte, hierzu gibt es aktuelle Versuchsmodelle in Deutschland, auch die oft zu geringe Verbindung der beiden Hochschulschienen zugleich mit der Erprobung der anglo-amerikanischen Abschlüsse in Fachbereichen, die von stärkerer Vernetzung profitieren können (z.B. den Ingenieurwissenschaften), überwunden werden (siehe: bmb+f: Prospect 3/1998, S. 12ff.). Tendentiell weist die internationale Entwicklung in die Richtung der Integration und Kooperation von Einrichtungen der Higher Education, also der Überwindung von institutionellen Trennungen, dort, wo dies der Informationsvernetzung und der kooperativen Bildung nützt. Neben neuen Formen der fachlichen Kooperation sind auch formale Integrationstendenzen zu beobachten. Im Vereinigten Königreich ist z.B. die formelle Differenzierung zwischen den Universitäten und den Polytechnics durch die formelle Gleichstellung im Sinne von gleicher Bezeichnung Anfang der 90er Jahre aufgehoben worden[47], informelle Unterschiede der Universitäten nach akademischer Reputation sowie in der Qualitätseinschätzung der Diplome und der beruflichen Möglichkeiten der Absolventen sind jedoch ein konstitutives Element des britischen Hochschulwesens.

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

Abschlußquoten

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

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

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

Nichtakademische Abschlüsse und Postsekundarquote

Im OECD-Ländermittel erreichten 1995 rund 13 Prozent der Bevölkerung im typischen Abschlußalter einen Abschluß in einem nichtakademischen Bildungsgang auf Tertiärstufe. Die Bedeutung der nichtakademischen Bildungsgänge hängt stark von zwei Faktoren ab: einerseits vom Ausmaß des Angebots an weiterführenden beruflichen Ausbildungen auf der oberen Sekundarstufe, andererseits von der Höhe des erstmöglichen akademischen Abschlusses.

Am höchsten sind die Anteile an nichtakademischen Abschlüssen in Norwegen, wo für fast die Hälfte der Bevölkerung im vergleichbaren Alter entsprechende Abschlüsse ausgewiesen werden (Tabelle I-6). Rechnet man die Erstabschlüsse im akademischen Bereich hinzu (17 Prozent Abschlüsse kurzer erster Studiengänge plus 5 Prozent bei langen Studiengängen), so kommt man - auch wenn es möglicherweise Überschneidungen der Abschlüsse gibt - auf rund 2/3 der nachwachsenden Bevölkerung. Die Erstausbildung ist damit überwiegend postsekundär geworden. Im Spitzenfeld der Abschlußquoten im nichtakademischen Bereich liegen auch die Quoten in Japan und Belgien, wo jeweils etwa jeder dritte einen entsprechenden Abschluß aufweist. In beiden Ländern sind die Anteile unter den Frauen mit Abstand höher.

In Japan machten 1995 etwa 40 Prozent der Frauen einen entsprechenden Abschluß. Im hierarchischen postsekundären Bildungswesen Japans ist eine Durchlässigkeit von den 2jährigen Junior Colleges (Tanki-Daigaku), die 1987 von knapp 22 Prozent der Frauen und 3 Prozent der Männer besucht wurden[48], anders als im Falle des amerikanischen

[48] Kaneko, 1992, a.a.O., S. 182.

Community Colleges, nur ausnahmsweise gegeben; die meisten Angebote sind nicht beruflicher, sondern allgemeinbildender Ausrichtung, wie Literatur oder Hauswirtschaft.[49] Wachsenden Zustrom und wachsende Bedeutung als postsekundärer Übergang in den Arbeitsmarkt verzeichnen die beruflich orientierten Special Training Schools (Senshu Gakko), die je nach Fachrichtung und Ausbildungsziel sehr unterschiedliche Dauer haben.[50] Die Special Training Schools wurden zum oben genannten Zeitpunkt von 13 Prozent der Männer und 14 Prozent der Frauen besucht.[51] Rechnet man die Erstabschlüsse akademischer Studien hinzu, so kommt man in Japan auf eine Postsekundarquote von 52 Prozent für 1995. Diese Quote ist aber von der Hochschulabsolventenquote zu unterscheiden, insbesondere im Ländervergleich. Die Postsekundarquote in Belgien dürfte ebenfalls über 50 Prozent liegen.

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

[49] Kaneko, 1992, a.a.O., S. 180.

[50] Kaneko, 1992, a.a.O., S. 180.

[51] Kaneko, 1992, a.a.O., S. 182.

TABELLE I-6:

Absolventen des nichtakademischen Tertiärbereichs im Verhältnis zur Bevölkerung im typischen Abschlußalter, in Prozenten, 1995

Land	Gesamt	Männer	Frauen
Norwegen	48	42	53
Japan	29	17	40
Belgien (fläm. Sprachgem.)	28	23	32
Schweiz	23	31	15
Vereinigte Staaten	22	18	26
Finnland	22	14	31
Vereinigtes Königreich	17	12	22
Neuseeland	17	12	22
Korea	16	17	15
Irland	14	15	13
Deutschland	12	11	14
Schweden	9	6	13
Dänemark	8	10	6
Italien	7	5	9
Portugal	6	4	8
Österreich	5	3	7
Türkei	3	3	3
Spanien	2	2	2
Australien	-	-	-
Kanada	-	-	-
Niederlande	-	-	-
Frankreich	-	-	-
Ländermittel	13	11	15

Quelle: OECD, 1997

Kurze erste akademische Abschlüsse

Alle Länder, welche - wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt - im internationalen Vergleich weit überdurchschnittlich hohe Akademikerquoten im Haupterwerbsalter aufweisen, haben kurze Studien an den Universitäten eingerichtet und verzeichnen auch unter den Absolventen der 90er Jahre hohe Abschlußquoten. In den angelsächsischen Ländern weisen um die 30 Prozent der Jungerwachsenen einen Bachelor-Abschluß auf, Japan kommt auf 23 Prozent. Auch Dänemark und Norwegen kommen auf beachtliche Anteile. Zur Einschätzung des Stellenwertes von Hochschulabschlüssen in der Bildungs- und Berufslaufbahn ist das Alter bei Studienabschluß und die Studiendauer (siehe dazu Tabelle III-2) von Interesse. Für einige Länder liegen Angaben zum mittleren Alter bei Abschluß der kurzen Studiengänge bis zum ersten akademischen Grad vor.

Die Hochschulabsolventen aus dem Vereinigten Königreich erweisen sich mit 22 Jahren als die jüngsten im Vergleich der von der OECD präsentierten Werte. In Deutschland beläuft sich das mittlere Alter der Studienanfänger auf 21,7 Jahre[52] und liegt damit nur geringfügig unter jenem der Hochschulabsolventen mit Bachelor Degree im Vereinigten Königreich. Dies hat u.a. mit der längeren Sekundarstufe II zu tun, aber auch mit dem Einschieben einer Berufsausbildung zwischen höherer Schule und Studienbeginn. Es macht einen Unterschied im Stellenwert von Hochschulbildung, ob ein Drittel der Jugendlichen mit 22 einen Hochschulabschluß erreicht und die Mehrheit sodann in das Berufsleben einzusteigen versucht, oder ob ein Drittel der Jugendlichen in einem vergleichbaren Alter - nach einer selektiven oberen Sekundarstufe - erst ein Studium beginnt, das im Mittel mit 28 Jahren bei erheblichen Ausfallsquoten zu einem Erstabschluß führt. Die „statusdistributive" Funktion des ersten Abschlusses der Hochschulbildung ist bei beiden Systemen eine andere und nur durch die Einbeziehung des gesamten Bildungssystems verständlich. Hierauf wird etwas weiter unten eingegangen (siehe auch S. 60ff.).

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

TABELLE I-7:

Absolventen von kurzen Studiengängen in Prozenten der Bevölkerung im typischen Abschlußalter und mittleres Alter bei Studienabschluß, 1995

Land	Absolventenquote	Alter : Median
Australien	34	22,4
Vereinigte Staaten	32	-
Kanada	31	23,9
Vereinigtes Königreich	31	22,0
Japan	23	(ca. 22,0*)
Korea	23	-
Neuseeland	21	22,5
Dänemark	21	26,7
Norwegen	17	25,3
Irland	10	-
Spanien	10	24,0
Finnland	8	26,3
Türkei	8	24,1
Schweden	8	26,2
Portugal	2	-
Italien	1	-
Niederlande	k. A.	k. A.
Belgien	k. A.	k. A.
Frankreich	k. A.	k. A.
Deutschland	k. A.	k. A.
Österreich	k. A.	k. A.
Schweiz	k. A.	k. A.
Ländermittel	12	-

* Siehe Kaneko, a.a.O., 1992
k.A. = keine Abschlüsse dieses Typs

Quelle: OECD, 1997

Die Absolventen kurzer erster Studien sind aber nicht in allen Ländern so jung wie im Vereinigten Königreich und anderen angelsächsischen Ländern. In Dänemark liegt das mittlere Abschlußalter der Absolventen kurzer erster Studien im Mittel bei knapp 27 Jahren, in Schweden und Finnland bei über 26 Jahren und in Norwegen bei über 25 Jahren. Grund hierfür ist einerseits der relativ späte Studienbeginn, der zum Teil über dem Abschlußalter im Vereinigten Königreich liegt[53], andererseits haben diese Studien in Finnland zur Gänze und in Schweden und Dänemark überwiegend die Funktion von Alternativen zu den langen Studien, nicht jene einer Vorstufe zu zweiten Studien und Abschlüssen.

Ein wesentlicher Systemunterschied betrifft den Erwerb der Studierfähigkeit. Während diese in den deutschsprachigen Ländern in der oberen Sekundarstufe erworben wird und das Recht zur Aufnahme eines Studiums in einem einheitlichen staatlichen Hochschulsystem bedeutet, erfolgt die Bewertung und Feststellung der Studierfähigkeit in den angelsächsischen Ländern durch die aufnehmenden Hochschulen und für professionelle und forschungsbasierte Studien erst durch die kurzen Erststudien an den Hochschulen. So braucht man zum Beispiel, um Medizin, Recht, Ingenieurwissenschaften oder Betriebswirtschaft auf dem Level eines höher spezialisierten, professionellen Abschlusses studieren zu können, zuerst einen Bachelor-Abschluß, um von einer Universität „akzeptiert" zu werden.[54]

Der Erwerb der Studienberechtigung für die Diplomstudien findet in der Schweiz, Deutschland und Österreich nicht an den Hochschulen oder im Übergang zwischen Sekundarstufe und Hochschule, sondern vorher im Rahmen einer vertikal strukturierten oberen Sekundarstufe statt. Länder mit vertikal gegliederter Struktur des Sekundarschulwesens, wie die oben genannten, sind in den 90er Jahren, international gesehen,

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

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

eher die Ausnahme.[55] Die Studierfähigkeit für Professional Studies und forschungsbasierte Studien wird im angelsächsischen Bildungssystemtyp erst innerhalb der Universitäten angeboten und erworben, nicht durch den Abschluß eines bestimmten Typs der oberen Sekundarstufe. Der Universitätssektor des Bildungssystems ist daher in den angelsächsischen Ländern anders strukturiert als in Österreich, Deutschland oder der Schweiz. Die Universität der deutschsprachigen Tradition erfordert für den Erstabschluß faktisch eine um drei bis vier Jahre längere Studiendauer und inkludiert Ziele, die im angelsächsischen System erst mit dem Zweitabschluß erreichbar sind.

Das angelsächsische System der vertikal gestaffelten Abschlüsse hat drei Auslesefilter eingebaut: die Studienaufnahme durch die Hochschule, den Bachelor Degree und den Master Degree. Demgegenüber gibt es im deutschen Hochschultyp nur die Reifeprüfung, die institutionell vor der Hochschule angesiedelt ist, und den Abschluß des Diplomstudiums, um ein in etwa vergleichbares Level zu erreichen. Geht man von einer ungefähren Gleichwertigkeit von Master-Abschlüssen und Diplomstudien aus, so ist zu konstatieren, daß im deutschen Hochschultyp ein Filter ausfällt und einer vor der Hochschule in der Oberstufe des Sekundarschulwesens angelagert ist. Eine weitergehende Analyse der unterschiedlicher Filter- und Qualifizierungssysteme erfolgt im Abschluß zu diesem Teil der Studie (S. 60ff.).

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

Weiterführende Abschlüsse

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

1. die kontinentaleuropäische Hochschultradition, die ausschließlich Abschlüsse langer erster Studien (inklusive der Fachhochschulen) vorsieht,
2. die anglo-amerikanische Hochschultradition, welche den Master Degree als zweiten akademischen Grad vorsieht
3. und Mischformen beider Traditionen (Schweden, Dänemark, Norwegen u.a.).

ad 1) Dominanz der langen ersten Studien

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

Vergleicht man die Abschlußquoten der Länder mit langen Studien, so zeigt sich Deutschland an der Spitze; allerdings ausschließlich durch die Inklusion der Fachhochschulen. Für Deutschland wurden in die Quote von 16 Prozent Hochschulabsolventen am Altersjahrgang die Abschlüsse an Universitäten und an Fachhochschulen zusammengezählt. Nach der Dauer betrachtet, sind die Fachhochschulen Langstudien (mittleres Abschlußalter ist 28 Jahre), in den beruflichen Zielsetzungen unterscheiden

sie sich aber in einigen Hinsichten von den Universitäten, die fast ausschließlich auf akademische Berufe ausgerichtet sind. Auf der Basis des Bildungsstands der Bevölkerung kann man für das frühere Bundesgebiet in Deutschland von einer geschätzten Verteilung der von der OECD errechneten 16 Prozent auf 10 Prozent wissenschaftliche Hochschulen (v.a. Universitäten) und 6 Prozent Fachhochschulen ausgehen.[56] Die Universitätsabsolventenquote für Deutschland weist anhand dieser Schätzung eine ähnliche Höhe auf wie die Quote für Italien, Österreich und die Schweiz, die ebenfalls lange erste Studien, aber (noch) keine Fachhochschulabsolventen im Jahr 1995 hatten. Die Differenzierung zwischen mehr berufspraktisch orientierten und stärker traditionell akademisch orientierten tertiären Bildungseinrichtungen in der Hochschullandschaft ist im Rahmen der Vergleiche der OECD nicht ausreichend erfaßbar, da diese Unterschiede in der Kategorie „university-level education" aufgehen.

Die OECD-Vergleichsstatistik führt zunächst auch die Niederlande als Land mit ausschließlich langen ersten Studien an. Diese Angabe ist aber eher dazu geeignet, Verwirrung zu stiften. In den Erläuterungen zu den Tabellen, die als Anhang beigegeben sind, wird mitgeteilt, daß die ausgewiesene Quote von 19 Prozent Absolventen am theoretisch vergleichbaren Altersjahrgang nicht nur die Absolventen der langen Studiengänge zur Erlangung des ersten akademischen Abschlusses im regulären Hochschulsystem (WO: Wetenschappelijk onderwijs), die zu Titeln wie Dr., Mr. oder Ir. führen, sondern *auch kurze Studiengänge* zur Erlangung des ersten akademischen Abschlusses in der höheren Berufsausbildung (HBO: Hoger Beroepsonderwijs) enthält.[57] Die Unvergleichbarkeit der niederländischen Quote läßt sich weiters mit Verweis auf die durchschnittliche Dauer der Hochschulstudien begründen. Die durchschnittliche Studiendauer im Hochschulbereich lag in den Niederlanden 1994 bei 3,9 Jahren und damit 0,6 Jahre unter dem Ländermittelwert und noch stärker unter den Mittelwerten jener Länder, die

[56] Quelle: bmb+f, 1997, S. 356f.; der Schätzung zugrundegelegt wurde die Verteilung in der 30- bis 40jährigen Bevölkerung, da die Quoten bei den 25- bis 30jährigen noch zu niedrig sind (4,2 Fachhochschule, 5,8 allgemeiner Hochschulabschluß einschließlich Lehrerausbildung).

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

lange erste Studien eingerichtet haben.[58] Das Abschlußalter langer Studien reicht von 25 bis knapp 28 Jahre. Die durchschnittlichen Studiendauern reichen mit der Ausnahme der Niederlande von rund 5 Jahren bis über 7 Jahre. Am unteren Ende im Vergleich der Absolventenquote von Langstudien liegen die Schweiz und Österreich. Ein wesentlicher Grund hierfür ist, daß diese beiden Länder Ausbildungen der höheren Berufsbildung als Alternativen zu den Hochschulstudien eingerichtet haben. Erst in den 90er Jahre wurde mit dem Aufbau eines zweiten Hochschultyps als Alternative zu den Langstudien an Universitäten begonnen.[59]

TABELLE I-8a:

Absolventen langer erster Hochschulstudien in Prozenten der Wohnbevölkerung im typischen Abschlußalter, mittleres Abschlußalter, 1995

Land	Abschlußquote	Mittleres Abschluß-alter (Median)	Durchschnittliche Hochschulstudien-dauer 1994 in Jahren
Deutschland*	16	< 28,0	6,7
Frankreich**	14	-	5,3
Spanien	14	25,3	4,7
Finnland	13	27,6	-
Italien	11	26,8	4,9
Österreich	10	27,3	7,4
Schweiz	9	-	5,5
Niederlande***	19	25,3	3,9

*Das mittlere Abschlußalter wurde auf Basis von Daten des bmb+f eingefügt; die Quote umfaßt Universitäten und Fachhochschulen
** Angaben für 1993
**Dieser Anteil enthält Absolventen kurzer Studiengänge zur Erlangung des ersten akademischen Abschlusses der höheren Berufsausbildung (HBO) und langer erster Studien (WO).
Quelle: OECD, 1996; OECD, 1997

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

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

Deutschland liegt im Hinblick auf das Abschlußalter an der oberen Grenze. Deutsche Hochschulabsolventen erreichen im Durchschnitt mit knapp 28 Jahren an Universitäten und etwas über 28 an Fachhochschulen ihren ersten Abschluß.[60] Gründe der im internationalen Vergleich späten Erstabschlüsse sind nicht nur häufige Berufstätigkeit in der Studienzeit oder überlastungsbedingt verringerte Betreuungsintensität an der Hochschule, sondern vor allem die Eigenheiten des deutschen Bildungswesens (Abitur am Ende der 13. Schulstufe, sogenannte Doppelqualifizierung in Form der Absolvierung einer Lehre und eines Studiums) und insbesondere die langen Diplomstudien als Erstabschlüsse, wie sie in Deutschland, Österreich und der Schweiz Grundlage der Hochschulstudien sind. Die Diversifikation des Hochschulsektors in traditionelle Universitäten einerseits, Fachhochschulen andererseits, hat demnach in Deutschland nicht zu Absolventen im Alter der anglo-amerikanischen oder japanischen Universitätsabsolventen geführt. Vielmehr haben sich zwei lange Bildungsschienen herausgebildet, die im Mittel erst am Ende des dritten Lebensjahrzehnts (mit ca. 28 Jahren) zu einem ersten Abschluß führen.

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

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

---

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

TABELLE I-8b:

Absolventenquoten in Ländern, die ausschließlich zweite akademische Abschlüsse für weiterführende Studien vorsehen, 1995

Land	Abschluß-quote	Mittleres Abschlußalter (Median)	Durchschnittliche Hochschulstudiendauer 1994 in Jahren
Vereinigte Staaten	12	-	-
Australien	12	32,8	2,6
Vereinigtes Königreich	11	28,6	3,5
Kanada	5	30,1	2,5
Japan	2	-	-
Korea	3	-	4,2
Türkei	1	28,0	-

Quelle: OECD, 1997

In *Japan*, das nach 1945 die formale Struktur des US-amerikanischen Bildungssystems eingeführt hat, erreichen zwei Prozent eines Altersjahrgangs einen Master Degree. Die Abschlüsse „schneiden" damit sowohl auf der Bachelorebene als auch auf der Masterebene geringere Anteile an einem Altersjahrgang als in den USA aus: sie sind im Zugang durchgängig selektiver als in den anglo-amerikanischen Ländern. In der europäischen Hochschuldiskussion wird die Struktur des japanischen Hochschulsystems oft nicht hinreichend berücksichtigt, z.B. wenn Akademikerquoten oder die Akademisierung der Industrie verglichen werden. Hierbei wird zu wenig beachtet, daß japanische Hochschulabsolventen eine andere Vorbildung, ein anderes Alter und einen anderen Stellenwert im Bildungs- und Berufssystem haben als in Ländern mit Langstudien.

Von den Studierenden an Einrichtungen des höheren oder postsekundären Bildungswesens in Japan entfielen - wie Zahlen für 1990 zeigen - unter 3 Prozent der insgesamt über 3,2 Millionen Hörer auf Studien, die zu einem Master Degree (also zu einem den Diplomstudien an Universitäten oder Fachhochschulen vergleichbaren Abschluß) füh-

ren. Selbst innerhalb der Universitäten und Colleges verteilen sich die Hörer zu 96 Prozent auf „undergraduate studies" und nur zu 4 Prozent auf „graduate studies" (2,043.000 zu 90.000 eingeschriebene Hörer); die übrigen Hörer entfallen auf Junior Colleges (479.000), Technical Colleges (19.000) und Special Training Schools (612.000 Hörer). Als „higher education in a strict sense" werden dabei aus *japanischer* Sicht nur die Universities und Colleges und die Technical Colleges eingeschätzt.[61] Bezogen auf die längere universitäre Bildung bleibt festzuhalten, daß das japanische Universitätssystem einen viel geringeren Anteil von Studierenden zu einem Masterabschluß führt als die anglo-amerikanischen Länder. Ähnliches gilt auch, wenn man Master Degrees mit deutschen oder österreichischen Diplomstudien an Universitäten vergleicht.

ad 3) Länder mit beiden Formen weiterführender Studienabschlüsse

Unter jenen Ländern, für welche lange erste Studien und zweite akademische Abschlüsse ausgewiesen werden, die also eine Mischung beider Hochschulstrukturtypen darstellen, fällt vor allem *Belgien (flämische Gemeinschaft)* auf. Die OECD-Bildungsstatistik weist für die flämische Gemeinschaft in Belgien eine Quote von 26 Prozent an Absolventen langer Hochschulstudien, die etwa mit schweizerischen oder deutschen Diplomstudien vergleichbar sein sollen, aus. Als mittleres Abschlußalter wird dabei 22 Jahre genannt. Das ist überraschend für Langstudien, denn es stimmt mit dem Alter, das für Bachelor Degrees üblich ist, überein. Zusätzlich zu den 26 Prozent Absolventen von „Langstudien" werden noch 5 Prozent an Absolventen von zweiten akademischen Abschlüssen ausgewiesen, wobei wiederum ein untypisch frühes Abschlußalter angegeben wird (24 Jahre). Das Ergebnis: Laut OECD-Bildungssystemvergleich erreichen 31 Prozent eines Altersjahrgangs in Belgien in der flämischen Gemeinschaft im Alter von 22 bis 24 Jahren einen Abschluß, der als Langstudium oder als zweiter Abschluß gilt. An dieser Stelle kommt wieder das Nominalismusproblem der Bildungsvergleiche ins

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

Spiel, das bereits weiter oben anhand der Akademisierung der Wohnbevölkerung diskutiert wurde.

TABELLE I-8c:

Absolventenquoten und mittleres Abschlußalter in Ländern, die beide Formen weiterführender Hochschulstudien eingerichtet haben, 1995

Land	Lange Studiengänge		Studiengänge bis zum zweiten akademischen Grad	
	Abschlußquote in Prozenten der Bevölkerung im typischen Alter	Mittleres Abschlußalter (Median) in Jahren	Abschlußquote in Prozenten der Bevölkerung im typischen Alter	Mittleres Abschlußalter (Median) in Jahren
Neuseeland	5	22,7	10	28,4
Irland	10	-	10	-
Belgien (fläm. Gm.)	26*	22,0	5	24,0
Portugal	13	-	1	-
Griechenland	14	-	0,3	-
Schweden	8	26,9	3	30,5
Dänemark	8	28,2	2	29,4
Norwegen	5	25,2	8	27,1

* Der Langstudiencharakter der hier subsumierten Studien ist aufgrund des Alters von 22 Jahren m.E. zu hinterfragen!

Quelle: OECD, 1997

Bezogen auf Abschlußquoten, Struktur der Abschlüsse und das Abschlußalter haben wir in Europa weitreichend unterschiedliche Strukturen der Hochschulbildung. Die Struktur der Studiensysteme und Abschlüsse zeigt für Europa tiefgreifende Inhomogenitäten. Angesichts relativ hoher europäischer Mobilität auf der Ebene von Wissenschaftlern, Technikern und Führungskräften, birgt dieser Befund Nachteile für mobile Studierende

und Erwerbspersonen. Die Erhöhung der Transparenz der Abschlüsse ist ein erster Schritt auf dem Weg zu einem europäischen Studiensystem.

Vergleich auf Doktoratsebene

Als dritte Vergleichsebene der Hochschulabschlüsse bietet die OECD-Vergleichsstatistik die Ebene des Ph.D. oder eines gleichwertigen Abschlusses, also das Doktoratsstudium in Deutschland, Österreich oder der Schweiz, an. Im Ländermittel ergibt sich, daß ein Prozent der Bevölkerung im entsprechenden Alter in den OECD-Vergleichsländern einen Doktoratsabschluß oder einen vergleichbaren Abschluß erreicht. Während beim Abschluß kurzer Studien (Bachelor Degree u.a.) die Frauen einen um zwei Prozentpunkte höheren Anteil als die Männer im Ländermittel (13 zu 11 Prozent), bei den Abschlüssen von Langstudien einen Vorsprung von einem Prozentpunkt (8 zu 7 Prozent) aufweisen, kehrt sich dies bei den akademischen Zweitabschlüssen um, allerdings mit sehr geringfügiger Differenz (3,5 Prozent bei den Frauen, gegenüber 3,6 Prozent bei den Männern); bei den Doktoratsstudien ist der Vorsprung der Männer jedoch deutlich: 1,2 Prozent zu 0,7 Prozent am entsprechenden Altersjahrgang erreichten 1995 in den OECD-Vergleichsländern eine Promotion.[62]

Im Ländervergleich an der Spitze liegt Frankreich mit einem Wert von über 5 Prozent, allerdings für 1993, für 1995 wurde kein Wert mehr angegeben; möglicherweise aufgrund von Problemen der Vergleichbarkeit.[63] Einen deutlichen Vorsprung zeigt 1995 die Schweiz mit 3 Prozent an der altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung. Österreich erreichte 1995 mit 1,2 Prozent Promovierten am vergleichbaren Altersjahrgang etwas mehr als das Ländermittel der OECD. Deutschland lag mit 1,6 Prozent deutlich über dem Ländermittel, noch vor den USA (1,2 Prozent) und hat einen viermal so hohen Anteil wie Japan. Auffällig ist auch das Ergebnis der Schweiz, wenn man es mit Deutschland und Österreich vergleicht, die ähnliche Abschlußstrukturen an den Hoch-

[62] OECD: Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 1997, Paris, 1997, S. 333.

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

schulen aufweisen. Die Schweiz bringt fast 2 mal so viele Promovierte pro Jahr wie Deutschland und 2,6 mal so viele wie Österreich hervor, weist aber eine erheblich geringere Studienbeteiligung als die genannten Länder auf und ebenso eine niedrigere Quote an Absolventen von Diplomstudien.

TABELLE I-9:

Absolventen von Doktoratsstudien in Prozenten der Wohnbevölkerung im typischen Alter des Studienabschlusses, 1995

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

Quelle: OECD, 1997

Arbeitsmarktintegration

Die Volkswirtschaften nutzen das durch die Hochschulen aufgebaute Humankapital durchgängig in hohem Maße. Die Erwerbsquoten der Hochschulabsolventen liegen im Mittel von 25 OECD-Ländern mit 89 Prozent der 25- bis 64jährigen Bevölkerung um 14 Prozentpunkte über dem Durchschnitt, bei gleichzeitig geringster Arbeitslosigkeit im Vergleichsjahr 1995.[64] Der positive Zusammenhang von Hochschulbesuch und Erwerbstätigkeit zeigt sich bei Männern und Frauen.[65]

Im Ländermittel weisen Hochschulabsolventen eine Arbeitslosenquote von 4 Prozent, Absolventen des nichtakademischen Tertiärbereichs von 5,6 Prozent, die Absolventen der oberen Sekundarstufe von 7 Prozent auf; für die Erwerbspersonen ohne obere Sekundarschulbildung ergibt sich eine Quote von 10,1, für alle Qualifikationsebenen im Haupterwerbsalter wird eine Arbeitslosenquote von 7,3 Prozent verzeichnet.[66]

Das Bildungssystem erweist sich damit als Stufenleiter erweiterter Erwerbsmöglichkeiten, wobei der Effekt der oberen im Vergleich zur unteren Sekundarschulbildung noch höher ist als der Effekt zusätzlicher formaler Bildungsgänge auf Tertiärstufe. Berücksichtigt man weiters, daß die wichtigste bedingende Variable steigender Hochschulbeteiligung das Wachstum der Absolventen auf der oberen Sekundarstufe ist, so zeigt sich die Schlüsselrolle dieses Bildungssektors.

Die zentrale Frage dieser Studie lautet: Führt höhere Akademisierung zu höheren Arbeitslosenquoten bei den Hochschulabsolventen, wie Skeptiker meinen, oder ist Akademisierung eines wachsenden Teils der nachrückenden Generation der Schlüssel zur

---

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

[65] Männer weisen über alle Bildungsbereiche im angestellten Ländervergleich eine Erwerbsquote von 87 Prozent der 25- bis 64jährigen Bevölkerung auf, bei den Hochschulabsolventen von 93 Prozent; bei den Frauen beträgt die Erwerbsquote insgesamt 63 Prozent, mit Hochschulabschluß 83 Prozent; siehe OECD, 1997, a.a.O., S. 246.

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

Minderung von Problemen am Arbeitsmarkt, insbesondere jener der Jungerwachsenen, wie Optimisten eher erwarten würden?

Im wesentlichen ist zu antworten, was im weiteren noch detailliert belegt wird, daß höhere Akademisierung der Erwerbsbevölkerung nicht zu höheren Arbeitslosenquoten bei den Hochschulabsolventen führt. Entscheidend sind die strukturellen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen des Übergangs in das Erwerbsleben über den Besuch einer Hochschule.

Die Arbeitslosenquoten von Hochschulabsolventen im umseitigen Ländervergleich reichen von rund 1,7 bis 14 Prozent. Norwegen, Korea, Österreich, die Vereinigten Staaten und die Schweiz weisen die geringsten Arbeitslosenquoten der Hochschulabsolventen auf. Bereits auf den ersten Blick wird damit deutlich, daß nicht die Höhe der Akademisierung der Erwerbsbevölkerung (Norwegen: 20 Prozent; USA: 28 Prozent; Korea: 20 Prozent; Österreich: 7 Prozent, Schweiz: 10; siehe Tabelle E-I-1) relevant für das Risiko von Hochschulabsolventen, arbeitslos zu werden, ist, sondern daß andere Rahmenbedingungen im Hochschulsystem und am Arbeitsmarkt den Ausschlag geben. Eine positive Korrelation zwischen Akademikerarbeitslosigkeit und Akademisierung der Erwerbsbevölkerung ist nicht zu konstatieren.

Auch relativ hohe Akademisierung führt in der Regel[67] nicht zu erhöhter Akademikerarbeitslosigkeit in Relation zu anderen Bildungsebenen. Es gibt *Rahmenbedingungen der Akademisierung*, welche die Arbeitsmarktintegration von 20 bis über 30 Prozent der Bevölkerung über Hochschulbildung ermöglichen, ohne daß dabei größere Friktionen als in Ländern, in denen 10 bis 15 Prozent den Weg ins Erwerbsleben über eine abgeschlossene Hochschulbildung nehmen, auftreten würden. Nicht die Höhe der Akademisierung, sondern die Struktur der Hochschulbildung, das Alter der Absolventen, die Art

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

der Hochschulfinanzierung und nicht zuletzt die Höhe der allgemeinen Arbeitslosigkeit im Lande bestimmen die Akademikerarbeitslosigkeit.

TABELLE I-10:

Arbeitslosenquoten von Hochschulabsolventen, 1995

Norwegen	1,7
Korea	2,0
Österreich	2,1
Vereinigte Staaten	2,5
Schweiz	2,6
Portugal	3,3
Australien	3,3
Irland	3,4
Vereinigtes Königreich	3,5
Belgien	3,6
Niederlande	4,1
Schweden	4,2
Dänemark	4,3
Kanada	4,6
Deutschland	4,7
Finnland	6,2
Frankreich	7,0
Griechenland	7,1
Italien	7,3
Spanien	13,8

Quelle: OECD, 1997

Es gibt Länder mit relativ hoher Akademikerquote und niedriger Arbeitslosigkeit, in denen die Hochschulabsolventen deutlich am günstigsten abschneiden, auch günstiger als die Absolventen nicht-akademischer Bildungsgänge auf Tertiärstufe (USA, Kanada,

Australien, Norwegen). Es gibt aber auch Länder mit relativ niedriger Akademisierung, die ebenfalls durch sehr niedrige Akademikerarbeitslosigkeit gekennzeichnet sind, wie die Schweiz und Österreich, in denen aber die Absolventen nicht-universitärer tertiärer Bildungsgänge in noch geringerem Maße vom Risiko, arbeitslos zu werden, betroffen sind. Dies und die relativ guten Einkommenschancen von Absolventen der eingerichteten „nicht-universitären" Bildungsgänge auf Tertiärstufe erklären den Umstand, daß es in diesen Ländern nicht zur Entwicklung diversifizierter Hochschulbildung gekommen ist. Das Ergebnis für die Schweiz und Österreich ist besonders bemerkenswert: In beiden Ländern ist die Gesamt- und die Akademikerarbeitslosigkeit im Vergleich zu anderen Ländern sehr gering, jeweils ist aber das Beschäftigungsrisiko für die Absolventen nichtakademischer Bildungswege (der Tertiärstufe) noch geringer (siehe Tabelle I-12). In der Schweiz handelt es sich um die sehr praxisorientierten, größtenteils auch wirtschaftsnahen Bildungsgänge der höheren Berufsausbildung, die seit 1997 als Fachhochschulen geführt werden. In Österreich betrifft dies vor allem die Pädagogischen Akademien.[68]

Die Absolventen nicht-akademischer Bildung auf Tertiärstufe weisen auch in Frankreich, Belgien und Portugal - gemessen an der Arbeitslosenquote - günstigere Beschäftigungsaussichten auf. In anderen Ländern, wie z.B. in den Niederlanden, werden keine Werte für die nicht-akademische Tertiärstufe ausgewiesen, weil sie in der akademischen subsumiert ist. Interpretationsbedürftig aufgrund der verwendeten Kategorien sind die Ergebnisse auch für Deutschland. Das höhere Arbeitslosigkeitsrisiko für Universitätsabsolventen im Vergleich zu Absolventen von Fachhochschulen und Fachschulen in Deutschland ist spätestens seit den 80er Jahren ein vielbeachtetes Phänomen[69]. Anhand

[68] Die im statistischen Vergleich günstige Situation der nichtakademischen Tertiärausbildungen besagt aber nicht, daß auch ein entsprechendes Bewußtsein gegeben wäre. Im Gegenteil: die Probleme der Lehrerbeschäftigung sind ein prominentes bildungspolitisches Thema in Österreich.

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

der verfügbaren Datenbasis des Ländervergleichs wird dies allerdings verdeckt. Es ergibt sich ein geringfügiger Vorteil für Hochschulabsolventen gegenüber Absolventen der „nicht-akademischen Tertiärstufe" (4,7 zu 5,2 Prozent). Die integrative Funktion der berufsorientierten Bildungsgänge auf Tertiärstufe sollte nicht durch deren Subsumption in unscharfe statistische Kategorien geschmälert oder verdeckt werden, weil hierdurch wichtige bildungspolitische Beurteilungsgrundlagen verlorengehen. Akademische Bildung impliziert in den diversifizierten Hochschulsystemen mit 3- bis 4jährigen Erstausbildungen berufsbildende Studiengänge, die in den „konservativeren" Bildungssystemen außerhalb der Hochschulen angesiedelt bleiben. Nicht zufällig wird im angelsächsischen Hochschulbereich von einem „Verwischen"[70] der Grenzen zwischen Universität und beruflicher Erwachsenenbildung und deren Aufgehen in „tertiärer Bildung" gesprochen.

Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventen ist in den meisten Ländern vor allem *Such- und Einstiegsarbeitslosigkeit*; manche Länder sind allerdings sehr stark von diesem Problem betroffen (Frankreich, Griechenland, Italien, Spanien). Dies sind aber nicht die Länder mit den höchsten Erstabschlußquoten, sondern Länder mit relativ hoher Jugendarbeitslosigkeit und Arbeitslosigkeit insgesamt (siehe Tabelle I-13). Die Spanne der Einstiegsarbeitslosigkeit reichte 1995 von 3 bis 33 Prozent der Hochschulabsolventen im Alter von 25 bis 29 Jahren. Auch in den Ländern mit sehr günstiger Arbeitsmarktlage für Hochschulabsolventen, wie den USA oder Norwegen, ist eine gewisse Such- und Einstiegsarbeitslosigkeit zu verzeichnen. Im Mittel der OECD-Länder beläuft sich die Arbeitslosigkeit der 25- bis 29jährigen Hochschulabsolventen auf 8,5 Prozent der entsprechenden Erwerbspersonen. Die Quote ist mehr als doppelt so hoch wie für die 25- bis 64jährigen insgesamt (4,0 Prozent). Eine weitere altersbezogene Vergleichsebene bieten die Ländermittelwerte für die 30- bis 44jährigen: Bei Männern dieser Altersgruppe belief sich 1995 die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen auf 3,1 Prozent; bei den Frauen auf 4,2 Prozent.[71] Die Bezugnahme auf die mittlere Alters-

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

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

schicht der Erwerbsbevölkerung (30- bis 44jährige), die etwa seit 5 bis 20 Jahren im Erwerbsleben steht, hat den Vorteil, daß sich hier die Effekte der Hochschulexpansion bereits deutlicher als in der gesamten Erwerbsbevölkerung niederschlagen, zumindest in den Ländern mit einer gewissen Verspätung dieser Entwicklung.

TABELLE I-11:

Arbeitslosenquoten für 30- bis 44jährige Männer und Frauen mit Hochschulabschluß, 1995

Land	Männer	Frauen
Korea	1,5	0,9
Norwegen	1,7	1,7
Portugal	1,7	2,0
Vereinigte Staaten	1,9	2,6
Österreich	**1,9**	**2,7**
Irland	3,1	2,8
Dänemark	4,4	3,1
Vereinigtes Königreich	2,8	3,3
Australien	2,9	3,6
Niederlande	3,3	4,4
Schweden	4,4	4,6
Belgien	3,0	4,8
Schweiz	1,6	5,2
Deutschland	4,2	5,2
Kanada	4,9	5,2
Finnland	5,6	5,7
Griechenland	4,0	5,7
Frankreich	5,5	7,5
Italien	4,0	8,3
Spanien	7,3	13,3

Quelle: OECD 1997

Für die erwerbstätigen Hochschulabsolventen aller Altersgruppen wurde für das Jahr 1995 eine Arbeitslosenquote von 4 Prozent errechnet, für die Männer der mittleren Altersschicht waren es 3,1 Prozent, für die Frauen 4,2 Prozent. Die Arbeitsmarktprobleme der Hochschulabsolventen erweisen sich damit auch als Resultat dieser Analyse vor allem als Such- und Übergangsprobleme. Überdurchschnittlich ausgeprägte Probleme der weiblichen Hochschulabsolventen der mittleren Altersschicht sind in einigen Ländern zu verzeichnen (Frankreich, Italien, Spanien).

Im Vergleich zu Absolventen der Sekundarstufe II (Lehre, Fachschule, allgemeinbildende Schulen u.a.) zeigt sich ebenfalls für die Hochschulabsolventen - mit Ausnahme Koreas - durchgängig eine geringere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit (siehe Tabelle I-12). Am nächsten kommt die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen jener der Absolventen einer Ausbildung der oberen Sekundarstufe in Italien und in der Schweiz; in Deutschland liegt das Verhältnis ungefähr im Ländermittel, in Österreich liegen die Werte näher zusammen. In den angelsächsischen Ländern ist der Vorteil der Hochschulabsolventen gegenüber den Erwerbspersonen ohne Ausbildung nach der oberen Sekundarschule höher als in den Ländern, die ein *duales berufliches Bildungswesen* auf der oberen Sekundarstufe eingerichtet haben.

Erwerbs- und Arbeitsmarktquoten sind die allgemeinsten und daher notgedrungen auch die am wenigsten in die Tiefe gehenden statistischen Indikatoren, welche über die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Auswirkungen der Hochschulsysteme Aufschluß geben können. Auch zeigen sie nur den bloßen Tatbestand der Erwerbstätigkeit und nicht die Qualität dieser in Relation zu den Erwartungen und den Aufwendungen des einzelnen und der Gesellschaft für die Absolvierung von Hochschulstudien. Die Frage nach dem Ausmaß „adäquater" Beschäftigung, also der beruflichen Einlösbarkeit der an der Hochschule erworbenen Bildungstitel und Qualifikationen, ist daher sowohl in der Forschung als auch in der hochschulpolitischen Diskussion in vielen Ländern ein relevantes Thema geworden. Für einzelne Länder gibt es Befunde, wobei der Anteil „inadäquater" Hochschulabsolventenbeschäftigung je nach Strenge der angelegten Maßstäbe zwischen 10 und etwas über 20 Prozent variiert. Internationale Vergleichsda-

ten, die auf einer soliden Datenstruktur aufbauen können, nach Art der Arbeitslosenquotenermittlung, liegen aber nicht vor. Deren Gewinnung stehen einerseits die unterschiedlichen (vertikalen) Strukturen der Hochschulen und die Unterschiede in der Sektor- und Berufsstruktur der Akademikerbeschäftigung und deren statistischer Abbildung entgegen, andererseits subjektive und kulturspezifische Komponenten der sozialen Realität dessen, was man als adäquate oder indäquate Beschäftigung für einen Hochschulabsolventen versteht.

Insgesamt kann Akademisierung immer nur eine *Teilstrategie von Qualifizierungspolitik* sein. Investitionen in berufliche Aus- und Weiterbildung in den jeweiligen institutionellen Kontexten sind gleichermaßen wichtige Voraussetzungen für eine Beschäftigungssicherung. Die USA, welche weltweit die höchste Akademisierung der Erwerbsbevölkerung aufweisen, sehen heute den Schwerpunkt der arbeitsmarktorientierten Bildungs- und Jugendpolitik im Aufbau praxisnaher und dualer beruflicher Bildungswege, da *etwa die Hälfte* der Jugendlichen durch die akademischen oder semi-akademischen Bildungswege auch im höchst diversifizierten Hochschulsystem der USA *nicht* zu einem weiterführenden beruflichen Bildungsabschluß gelangen kann; auch die Nachqualifizierung von Drop-outs und Absolventen allgemeiner Bachelor-Studien in Technical Colleges ist eine breit diskutierte Problematik.[72] Relevant sind die nationalen Qualifizierungsstrategien in ihrer Gesamtheit, also berufliche Aus- und Weiterbildung und akademische Bildung, wie immer auch die institutionelle Aufgabenverteilung zwischen beruflicher und akademischer Bildung erfolgt. Länder mit kurzen ersten Studien und gestaffelten Abschlüssen haben generell den Vorteil einer höheren Anpassungsfähigkeit der Hochschulen an steigende Studierquoten, steigende Aufgaben der beruflichen Vorbildung und damit eine wachsende Heterogenität der Studierenden im Hinblick auf Interessen, Begabungen und spätere berufliche Möglichkeiten, aber auch an die Anforderungen des Beschäftigungssystems. Jene Länder, die zusätzlich zur Diversifikation der

[72] Siehe dazu u.a.: US Department of Labor (ed.): Youth Apprenticeship - American Style, Report of a Conference held 7 December 1990, Washington (D.C.).; John Fitzsimmons: Adapting the European Model of Youth Apprenticeship. A Tool for American Educational Reform and Economic Development, in: Wirtschaftspolitische Blätter, Hg. von der Wirschaftskammer Österreich, 42. Jahrgang, 1/1995, Wien, S. 42ff.

Studienstrukturen noch Teilnehmergebühren im akademischen Bereich der Erwachsenenbildung (Hochschule, Universität) eingeführt haben (Tabelle E-I-2), definieren Hochschulbildung stärker als *kompetitive und marktbezogene Investition*. Diese Länder weisen eine mit Abstand geringere Steuerquote auf (z.B. USA, Japan). Im Kern beruht hierauf auch die breite Akzeptanz privater Kostenbeteiligung an den akademischen Studien.

Länder, in denen Teilnehmergebühren im akademischen Bereich der Erwachsenenbildung[73] politisch keinen Konsens finden, sind durch hohe Steuerquoten und hohe Erwartungen an den Staat gekennzeichnet. Hierbei wird von staatlicher Allokation nicht nur die Gewährleistung von Chancengleichheit, sondern auch die Schaffung von adäquaten Arbeitsplätzen nach Studienabschluß erwartet, da die akademischen Studien stärker als nichtakademische Berufsvorbereitungen subventioniert werden. Eine Erwartung, die nur durch Aufblähung des öffentlich finanzierten Dienstleistungssektors und damit auf Kosten allgemeiner Wohlstandsverluste erfüllt werden könnte. Wo sich nicht nur der Staat, sondern auch die Hochschulen und die Studienwähler gleichermaßen als arbeitsmarktbezogen verantwortlich wahrnehmen, werden Rückmeldungen des Arbeitsmarktes in höherem Maße relevant werden als in den fast ausschließlich durch staatliche Finanzierung bestimmten Hochschulsystemen. Strukturelle Diversifikation der Studien und die Entwicklung gesellschaftlich akzeptierter Mechanismen der ökonomischen Mitverantwortung der Teilnehmer respektive Nutznießer und der Hochschulen sind zukunftsorientierte Steuerungsmechanismen. Restriktive Arbeitskräftebedarfsansätze sind in liberal-demokratischen Systemen, die „Bildung als Bürgerrecht" definieren, nur sehr begrenzt umsetzbar und werden nicht ausreichen, um weitergehende Hochschulexpansion und wirtschaftliche Vorteile für den einzelnen wie für die Gesellschaft zu verbinden.

[73] Im *nicht-akademischen* Bereich der Erwachsenenbildung sind Teilnehmergebühren eine Selbstverständlichkeit.

TABELLE I-12:

Arbeitslosenquoten für 25- bis 64jährige nach formaler Bildung, 1995

Land	Hochschule	Nichtakademischer Tertiärbereich	Sekundarbereich II	Unterhalb des Sekundarbereichs II	Gesamt
Norwegen	1,7	3,4	4,0	6,5	3,9
Korea	2,0	-	1,6	1,0	1,4
Österreich	**2,1**	**1,4**	**2,9**	**5,7**	**3,5**
Vereinigte Staaten	2,5	3,6	5,0	10,0	4,7
Schweiz	2,6	1,5	2,8	5,8	3,0
Portugal	3,3	3,1	6,4	6,2	5,8
Australien	3,3	5,1	6,2	8,5	6,6
Irland	3,4	5,0	7,6	16,4	10,7
Vereinigtes Königreich	3,5	4,1	7,4	12,2	7,4
Belgien	3,6	3,5	7,5	13,4	8,5
Niederlande	4,1	-	4,8	7,9	5,6
Schweden	4,2	4,8	8,7	10,1	7,8
Dänemark	4,3	5,3	8,3	14,6	10,0
Kanada	4,6	7,5	8,6	13,0	8,3
Deutschland	4,7	5,2	7,9	13,3	8,1
Finnland	6,2	9,7	16,1	21,6	15,8
Frankreich	7,0	5,9	8,9	14,0	9,7
Griechenland	7,1	10,1	9,0	6,3	7,4
Italien	7,3	-	7,9	9,1	8,5
Spanien	13,8	16,6	18,5	20,6	19,0
OECD-Ländermittel	4,0	5,6	7,0	10,1	7,3

Quelle: OECD, 1997

TABELLE I-13:

Arbeitslosenquoten 25- bis 29jähriger und 25- bis 64jähriger jeweils mit Hochschulabschluß und für alle Bildungsebenen, 1995

Land	25- bis 29j. mit Hoch-schulab-schluß	25- bis 64j. mit Hoch-schulab-schluß	25- bis 29jährige aller Bil-dungsebenen	25- bis 64jährige aller Bil-dungsebenen
Vereinigte Staaten	3,0	2,5	6,2	4,7
Österreich	**3,6**	**2,1**	**3,8**	**3,5**
Vereinigtes Königreich	3,7	3,5	10,1	7,4
Korea	3,8	2,0	3,0	1,4
Norwegen	4,0	1,7	6,9	3,9
Schweiz	4,2	2,6	4,1	3,0
Australien	4,7	3,3	8,4	6,6
Deutschland	5,1	4,7	7,7	8,1
Irland	5,4	3,4	12,0	10,7
Kanada	5,4	4,6	10,2	8,3
Belgien	5,7	3,6	10,7	8,5
Schweden	7,5	4,2	11,6	7,8
Niederlande	7,6	4,1	7,0	5,6
Dänemark	7,7	4,3	12,1	10,0
Finnland	9,4	6,2	19,4	15,8
Portugal	10,3	3,3	9,2	5,8
Frankreich	13,8	7,0	15,3	9,7
Griechenland	21,4	7,1	16,4	7,4
Italien	32,7	7,3	18,2	8,5
Spanien	33,2	13,8	30,4	19,0
OECD-Ländermittel	8,5	4,0	10,4	7,3

Quelle: OECD, 1997

Einkommensdifferenzierung

Die Struktur der Einkommen nach formaler Bildung manifestiert wirtschaftliche Ergebnisse der nach Ausbildungs- und Auslesekriterien ablaufenden Prozesse im Bildungssystem. Die Abhebung der Einkommen von Absolventen tertiärer Bildungsgänge gegenüber formal niedrigeren sowie die Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungsbereichen auf Tertiärstufe erklären zu einem erheblichen Teil die gestiegene Studierquote. In Form von Mittelwerten abbildbare vertikale Einkommensstrukturen, die mit Bildung verknüpft sind, wirken als Schwungrad der Hochschulexpansion. Auch wenn heute in einigen Ländern Fragen der „inadäquaten" Beschäftigung von Hochschuleabsolventen in der öffentlichen Diskussion eine Rolle spielen, so behält Bildung eine zentrale Bedeutung im Hinblick auf die Erzielung von Einkommen und die Legitimation der Einkommensdifferenzierung. Vielfach wird auf hinter dem Konnex von Bildung und Einkommen wirksame Variable, wie angeborene Fähigkeiten und sozialer Hintergrund, kritisch verwiesen, um die Eigenbedeutung der höheren Bildung zu relativieren. Die Variable „formale Bildung" sowie Investitionen in diese ist jedoch politisch und ideologisch faßbar und zu einem gewissen Grad steuerbar. Aus diesem Grund sind sowohl die arbeitsmarkt- als auch die einkommensbezogenen Resultate der Hochschulbildung im Vergleich zu formal niedrigerer Bildung von hoher politischer und ideologischer Bedeutung.

In allen OECD-Ländern erreichen Hochschulabsolventen mit Abstand höhere Durchschnittseinkommen als Absolventen nicht-akademischer Bildungsgänge. Setzt man die Einkommen von Erwerbspersonen ohne postsekundäre Ausbildung, aber abgeschlossener Ausbildung der oberen Sekundarstufe, als 100, so ergibt sich für die Hochschulbildung insgesamt („university-level education") ein Indexwert von 162, für Ausbildungen der nichtakademischen Tertiärstufe von 119. Deutlich über dem Durchschnitt liegt der Einkommensabstand der Hochschulabsolventen zu den Sekundarschulabsolventen z.B. in Finnland, Irland, im Vereinigten Königreich, in Frankreich und in den USA. Deutschland und die Niederlande liegen in etwa im Länderdurchschnitt. Am geringsten

sind die Einkommensvorsprünge der Hochschulabsolventen gegenüber den Sekundarschulabsolventen ohne weitere formale Ausbildung in Italien und Dänemark.

TABELLE I-14:

Erwerbseinkommen von Absolventen der Hochschulen und nichtakademischer Lehranstalten des Tertiärbereichs in Relation zu Absolventen des Sekundarbereichs II, Erwerbspersonen im Alter von 25 - 64 Jahren, 1995 (Abgeschlossene Sekundarstufe II = 100)

Land	Hochschule	Nichtakademischer Tertiärbereich	Differenz
Finnland	187	126	61
Irland*	183	123	60
Portugal	183	-	-
Vereinigtes Königreich	179	132	47
Frankreich	175	128	47
Vereinigte Staaten	174	119	55
Deutschland**	163	111	52
Niederlande	162	124	38
Schweiz	157	145	12
Kanada	156	110	46
Schweden	151	109	42
Norwegen	149	123	26
Australien	142	111	31
Italien	134	-	-
Dänemark	133	104	29
Ländermittel	162	119	43

* Daten für 1993
** Universitäts- und Fachhochschulabsolventen zusammen

Quelle: OECD, 1997

Die Differenz, welche Hochschulabsolventen und Absolventen des nichtakademischen Tertiärbereichs jeweils vom Erwerbseinkommen der Sekundarschulabsolventen ohne weitere Ausbildung aufweisen, beträgt im Ländermittel 43 Indexpunkte. In den USA und in Deutschland ist dieser Abstand überdurchschnittlich hoch, deutlich darunter liegen Norwegen, Australien und Dänemark. Am auffälligsten aber ist die geringe Differenz zwischen akademischen und nichtakademischen Bildungsgängen im Hinblick auf den jeweiligen Einkommensvorteil gegenüber Sekundarschulabsolventen ohne weitere formale Ausbildung in der Schweiz: sie beläuft sich nur auf 12 Indexpunkte. Dies bietet eine Erklärung für die relativ geringe Akademikerquote der Bevölkerung und die relativ geringe Absolventenquote 1995 (9 Prozent Absolventen langer erster Studiengänge) und gleichzeitig die weit überdurchschnittliche Abschlußquote im „Nichtakademischen Tertiärbereich" (23 Prozent zu 13 Prozent im Ländermittel).[74]

Die Einkommen der Hochschulabsolventen in Relation zu anderen Bildungsebenen weisen wichtige geschlechtsspezifische Aspekte auf. Einerseits beliefen sich die mittleren Jahreseinkommen von Frauen im Durchschnitt der OECD-Länder auf 66 Prozent des mittleren Jahreseinkommens von Männern[75], was eine Vielzahl von Ursachen haben kann (Abschlüsse, Berufe, Teilzeitanteil u.a.), andererseits ergibt sich gegenüber Frauen mit Sekundarschulbildung ohne weitere formale Bildung ebenso wie bei den Männern im Ländermittel ein Einkommensvorsprung von fast 60 Prozent. Im Vereinigten Königreich und in Irland sind die Einkommensvorsprünge der Frauen mit Hochschulabschluß gegenüber Frauen mit Sekundarschulbildung am höchsten, wodurch auch die hohe Studienbeteiligung in diesen Ländern verständlich wird; mit Abstand am geringsten ist dieser Vergleichswert für Italien.

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

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

Unterschiedliche Filter- und Qualifizierungssysteme

Bezieht man die vier hochschulischen Abschlußebenen[76] des OECD-Ländervergleichs in die Betrachtung ein, so zeigt sich eine hochgradig differentielle Struktur der Hochschulbildung in den Vergleichsländern. Japan z.B. hat eine breite Basis an akademisch Ausgebildeten, die sich radikal verdünnt (unter 2 Prozent Zweitabschlüsse). In den USA bilden Abschlüsse mit dem Bachelor Degree einen noch breiteren Ausschnitt aus der Bevölkerung, die Master Degrees kommen auf 12 Prozent an der Bevölkerung im vergleichbaren Alter. Die unterschiedliche soziale Funktion von Hochschulsystemen wird noch deutlicher, wenn man die Abschlußquoten mit den Anfängerquoten im Zusammenhang betrachtet. So schneiden etwa die Studienanfängerquoten der anglo-amerikanischen Länder einen Anteil aus der Bevölkerung in der entsprechender Altersgruppe aus, der zwischen 40 bis 50 Prozent liegt. Die USA erreichen mit 52 Prozent im OECD-Vergleich den höchsten Anteil. Deutschland (gesamt) und Österreich kommen auf die Hälfte dieses Anteils. Die Schweiz liegt mit 15 Prozent am Altersjahrgang weit darunter. In Europa erreichen Frankreich, die alten deutschen Bundesländer, die Niederlande und Dänemark Anfängerquoten an Hochschulen von etwas über 30 Prozent.

Die Anteile der Jungerwachsenen, welche in den anglo-amerikanischen Ländern einen Bachelor Degree erreichten, entsprachen 1995 ungefähr den Studienanfängerquoten z.B. in Frankreich, den Niederlanden oder in Dänemark und lagen etwas über 30 Prozent. Je höher die Anfängerquote in jenen Ländern ist, welche das anglo-amerikanische Hochschulsystem gestaffelter Abschlüsse eingerichtet haben, desto höher sind die Verluste. Während die USA die Hälfte eines Altersjahrgangs im Rahmen eines vielfältig differenzierten Universitätssystems aufnimmt und dabei erhebliche Verluste bis zum Bachelor Degree verzeichnet, ist in Japan der Zugang zu den Universitäten bereits der entscheidende Auslesevorgang. In Japan strömt rund ein Viertel der Bevölkerung mit 18 in die Universitäten, mit etwa 22 Jahren dürfte der Bevölkerungsanteil, der mit einem Bachelor in das Beschäftigungssystem übergeht, nur geringfügig darunter liegend sein. Die

[76] Siehe dazu Seite 8f. der Studie.

entscheidende Weichenstellung in der Bildungs- und Berufskarriere eines jungen Japaners ist daher der Übergang von der oberen Sekundarstufe, die über 95 Prozent abschließen, an eine Einrichtung des postsekundären Bildungswesens; bezüglich der Universitäten wurde zu Recht von der „Prüfungshölle" gesprochen.[77] Wer einmal an eine japanische Universität mit hohem Prestige gelangt ist, hat es „geschafft". Demgegenüber ist das amerikanische Modell der Auslese und Statusdistribution auf einen längeren Prozeß bezogen, wobei die Berufsbewährung eine größere Rolle spielt.

TABELLE I-15:

Studienanfänger und Absolventen an Hochschulen, jeweils in Prozenten des typischen Alters in der Wohnbevölkerung, 1995

Land	Ersteintritte in den Hochschulbereich	Erstabschlüsse kurzer erster Studiengänge, z.B. Bachelor Degree	Abschluß langer erster Studiengänge oder zweiter akademischer Grade, z.B. Master Degree
Vereinigte Staaten	52	32	12
Kanada	48	31	5
Vereinigtes Königreich	43	31	11
Japan	25*	23	2
Niederlande	34	0	19
Frankreich	33	0	14
Österreich	26	0	10
Schweiz	15	0	9
Deutschland (gesamt)*	27	0	16
Deutschland: alte Bld.	33**	-	15***
Deutschland: neue Bld.	24**	-	14***

* Wert für 1987, Daten nach OECD/Motohisa Koneko 1992, a.a.O., S. 220.
**Studienanfängerzahl in Prozenten der 19- bis 21jährigen Bevölkerung nach Daten des bmb+f (1997)
***Absolventenquote als Anteil der Hochschulabsolventen an der Wohnbevölkerung laut Mikrozensus vom April 1998, zitiert nach bmb+f (1997)
Quelle: Zusammenstellung nach Daten der OECD und des bmb+f

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

In Deutschland und in Österreich ist für viele Jungerwachsene bis zum 30. Lebensjahr durch das Fehlen kurzer Abschlüsse und straffer Studienorganisation ein langer Prozeß der Orientierung bei gleichzeitigem Erfahrungsammeln in Studium und Erwerbstätigkeit durchaus üblich. Die Studienanfängerquote liegt in Deutschland und Österreich nicht unter jener Japans. Die geringere Quote an Neuabsolventen hängt nicht mit einem restriktiveren Hochschulzugang, sondern mit dem Festhalten an langen Studien zusammen. Ohne die Inklusion der Fachschulabsolventen würde Deutschland etwa bei einer Universitätsabsolventenquote von 10 Prozent am Altersjahrgang in der OECD-Statistik für 1995 halten, also den gleichen Wert wie Österreich aufweisen; die Schweiz liegt mit 9 Prozent etwas darunter.

Der Anteil an Jungerwachsenen, der im Vereinigten Königreich ein Studium an einer Universität abschließt (Bachelor Degree), erreicht mit 31 Prozent knapp die Höhe der Quote an Hochschulstudienberechtigten (Abitur, Matura) in Deutschland (früheres Bundesgebiet und neue Bundesländer) und Österreich und liegt - nach OECD-Vergleichskriterien - etwas über der Studienanfängerquote in diesen Ländern. Im Vergleich von Master Degree und Diplomstudien sind die Unterschiede in den Abschlußquoten wesentlich geringer. In Österreich ist nach wie vor ein offener Hochschulzugang für alle, die eine Matura haben, gegeben, allerdings um den Preis einer hohen Ausfallsquote[78] im Studium. In der Schweiz, deren Quote an Studienberechtigten etwa die Hälfte der österreichischen und deutschen Quote ausmacht, ist bis in die 90er Jahre ein Hochschulzugang ohne Einschränkungen möglich gewesen. In der Bundesrepublik Deutschland ist bereits in den 70er Jahren eine Veränderung geschaffen worden, indem zur Inskription bestimmter Fächer ein bestimmter Notendurchschnitt gefordert wurde, wobei die Auf-

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

nahmeentscheidung nicht von der Hochschule, sondern von einer zentralen Zuweisungsinstitution gefällt wird.[79]

Die OECD betont die „Verfügbarkeit beruflicher Bildungs- und Ausbildungsgänge im Sekundarbereich II" als den wesentlichen Einflußfaktor auf die Abschlußquoten im nichtakademischen Tertiärbereich; die Abschlußquoten für den ersten akademischen Grad „scheinen von der typischen Dauer dieser Studiengänge sowie von den Anforderungen zur Erlangung der betreffenden Qualifikationen abzuhängen."[80] Insgesamt spricht sich die OECD für eine Strategie der Arbeitsmarktorientierung durch Stufung und Vielfalt der Studiengänge und Abschlüsse aus, da Länder, „deren Hochschulen (oder äquivalente Bildungseinrichtungen) eine größere Zahl von Abschlußmöglichkeiten vorsehen, den Studierenden mehr Übergangspunkte in den Arbeitsmarkt" bieten, „so daß sie das Hochschulsystem mit unterschiedlichem Wissens- oder Fähigkeitsstand verlassen können - je nach der aktuellen Arbeitsmarktnachfrage nach diesen Fähigkeiten sowie entsprechend ihrer eigenen Begabungen und Interessen."[81]

Die Theorie der höheren Bildung als „Filter"[82] für Persönlichkeitsmerkmale, die sich auch im Erwerbsleben als Vorteil herausstellen, kann auch auf den internationalen Vergleich der Studien- und Abschlußsysteme angewandt werden. Sie sollte aber nicht absolut gesetzt werden. Denn letztlich fungieren die Hochschulen neben ihrer generellen

---

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

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

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

[82] Die Filtertheorie der Bildung geht auf Arrow zurück und besagt im wesentlichen, daß die Einkommensdifferenzen zwischen Absolventen verschiedener Bildungsebenen nicht einfach auf Humankapitalzuwächse durch Bildungsgänge zurückgeführt werden können, wie von der Humankapitaltheorie (Becker u.a.) postuliert, sondern (auch) damit zu tun haben, daß das Bildungssystem als Auswahlmechanismus, als Filter, wirkt, in dem Individuen nach Attributen, wie intellektuelle Fähigkeiten, Motivation, Bereitschaft hart zu arbeiten u.a., gewissermaßen „sortiert" werden. Siehe: Kenneth S. Arrow: Higher Education as a Filter. In: R. Attiyeh / K.G. Lumsden (ed.): Efficiency in Universities. New York 1974, S. 51ff.

Filterfunktion auch - je nach Fachbereich und Ausbildungsstufe in unterschiedlichem Ausmaß - als Qualifizierungsstätten, welche die berufliche Produktivität der Absolventen - sei es durch Fachwissen oder sei es durch Metaqualifikationen - erhöhen. Die beiden konkurrierenden Erklärungsansätze, die Humankapitaltheorie und die Filtertheorie, behaupten beide, daß sich höhere Bildung in höherem Einkommen niederschlägt. Empirisch wird dies aufgrund der gegebenen Datenquellen in der Regel anhand der Einkommenshierarchie nach Bildungsebenen auf der Basis von Mittelwertvergleichen belegt. Auch wenn die Mittelwerte erhebliche Streuungen auf den betrachteten Bildungsebenen verdecken, können sie als approximativer Wert gelten. Beide Theorien, die eine eher ökonomisch, die andere eher soziologisch im Ansatz, postulieren damit den gleichen Zusammenhang bezüglich Bildung und Einkommen; allerdings mit anderen kausalen Deutungen. Die Humankapitaltheorie sieht die höheren Einkommen als Ausdruck höherer beruflicher Produktivität nach Bildungsebenen. Die Filtertheorie sieht primär den Ausleseaspekt höherer Bildung. Diese soll Personen nach arbeits- und leistungsbezogenen Merkmalen, die - sei es durch Anlage oder Sozialisation - bereits zuvor vorhanden waren, filtern.

Die ursprüngliche Polarisierung der Humankapitaltheorie gegenüber der Filtertheorie mag in der Dialektik der Abfolge wissenschaftlicher Innovationen liegen, heute ist eine Synthese die plausible Konsequenz. In ihrer Reinform würden die beiden Ansätze zweifellos zu weitreichenden Unterschieden in den gesellschafts- und hochschulpolitischen Folgerungen führen.[83] Die Entwicklung seit den 80er Jahren zeigt aber, daß im Grunde beide Ansätze in der Hochschulpolitik von Bedeutung sind. Eine reine Filterfunktion der höheren Schulen und der Hochschule würde den fachlichen Bildungsaufwand nicht rechtfertigen. Die weitergehende Position, daß mit der Fachrichtungswahl wiederum nicht spezifische Qualifizierung, sondern nur Filterung nach Persönlichkeitsmerkmalen stattfinden würde, erscheint überzogen, auch wenn sie ein Körnchen Wahrheit enthält.

[83] Siehe dazu: Gareth Williams: The Economic Approach. In: Burton R. Clark (ed.): Perspectives on Higher Education. Berkeley - Los Angeles - London, First Paperback Printing, 1987, S. 81ff.

Die Humankapitaltheorie bezieht sich auf das, was traditionell als berufliche Vorbildungsfunktion bezeichnet wurde, die Filtertheorie auf die Auslesefunktion. Damit ist aber die gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Funktion höherer Bildung nicht erschöpfend erklärt. Letztlich fungieren die Hochschulen und Universitäten als institutionelle Strategien der Legitimation von Bildungs- und Ausleseprozessen. Jedes andere Resultat als eine Schichtung, an deren formaler Spitze die Universitäten stehen, wäre ein Ausnahmefall oder würde zu dysfunktionalen Zuständen im Bildungswesen führen: Entzug der Anerkennung der Bildungs- und Ausleseleistungen, in der Konsequenz Reduktion der Ressourcen. Das Bildungssystem fungiert nicht nur als Institution der Ausbildung, Auslese und Allokation der nachwachsenden Generation nach Fähigkeiten und Interessen, sondern auch als Institution der Legitimation dieser Ausbildungs-, Auswahl und Allokationsprozesse, worauf insbesondere *John W. Meyer* hingewiesen hat[84].

[84] John W. Meyer: The Effects of Education as an Institution, in: American Journal of Sociology, Volume 83, Number 1, 1977, S. 66ff.

Ergänzungstabellen

TABELLE E-I-1:

Bildungsstruktur der Erwerbstätigen zwischen 25 und 64 Jahren, 1995

Land	Elementar-, Primar- und Sekundar-bereich I	Sekundar-bereich II	Nicht-akademischer Tertiärbereich	Hochschul-bereich
Vereinigte Staaten	11	52	9	28
Niederlande	31	43	-	27
Norwegen	15	53	12	20
Korea	39	41	-	20
Kanada	19	29	32	19
Australien	42	31	12	16
Dänemark	33	44	7	16
Spanien	64	15	6	16
Griechenland	52	26	8	15
Schweden	24	47	14	15
Deutschland	12	62	11	15
Vereinigtes Königreich	19	57	10	14
Belgien	37	32	17	14
Irland	45	29	12	13
Finnland	30	47	10	13
Frankreich	25	54	9	12
Italien	56	33	-	11
Schweiz	15	61	14	10
Türkei	76	15	-	9
Portugal	76	10	4	9
Österreich	**24**	**66**	**2**	**7**
Ländermittel	35	42	10	15

Quelle: OECD, 1997

TABELLE E-I-2:

Private und öffentliche Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen und Bildungsausgaben insgesamt in Relation zum BIP, 1994, Angaben in Prozenten

Länder (Auswahl)	Private Zahlungen an tertiäre Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP	Direkte öffentliche Ausgaben für tertiäre Bildungseinrichtungen als Prozentsatz des BIP	Gesamte öffentliche Subventionen an Privathaushalte und andere private Einheiten für tertiäre Bildung*	Direkte und indirekte öffentliche Bildungsausgaben als Prozentsatz des BIP	Alle Bildungsbereiche, private und öffentliche Finanzierungsquellen
Norwegen	-	1,4	-	6,8	-
Dänemark	0,01	1,4	-	6,6	7,0
Schweden	0,11	1,5	-	6,6	6,7
Finnland	-	1,5	-	6,6	6,6
Kanada	0,23	1,6	0,67	6,7	7,2
Neuseeland	-	1,1	0,29	6,0	-
Frankreich	0,18	0,9	-	5,6	6,2
Österreich	**0,01**	**0,9**	**0,06**	**5,4**	**5,6**
Portugal	-	0,8	-	5,3	5,3
Irland	0,29	1,0	0,12	5,2	5,7
Vereinigte Staaten	1,24	1,1	0,02	4,9	6,6
Vereinigtes Königreich	0,005	0,7	0,27	4,9	-
Spanien	0,23	0,8	-	4,8	5,6
Niederlande	0,03	1,2	0,13	4,7	4,9
Italien	0,09	0,7	0,02	4,7	4,7
Australien	0,45	1,2	0,16	4,8	5,7
Deutschland	0,10	0,9	0,01	4,5	5,8
Japan	0,59	0,5	-	3,8	4,9
Griechenland	-	0,7	-	2,4	2,4
Ländermittel	0,28	1,0	0,08	5,2	5,6

* ohne öffentliche Subventionen für den Lebensunterhalt von Schülern/Studierenden

Quelle: OECD, Education at a Glance, Paris 1997, S. 62ff.

TABELLE E-I-3:

Bildungsstand der Bevölkerung im Haupterwerbsalter und BIP pro Kopf, 1995

Land	Bildungsstand			BIP je Einwohner in KKP und US $
	Primar- und Sekundar-schule I	Mittlerer Bildungs-abschluß[1]	Hochschul-abschluß	
	%	%	%	
Vereinigte Staaten	14	61	25	26.438
Schweiz	18	73	9	24.809
Norwegen	19	64	18	22.672
Japan[2]	30	56	13	21.795
Dänemark	38	48	14	21.529
Kanada	25	58	17	21.031
Belgien	47	43	11	20.792
Österreich	**31**	**64**	**6**	**20.773**
Deutschland	16	71	13	20.497
Frankreich	32	58	11	19.939
Niederlande	39	39	22	19.782
Italien	65	27	8	19.465
Australien	47	39	14	19.354
Schweden	25	60	14	18.673
Finnland	35	54	12	17.787
Vereinigtes Königreich	24	63	12	17.776
Irland	53	37	10	17.228
Neuseeland	41	49	10	16.851
Spanien	72	16	12	14.226
Portugal	80	9	11	12.457
Griechenland	57	31	11	12.174
Türkei	77	15	8	5.691
Ländermittel	40	47	13	18.715
Korrelation zu BIP je Einwohner (r)	*-0.80*	*0.76*	*0.45*	*1.00*

(1) Mehr als untere Sekundarstufe, weniger als z.B. ein Bachelorabschluß.
(2) Daten zum Bildungsstand für 1989 (zitiert nach: OECD 1992, S. 23).
Quelle: OECD: Education at a Glance, verschiedene Jahrgänge; ÖSTAT

TABELLE E-I-4:

Hochschuleintritte und -abschlüsse, Angaben jeweils in Prozent der Bevölkerung im typischen Alter, 1995

Länder (Auswahl)	Studienanfänger im Hochschulbereich	Abschlüsse kurzer akademischer Studien, z.B. Bachelor Degree	Abschlüsse langer erster Studien, z.B. Laurea, Magister	Abschlüsse zweiter Studien (z.B. Master Degree)	Doktoratsabschlüsse
Kanada	48	31	-	5	0,8
USA	52	32	-	12	1,2
Schweden	-	8	8	3	1,7
Belgien*	-	-	26	5	0,7
Niederlande**	34	-	19	-	1,9
Dänemark	31	21	8	2	0,6
Australien	-	34	-	12	0,8
Finnland	-	8	13	-	2,0
Korea	-	23	-	3	0,5
Frankreich***	33	-	14	-	-
Vereinigtes Königreich	43	31	-	11	0,9
Japan	-	23	-	2	0,4
Spanien	-	10	14	-	0,9
Deutschland****	27	-	16	-	1,6
Norwegen	25	17	5	8	0,9
Österreich	**26**	-	**10**	-	**1,2**
Italien	-	1	11	-	1,6
Griechenland	16	-	14	(0,3)	0,4
Türkei	16	8	-	(0,6)	0,2
Schweiz	15	-	9	-	3,1
OECD-Ld.mittel	31	12	8	4	1,0

*Langstudien: Abschlüsse im Mittel mit 22 Jahren

**Langstudien inklusive kurze Studien in den Berufsbildenden Hochschulen

***Abschlüsse 1993

****Inklusive Fachhochschulen

Quelle: OECD, 1997

TABELLE E-I-5:

Absolventen von kurzen Studiengängen in Prozenten der Bevölkerung im typischen Abschlußalter bei Studienabschluß, 1995

Land	Männer	Frauen
Australien	27	41
Vereinigte Staaten	29	36
Kanada	26	36
Vereinigtes Königreich	30	32
Japan	31	15
Neuseeland	17	24
Dänemark	17	25
Norwegen	12	23
Irland	9	12
Spanien	8	13
Finnland	10	6
Türkei	10	6
Schweden	6	11
Portugal	1	2
Italien	1	1
Niederlande	-	-
Belgien	-	-
Frankreich	-	-
Deutschland	-	-
Österreich	-	-
Schweiz	-	-
Ländermittel	11	13

k.A. = keine Abschlüsse dieses Typs

Quelle: OECD, 1997

TABELLE E-I-6:

Hochschulabsolventenquoten[1] und Abschlußalter langer erster Studien bzw. von Studiengängen zum Erwerb zweiter akademischer Grade, 1995

Land	Lange Studiengänge[2]		Studiengänge bis zum zweiten akademischen Grad[3]	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Niederlande	18	20	-	-
Deutschland	18	14	-	-
Frankreich[4]	13	15	-	-
Spanien	12	16	-	-
Finnland	11	14	-	-
Italien	10	12	-	-
Österreich	**10**	**9**	-	-
Schweiz	11	7	-	-
Vereinigte Staaten	-	-	11,2	12,8
Australien	-	-	11,2	13,0
Vereinigtes Königreich	-	-	11,0	11,4
Kanada	-	-	5,0	4,8
Japan	-	-	3,1	0,7
Türkei	-	-	0,7	0,5
Neuseeland	5	5	10,3	9,3
Irland	10	10	9,2	10,3
Belgien (fläm. Gm.)	27	25	4,9	5,5
Portugal	10	17	1,3	1,2
Schweden	9	6	2,2	3,5
Dänemark	8	7	2,4	1,8
Norwegen	5	6	9,4	7,4
OECD-Ländermittel	7	8	3,6	3,5

(1)In Prozenten der Wohnbevölkerung im typischen Alter des Studienabschlusses
(2)Z.B. deutsches „Diplom" oder italienisches „Laurea"
(3)Z.B. Master Degree in den USA
(4)Angaben für 1993

Quelle: OECD, 1997, 1996

II. Entwicklung der Akademikerbeschäftigung in Österreich

Die folgenden Analysen beziehen sich auf berufstätige Universitätsabsolventen. Die Summe der erfaßten Personen weicht von den in anderen Zusammenhängen publizierten Akademikerzahlen etwas ab, da die Absolventen von Kunsthochschulen und von hochschulverwandten Lehranstalten, wie den Pädagogischen Akademien, nicht inkludiert sind. Aus datentechnischen Gründen berücksichtigt sind jedoch sowohl in der Gesamtsumme als auch in den Aufgliederungen nach Wirtschaftsklassen die Absolventen der Theologischen Hochschulen, die außerhalb der Universitäten eingerichtet sind. 1991 betrug die Zahl ihrer Absolventen 2.235.

TABELLE II-1:

Verteilung der Absolventen von Hochschulen und hochschulverwandten Lehranstalten nach Art der Institution

Institution	1971 %	1981 %	1991 %
Universität	91,5	77,3	71,2
Künstlerische Hochschule	6,7	5,2	4,1
Hochschulverwandte Lehranstalten: Pädagogische Akademien u.a.	1,8	17,5	24,6
Gesamt: in %	100,0	100,0	99,9
Summe in Absolutzahlen	96.502	162.803	263.149

Quelle: ÖSTAT, Volkszählungen

Rechnet man alle berufstätigen Absolventen von Hochschulen und verwandten Lehranstalten zusammen, so ergibt sich für 1991 eine Zahl von über 263.000 Erwerbspersonen. Der Anteil der Universitätsabsolventen an allen Absolventen von Hochschulen und hochschulverwandten Lehranstalten hat im Beobachtungszeitraum abgenommen: 1971 betrug er 92 Prozent, 1981 etwas über 77 Prozent und 1991 nur noch 71 Prozent.

Die Zahl der berufstätigen Absolventen von Universitäten (inklusive Theologische Hochschulen) betrug für 1991 insgesamt 187.432 und entspricht der vom Österreichischen Statistischen Zentralamt publizierten Zahl an Hochschulabsolventen[85], vermindert um die Absolventen der *Künstlerischen Studien* (n = 10.877).

TABELLE II-2:

Entwicklung der Zahl berufstätiger Absolventen von Hochschulen und hochschulverwandten Lehranstalten nach Art der Institution

Institution	1971	1981	1991
Universität	**88.329**	**125.833**	**187.432**
Künstlerische Hochschule	6.480	8.503	10.877
Hochschulverwandte Lehranstalten	1.693	28.467	64.840
Summe	96.502	162.803	263.149
Index: Universität	**100**	**142**	**212**
Index: Künstlerische Hochschule	100	131	168
Index: Hochschulverwandte Lehranstalten	100	1681	3.830

Quelle: ÖSTAT, Volkszählungen; eigene Berechnungen

Im Beobachtungszeitraum hat sich die Zahl der Akademiker (im engeren Sinne) im Berufsleben mehr als verdoppelt: von rund 88.000 auf über 187.000 Erwerbspersonen. Der Anteil der Akademiker an allen Erwerbspersonen ist von 2,9 Prozent auf 5,1 Prozent angestiegen. Inklusive der Künstlerischen Studien ergibt sich für 1991 eine Hochschulabsolventenquote von 5,4 Prozent, inklusive der hochschulverwandten Lehranstalten eine Quote von 7,1 Prozent an den Erwerbspersonen.

Die in der letztgenannten Prozentuierung eingesetzte Basis, welche die Pflichtschullehrer involviert, liegt auch jenen - in der öffentlichen Diskussion häufig angesprochenen - Berechnungen zugrunde, die auf einen Anteil von 68 Prozent der berufstätigen Absol-

[85] ÖSTAT: Volkszählung 1991. Hauptergebnisse II, Österreich, Wien, 1994, S. 62f.

venten von Hochschulen und hochschulverwandten Lehranstalten *im öffentlichen oder öffentlich regulierten Dienstleistungssektor* kommen.[86] In der öffentlichen Diskussion hat diese Quote für Beachtung gesorgt. Der dabei implizierte Dienstleistungssektor umfaßt folgende Wirtschaftsklassen: Unterrichts- und Forschungswesen, Gesundheits- und Fürsorgewesen, Gebietskörperschaften/Sozialversicherungsträger/Interessenvertretungen und Kunst/Unterhaltung und Sport (letztgenannte Wirtschaftsklasse involviert z.B. auch den ORF, die Bundestheater, Museen usw.). Dieser Hinweis erscheint wichtig, um den Unterschied zu den nachfolgenden Analysen und Ergebnissen als Unterschied vor allem in der *gewählten Basis* deutlich zu machen. Das vorliegende Kapitel der internationalen Vergleichsstudie handelt ausschließlich vom beruflichen Verbleib von Universitätsabsolventen, also Akademikern im traditionellen oder engeren Sinne.

TABELLE II-3:

Akademiker- und Postsekundarquoten

Institution	1971	1981	1991
Erwerbspersonen insgesamt	3,097.987	3,411.521	3,684.282
Anteil der Universitätsabsolventen an allen Erwerbspersonen	**2,9%**	**3,7%**	**5,1%**
Anteil der Hochschulabsolventen (inkl. Künstlerische Studien) an allen Erwerbspersonen	3,1%	3,9%	5,4%
Anteil der Absolventen von Hochschulen und verwandten Lehranstalten an allen Erwerbspersonen	3,1%	4,8%	7,1%

Quelle: ÖSTAT, Volkszählungen; eigene Berechnungen

[86] Siehe dazu: Arthur Schneeberger: Haben wir zu wenige Akademiker?, in: Wirtschaftspolitische Blätter, 42. Jahrgang, Heft 6, 1995, Wien, S. 415.

Sektorstruktur der Beschäftigung

1991 betrug der Anteil der erwerbstätigen Universitätsabsolventen in Dienstleistungsbranchen 85 Prozent aller berufstätigen Erwerbspersonen dieser Bildungsebene. Unter allen Erwerbspersonen belief sich dieser Anteil auf 59 Prozent. Von Interesse ist aber vor allem der volkswirtschaftliche Situs der Dienstleistungen, welche die Hochschulabsolventen erbringen, wenn es darum geht, Struktur und Strukturwandel der volkswirtschaftlichen Nutzung der formal höchsten Qualifikationen zu beschreiben. In der Arbeitsmarktforschung ist es üblich[87], innerhalb der Dienstleistungsbranchen eine erste Unterscheidung zwischen den überwiegend privatwirtschaftlichen Dienstleistungsbranchen (Tertiärer Sektor A) und dem überwiegend öffentlichen Sektor (Tertiärer Sektor B) zu machen.

Der Tertiärsektor A umfaßt - in der nachfolgenden Darstellung - die unternehmensbezogenen, die distributiven und die haushalts- und freizeitbezogenen Dienstleistungen. Der Tertiärsektor B umfaßt Dienstleistungen, die man als gesellschaftsbezogen charakterisieren kann, insofern sie auf gesellschaftliche Voraussetzungen und Folgen der volkswirtschaftlichen Produktion bezogen sind. Dies reicht von Bildung und Forschung bis zu Infrastrukturentwicklung und -erhaltung und zum Gesundheits- und Sozialwesen.[88] Die Formel „überwiegend öffentlicher Sektor" ist zweifellos unscharf. Eine treffende Formulierung wurde unlängst auf Basis einer vom Wirtschaftsforschungsinstitut erstellten Tabelle getroffen: So wird in bezug auf „Unterricht und Forschung" und „Gesundheits- und Fürsorgewesen" von *„direkt von der öffentlichen Hand oder extrem*

---

[87] Vgl. z.B. Manfred Tessaring: Arbeitslosigkeit, Beschäftigung und Qualifikation: Ein Rück- und Ausblick, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 21. Jg., Heft 2, 1988, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, S. 184ff.

[88] Siehe dazu: Heimfrid Wolf: Das Dienstleistungswachstum - eine moderne Umwegproduktion. Überlegungen zur Bedeutung der Dienstleistungen für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, Heft 1/1990, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz, S. 63ff.

von staatlichen Ausgaben abhängigen Bereichen"[89] gesprochen. In diesem Sinne wurde die Kategorie des Tertiärsektors B gebildet. Grob kann man die rund 85 Prozent der im Dienstleistungssektor tätigen Akademiker in etwa 30 Prozent, die in überwiegend privatwirtschaftlich erbrachten Dienstleistungsbereichen (Banken, Versicherungen, Wirtschaftsdienste; Handel, Tourismus u.a.) tätig sind, und in knapp 56 Prozent, die dem überwiegend öffentlichen oder öffentlich finanzierten Dienstleistungssektor angehören, aufteilen.

TABELLE II-4:

Verteilung der Universitätsabsolventen nach Wirtschaftssektoren in Prozenten

Jahr	Stand 1971	Stand 1981	Stand 1991	Veränderung 1971-1981	Veränderung 1981-1991
Primärer Sektor	0,9	0,8	0,6	-0,1	-0,2
Sekundärer Sektor(1)	15,8	15,7	14,0	-0,1	-1,7
Tertiärer Sektor A(2)	24,4	25,2	29,8	+0,8	+4,6
Tertiärer Sektor B(3)	57,7	58,3	55,6	+0,6	-2,7
ohne Betriebsangabe	1,3	--	--	-1,3	--
Gesamt	100,1	100,0	100,0	-0,1	0,0
in Absolutzahlen	88.329	125.833	187.432	+37.504	+61.599

(1) Energie- und Wasserversorgung; Bergbau; Steine u. Erden; Verarbeitendes Gewerbe; Industrie; Bauwesen
(2) Überwiegend privatwirtschaftliche Dienstleistungen: Handel/Lagerung; Beherbergungs- und Gaststättenwesen; Körperpflege und Reinigung; Bestattungswesen; Haushaltung und Hauswartung; Verkehr; Nachrichtenübermittlung; Geld- und Kreditwesen, Privatversicherung, Wirtschaftsdienste; veterinärmedizinische Dienste; Kunst, Unterhaltung und Sport
(3) Überwiegend öffentliche oder öffentlich finanzierte Dienstleistungen: Unterrichts- und Forschungswesen; Gesundheits- und Fürsorgewesen; Gebietskörperschaften; Sozialversicherungsträger; Interessenvertretungen

Quelle: ÖSTAT, Volkszählungen; eigene Berechnungen

[89] Der Standard vom 22. 1. 1996, S. 11: „Neue Jobs in den 90er Jahren fast ausschließlich vom Staat".

In obiger Tabelle sind die unternehmensbezogenen Dienstleistungen im Tertiärsektor A subsumiert. Das relativ und absolut starke Wachstum im zweiten Beobachtungsjahrzehnt verweist auf eine verstärkte Nutzung des erhöhten Akademikerneuangebots im privaten Dienstleistungssektor. Während der überwiegend öffentliche Beschäftigungssektor in den 70er Jahren im Anteil geringfügig zugelegt hat, trifft dies im Vergleich 1981 - 1991 nicht mehr zu. Umgekehrt ist der auffälligste Trend der 80er Jahre im erheblichen Gewinn an Prozentpunkten in den überwiegend privaten Dienstleistungen zu sehen (Anstieg von rund 25 auf 30 Prozent der Akademiker). Dieser Trend wird auf einer weitergehenden Disaggregationsstufe noch genauer beschrieben werden.

Die in den obigen Tabellen gemachte Unterscheidung innerhalb des Dienstleistungssektors (überwiegend öffentlich versus überwiegend privatwirtschaftlich) ist als Hilfsmittel zu betrachten, das näherungsweise Ergebnisse ermöglicht und primär die funktionale Stellung innerhalb der volkswirtschaftlichen Arbeitsteilung betrifft. Eine Gleichsetzung des tertiären Sektors B mit dem öffentlichen Dienst oder der beruflichen Stellung *Beamter* ist *nicht* zu begründen, auch wenn starke Überschneidungen gegeben sind. Dies soll nachfolgend ausgeführt werden.

Wenn man den Anteil der unselbständig erwerbstätigen Akademiker im öffentlichen oder öffentlich finanzierten Bereich näher eingrenzen möchte, so kann nachfolgende Schätzung hilfreich sein: Zieht man von der Gesamtzahl der im Tertiärsektor B verzeichneten Erwerbspersonen (zuzüglich der Absolventen der Veterinärmedizin[90]) die Selbständigen und Mithelfenden im Gesundheits- und Fürsorgewesen sowie im Unterrichts- und Forschungswesen ab, so kommt man auf einen Anteil von 49 Prozent der Akademiker 1991, die als *unselbständig* Erwerbstätige im Tertiärsektor B berufstätig sind. In Absolutzahlen sind allerdings - aufgrund der Gesamtzunahme - durchgängig erhebliche Steigerungen gegeben. Die in der Öffentlichkeit kursierenden Zahlen über

[90] Dies ist erforderlich, weil die veterinärmedizinischen Dienste in der amtlichen Statistik unter das Gesundheits- und Fürsorgewesen fallen. In der Tabelle II-4 wurden sie herausgerechnet. Da in vorliegender Schätzung jedoch die Selbständigen abgezogen werden, ist dies nicht erforderlich.

eine noch höhere Quote an Akademikern, die in den öffentlichen Sektor strömen, beruhen auf der Inklusion der selbständigen und mithelfenden Erwerbspersonen im Gesundheitswesen und vor allem auf der Inklusion der Absolventen der sogenannten hochschulverwandten Lehranstalten (vor allem der Pädagogischen Akademien). Diese Betrachtungsweise hat ohne Zweifel ihre Berechtigung, vor allem, wenn es darum geht, die öffentlich regulierten oder finanzierten Dienste abzugrenzen. Die hier vorgenommene Klärung der Basis soll etwaige Mißverständnisse vermeiden.

TABELLE II-5:

Berechnung der Universitätsabsolventen in den überwiegend öffentlichen oder öffentlich finanzierten Dienstleistungen ohne Selbständige und Mithelfende

Berufstätige Akademiker	1971	1981	1991
Akademiker im Tertiärsektor B	50.928	73.369	104.134
+ Veterinärmedizinische Dienste	930	917	1.458
Zwischensumme	51.858	74.286	105.592
abzüglich			
Selbständige und Mithelfende im Gesundheits- und Fürsorgewesen	8.240	8.539	12.042
Selbständige und Mithelfende im Unterrichts- und Forschungswesen	381	472	946
Selbständige und Mithelfende in anderen Wirtschaftsklassen des Tertiärsektors B	0	350	0
Unselbständig Beschäftige	43.237	64.925	92.604
Anteil an den Erwerbstätigen mit Universitätsabschluß	49%	52%	49%

Quelle: ÖSTAT, Volkszählungen; eigene Berechnungen

Weitergehende Aufgliederung

Gliedert man die Daten nach Wirtschaftssektoren noch etwas weitergehend auf, so ergibt sich eine Darstellung nach Wirtschaftsbereichen, die Aufschlüsse über Veränderungen innerhalb des Produktions- und Dienstleistungssektors geben kann. Diese Aufgliederungen nach Wirtschaftsbereichen bestätigen die Ergebnisse der sektoralen Analyse und zeigen hohe Konstanz der Struktur der Akademikerbeschäftigung und eine Reihe von aufschlußreichen Veränderungen (siehe Tabelle E-II-1). Diese Veränderungen betreffen starke Anteilsgewinne des Unterrichts- und Forschungswesens im ersten Jahrzehnt (1971 - 1981) des Beobachtungszeitraums, im zweiten Beobachtungsjahrzehnt (1981 - 1991) ist bei weiter steigender Absolutzahl Stagnation im Anteil zu verzeichnen (24 Prozent aller Universitätsabsolventen waren 1991 im Unterrichts- und Forschungswesen berufstätig). Weiters sind kontinuierliche Anteilsverluste der öffentlichen und halböffentlichen Verwaltung unter den berufstätigen Akademikern (von 21 auf 15 Prozent) und gleichzeitig ein kontinuierliches Anteilswachstum der privaten Wirtschaftsdienste (von 9 auf 12 Prozent) zu konstatieren.

Der Anteil der Akademiker im produzierenden Bereich an allen berufstätigen Akademikern ist geringfügig zurückgegangen (von 12 auf 11 Prozent zwischen 1981 und 1991), in Absolutzahlen bedeutet diese Entwicklung jedoch nahezu eine Verdoppelung von rund 10.600 auf rund 20.600 Hochschulabsolventen.[91] Der Anteil der Akademiker, der im Bereich „Handel und Lagerung" tätig ist, ist mit 8 Prozent an allen berufstätigen Akademikern in etwa gleichbleibend. Weitgehende Konstanz zeigt sich auch im Bauwesen. Aufgrund der insgesamt gestiegenen Zahl an berufstätigen Akademikern in den beiden letzten Jahrzehnten bedeuten Konstanz oder geringe Verluste in den Anteilen durchgängig Steigerungen an beschäftigten Akademikern in der Branche in Absolutzahlen.

[91] Zur Akademisierung des produzierenden Sektors in Österreich siehe: Arthur Schneeberger, Qualifikationsentwicklung im produzierenden Bereich. Trendanalyse auf Basis der amtlichen Statistik und von Unternehmensbefragungen. ibw-Schriftenreihe Nr. 99, Wien, 1995, S. 13ff.

Ergebnisse des Mikrozensus

Für die Entwicklung in den 90er Jahren kann nur auf die Mikrozensuserhebungen zurückgegriffen werden, deren Auswertung allerdings eine veränderte Struktur der Wirtschaftsabschnitte zugrundeliegt (siehe Tabelle). Durch die Differenzierung in zwei Altersgruppen ist aber zu erkennen, daß sich die allmähliche strukturelle Verschiebung hin zu den marktorientierten Wirtschaftssektoren, welche bereits auf der Basis der letzten drei Volkszählungen im Ansatz erkennbar war, fortgesetzt hat.

TABELLE II-6:

Verteilung der unter und über 35jährigen Hochschulabsolventen nach Wirtschaftsabschnitten 1996; Angaben in Spaltenprozenten

Tertiäre Wirtschaftsabschnitte (Auswahl)	unter 35jährige	über 35jährige	Differenz
Realitätenwesen; Vermietung beweglicher Sachen ...	18,7	15,4	3,3
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	1,4	0,8	0,6
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	1,5	1,0	0,5
Kredit- und Versicherungswesen	3,4	3,7	-0,3
Unterrichtswesen	22,7	23,5	-0,8
Öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung, Sozialversicherung	8,5	9,6	-1,1
Gesundheits-, Veterinär- u. Sozialwesen	16,0	18,4	-2,4
Zusammen	72,2	72,4	0,2
Gesamt in Absolutzahlen	90.000	160.000	-

Quelle: ÖSTAT, Mikrozensus; eigene Berechnungen, siehe Tabelle E-II-4

Bedeutung der absolvierten Fachrichtung

Die Daten zum beruflichen Verbleib von Akademikern in Bildung, Wissenschaft und Forschung zeigen, daß mit der Wahl des Studiums eine Prädetermination des späteren Berufsweges in grundlegender Form gegeben ist (siehe Tabellen E-II-5 bis E-II-7). Geistes- und naturwissenschaftliche Studien führen schwerpunktmäßig zu Tätigkeiten im Schul- und Hochschulwesen, technische und kaufmännische Studien vorwiegend in den marktorientierten Sektor. Während von den Absolventen philologisch-kulturkundlicher Studien 1991 drei Viertel im Unterrichts- und Forschungswesen tätig waren, waren es von den Wirtschafts- und Sozialwissenschaftern nur 11 Prozent. Vorbildungen in den klassischen Disziplinen, wie z.B. Medizin, führen erwartungsgemäß in Wirtschaftsklassen mit hohem Anteil an freien Berufen bzw. den sich überlappenden einschlägigen öffentlichen Dienst; 91 Prozent der Humanmediziner waren bei der letzten Volkszählung in der Wirtschaftsklasse „Gesundheits- und Fürsorgewesen" erfaßt.

Der Zusammenhang zwischen Studienrichtungsgruppe und der Einmündung ins Beschäftigungssystem ist empirisch evident. Aufgrund von Mißverständnissen des internationalen Vergleichs der Hochschulbildung und problematischer Schlußfolgerungen aus dem Konzept der Schlüsselqualifikationen droht dieser Konnex heute nicht mit der erforderlichen Klarheit wahrgenommen zu werden. Auch Stellenanzeigen für Hochschulabsolventen, in denen außerfachliche Qualitäten stark betont werden, die tatsächlich vor allem den Auswahlspielraum der Personalisten gewährleisten und keineswegs fachliche Voraussetzungen in ihrer Bedeutung schmälern, tragen das Ihre zur Verunsicherung bei.

Die Erwartung einer verstärkten Absorption - fachlich gesehen - wirtschaftsferner Hochschulabsolventen im privaten Beschäftigungssektor findet auch in OECD-Studien ihren Niederschlag, so etwa, wenn ausgeführt wird, daß „die in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen entwickelten Kompetenzen von immer größerer Bedeu-

tung im Berufsleben sind"[92] Und zwar aufgrund der Vermittlung der „Fähigkeit, komplexe Vorgänge zu bearbeiten und unklare und komplexe Situationen zu meistern"[93]. Den Umstand, daß die Arbeitgeber nach wie vor in der Rekrutierung der Absolventen geistes- und sozialwissenschaftlicher Studien sehr zurückhaltend agieren, führen die OECD-Experten darauf zurück, daß die Arbeitgeber die genannten Studien „als nicht *selektiv* genug ansehen"[94], wobei aber (so meinen die Experten) gegen die „neuen Anforderungen" im Beruf agiert würde. Diese Sichtweise der OECD-Autoren ist allerdings umstritten. So haben *Alaluf und Stroobants*, beide Forscher an der Freien Universität Brüssel, unter Hinweis auf die mangelnde Kenntnis oder Erkennbarkeit der von der OECD behaupteten „neuen Anforderungen", der oben skizzierten Sichtweise in dem zuvor zitierten Artikel massiv widersprochen.

Skepsis gegenüber einer übertriebenen Bewertung von formaler Qualifikation zu ungunsten fachlicher Qualifikation ist angebracht. Vor allem sollte nicht der Eindruck unterstützt werden, daß eine Entwicklung fachübergreifender Kompetenzen - Schlüsselqualifikationen - unabhängig von konkreten Inhalten möglich sei. Schlüsselqualifikationen entziehen sich generell einer didaktischen Vermittlung, in der Art z.B. der Vermittlung von Kenntnissen des Rechnungswesens oder der Chemie. Schlüsselqualifikationen, wie soziale Kompetenz, Selbstständigkeit, Zielorientierung, Arbeitsethos u.a., können nur *gefördert* werden, indem fachliche Qualifizierung unter besonders günstigen didaktischen Bedingungen angeboten wird (z.B. Projekarbeit). So kann z.B. die Fähigkeit, auch in schwierigen, stressbeladenen Situationen *eine positive Haltung zu bewahren*, nicht in Form von „Trockenschwimmen" trainiert werden, sondern höchstens durch Praktika und Projekte, die zwingende Ziel- und Terminvorgaben haben, gefördert werden.

---

[92] L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et des Sciences Sociales. Synthesebericht. Konferenz vom 15. bis 17. Juni. DELSA/ED/WD/92/7, Paris 1992; zitiert nach: Mateo Alaluf, Marcelle Stroobants: Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer?, in: CEDEFOP: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift, 1/1994, S. 52.

[93] L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi, a.a.O.

[94] L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi, a.a.O.; Hervorhebung nicht im Original.

Der St. Gallener Psychologe *Roman Dörig* hat in seiner Kritik an überzogenen Erwartungen bezüglich formaler Schlüsselqualifikationen die bleibende „zentrale Bedeutung spezifischen Wissens ... als wesentliche Grundlage von Denk- und Lernprozessen, als Basis für den Umgang mit Problemen sowie als Einflußgröße der kognitiven Entwicklung und Leistungsfähigkeit“[95] aufgezeigt. Für den Übergang vom Studium in den Beruf bleiben im Studium aufgrund des Erwerbs fachlich strukturierten Wissens und entsprechender Verwertungserwartungen einerseits, der branchenspezifischen Bedarfe und deren Veränderungen andererseits, Aspekte der Studienwahl und der fachlichen Studienprofile sowie anschließender Spezialisierungen auch in einer dynamischen Bildungs- und Berufslandschaft von erstrangiger Bedeutung, zumal in den Hochschulsystemen mit langen ersten Studien, wie in der Schweiz, Österreich oder Deutschland.

Eine gewisse Lockerung des Zusammenhangs von Fachrichtung und beruflicher Tätigkeit könnte allerdings durch eine Verkürzung der ersten Studien, eine Staffelung der Abschlüsse und eine entsprechende Rücknahme des Spezialisierungsgrades der ersten Studien erfolgen. Hierdurch werden breitere Berufseinmündungen möglich, da weitergehende Spezialisierung erst nach den im Beruf wahrgenommenen Bedarfen und Einkommenschancen erfolgt, sei es im Unternehmen, einer Weiterbildungseinrichtung oder an der Hochschule durch einen zweiten Studiengang (nach angelsächsischem Muster). Hierauf wird in Kapitel III dieser Studie näher eingegangen.

[95] Roman Dörig: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen, Teil 2, in: SZfkB Heft 5, 1994, S. 259.

TABELLE II-7:

Erwerbspersonen und Akademikerquoten nach Wirtschaftsbereichen, Jahresdurchschnitt 1996

ÖNACE-Abschnitt	Erwerbspersonen insgesamt	Anteil der Hochschul-absolventen in %
Land- und Forstwirtschaft	275.100	0,4
Fischerei- und Fischzucht	200	0,0
Bergbau u. Gewinn. v. Steinen u. Erden	10.700	3,2
Sachgütererzeugung	824.600	3,2
Energie- und Wasserversorgung	35.300	4,0
Bauwesen	341.400	1,0
Handel; Instandhaltung u. Reparatur von Kraftfahrzeugen u.a.	610.100	2,7
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	215.200	1,2
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	237.500	1,3
Kredit- und Versicherungswesen	131.100	6,9
Realitätenwesen; Vermietung beweglicher Sachen ...	255.200	16,2
Öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung,Sozialversicherung	258.200	8,9
Forschungs- und Unterrichtswesen	209.500	27,7
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	291.300	15,0
Erbringung von sonstigen öffentlichen und persönlichen Dienstleistungen	156.100	12,5
Private Haushalte	15.600	0,0
Exterritoriale Organisationen u. Körperschaften	3.100	21,3
Insgesamt	3,870.200	6,4

Quelle: Mikrozensus Jahresdurchschnitt 1996

Akademikerarbeitslosigkeit

Die Arbeitslosenquote der Akademiker liegt im gesamten Beobachtungszeitraum unter der allgemeinen Arbeitslosenquote. Im September 1984 betrug die Akademikerarbeitslosigkeit 1,4 Prozent, die Gesamtarbeitslosenquote 4,0 Prozent. Die Gesamtarbeitslosigkeit war also 2,9 mal so hoch wie die Akademikerarbeitslosigkeit. Im September 1997 betrug die Akademikerarbeitslosigkeit 3,6 Prozent und die Gesamtarbeitslosigkeit 5,7 Prozent. Die Gesamtarbeitslosigkeit war damit immer noch 1,6 mal so hoch wie die Akademikerarbeitslosigkeit.

Bis in die Gegenwart war es verbreitet, die unterdurchschnittliche Betroffenheit der Akademiker von Arbeitslosigkeit im Vergleich zur Gesamtbevölkerung als Hauptargument für eine als unproblematisch dargestellte Situation von Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt zu verwenden. Trotz dieser Globalbefürwortung weiterer Expansion aufgrund der Arbeitsmarktstatistik ist die öffentliche Diskussion durch Klagen über abnehmende Chancen, ja sogar wissenschaftliche *Worst-case-Szenarios* (völliger Aufnahmestopp im öffentlichen Dienst; Stagnieren des Wachstums der Akademikerbeschäftigung auf dem Niveau des letzten Jahrzehnts; etwaige Verringerungen der Zahl der AbsolventInnen wirken sich erst nach 2001 aus), die eine „Arbeitsplatzlücke in der Größenordnung von etwas mehr als einem Absolventenjahrgang“[96] annehmen, gekennzeichnet.

Zwei Aspekte sind in diesem Zusammenhang von weiterführendem Interesse: Erstens die Frage der Erfassung der Akademikerarbeitslosigkeit durch die amtliche Statistik. Da Neuabsolventen keinen gesetzlichen Anspruch auf finanzielle Arbeitslosenunterstützung haben, gibt es viele, die sich nicht melden. In der Öffentlichkeit wird daher immer wieder über die *Dunkelziffer* in der Akademikerarbeitslosigkeit gesprochen. So spricht zum Beispiel der Politologie *Emmerich Talos* „von einer *Grauzone*, in der sich viele Hoch-

[96] Claudia Galehr: Zur Arbeitsmarktsituation von AkademikerInnen in Österreich, in: AMS info 12, Wien, 1997, ohne Seitenzahl.

schulabsolventen von einem Gelegenheitsjob zum nächsten hanteln, auf dem Subsistenzminimum leben und deshalb die Statistik entlasten"[97]. Zweitens die berufliche Differenzierung der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit bei Akademikern. Für ersteren Aspekt fehlen aktuelle Umfragedaten, der letztere soll anhand der registrierten Arbeitslosenzahlen beleuchtet werden.

TABELLE II-8:

Akademikerarbeitslosigkeit und Gesamtarbeitslosenquote, 1983 - 1997, jeweils September

Stichtag der Erhebung	Akademiker	Gesamt	Basis
September 1983	1,3	3,8	VZ 1971
September 1984	1,4	4,0	VZ 1971
September 1991	3,1	5,2	VZ 1981
September 1992	3,3	5,6	VZ 1981
September 1993	3,8	6,5	VZ 1981
September 1993	2,3	5,8	VZ 1991
September 1994	2,3	5,5	VZ 1991
September 1995	3,4	5,5	VZ 1991
September 1996	3,6	5,5	VZ1991
September 1997	3,6	5,7	VZ 1991

Quelle: Abeitsmarktservice Österreich: Vorgemerkte arbeitslose Akademiker und Akademikerinnen, Sondererhebungen 1983-1997

Eine Betrachtung nach Berufsobergruppen ermöglicht eine Gegenüberstellung von Stellensuchenden und Stellenangeboten im Rahmen der Statistik, die auf Meldungen

[97] Zitiert nach: Susanne Barta, Kristin Vavtar: Taxidriver? Streiflichter auf ein Problem, das im dunkeln liegt: Eine Geschichte rund um die Arbeitslosigkeit unter Jungakademikern, in: Univers 6/1994, S. 18, Hervorhebung nicht im Original.

beim Arbeitsmarktservice beruht. Die Tabelle läßt zunächst erkennen, daß das Arbeitsplatzangebot am *allgemeinen* Arbeitsmarkt (im Sinne der beim Arbeitsmarktservice vorgemerkten Arbeitslosen und gemeldeten offenen Stellen) die Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolventen vor allem im privaten Sektor sehr unzulänglich erfaßt. Trotzdem zeigt sich ein Überangebot von über 2.900 Akademikern in den Lehr- und Kulturberufen[98].

TABELLE II-9:

Akademikerarbeitsmarkt nach Berufsobergruppen, September 1997

Berufsobergruppe	1987		1997	
	Vorgemerkte Arbeitslose	Gemeldete offene Stellen	Vorgemerkte Arbeitslose	Gemeldete offene Stellen
Lehr- und Kulturberufe	1.619	111	2.912	89
Verwaltungs- und Bürorufe	553	54	1.214	40
Technische Berufe	385	339	1.047	47
Gesundheitsberufe	786	17	677	13
Industrie, Gewerbe, Handel, Dienstleistungen	45	47	141	2
Land- und forstwirtschaftliche Berufe	44	2	105	0
Unbestimmt	0	0	2	0
Gesamt	3.432	570	6.098	191

Quelle: BMAS: Akademikerarbeitslosigkeit Ende September 1987; Arbeitsmarktservice Österreich: Vorgemerkte Arbeitslose Akademiker und Akademikerinnen, Sonderauswertung 9/1997

Anhand des Zeitvergleichs der Sektorverteilung der Akademikerbeschäftigung wurde eine relativ gesehen - was absolut jedoch durchaus einen Zuwachs darstellt - geringfügig abnehmende Absorption durch den Bildungssektor und die öffentliche Verwaltung fest-

[98] Arbeitsmarktservice Österreich, Sondererhebung a.a.O., Tabelle AL 350 und OS 350.

gestellt. Hier dürfte die Ursache des genannten Überhangs an Stellensuchenden in den Lehr- und Kulturberufen liegen. Der Überhang an Stellensuchenden beschränkt sich aber nicht nur auf die Lehr- und Kulturberufe: Wir müssen auch nennenswerte Angebotsüberhänge am allgemeinen Arbeitsmarkt für die Verwaltungs- und Büroberufe und die technischen Berufe festhalten.

Struktur des Neuangebotes

Die Zahl der Universitätsabsolventen ist seit Anfang der 80er Jahre kontinuierlich gestiegen, und zwar von rund 6.500 auf rund 11.000 inländische Absolventen pro Jahrgang. Hierbei sind - aus datentechnischen Gründen der langfristigen Vergleichbarkeit der Fachrichtungsstruktur - die Studienerstabschlüsse von inländischen ordentlichen Hörern zugrunde gelegt. Von Interesse ist dabei sowohl der fachlich-strukturelle Wandel bei steigender Gesamtzahl der Absolventen als auch der fachrichtungsspezifische Wandel. Die fachliche Struktur des universitären Absolventenoutputs ist - wie die Analyse der Volkszählungsdaten über den beruflichen Verbleib nach Studienrichtungen deutlich gemacht hat - eine wesentliche Determinante der sektoralen Beschäftigungsmöglichkeiten. Mit dem Wandel der fachlichen Struktur der Absolventen wird der Wandel der Struktur der Akademikerbeschäftigung in dem Maße erleichtert, als ersterer in Richtung wirtschaftsnaher Abschlüsse erfolgt. Im Vergleich von 1981/82 zu 1995/96 hat sich der Anteil der Absolventen wirtschafts-[99] und ingenieurwissenschaftlicher Studien an allen Hochschulabsolventen des Jahrgangs von 29 auf rund 44 Prozent erhöht.

Im Strukturvergleich am auffälligsten sind die *starken Anteilsgewinne* der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und der philosophisch-humanwissenschaftlichen Studien einerseits, die starken *Anteilsverluste* der Medizin und der Philologisch-kulturkundlichen Studien andererseits. Interessant im Hinblick auf den Übergang in das Beschäftigungs-

[99] Inklusive sozialwissenschaftlicher Studien der SOWI-Fakultät (1995/96: 0,7 Prozent des Absolventenjahrgangs)

system ist unter anderem, daß die klassischen akademischen Professionen - Medizin und Jurisprudenz - im Anteil am jährlichen universitären Absolventenoutput verloren haben. In der Technik ist eine differenzierte, aber durchgängig positive Entwicklung zu erkennen: Während in den technischen Naturwissenschaften, zu denen in der amtlichen Statistik auch die Informatik gezählt wird[100], eine Anteilsverdoppelung zu vermerken ist, haben die klassischen Ingenieurwissenschaften ihren Anteil am Absolventenjahrgang geringfügig erhöht, was allerdings in Absolutzahlen ebenfalls eine deutliche Steigerung darstellt. Das eben Gesagte trifft auch auf die Montanistik zu.

Demgegenüber hat sich der Anteil der Absolventen der Bodenkultur im Beobachtungszeitraum nahezu verdoppelt. Innerhalb der großen Bereiche jener Studien, die mit den Sammelbegriffen Geisteswissenschaften oder Kulturwissenschaften gekennzeichnet werden, sind ebenfalls unterschiedliche Entwicklungen zu erkennen. Während die philosophisch-humanwissenschaftlichen Studien[101] einen starken und die historisch-kulturkundlichen Studien[102] einen leichten Anteilsgewinn verzeichnen, haben die philologisch-kulturkundlichen Studien[103] relativ stark im Anteil am Absolventenjahrgang verloren.

---

[100] Technische Naturwissenschaften: Informatik, Techn. Mathematik, Techn. Physik, Techn. Chemie, Wirtschaftsingenieurwesen (Technische Chemie), Telematik, Mechatronik (Studienversuch)

[101] Psychologie, Pädagogik, Politikwissenschaft, Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Soziologie geisteswissenschaftlicher Studienzweig sowie auslaufender Studienversuch, Philosophie u.a.

[102] Völkerkunde, Volkskunde, Ur- und Frühgeschichte, Alte Geschichte und Altertumskunde, Geschichte, Klassische Archäologie, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Theaterwissenschaft

[103] Sprachwissenschaften, Deutsche Philologie, Latein, Griechisch, Anglistik und Amerikanistik, Französisch, Italienisch, Spanisch, Rumänisch, Portugiesisch, Russisch, Serbokroatisch, Slowenisch, Tschechisch, Bulgarisch, Polnisch, Japanologie, Judaistik, Finno-Ugristik, Byzantinistik und Neogräzistik, Altsemitische Philologie und orientalische Archäologie, Antike Numismatik (ausgelaufener Studienversuch), Ägyptologie, Afrikanistik, Arabistik, Turkologie, Indologie, Sinologie, Tibetologie und Buddhismuskunde, Sprachen und Kulturen des Alten Orients, Vergleichende Literaturwissenschaft, Skandinavistik, Mittel- und Neulatein, Niederlandistik

Mit einer Abschwächung des Einstiegsproblems am Arbeitsmarkt für Jungabsolventen in vielen Fachbereichen - zum Beispiel der philosophisch-humanwissenschaftlichen Studien (Psychologie, Pädagogik, Politologie, Publizistik u.a) - ist aufgrund des Anstiegs der jährlichen Absolventenzahl nicht zu rechnen, wenn man die Entwicklung des fachrichtungsspezifischen Neuangebots seit Anfang der 80er Jahre betrachtet; es sei denn, es gelänge, weitreichende strukturelle und curriculare Veränderungen einzuführen (z.B. durch kurze erste Studien). Nachträgliche und/oder zusätzliche fachliche Spezialisierung und das Ausüben von für Akademiker neuen Tätigkeiten werden anhaltend und zunehmend von Bedeutung für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration sein. Diese Anpassungsleistungen werden bereits aufgrund der angebotsseitigen Veränderungen am Akademikerarbeitsmarkt erforderlich sein, nachfrageseitige Veränderungen (Grenzen der Aufnahmefähigkeit des öffentlichen und halb-öffentlichen Sektors) sind damit noch nicht berücksichtigt.

TABELLE II-10:

Studienerstabschlüsse von inländischen ordentlichen Hörern nach Studienrichtungsgruppen seit Beginn der 80er Jahre

Studienrichtung bzw. Studienrichtungsgruppe	1981/82	1982/83	1994/95	1995/96
Theologie	173	123	194	193
Rechtswissenschaften	979	904	1.296	1.379
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	855	892	2.339	2.377
Humanmedizin	1.228	1.301	1.009	936
Philosophisch-humanwissenschaftliche Studien	220	248	1.051	1.097
Historisch-kulturkundliche Studien	241	292	535	457
Philologisch-kulturkundliche Studien	754	801	539	543
Übersetzer/Dolmetscher*	65	25	149	105
Naturwissenschaftliche Studien	663	584	696	788
Pharmazie	183	158	181	212
Sportwissenschaften, Leibeserziehung	97	121	183	191
Technik (Bau-, Maschinenbau-Elektro-)	586	578	1.013	1.146
Technische Naturwissenschaften (inkl. Informatik)	202	235	655	691
Technische Kurzstudien (Datentechnik, Versicherungsmathematik)	30	35	52	37
Montanistik	56	64	121	120
Bodenkultur	137	164	357	427
Veterinärmedizin	73	86	186	202
Studium irregulare	2	5	54	78
nicht zuordenbar	--	--	--	28
Gesamt	6.544	6.616	10.610	11.007

* inkl. Kurzstudium Übersetzer beim Jahrgang 1995/96

Quelle: BM für Wissenschaft und Verkehr, Statistische Taschenbücher, verschiedene Jahre

ÜBERSICHT 1:

Definition der verwendeten Wirtschaftsbereichskategorien

Wirtschaftsbereich	Wirtschaftsabteilung oder zusammengefaßte Wirtschaftsklassen laut Grundsystematik der Wirtschaftstätigkeiten (Betriebssystematik 1968)*
Land- und Forstwirtschaft	Land- und Forstwirtschaft
Energie- und Wasserversorgung	Energie- und Wasserversorgung
Bergbau; Steine, Erden	Bergbau; Steine- und Erdengewinnung
Verarbeitendes Gewerbe; Industrie	Verarbeitendes Gewerbe; Industrie
Bauwesen	Bauwesen
Handel; Lagerung	Handel; Lagerung
Freizeit- und haushaltsbezogene Dienstleistungen	Beherbergungs- und Gaststättenwesen; Körperpflege und Reinigung; Bestattungswesen; Haushaltung und Hauswartung
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	Verkehr und Nachrichtenübermittlung
Wirtschaftsbezogene Dienstleistungen	Geld- und Kreditwesen, Privatversicherung; Wirtschaftsdienste (Realitätenwesen; Rechts- und Wirtschaftsdienste)
Unterricht und Forschung	Unterrichts- und Forschungswesen
Kunst; Unterhaltung und Sport	Kunst; Unterhaltung und Sport
Gesundheits- und Fürsorgewesen	Gesundheits- und Fürsorgewesen
Gebietskörperschaften, Sozialversicherung, Interessenvertretungen	Einrichtungen der Gebietskörperschaften; Sozialversicherungsträger, Interessenvertretungen
ohne Betriebsangabe	ohne Betriebsangabe

*ÖSTAT: Grundsystematik der Wirtschaftstätigkeiten, Wien, 1991, S. 2.

Ergänzungstabellen

TABELLE E-II-1:

Verteilung der berufstätigen Universitätsabsolventen nach Wirtschaftsbereichen, 1971 - 1991

Wirtschaftsbereich	1971	1981	1991
	%	%	%
Land- und Forstwirtschaft	1	1	1
Energie- und Wasserversorgung	1	1	1
Bergbau; Steine und Erden	1	1	0
Verarbeitendes Gewerbe; Industrie	12	12	11
Bauwesen	2	2	2
Handel; Lagerung	8	7	8
Freizeit- und haushaltsbezogene Dienstleistungen[(1)]	0	1	1
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	2	2	1
Geld- und Kreditwesen, Privatversicherung	3	3	4
Wirtschaftsdienste	9	10	12
Veterinärmedizinische Dienste[(2)]	1	1	1
Kunst, Unterhaltung und Sport	1	1	2
Unterricht und Forschung	20	25	24
Gesundheits- und Fürsorgewesen	16	16	17
Gebietskörperschaften; Sozialversicherungsträger, Interessenvertretungen	21	18	15
ohne Betriebsangabe	1	--	--
Gesamt (rundungsbedingte Abweichungen)	99	101	100
Summe in Absolutzahlen	88.329	125.833	187.432

(1) Beherbergungs- und Gaststättenwesen; Körperpflege und Reinigung; Bestattungswesen; Haushaltung und Hauswartung

(2) Enthält jene Absolventen der Veterinärmedizin, welche in der amtlichen Berufsstatistik in der Wirtschaftsklasse „Gesundheits- und Fürsorgewesen" subsumiert sind.

Quelle: ÖSTAT, Volkszählungen 1971-1991; eigene Berechnungen

TABELLE E-II-2:

Akademikerquoten* nach Wirtschaftsbereichen, 1981 und 1991

Wirtschaftsbereich	1981	1991
Land- und Forstwirtschaft	0,3	0,6
Energie- und Wasserversorgung	3,0	3,5
Bergbau; Steine und Erden	2,8	3,1
Verarbeitendes Gewerbe; Industrie	1,5	2,3
Bauwesen	0,8	1,1
Handel; Lagerung	2,1	2,8
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	0,5	0,9
Körperpflege und Reinigung; Bestattungswesen	0,4	0,5
Verkehr, Nachrichtenübermittlung	1,0	1,2
Geld- und Kreditwesen, Privatversicherung	4,2	6,7
Realitätenwesen, Rechts- und Wirtschaftsdienste	14,5	19,1
Kunst, Unterhaltung und Sport	14,3	15,4
Unterricht und Forschung	24,7	28,0
Gesundheits- und Fürsorgewesen	12,0	13,3
Gebietskörperschaften; Sozialversicherungsträger, Interessenvertretungen	8,7	8,9
Haushaltung, Hauswartung	0,2	0,4
Gesamt	3,9	5,4

*Anteil der Hochschulabsolventen an allen Erwerbspersonen des entsprechenden Wirtschaftsbereichs

Quelle: ÖSTAT, Volkszählungen, eigene Berechnungen

TABELLE E-II-3:

Hochschulabsolventen und Erwerbspersonen nach Wirtschaftsbereichen, 1971 - 1991

Wirtschaftsbereich	1981		1991	
	Hochschul-absolventen	Erwerbsper-sonen insge-samt	Hochschul-absolventen	Erwerbsper-sonen insge-samt
Land- und Forstwirtschaft	969	290.490	1.185	214.474
Energie- und Wasserversor-gung	1.210	40.970	1.393	40.167
Bergbau; Steine und Erden	721	25.912	420	13.725
Verarbeitendes Gewerbe; Industrie	16.051	1,038.711	21.791	960.492
Bauwesen	2.460	292.955	3.366	298.072
Handel; Lagerung	9.717	454.084	14.969	525.588
Beherbergungs- und Gast-stättenwesen	895	174.450	2.023	226.716
Körperpflege und Reini-gung; Bestattungswesen	228	61.969	406	82.776
Verkehr, Nachrichten-übermittlung	2.260	218.138	2.880	248.719
Geld- und Kreditwesen, Privatversicherung	4.274	100.749	8.396	124.930
Realitätenwesen, Rechts- und Wirtschaftsdienste	13.005	89.986	24.253	127.108
Kunst, Unterhaltung und Sport	4.662	32.516	7.213	46.842
Unterricht und Forschung	34.159	138.380	48.400	173.013
Gesundheits- und Fürsorge-wesen	21.062	175.842	33.032	249.226
Gebietskörperschaften; Sozialversicherungsträger, Interessenvertretungen	22.625	260.896	28.444	320.401
Haushaltung, Hauswartung	38	15.473	138	32.033
Gesamt	134.336	3,411.521	198.309	3,684.282

Quelle: ÖSTAT, Volkszählungen

TABELLE E-II-4:

Verteilung der unter- und über 35jährigen Hochschulabsolventen nach Wirtschaftsabschnitten 1996; Angaben in Spaltenprozenten

Wirtschaftsabschnitt	unter 35jährige	über 35jährige	Gesamt
Land- und Forstwirtschaft	0,5	0,4	0,4
Bergbau und Gewinnung von Steinen und Erden	0,2	0,1	0,1
Sachgütererzeugung	10,4	10,4	10,4
Energie- und Wasserversorgung	0,2	0,8	0,6
Bauwesen	1,6	1,1	1,3
Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kraftfahrzeugen u.a.	6,5	6,8	6,7
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	1,4	0,8	1,0
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	1,5	1,0	1,2
Kredit- und Versicherungswesen	3,4	3,7	3,6
Realitätenwesen; Vermietung beweglicher Sachen ...	18,7	15,4	16,6
Öffentliche Verwaltung, Landesverteidigung, Sozialversicherung	8,5	9,6	9,2
Unterrichtswesen	22,7	23,5	23,2
Gesundheits-, Veterinär- u. Sozialwesen	16,0	18,4	17,5
Erbringung von sonstigen öffentlichen und persönlichen Dienstleistungen*	8,3	7,6	7,8
Private Haushalte	0,0	0,0	0,0
Exterritoriale Organisationen u. Körperschaften	0,1	0,3	0,3
Insgesamt	100,0	100,0	99,9
Absolut	90.000	160.000	250.000

* Hochschulabsolventen, die bei der Volkszählung 1991 auf Wirtschaftsklassen entfielen, die dieser neuen Überkategorie zuzuordnen sind, entfielen zu über 90 Prozent auf gesellschaftsbezogene oder vorwiegend öffentliche Dienstleistungen

Quelle: Mikrozensus Jahresdurchschnitt 1996; Labour Force Konzept

TABELLE E-II-5: **Berufstätige Universitätsabsolventen nach Studienrichtungsgruppen und Wirtschaftsbereichen 1971 in Zeilenprozenten**

Studienrichtungsgruppe	Land- und Forst-wirt-schaft	Energie u. Was-server-sorgung	Bergbau; Steine, Erden	Verarb. Gewer-be; In-dustrie	Bau-wesen	Handel; Lage-rung	Freizeit- u. haushalts-bezogene Dienstlei-stungen	Verkehr; Nach-richten-über-mittlung	Wirt-schaftsbe-zogene Dienstlei-stungen	Unter-richt und For-schung	Kunst; Unter-hal-tung, Sport	Ge-sund-heits- u. Für-sorge-wesen	Gebiets-körper-schaften, Sozialv., Interessen vertr.	ohne Be-triebs-angabe	Summe absolut
Rechtswissenschaften	0	1	0	7	1	4	0	3	33	4	1	0	45	1	15423
Humanmedizin	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	0	88	6	1	15316
Technik (Bau-, Maschinenbau-, Elektro-)	0	4	0	29	13	5	0	6	16	11	1	0	12	1	9926
Wirtschafts- und Sozial-wissenschaften	0	1	1	26	1	22	1	3	23	11	1	1	9	1	8213
(Technische) Naturwissenschaften	0	1	1	24	1	4	1	1	8	46	1	1	10	1	7078
Theologie	0	0	0	1	0	0	0	0	0	15	0	3	80	1	5926
Geistes- und Naturwiss. o.n.B.	0	0	0	6	0	3	0	1	4	70	4	1	9	1	5492
Bodenkultur	18	1	0	14	5	6	1	0	5	15	0	1	33	1	3299
Pharmazie	0	0	0	4	0	86	0	0	0	2	0	5	1	1	2974
Philologisch-kulturkundliche Studien	0	0	0	7	0	4	0	1	5	69	3	1	7	1	2617
Veterinärmedizin	1	0	0	5	0	2	0	0	0	7	0	71	12	0	1305
Historisch-kulturkundliche Studien	0	0	0	10	0	5	1	1	6	45	16	0	14	1	1178
Montanistik	0	1	20	54	3	3	0	0	2	10	0	0	5	2	1049
Philosophisch-humanwissen-schaftliche Studien	0	0	0	7	0	3	0	1	5	54	1	8	19	1	737
Übersetzer/Dolmetscher	1	0	1	16	0	14	1	5	23	12	3	1	21	2	354
Sportwiss., Leibeserziehung	0	0	0	7	1	9	4	1	4	47	13	4	5	4	273
Informatik, Daten(Rechen)technik	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
unbekannte Studienrichtungen	1	0	0	10	1	7	1	2	9	44	3	1	17	4	7169
Universitäten insgesamt	1	1	1	12	2	8	0	2	12	20	1	17	21	1	88329

Quelle: ÖSTAT, Volkszählung 1971; eigene Berechnungen

TABELLE E-II-6: **Berufstätige Universitätsabsolventen nach Studienrichtungsgruppen und Wirtschaftsbereichen 1981 in Zeilenprozenten**

Studienrichtungsgruppe	Land- und Forst-wirt-schaft	Energie u. Was-server-sorgung	Bergbau; Steine, Erden	Verar-beiten-des Ge-werbe; Industrie	Bau-wesen	Handel; Lage-rung	Freizeit- u. haus-haltsbe-zogene Dienstlei-stungen	Verkehr; Nach-richten-über-mittlung	Wirt-schaftsbe-zogene Dienstlei-stungen	Unter-richt und For-schung	Kunst; Unter-haltung, Sport	Gesund-heits- u. Fürsorge-wesen	Gebiets-körper-schaften, Sozialv., Interes-senvertr.	Summe absolut
Humanmedizin	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	0	89	5	19438
Rechtswissenschaften	0	1	0	7	1	4	1	3	32	5	1	1	45	18582
Technik (Bau-, Maschinenbau-, Elektro-)	0	4	1	26	9	5	1	4	25	12	1	0	13	15597
Wirtschafts- und Sozialwissen-schaften	0	1	1	23	1	18	2	3	26	12	1	2	10	14652
(Techn.) Naturwissenschaften	0	1	1	17	1	4	0	1	5	61	1	2	7	13336
Philologisch-kulturkundliche Studien	0	0	0	4	0	3	1	1	3	79	2	2	6	9286
Theologie	0	0	0	2	0	1	0	0	1	24	1	3	68	6156
Philosophisch-human-wissenschaftliche Studien	0	0	0	7	0	4	1	1	6	53	3	11	13	4459
Bodenkultur	14	1	0	15	5	6	1	1	7	16	0	1	34	4035
Pharmazie	0	0	0	6	0	80	0	0	1	3	0	7	2	3335
Historisch-kulturkundliche Studien	0	0	0	7	0	4	1	1	5	48	16	3	14	3078
Geistes- u. Naturwiss. o.n.B.	0	0	0	6	0	5	1	1	3	66	4	4	9	2547
Montanistik	0	2	15	54	4	4	1	1	4	11	0	1	6	1593
Veterinärmedizin	1	0	0	6	0	1	0	0	1	9	0	66	15	1390
Übersetzer/Dolmetscher	1	1	1	17	2	13	2	5	19	18	4	4	14	785
Informatik, Datentechnik	1	2	1	36	1	14	0	2	24	13	0	1	7	733
Sportwiss., Leibeserziehung	0	0	0	4	1	4	4	1	3	64	7	6	5	638
unbekannte Studienrichtungen	2	1	0	15	4	9	3	3	9	29	3	10	12	6193
Universitäten insgesamt	1	1	1	12	2	7	1	2	13	25	1	17	18	125833

Quelle: ÖSTAT, Volkszählung 1981; eigene Berechnungen

TABELLE E-II-7: **Berufstätige Universitätsabsolventen nach Studienrichtungsgruppen und Wirtschaftsbereichen 1991 in Zeilenprozenten**

Studienrichtungsgruppe	Land- und Forst-wirt-schaft	Energie u. Was-server-sorgung	Bergbau; Steine, Erden	Verar-beiten-des Ge-werbe; Industrie	Bau-wesen	Handel; Lage-rung	Freizeit- u. haus-haltsbe-zogene Dienstlei-stungen	Verkehr; Nach-richten-über-mittlung	Wirt-schaftsbe-zogene Dienstlei-stungen	Unter-richt und For-schung	Kunst; Unter-haltung, Sport	Gesund-heits- und Für-sorge-wesen	Gebiets-körper-schaften, Sozialv., Interes-senvertr.	Summe absolut
Humanmedizin	0	0	0	1	0	1	0	0	1	4	0	91	2	29342
Wirtschafts- u. Sozialwissen-schaften	0	1	0	19	1	17	2	3	33	11	1	2	9	27930
Rechtswissenschaften	0	1	0	5	1	4	1	2	37	5	1	1	43	24533
Technik (Bau-, Maschinenbau-, Elektro-)	0	3	0	26	8	7	1	3	28	12	1	1	11	22762
(Technische) Natur-wissenschaften	0	1	0	15	1	4	1	1	8	57	1	2	8	18794
Philologisch-kulturkundliche Studien	0	0	0	4	0	4	1	1	4	74	3	2	5	15414
Theologie	0	0	0	2	0	1	0	0	1	29	1	4	61	6836
Philosophisch-human-wissenschaftliche Studien	0	0	0	8	0	4	1	1	10	35	5	19	16	6589
Bodenkultur	13	1	0	14	4	7	3	1	11	15	1	1	31	5549
Historisch-kulturkundliche Studien	0	0	0	7	0	5	1	1	7	45	15	3	15	4959
Geistes- u. Naturwiss. o.n.B.	0	0	0	6	1	4	2	1	7	58	4	5	11	4696
Pharmazie	0	0	0	6	0	82	0	0	1	4	0	5	2	4162
Montanistik	0	2	10	50	4	6	1	1	7	12	0	0	7	2012
Informatik, Datentechnik	0	1	0	28	1	10	0	1	39	11	1	1	7	1939
Veterinärmedizin	1	0	0	4	0	2	1	0	1	9	0	78	3	1864
Sportwiss., Leibeserziehung	0	0	0	4	1	5	3	1	4	57	13	6	6	1742
Übersetzer/Dolmetscher	1	0	0	16	1	13	2	4	26	13	6	3	15	1729
unbekannte Studienrichtungen	1	0	0	11	2	9	4	3	11	33	3	10	12	6580
Universitäten insgesamt	1	1	0	11	2	8	1	1	17	24	2	18	15	187432

Quelle: ÖSTAT, Volkszählung 1991; eigene Berechnungen

III. Modernisierungsbedarf der Universitäten: Schlussfolgerungen aus dem internationalen Vergleich

Geringe Akademisierung bei durchschnittlichen Bildungsausgaben

Klagen über einen Rückstand in der Akademikerquote im internationalen Vergleich einerseits, Klagen über verschlechterte Arbeitsmarktchancen neuer Hochschulabsolventen andererseits, kennzeichnen die einschlägige öffentliche Diskussion in Österreich. Wie läßt sich dieser Widerspruch erklären? Woran liegt es, daß die Akademisierung der Bevölkerung im Haupterwerbsalter mit 6 Prozent nur die Hälfte jener im Vereinigten Königreich, weniger als ein Drittel jener in den Niederlanden und weniger als ein Viertel jener in den Vereinigten Staaten ausmacht? Warum fällt Österreich, dessen Volkswirtschaft mit 5,6 Prozent des BIP[104] durchschnittlich viel Geld für Bildung einsetzt, wie von der OECD in einem Ländervergleich ermittelt wurde, in der Quote der formal höchsten Abschlüsse so drastisch ab? Wie ist der geringe Akademisierungsgrad angesichts eines - im Unterschied zu vielen anderen Ländern - *offenen* Hochschulzugangs (keine Studiengebühren, kein Numerus clausus), der jeden Maturanten dazu berechtigt, ohne weitere Zugangshürden ein Studium seiner Fachrichtungswahl an der von ihm präferierten Universität zu immatrikulieren, zu erklären?

Die Gründe hierfür liegen in folgenden Umständen:

1. In Österreich fehlen die international weit verbreiteten kurzen ersten Studien, die in drei oder vier Jahren absolviert werden und - bei Interesse und beruflichem Bedarf - aufbauend durch beruflich spezialisierende oder forschungsorientierte zweite Studien vertieft und weitergeführt werden können.

[104] Wert für 1994; OECD: Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 1997, Paris, 1997, S. 65.

2. Die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) führen zu beruflichen Qualifikationen, die in fast allen europäischen Ländern erst durch kurze tertiäre Studien erreicht werden; darum auch die Nennung von BHS-Abschlüssen in den Anhängen zur Zweiten Diplomanerkennungsrichtlinie (92/51/EWG) der EU[105].

3. Es fehlt ein Credit-Point-System, also ein flexibles System der Anrechnung nachgewiesener Qualifizierungsleistungen, das quer über den BHS-, Hochschul-[106], Akademie- und Erwachsenenbildungssektor die Zertifizierung und den Transfer von Teilabschlüssen erlaubt.

4. Erstabschlüsse an Hochschulen erfordern in Österreich faktisch drei bis vier Jahre mehr als in anderen OECD-Ländern. Die von der OECD für Österreich ausgewiesene mittlere faktische Studiendauer von 7,4 Jahren an Hochschulen (siehe Tabelle III-2) beläuft sich auf mehr als das Doppelte der von der EU geforderten Mindeststudiendauer laut Hochschulrichtlinie 89/48/EWG.

Diese Besonderheiten des österreichischen Bildungswesens haben zur Folge, daß wir bei einer Studienanfängerquote von 26 Prozent am Altersjahrgang, die nur um 4 Prozentpunkte unter dem OECD-Mittel liegt, in der Summe der Erstabschlüsse auch im Jahr 1995 - trotz relativ hoher Studentenzahlen im Lande[107] - nur auf die Hälfte oder ein Drittel der Erstabschlüsse nordeuropäischer oder angelsächsischer Länder kommen. Dies trifft zu, obgleich wir 5,6 Prozent des BIP für Bildung ausgeben, was exakt im OECD-Mittel liegt. Der relativ geringe Output resultiert unter anderem aus längeren Studienzeiten bis zum ersten möglichen Abschluß als in anderen Ländern und hohen Verlusten zwischen Erstimmatrikulation und erstem Hochschulabschluß.

---

[105] Diplome im Sinne der Zweiten Anerkennungsrichtlinie sind Befähigungsnachweise, die einen postsekundären Ausbildungsgang von mindestens einem Jahr abschließen, aber nicht in den Anwendungsbereich der Hochschuldiplomrichtlinie fallen.

[106] Inkludiert Fachhochschulen, Universitäten und Hochschulen

[107] Nur bei den unter 21jährigen liegt Österreich in der akademischen Studienbeteiligung unter dem OECD-Ländermittel (12,6 zu 14,9 Prozent); bei den 22- bis 25jährigen (14,1 zu 12,4 Prozent) und den 26- bis 29jährigen (8,5 zu 5,2 Prozent) liegt Österreich über dem Ländermittel; siehe: OECD, 1997, a.a.O., S. 172.

TABELLE III-1:

Erstabschlüsse und Studiendauer von Inländern an Universitäten im Jahrgangsvergleich

Abschlußart	1989/90		1995/96	
	Erstab-schlüsse	Studiendauer in Seme-stern*	Erstab-schlüsse	Studiendauer in Seme-stern*
Kurzstudium	58	8,95	72	8,61
Lehramtsstudium	1.037	13,24	954	13,47
Diplomstudien ohne Lehramt	5.810	12,83	8.924	13,68
Doktoratsstudien (alte Studienvorschrift, ASVS)	1.843	16,15	121	21,88
Doktoratsstudium Medizin	-	-	936	16,98
Gesamt	8.748	13,55	11.007	13,99

*Studienunterbrechungen werden in die Studienzeiten nicht eingerechnet

Quelle: ÖSTAT, Hochschulstatistik

Die Bedeutung des Themas erhellt sich z.B. daraus, daß in einer aktuellen Publikation bereits der Rückgang der Drop-out-Quote auf „nur mehr" 52 Prozent[108] als Erfolg verbucht wird, auch wenn es sich dabei nur um den statistischen Aspekt handelt, der die tatsächliche Intensität des Studienverhaltens nicht berücksichtigt. Das Effizienzproblem der Universitäten spiegelt sich aber nicht nur in der Abschlußquote, sondern auch in der Dauer bis zum Erreichen eines Erstabschlusses deutlich wider. Die Studienreformen der 90er Jahre haben dieses Problem nicht zu reduzieren vermocht. Die mittlere Studiendauer ist heute mit knapp sieben Jahren sogar noch etwas höher als z.B. im Studienjahr 1989/90. Bei den Diplomstudien ist sowohl bei den Lehramtsstudien als auch bei denen,

[108] Frank Landler: Das österreichische Bildungswesen in Zahlen. Analyse und Computersimulation des Schulsystems und der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung. Wien, 1997, S. 91.

die nicht zum Lehramt führen, eine Zunahme der Studiendauer seit Ende der 80er Jahre zu verzeichnen; bei den Diplomstudien ohne Lehramt um fast ein Semester (von 12,8 auf 13,7 Semester bis zum Erstabschluß). Kurzstudien[109] erfordern im Mittel 4,3 Jahre bis zum Abschluß. Dieser Wert ist höher als die mittlere Studiendauer insgesamt etwa im Vereinigten Königreich oder in Norwegen. Nach Vergleichsdaten für das Jahr 1994 erforderten Studiengänge im Hochschulbereich im Mittel der OECD-Länder 4,5 Jahre[110], den Spitzenwert nimmt dabei Österreich mit 7,4 Jahren ein, den niedrigsten Kanada mit 2,5 Jahren.

Aufgrund der relativ langen Studiendauer ergeben sich in Österreich rechnerisch doppelt so hohe Kosten für die Ausbildung eines Hochschulabsolventen wie in angelsächsischen Ländern. Da bislang weder Teilnehmergebühren noch eine Stufung der Abschlüsse ausreichende gesellschaftliche Akzeptanz finden konnten, öffnet sich mit dem Wachstum der Hörerzahl die Schere zwischen den Betreuungsmöglichkeiten und den Betreuungsaufgaben der Hochschullehrer immer weiter: Effizienz und Qualität des Studiums geraten unter Druck. Die Staffelung der Abschlüsse und damit die Verkürzung der Studienzeiten nach angelsächsischem Modell wäre ein Schlüssel zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Abschlußquote. Entsprechende Vorstöße hat es in Österreich immer wieder gegeben, z.B. durch den ehemaligen Wissenschaftsminister *Univ.-Prof. Hans Tuppy* oder eine Expertenkommission, die unter Leitung von *Univ.-Prof. Gunther Tichy* gesamtwirtschaftliche Zukunftsstrategien für Österreich im Auftrag des Wirtschaftsministeriums erarbeitet hat.[111] Ein breiter Konsens, daß es sich dabei um eine wirtschaftlich, sozial und hochschuldidaktisch vorteilhafte Innovation handelt, die aufgrund der gestiegenen und nach wie vor steigenden Maturanten- und Studierquote län-

[109] Ihr Anteil an den Erstabschlüssen von Inländern beträgt allerdings nur 0,65 Prozent.

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

[111] Siehe dazu: Gunther Tichy: Technologie und Bildung. In: Heinz Handler (Hrsg.): Wirtschaftsstandort Österreich - Wettbewerbsstrategien für das 21. Jahrhundert. Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, Sektion Wirtschaftspolitik, Wien, Februar 1996, S. 111.

gerfristig gesehen unvermeidlich sein dürfte, wie der amerikanische Bildungssoziologe *Martin Trow*[112] aufgezeigt hat, ist aber noch nicht gelungen.

TABELLE III-2:

Studiendauer im Hochschulbereich in Jahren und hieraus folgende Kosten pro Hochschulabsolventen, 1994

Land	Durchschnittliche Studiendauer in Jahren	Kumulierte Kosten je Studierenden über die Dauer der Hochschulbildung in US-$*
Österreich	7,4	63.550
Griechenland	6,9	20.870
Deutschland	6,7	57.330
Schweiz	5,5	98.290
Frankreich	5,3	-
Italien	4,9	23.770
Spanien	4,7	-
Korea	4,2	22.110
Norwegen	4,0	-
Niederlande	3,9	33.290
Ungarn	3,9	19.830
Vereinigtes Königreich	3,5	-
Irland	3,0	-
Australien	2,6	28.680
Kanada	2,5	29.340
OECD-Ländermittel	4,5	-

*Kaufkraftbereinigte Umrechnung

Quelle: OECD, 1997

[112] Martin Trow: Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education, in: Daedalus, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Issued as Vol. 99, No. 1, of the Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, Winter 1970: The Embattled University; derselbe: „Elite Higher Education": An Endangered Species?, in: Minerva, A review of Science, Learning and Policy, Volume XIV, Number 3, Autumn 1976.

Auf der Abschlußebene der heutigen Diplomstudien würde es durch die Einführung von gestaffelten Abschlüssen und Kurzstudien nicht wesentlich mehr Abschlüsse als in der Vergangenheit geben. Insgesamt würde sich aber die Zahl der Erstabschlüsse signifikant erhöhen. Auf der Ebene der Diplomstudien, die etwa dem Magister oder Diplomingenieur entsprechen, ist für Österreich auch Mitte der 90er Jahre im internationalen Vergleich kein Rückstand zu verzeichnen. Die Abschlußquote von 10 Prozent im Verhältnis zur Bevölkerung im typischen Abschlußalter liegt - siehe Tabellenanhang - sogar 2 Prozentpunkte über dem OECD-Ländermittel; auch bei den Doktoratsabschlüssen liegt Österreich über dem OECD-Ländermittel (1,2 zu 1,0 Prozent).[113]

Gründe für eine Strukturdiskussion

Es gibt eine Reihe von guten Gründen für die Aufnahme einer breiten Diskussion über die Einführung gestaffelter Abschlüsse in Österreich, insbesondere sind dies:

1. die Verbesserung der beruflichen Möglichkeiten durch Verkürzung der Investitionsphasen und verstärkte Rückkoppelung zwischen Studieninhalten und beruflicher Umsetzung
2. die Erhöhung der Erfolgsquoten aufgrund stärkerer Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Studierenden
3. die Erweiterung der Angebotsvielfalt und damit der Wege in den Beruf auf Tertiärstufe des Bildungssystems
4. die Förderung europäischer Mobilität der Studierenden und Absolventen
5. die Förderung der Diffusion von Wissen und Innovationen der Universitäten durch frühere und breitere Umsetzung sowie berufsbegleitende Aufbaustudien (zweite Abschlüsse)

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

ad 1) Verbesserung der beruflichen Umsetzungschancen

Die beruflichen Möglichkeiten werden durch Abschlußstaffelung generell verbreitert, da am Arbeitsmarkt mit einem differenzierten Bedarf zu rechnen ist, wie auch die nach wie vor guten Chancen für Absolventen von berufsbildenden höheren Schulen (BHS) in Relation zu Akademikern zeigen.[114] Dies impliziert die Verkürzung der Investitionsphasen (und damit auch der möglichen Fehlinvestitionsphasen) sowie in der Phase des zweiten, aufbauenden Abschlusses eine in der Regel verstärkte Rückkoppelung zwischen weiterem Studium und beruflichen Möglichkeiten. Die Absolventen kommen früher auf den Arbeitsmarkt und tätigen weitergehende Bildungsinvestitionen im Lichte der erster Arbeitsmarkterfahrungen.

Länder, deren Hochschulen oder äquivalente Bildungseinrichtungen eine größere Zahl von Abschlußmöglichkeiten vorsehen, bieten „den Studierenden mehr Übergangspunkte in den Arbeitsmarkt, so daß sie das Hochschulsystem mit unterschiedlichem Wissens- oder Fähigkeitsstand verlassen können - je nach der aktuellen Arbeitsmarktnachfrage nach diesen Fähigkeiten sowie entsprechend ihrer eigenen Begabungen und Interessen."[115] Hierdurch erhöht sich die Anpassungsfähigkeit des Systems an die Nachfrage des Arbeitsmarktes und die Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen, deren Heterogenität mit der Maturantenquote[116], die ihrerseits zu einer steigenden Studierquote[117] führt, steigt. Ein Beleg hierfür ist, daß Länder mit relativ hohen Hochschulabsolventen-

---

[114] Siehe dazu: Maria Hofstätter, Volker Eickhoff, Ruth Finder: Unternehmensbefragung „Beschäftigungschancen für Hochschulabsolventen", Wien, April 1997, AMS-Österreich.

[115] OECD, 1997, a.a.O., S. 332.

[116] Das BMWV weist im „Statistischen Taschenbuch 1997" (Wien, 1997, S. 11) eine Maturantenquote von Inländern von 40,4 Prozent aus; nur für Frauen sogar von 44,5 Prozent. Diese Quote beruht auf der Prozentuierung aus der inländischen 18- und 19jährigen Wohnbevölkerung. Fraglich ist, ob hierbei z.B. die BHS-Kollegs (Erwerb einer zweiten Reifeprüfung) und Formen des zweiten Bildungsweges nicht zu einer Überschätzung der Quote führen. Nach Mikrozensusdaten des ÖSTAT wurde 1996 eine Maturantenquote von 31,2 Prozent unter der 25- bis 29jährigen Wohnbevölkerung (In- und Ausländer) verzeichnet.

[117] Die OECD weist eine Nettoersteintrittsquote für 1995 von 26 Prozent am Altersjahrgang für Österreich aus. OECD, 1997, a.a.O., S. 164.

quoten am Altersjahrgang (USA, Kanada, Norwegen, Japan u.a.) keineswegs stärker von Akademikerarbeitslosigkeit betroffen sind, als Länder mit relativ geringen Abschlußquoten.

Der Einstrom von Hochschulabsolventen in den privaten Sektor ist in den Ländern mit kurzen Studien bereits weiter fortgeschritten als in den Ländern mit klassischen Langstudien an den Universitäten. Dies ist ein Aspekt, der für Österreich von erstrangiger Bedeutung im Hinblick auf die Hochschulabsolventenbeschäftigung ist. In den USA ist Konnex zwischen Hochschule und öffentlichem Dienst von Anfang weniger eng als in Europa gewesen, nicht zuletzt aufgrund der vergleichsweise schwachen Position der bundesstaatlichen Ebene im 19. Jahrhundert. Trow hat darauf verwiesen, daß die geringe Orientierung der amerikanischen Hochschulen und Absolventen am Staatssektor mit der Finanzierung, der unterschiedlichen Aufgabendefinition und übergreifenden gesellschaftlichen Traditionen (stärkere Relevanz von Marktmechanismen als in Europa) zusammenhängt. Heute ergeben sich allerdings - letzlich immer bedingt durch die *steigende Quote* an Studienberechtigten respektive Studierenden - auch in Europa Zwänge zu einer strukturellen Adaptierung[118] der höheren Bildungssysteme: verstärkte Diversifikation, Verkürzung der Ausbildungsphasen, Verbreiterung des Angebots, Reduzierung des relativen Anteils jener Studiengänge, die auf die öffentlichen bzw. öffentlich finanzierten klassischen akademischen Berufsfelder führen. Der Aufbau der Fachhochschulen erhöht zweifellos die beruflichen Möglichkeiten der Studierenden, kann aber die Zukunftsfragen der universitären Bildungsschiene kaum lösen, da eine Reduktion der Studienanfängerquote an den Universitäten durch erstere um zumindest die Hälfte (von heute etwa 26 Prozent in Österreich) äußerst unwahrscheinlich ist. Die universitäre Schiene in das Erwerbsleben und ihre mögliche vertikale Gliederung nach anglo-amerikanischem Muster sowie die möglichen Vorteile einer solchen Strukturanpassung für die Studierenden, die späteren Absolventen, die Hochschulen und die Gesellschaft

[118] Martin Trow: The Exceptionalism of American Higher Education. In: Martin Trow / Thorsten Nyborn: University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, Second impression 1997, S. 163f. und 166.

insgesamt sollten daher aus der zukunftsorientierten Diskussion nicht ausgeschlossen werden.

ad 2) Erhöhung der Erfolgsquoten aufgrund stärkerer Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Studierenden

Die aktuell diskutierte häufige Erwerbstätigkeit von Studierenden oder die Studienbeteiligung junger Erwerbstätiger in Österreich ist ein weiterer Beleg für die Wichtigkeit einer Strukturdiskussion. Der steigende Anteil studierender Erwerbstätiger ist seit längerem bekannt, insbesondere durch die Absolventenstatistik des Österreichischen Statistischen Zentralamtes.[119] In einer Studie über Ursachen von Studienabbruch konnte die Bedeutung der zeitlichen Investition in Studium und/oder Berufstätigkeit für den Studienerfolg in technischen und kaufmännischen Studien aufgezeigt werden.[120] Eine aktuelle Erhebung zeigt Umfang und Motivation der Erwerbstätigkeit der Studierenden auf. Nur noch 28 Prozent der Studierenden entsprechen in den 90er Jahren dem Rollenbild des „traditional student", der studiert, ohne erwerbstätig zu sein bzw. das Studium ohne Verspätung aufgenommen hat und in der Studienzeit auch keine Kinderbetreuungspflichten hat.[121] 68 Prozent der Studierenden an den großen Wiener Universitäten in technischen, wirtschaftlichen und juridischen Fachrichtungen wurden als „während des Semesters berufstätige Studierende" und damit als „non-traditonal students" von

[119] Der Anteil der inländischen Absolventen, die in der Studienzeit nicht erwerbstätig waren, hat sich im Jahrgangsvergleich 1989/90 und 1995/96 von 43 auf 25 Prozent reduziert; jener, die gelegentlich erwerbstätig waren von 36 auf 41 Prozent und jener, die vorwiegend bzw. regelmäßig erwerbstätig waren, von 21 auf 34 Prozent erhöht. Quelle: ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik - Studienjahr 1990/91 (Wien, 1992), S. 272; Studienjahr 1996/97 (Wien, 1997), S. 284.

[120] Arthur Schneeberger: Studienerfolg und Studienabbruch in wirtschaftsnahen Studienrichtungen. Maschinenbau - Elektrotechnik, Betriebswirtschaft - Handelswissenschaft. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 85, Wien, Juni 1991, S. 21ff. und 68ff.

[121] Befragt wurden 2.600 Studierende der Wirtschaftsuniversität in Wien, der Technischen Universität in Wien und der Geistes- und Rechtswissenschaften an der Universität Wien. Ergebnisse wurden in einer Pressekonferenz von Bundesminister Caspar Einem am 9. 6. 1998 kundgetan.

den Forschern des IFF (Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung), welche die Erhebung im Auftrag des Wissenschaftsministeriums durchgeführt hat, klassifiziert. Für unsere Thematik besonders interessant wird es aber, wenn man nach den Gründen für das verbreitete Doppelengagement fragt. Fast zwei Drittel (62 Prozent) der an Universitäten studierenden Berufstätigen gaben bei der Befragung an, „sie wollen einen Bezug zur Praxis herstellen. ... Praxisbezogene Motive spielen v. a. bei StudentInnen der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften und Technik eine Rolle."[122] 71 Prozent der studierenden Berufstätigen gaben an, im Rahmen der Berufstätigkeit „das im Studium Erlernte praktisch umsetzen zu können. Das gilt verstärkt für Technik-StudentInnen (79%) und WU-StudentInnen (76%). ... Der zweite Vorteil liegt in den persönlichen und sozialen Kompetenzen, die im Rahmen der Berufstätigkeit erworben werden. Weiters sehen 44% der berufstätigen Studierenden einen Vorteil darin, daß sie zielgerichteter studieren." [123]

Die Notwendigkeit der Herstellung von Praxis- und Verwertungsbezug in den technischen und wirtschaftlichen Studien[124] durch Erwerbstätigkeit ist angesichts der relativ langen durchschnittlichen Studiendauern nicht überraschend, gleichzeitig führt diese Erwerbstätigkeit nicht immer zu verstärkter Zielorientierung, sondern auch häufig - jedenfalls deutlich häufiger als bei Vollzeitstudierenden („traditional students") - zu einem Hinausschieben oder Nichterreichen eines Abschlusses. Hieraus ergibt sich die für Hochschulpolitik wie -forschung bedeutsame Frage, ob nicht eine Staffelung der Abschlüsse zu einer Erhöhung der Erstabschlußquote und gleichzeitig zu einer verbesserten Abstimmung mit den beruflichen Möglichkeiten für die Absolventen und die Hochschulen führen könnte.

---

[122] PK BM Dr. Einem, 9.6. 1998: „Non-traditional students" in Österreich. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie, Beilage 1.

[123] PK BM Dr. Einem, 9.6. 1998: „Non-traditional students" in Österreich. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie, Beilage 1.

[124] Für die Studienrichtungsgruppe „Technik" wurde für die Erstabschlüsse des Jahrgangs 1995/96 für Inländer eine mittlere Studiendauer von knapp 15 Semestern genannt; für die Betriebswirtschaft wurde ein entsprechender Wert von 12,9 Semestern genannt. ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik - Studienjahr 1996/97, Wien, 1997, S. 270ff.

ad 3) Erweiterung der Angebotsvielfalt des tertiären Bildungssystems

Österreichische Jugendliche, welche eine kurze akademische Ausbildung nach der oberen Sekundarstufe für eine aussichtsreiche Vorbereitung auf das Erwerbsleben halten, hatten bislang in Österreich nur begrenzte Möglichkeiten. Durch den Aufbau der Fachhochschulen wurde zusätzlich zu den Kollegs eine attraktive Alternative zu den universitären Langstudien geschaffen. Faktisch besteht heute die Situation, daß die Fachhochschulen nicht alle Bewerber aufnehmen oder aufnehmen können, so daß vermutlich nicht akzeptierte Bewerber an die Universitäten strömen. Ähnliches ist seit langem bezüglich der höheren medizinisch-technischen Ausbildungen bekannt.

Ein besonderes Problem ergibt sich für jene, welche aus der berufsbildenden höheren Schule kommen. Die BHS führt bereits zu einem Qualifikationsniveau, das in anderen Ländern - zumindest zu einem erheblichen Teil - erst durch kurze tertiäre Ausbildungen erworben wird. Beim Übergang in Hochschulen und Fachhochschulen werden fachliche Vorsprünge gegenüber den Gymnasialabsolventen kaum systematisch anerkannt. Durch die ab 1998 möglichen zielgruppenspezifischen Fachhochschulen könnte sich dies allerdings partiell ändern. Die praktische Wichtigkeit eines postsekundären Leistungsanrechnungssystems für die Absolventen kann im europäischen Kontext verdeutlicht werden.

Mangels entsprechender Angebote weichen österreichische HTL-Absolventen an eine englische Universität (mit österreichischer Außenstelle) aus, um ihre Ausbildung auf Hochschulniveau fortzusetzen, ohne dabei lange Studienzeiten in Kauf zu nehmen. HTL-Absolventen der Fachrichtung „Datenverarbeitung und Organisation" können durch Weiterstudium an der Außenstelle der Universität von Derby in Österreich als „full time students" innerhalb von zwei Semestern einen Bachelor of Science (B.SC.), als „part time students" innerhalb von vier Semestern erwerben, sofern sie die entsprechenden Lehrveranstaltungen und Prüfungen absolvieren und eine Diplomarbeit verfassen, die approbiert wird. Das Partnerschaftsabkommen der österreichischen und briti-

schen Bildungseinrichtungen besteht seit 1995.[125] Im Studiengang 1996/97 haben 29 österreichische HTL-Absolventen einen *Bachelor of Science* (Fachbereich: Computer Studies) auf Basis einer Kooperation einer österreichischen HTL mit der University of Derby erworben.[126] Kann diese Angebotsflexibilität und Kundenorientierung in Österreich ebenfalls erreicht werden? Kann der Aufbau der Fachhochschulen mittelfristig gesehen eine interne Angebotsdifferenzierung der Universitäten überflüssig machen oder könnte ein Wettbewerb der berufsorientierten kurzzeitigen Studienangebote die Vielfalt und die Qualität der tertiären Berufsvorbereitungen erhöhen?

ad 4) Förderung europäischer Mobilität und Berufschancen

Durch die europäische Integration und die damit verbundenen Chancen vermehrter Bildungs- und Berufsmobilität hat sich die Situation gegenüber der Vergangenheit grundsätzlich geändert. Bildungssysteme, die nur mit Anhängen und Fußnoten erklärbar sind, erweisen sich in Europa für Absolventen sicherlich nicht unbedingt als Vorteil. Nach der europäischen Hochschulrichtlinie erfordert ein Hochschulstudium den Abschluß der Sekundarstufe plus mindestens 3 Jahre Studium. In Österreich werden bislang entsprechende Studien noch nicht angeboten. Ein Hochschulabsolvent z.B. des United Kingdoms kommt hingegen nach etwa dreieinhalb Jahren mit einem Bachelor Degree auf den Arbeitsmarkt, wobei das mittlere Alter 22,0 Jahre beträgt.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, daß der deutsche Bundestag mit Beschluß von 1998 den Universitäten und Fachhochschulen die Chance einräumt, Bachelor und Master Degrees nach anglo-amerikanischem Muster anzubieten. Einerseits wird dies mit der Attraktivierung des Bildungsstandortes Deutschland begründet, andererseits aber auch mit der Einleitung zukunftsfähiger Studienstrukturen. Dieses Gesetz erlaubt die

---

[125] Siehe: Gustav Hanke: Großbritannien meint, daß der österreichische Ingenieur eine - zumindest teilweise - akademische Ausbildung ist! Was sagt Österreich dazu?, in: der ingenieur, Heft 4, 1997, Wien, S. 6.

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

Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen und folgt damit den Empfehlungen und Stellungnahmen der Ständigen Konferenz der Kultusminister und -senatoren der Länder (KMK). Deren „vorrangiges Ziel dabei ist die *Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland*".[127] Länder mit langen Studien bis zum Erstabschluß und ohne modulare Elemente respektive ohne Credit-Point-System für Studierende könnten im Wettbewerb der Bildungsstandorte Attraktivitätsverluste erfahren. Die KMK stellte in ihrer Sitzung am 23./24. Oktober 1997 in Konstanz allerdings fest, „daß die zur Attraktivitätssteigerung für ausländische Studierende notwendigen Maßnahmen weit über den internationalen Ansatz hinaus zu *zentralen Fragen der künftigen Entwicklung des Studiensystems in der Bundesrepublik und damit zum Kernstück der Hochschulstrukturreform* führen."[128] Angesichts einer EU-Richtlinie, die Matura plus 3 Jahre postsekundäre Ausbildung auf Hochschulniveau als Mindeststandard erfordert, sind Hochschulstudiengänge, die im Mittel mit etwa 27 bis 28 Jahren zu einem Erstabschluß führen, eine hochschulpolitische Herausforderung, die über die Attraktivierung des Studienstandortes und die Förderung von Mobilität hinausreicht.

ad 5) Förderung der Diffusion von Wissen und Innovationen

Der OECD-Wirtschaftsbericht über Österreich von 1997 stellt fest, daß es gelungen ist, die Bevölkerung mit einem hohen beruflichen Bildungsniveau auszustatten. Als Problem wird hierbei genannt, daß diese Investitionen doch nicht den technologischen Fortschritt gebracht haben, der zur Aufrechterhaltung einer Hochlohnwirtschaft erforderlich ist. Um hier Abhilfe zu schaffen, müßten verschiedene Mängel beseitigt werden. Insbesondere sollten die *Trennungen* zwischen den verschiedenen Zweigen des Bildungssystems aufgehoben und das neue Fachhochschulsystem weiter ausgebaut werden. Der *größte Reformbedarf* im Bildungs- und Innovationssystem wird seitens der OECD nicht

---

[127] Siehe dazu: *Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.)*: Bachelor und Master. Einführung neuer akademischer Abschlüsse an deutschen Hochschulen, in: ibv-Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 17/1998, Nürnberg, S. 1818; Kursivsetzung nicht im Original.

[128] Siehe dazu: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), 1998, a.a.O.; S. 1818; Kursivsetzung nicht im Original.

in der beruflichen Bildung, sondern *im Bereich der Universitäten* konstatiert, die einem erhöhten Wettbewerbsdruck seitens der Fachhochschulen und der spezialisierten Forschungsinstitute ausgesetzt werden müßten.[129] Dies trifft zweifelsfrei zu, darüber hinaus sollte der Beitrag der Universität als zahlen- und potentialstärkste Stätte tertiärer Bildung in Österreich zur technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter den veränderten Rahmenbedingungen von Globalisierung und europäischer Integration einer breiten innovationsorientierten Diskussion unterzogen werden.

Die von der OECD angesprochenen „Trennungen zwischen den verschiedenen Zweigen des Bildungssystems" erfordern zu ihrer Überwindung ein Credit-Transfer-System. Die Ausrichtung der Universitätsstudien an den öffentlichen und öffentlich finanzierten klassischen akademischen Berufen ist in den Ländern mit kurzen ersten Studien (USA, Japan insbesondere) geringer als in Österreich, der Schweiz oder Deutschland. Alle Hoffnungen auf eine verstärkte berufliche Orientierung der Hochschulabsolventen an Aufgaben und Positionen im privaten Sektor in von den Universitäten institutionell separierte Fachhochschulen zu setzen, unterschätzt Attraktivität und Potential der Universitäten und deren innovative Möglichkeiten in der Lehre. Kürzere und weniger akademisch spezialisierte Studien könnten stärker als bisher Themen aus Wirtschaft und Gesellschaft in die Hochschulen einbringen und damit gleichzeitig Chancen der Berufstätigkeit für die Absolventen eröffnen. Berufsbegleitende zweite Abschlüsse und Weiterbildungen können weitere bedarfsorientierte Inputs bringen und die Diffusion von Wissen und Innovation fördern. Die Hoffnung auf eine gleichsam naturwüchsige Umsetzung von Hochschulexpansion in eine Förderung von Forschung und Entwicklung ist jedenfalls nicht haltbar[130], bei zu hoch angesetzten Übergangsstellen ist mit erheblichem Brain-Drain oder Verpuffen des Wissens zu rechnen.

---

[129] OECD: Wirtschaftsberichte, Österreich 1997, Paris, 1997, S. 18.

[130] Lassnigg hat auf gegenläufige Entwicklungen von Absolventenzahlwachstum und F&E-Quote hingewiesen und einen „gebrochenen Bezug" zwischen Bildungswesen und Beschäftigung konstatiert; Lorenz Lassnigg: Das Bildungswahlverhalten der Jugendlichen in der österreichischen Berufsbildung. In: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (Hrsg.): Jugend, Bildung, Beschäftigung. Wien, 1997, S. 37.

Resümee und Empfehlungen

Die öffentliche Diskussion über den Akademikerarbeitsmarkt in Österreich ist durch einen Widerspruch gekennzeichnet: Einerseits wird über eine im internationalen Vergleich niedrige Akademikerquote geklagt, andererseits ebenso über zunehmende Beschäftigungsprobleme der Hochschulabsolventen aufgrund der in den 90er Jahren abnehmenden Aufnahmefähigkeit des öffentlichen Dienstes. Die im internationalen Vergleich relativ geringe Akademisierung der österreichischen Erwerbsbevölkerung hängt in erster Linie mit der Dominanz der Langstudien an den Universitäten zusammen. Länder mit hoher Akademisierung haben kurze erste Studien eingerichtet. Das Segment der kurzen Studien wird in Österreich durch die BHS abgedeckt.

Als Folge des Fehlens kurzer und relativ straff organisierter erster Studien ergeben sich bei einer Studienanfängerquote von 26 Prozent (OECD-Berechnung für 1995) anhaltende Probleme an den Universitäten: hohe Abbrecherquoten, geringe Effizienz und lange Studiendauern sind Belege hierfür. Österreich weist mit 7,4 Jahren weltweit die längste durchschnittliche Studiendauer auf. Im Mittel der OECD-Länder erfordern Hochschulstudien 4,5 Jahre. In Großbritannien dauern Hochschulstudien bis zum Erstabschluß im Mittel 3,5 Jahre, in Kanada 2,5 Jahre. Ein Hochschulabsolvent in Großbritannien, in Belgien oder in Japan schließt mit rund 22 Jahren sein Studium ab, in Österreich 5 Jahre später. Die langen Studiendauern in Österreich führen zu hohen Kosten je Absolvent. Diese sind laut OECD-Schätzung mit rund 63.500 US-$ doppelt so hoch wie in angelsächsischen Ländern. Aufgrund der kürzeren Durchlaufzeiten können dort mit den gleichen Mitteln höhere Absolventenzahlen erreicht werden. Österreich liegt mit 5,6 Prozent Bildungsausgaben am BIP exakt im Mittel der OECD-Länder. Der Rückstand auf formal höchstem Niveau ist daher struktur- und effizienzbedingt.

Länder mit höheren Anteilen an Hochschulabsolventen am Altersjahrgang, wie die USA, Japan, Großbritannien oder Norwegen, sind keineswegs von Akademikerarbeitslosigkeit gekennzeichnet; auch die Einkommenschancen der Hochschulabsolventen

werden nicht geschmälert. Die permanente Klage über zu geringe Akademikerquoten sollte daher - konstruktiv gewendet - in eine Zukunftsdiskussion über die Struktur des postsekundären Bildungssystems führen. Die Bildungsexpansion hat in allen Ländern zu strukturellen Veränderungen des postsekundären Bildungssystems geführt. Je höher die Studierquote desto stärker die Veränderungen. Bei einer Maturantenquote von 30 bis 40 Prozent wird auch in Österreich eine Diskussion über strukturelle Anpassungen des postsekundären Bildungssystems unumgänglich.

Diese Diskussion muß zumindest *zwei Fragen* einer Lösung zuführen:

1. *Die Frage eines adäquaten Leistungstransfers aus der BHS, der beruflichen Erfahrung oder der Weiterbildung in die Hochschule; international spricht man dabei von einem Credit-Transfer-System*

Daß diese Frage ungelöst ist, illustriert folgendes Beispiel drastisch: Österreichische HTL-Absolventen der Datenverarbeitung müssen heute an die University of Derby ausweichen, um einen ersten akademischen Grad unter Berücksichtigung des bisher Gelernten zu erwerben. Die HTL-Absolventen können an der britischen University in einem einjährigen Lehrgang vollzeitlich oder in einem zweijährigen Lehrgang teilzeitlich bei Erbringung der vorgeschriebenen Prüfungsleistungen und einer Projektarbeit einen Bachelor of Science in den Computer Studies erwerben. 1996/97 haben bereits 29 Absolventen diesen Abschluß erreicht.

Dies ist ein augenfälliger Beleg dafür, daß eine BHS-Matura weiter führt als eine AHS-Matura. BHS-Abschluß und Berufserfahrung sollten auf der Basis von Ausbildungsmodulen oder Zugangsprüfungen und eines Credit-Point-Systems Anrechnungen und leistungsbezogene Einstiege in Hochschulbildung ermöglichen und damit mehr Flexibilität im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens bieten. Eine unlängst präsentierte Studie des IFF-Institut für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung zeigt, daß heute fast 7 von 10 Studenten in wirtschaftsnahen Studien berufstätig sind, und zwar auch während des Semesters. Von den im Semester erwerbstätigen Technikstudenten, tun dies 79 Pro-

zent, um einen Bezug zur beruflichen Praxis herzustellen, bei den Wirtschaftsstudenten 76 Prozent. Die langen Universitätsstudien alleine vermögen den Qualifizierungsbedürfnissen dieser Erwerbstätigen nicht mehr hinreichend nachzukommen, darum das Doppelengagement.

2. Einführung kurzer erster Studien als Mittel der Arbeitsmarktabstimmung

Der fortschreitenden Internationalisierung der Arbeitsmärkte und der Wirtschaft können wir uns im Bildungsbereich nicht entziehen, da sie die Chancen der Hochschüler und der Absolventen der Zukunft bestimmt. Im Universitätsbereich sind erste Abschlüsse mit dem Bachelor Degree nach 3 bis 4 Jahren Studium weltweit bekannt und am Arbeitsmarkt bewährt. Durch die Einführung kurzer erster Studien ist mit einer Erhöhung der Abschlußquote und Erleichterungen in der beruflichen Integration zu rechnen (die Absolventen sind wesentlich jünger). Im Hinblick auf die weiterführenden Studien und Abschlüsse fungiert der Bachelor Degree als leistungs- und begabungsbezogener Filter. Die weiterführenden Studien werden mit dem Bedarf am Arbeitsmarkt und den Einkommenschancen besser rückgekoppelt als lange erste Studien, die sich häufig bis zum 30. Lebensjahr oder auch länger hinziehen.

Deutschland, das schon vor 30 Jahren mit dem Aufbau der Fachhochschulschiene begonnen hat, ermöglicht mit dem neuen Hochschulrahmengesetz den Universitäten und Fachhochschulen Modularisierung und die Vergabe der Bachelor- und Master-Abschlüsse zur Modernisierung und internationalen Attraktivitätssteigerung des Bildungsstandortes. Die Zweiteilung der Hochschulen in Universität und Fachhochschulen alleine reicht nicht mehr aus, um der steigenden Bildungsnachfrage sowie den Anforderungen effizienter Forschung und Lehre gerecht zu werden. Die vertikale Gliederung ist bei der erreichten Studierquote unvermeidlich, um die gestellten Aufgaben zu erfüllen. Zum hohen Traditionsbewußtsein der Universitäten muß ebenso stark ausgeprägte Zukunftsorientierung hinzukommen, um den Aufgaben in der Lehre, im Studium und der Forschung im globalen Kontext des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden.

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgangspunkt der Studie ist ein aktueller Widerspruch in der öffentlichen Diskussion der Akademikerbeschäftigung in Österreich. Einerseits wird auf den Rückstand in der Akademikerquote im internationalen Vergleich verwiesen, so kommt Österreich mit 6 Prozent Hochschulabsolventen an der Bevölkerung im Haupterwerbsalter nur auf ein Drittel der entsprechenden Quote in den Niederlanden und nur ein Viertel jener in den USA. Andererseits gibt es gleichzeitig immer wieder Klagen über Beschäftigungsprobleme für Jungakademiker aufgrund der abnehmenden Absorptionsfähigkeit des öffentlichen Sektors. Berücksichtigt man, daß Österreich in Europa im Spitzenfeld der Länder im Hinblick auf die Wirtschaftsleistung pro Kopf der Bevölkerung liegt und gleichzeitig mit Bildungsausgaben von 5,6 Prozent des BIP exakt im Ländermittel der OECD aufscheint, so ergibt sich die Frage nach den strukturellen Ursachen des relativ geringen Outputs auf der formal höchsten Stufe des Bildungssystems. Diese anhand internationalen Vergleichsdaten einer Antwort näher zu bringen, ist die Zielsetzung der vorliegenden Studie.

Die Studie setzt an einem Ländervergleich der Akademikerquoten, wie sie in OECD-Statistiken zugänglich sind, für den Zeitraum von 1989 bis 1995 ein. Die Analyse gelangt zu dem Ergebnis, daß der Quotenvergleich der „university-level education" ohne nähere Berücksichtigung der Höhe der involvierten Abschlüsse in die Fallstricke des Nominalismus führt. Letztlich messen Akademikerquotenvergleiche nur das, was im jeweiligen Land als Hochschulabschluß bezeichnet wird. Die Quote der Akademisierung ist daher umso höher, je früher ein formaler Erstabschluß möglich ist und je weitreichender berufliche Bildungsabschlüsse in die „university-level education" integriert werden. Länder mit eigenständigen Wegen höherer Berufsausbildung, wie Österreich und die Schweiz, weisen daher relativ niedrige Akademisierungsgrade der Erwerbsbevölkerung auf. Im nächsten Untersuchungsschritt werden die Studienanfängerquoten und die Abschlußquoten (in vertikaler Differenzierung) untersucht. Mit Ausnahme der Schweiz, die mit 15 Prozent Hochschulstudienanfängern am typischen Eintrittsalter

gerade an der Schwelle von der „elite higher education" zur „mass higher education" im Sinne von *Martin Trow* angekommen ist, weisen alle Länder über dieser Marke liegende Studienanfängerquoten im akademischen Bereich auf: Frankreich und Deutschland (früheres Bundesgebiet) oder die Niederlande liegen bei etwa einem Drittel, Österreich und Norwegen etwa bei einem Viertel der Jugendlichen im entsprechenden Alter. Deutlich heben sich die angelsächsischen Länder mit Quoten zwischen 40 und über 50 Prozent an Hochschulstudienanfängern ab. In den USA und Kanada ist am ehesten die von Trow als „universal access to higher education" bezeichnete Phase erreicht, vor allem, wenn man ein weitreichendes „Verwischen" von akademischen und nichtakademischen Bildungsgängen auf der ersten Ebene des postsekundären Bildungssystems berücksichtigt.

In den angelsächsischen Ländern erreichten 1995 knapp ein Drittel der Bevölkerung im typischen Alter einen Bachelor Degree. Dies entspricht der Studienanfängerquote in Deutschland (früheres Bundesgebiet) und in Frankreich; in Österreich der Maturantenquote (Studienberechtigtenquote). Dieser Befund stützt die grundlegende Annahme *unterschiedlicher Filter- und Qualifizierungssysteme* in angelsächsischen und kontinentaleuropäischen Hochschulen. Der Zugang zu Professional Studies und hochspezialisierter wissenschaftlicher Berufsvorbildung ist in den angelsächsischen Ländern erst über den Bachelor Degree und Akzeptanz durch die aufnehmende Universität möglich. In Deutschland oder Österreich hingegen berechtigt der Abschluß bestimmter Formen der Sekundarschule (z.B. Gymnasium) generell zum Studium an Universitäten, wobei alle Studien bereits mit dem Erstabschluß - über die Ziele des Bachelor Degrees hinausführend - zu professionellen oder hochspezialisierten forschungsorientierten Diplomabschlüssen führen (oder führen sollen). In den USA, dem Land mit der breitesten Inklusion des Nachwuchses in „university-level education", kann ein First Professional Degree (Medizin, Recht, Theologie) oder ein für wissenschaftliche Forschung qualifizierender Abschluß erst nach dem Bachelor Degree angestrebt werden. Länder wie Deutschland, die Schweiz, Österreich oder Italien haben dagegen bislang Universitätsbildung auf klassische akademische Berufsvorbildung mit dem Anspruch forschungsbasierter Lehre eingeschränkt.

Die steigende Quote an Sekundarschulabsolventen und in der Folge die wachsenden Nachfrage der Absolventen nach einem postsekundären beruflichen Bildungsangebot haben in allen Ländern zu einem Wandel der Bildungslandschaft geführt, zumindest zu einem spürbaren Druck in Richtung der Anpassung an veränderte Bildungsströme. Im Prinzip sind *zwei strukturelle Varianten* der Anpassung möglich: die vertikale Differenzierung (wie in den USA als Prototyp) oder die eher horizontale Differenzierung durch die Schaffung eines „zweiten Hochschultyps" (berufsbildende Hochschulen, Fachhochschulen u.a.), wie z.B. in den Niederlanden oder in Deutschland. Je nach Durchlässigkeit zwischen den Stufen und Wegen lassen sich die Lösungen der verschiedenen Länder einordnen. So hat z.B. Japan eine vertikale Struktur, für die berufliche Auslese und Qualifizierung spielt aber im Unterschied zu den USA trotzdem fast nur die erste Studienphase zum Bachelor Degree eine quantitativ bedeutsame Rolle. Nur 2 Prozent der Jungerwachsenen in Japan machten 1995 einen Abschluß, der über den Bachelor Degree (der von 23 Prozent der Bevölkerung im typischen Alter erreicht wurde) hinausführt. Vergleicht man Abschlüsse der langen ersten Studien mit den Master Degrees, so zeigt sich für die USA (12 Prozent erreichen einen Master Degree) oder das Vereinigte Königreich (11 Prozent mit einschlägigem Abschluß) kein Vorsprung mehr gegenüber Frankreich oder Deutschland, im Gegenteil, ein Rückstand wird auf dieser Abschlußebene sichtbar; auch der Rückstand Österreichs (10 Prozent) oder der Schweiz (9 Prozent) ist geringfügig. Auf der Doktoratsebene erreichte die Schweiz 1995 die höchste Abschlußquote (3,1 Prozent gegenüber 1,0 Prozent im OECD-Mittel).

Alle Länder mit hohem Volkswohlstand mußten dem Druck steigender Studierquoten Rechnung tragen. Die meisten Länder haben eine Mehrzahl von Strategien struktureller Diversifikation gewählt, um den veränderten Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Möglichkeiten der Hochschulzugänger besser gerecht zu werden. Der internationale Vergleich beweist, daß mehr und gestufte Abschlüsse höhere Adaptabilität der Hochschulausbildung an den Arbeitsmarkt bedeutet. Länder mit höheren Anteilen an Hochschulabsolventen am Altersjahrgang, wie die USA, Japan oder Norwegen, sind keineswegs von höherer Akademikerarbeitslosigkeit gekennzeichnet, vielmehr ist ein breiter und vielfältiger Übergang in Richtung des privaten Sektors, der in europäischen Län-

dern Probleme bereitet, beispielsweise in Japan oder den USA längst gelungen oder stellte nie ein vergleichbares Problem dar. Die Einkommensvorsprünge der Hochschulabsolventen werden auch in den hochakademisierten Gesellschaften keineswegs geschmälert. Stärkere Strukturierung der ersten Studien und Staffelung der Abschlüsse bei gleichzeitiger *Erhöhung der Angebotsvielfalt* im Rahmen eines kompetitiven tertiären Bildungsmarktes sind international beobachtbare Trends und aktuelle Herausforderungen für jene Länder, die - trotz Studienanfängerquoten von 15 bis 25 Prozent in traditionellen akademischen Langstudien - die Universitäten ohne vertikale Differenzierung erhalten wollen. Den internationalen Trends können sich Staaten heute umso weniger entziehen, als die Internationalisierung der Arbeitsmärkte, des Wirtschaftens und der Hochschulbildung (in Form von studentischer Mobilität und Kooperationen) fortschreitet. Bezeichnender Weise wurde in Deutschland, das schon seit den 70er Jahren die tertiären Bildungsströme zwischen Universitäten und Fachhochschulen trennt, 1998 den Universitäten und Fachhochschulen („Universities of Applied Sciences" in der von der Rektorenkonferenz empfohlenen Übersetzung) das Recht zur Vergabe von Abschlüssen nach anglo-amerikanischem Muster eingeräumt.

Die im internationalen Vergleich sehr geringe Akademisierung der österreichischen Erwerbsbevölkerung hängt in erster Linie mit der traditionellen Struktur der Abschlüsse an den Universitäten zusammen (der neue, seit 1994 im Aufbau befindliche Fachhochschulsektor schlägt sich im Bildungsstand der Bevölkerung noch nicht nennenswert nieder). Während Österreich auf der Ebene der Studienbeteiligung und der Abschlüsse auf der Ebene hochspezialisierter Diplomstudien (etwa Master Level) nur geringfügig von internationalen Quoten abweicht, ergibt sich durch das Fehlen von kurzen ersten Studien ein signifikanter Rückstand. Durch die kurze Studien ersetzende Funktion der BHS, hohe Studienabbrecherquoten und die Ausklammerung der Pädagogischen Akademien und andere die Hochschulstudienberechtigung voraussetzende Bildungsgänge aus der amtlichen Hochschuldefinition ergibt sich rechnerisch auch Mitte der 90er Jahre ein Rückstand in der Hochschulabsolventenquote. Dies hängt nicht zuletzt mit dem Fehlen eines Credit-Transfer-Systems zusammen, das quer zu den Bildungsbereichen Leistungen anerkennt und anrechenbar macht.

SUMMARY

University and Labour Market in International Comparison

The starting point of this study is a current contradiction in the public discussion on the employment of university graduates in Austria. On the one hand it is emphasised that, by international comparison, Austria lags behind with its university graduation rate – a share of 6% of the population in the economically active age groups has completed a study course at university, which amounts to merely one third of the respective rate achieved in the Netherlands and only one quarter of the US rate. On the other hand, however, employment problems of young university graduates are complained about, which are caused by the declining ability of the public sector to absorb them. If one takes into account that Austria ranks among the leading European countries regarding economic performance per capita and that, at the same time, it is exactly average among OECD countries with an educational expenditure of 5.6% of the GDP, this raises the question on the structural causes of the relatively low output on the formally highest stage of the education system. It is the aim of the present study to find an answer to this question on the basis of internationally comparable data.

The study commences with a country comparison of the university graduation rates, as accessible in OECD statistics, for the period 1989-1995. The analysis shows that solely comparing "university-level education" rates without having a more detailed look at the levels of graduations involved could lead into the trap of nominalism. This is because comparisons of university graduation rates measure only what is termed university graduation in the respective country. The university graduation rate is, therefore, the higher, the earlier a formal first graduation is possible and the more far-reaching completions of professional education and training are integrated into the "university-level education sector". Countries with independent pathways of higher professional education outside traditional universities such as Austria and Switzerland thus have relatively low university graduation rates among the economically active population.

In the next step of this study, university study beginners' and completion rates (in a vertical differentiation) are examined. With the exception of Switzerland, which – with 15% of the university study beginners in the typical entry age group – has just reached the threshold from "elite higher education" to "mass higher education" in the sense of *Martin Trow*, all countries have university study beginners' rates above this percentage: France and Germany (former federal territory) as well as the Netherlands lie at about one third, Austria and Norway at approx. one quarter of young people at the corresponding ages. The Anglo-Saxon countries with rates of between 40% and over 50% of study entrants are by far in the lead. The USA and Canada are the first two countries to reach the phase termed "universal access to higher education" by Trow, above all when taking into account an extensive "blurring of the limits" between university and non-university level educational courses at the first level of the post-secondary education system.

In the Anglo-Saxon countries, little less than one third of the population at the typical ages obtained a Bachelor's degree in 1995. This is equal to the university study beginners' rate of Germany (former federal territory) and France and to the rate of "Matura"-holders (rate of those entitled to study at university) in Austria[131]. This finding supports the interpretation that there are *different and qualification filter systems* in Anglo-Saxon and Continental-European universities. In the Anglo-Saxon countries, access to professional studies and highly-specialised scientific pre-professional training is possible only via the Bachelor's degree and acceptance by the respective university, whereas in Germany or Austria the completion of specified forms of secondary schools/colleges qualifies for university entrance, whereby all university study courses already with their first degree lead (or should lead) beyond the Bachelor's degree towards professional or highly-specialised diploma degrees. In the USA, as the country with the broadest inclusion of the youth in "university-level education", a First Professional Degree (in medicine, law, theology) or a degree qualifying for scientific research can be aimed at only after the Bachelor's degree. Countries such as Switzerland, Austria or Italy, in contrast

131 The "Matura" is another word for the "Reifeprüfung"-Certificate and for the "Reifeprüfung"-Certificate and TVE-Diploma (also termed Certificate of Higher Education), which provides university access.

to that, have so far limited university education to the field of the classic university-based pre-professional training.

The increasing rate of secondary school graduates and, as a result, the growing needs of graduates for a post-secondary vocational educational offer has led to changes of the educational landscape in all countries, at least to a perceptible pressure in the direction of an adaptation to changing educational flows. In principle, *two structural variants* of adaptation are possible: the vertical differentiation (as the US prototype), and the more horizontal differentiation by means of the creation of a "second type of university" (special-subject colleges, Fachhochschulen[132], etc.), such as happened in the Netherlands or in Germany. The various countries' solutions can be ranked by their permeability between the different stages and pathways.

Thus, Japan has a vertical structure; for the professional selection and qualification of the Japanese, however, in contrast to the USA, it is nearly only the first study phase, which leads to the Bachelor's degree, that plays an important role in quantitative terms. In 1995, only 2% of the young Japanese adults reached a degree going beyond the Bachelor's degree (which was reached by 23% of the population at the typical age). If one compares completions of long first study courses with the Master's degrees, the USA (where 12% reach a Master's degree) and the United Kingdom (where 11% have a comparable degree) are not ahead any more of France or Germany, on the contrary: this degree level shows them behind; and Austria (10%) as well as Switzerland (9%) are only short behind. At doctor's degree level, Switzerland reached the highest completion rate in 1995 (3.1% as against 1.0% in the OECD-average).

All countries have to take account of the pressure of increasing rates of university students. Most countries have opted for a big number of strategies of structural diversifica-

132 In Austria "Fachhochschulen" (FH) is the term for „non-university institutions" in higher education in the Austrian sense. Nevertheless this tertiary colleges lead to academic degrees, as „Diplom-Ingenieur/FH" or „Magister/FH". In 1998 the German Rectors' Conference recommended the translation "University of Applied Science" for „Fachhochschule" in international communications.

tion to better fulfil the changing requirements regarding interests, skills and professional opportunities of the university entrants. The international comparison gives proof of the proposition that a greater number of degrees that are graded guarantees a higher adaptability of university-level education to the labour market. Countries with higher proportions of university graduates per age group, such as the USA, Japan or Norway, are not in the least characterised by higher unemployment rates of university graduates, but Japan and the USA, for instance, either succeeded already a long time ago in providing a broad and manifold transition towards the private sector, which makes problems to European countries, or have never had comparable difficulties with it. Also in societies with high proportions of university graduates, their higher income is not reduced at all. A more pronounced structuring of the first study courses and a grading of graduations with a simultaneous increase of the variety of offers in a competitive tertiary educational market are internationally visible trends and topical challenges in those countries where – despite university study beginners' rates from 15% to 25% in traditionally long study courses – it is intended to keep a vertical differentiation away from the universities. These international trends cannot be avoided by today's states as the internationalisation of the labour markets, of business and of university education (in the form of student mobility and co-operations) progresses. It is significant that in Germany, where the tertiary educational flows between universities and FH have been separated since the 1970s, universities and FH were granted the right to award degrees of the Anglo-American type in 1998.

Going back to the question asked in the beginning we can say that the by international standards low rate of university graduates among the economically active population in Austria is connected, first and foremost, with the traditional structure of degrees to be obtained at our universities (the new FH sector, which was established only in 1994, does not yet show any noticeable effects on the educational attainment of the population). Whereas Austrian rates differs from international ones only slightly at the level of university study participation and graduations at the level of highly-specialised diploma studies (such as Master's level), it lags significantly behind due to the non-existence of

short first study courses. Due to the importance of long educational tracks at BHS[133], a high rate of university drop-outs and the exclusion of various post-secondary educational tracks (mainly of the post-secondary colleges for teacher training and the special paramedical courses) from the "university" definition, the university graduation rate lags behind in the mid-90s as well. This is due not least to the lack of a credit system in which qualifications are recognised across the educational fields.

133 BHS = secondary technical and vocational colleges

LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS

Arrow, Kenneth S.: Higher Education as a Filter. In: R. Attiyeh / K.G. Lumsden (ed.): Efficiency in Universities. New York 1974.

Arbeitsmarktservice Österreich: Vorgemerkte arbeitslose Akademiker und Akademikerinnen, Sondererhebung, jeweils Ende März und Ende September, verschiedene Jahrgänge, Wien.

Alaluf, Mateo / Stroobants, Marcelle: Mobilisiert Kompetenz den Arbeitnehmer?, in: CEDEFOP: Berufsbildung, Europäische Zeitschrift, 1/1994.

Barta, Susanne / Vavtar, Kristin: Taxidriver? Streiflichter auf ein Problem, das im dunkeln liegt: Eine Geschichte rund um die Arbeitslosigkeit unter Jungakademikern, in: Univers. Das Universitätsmagazin des WUV-Universitätsverlags, Nr. 6/1994.

bmb+f-Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Grund- und Strukturdaten 1997/98, Bonn, 1997.

BMWF-Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Statistische Taschenbücher, Wien, verschiedene Jahrgänge.

BMWV-Bundesministerium für Wissenschaft und Verkehr: Statistisches Taschenbuch 1997. Wien, 1997.

Bourdieu, Pierre: The State Nobility. Elite Schools in the Field of Power. Polity Press, Cambridge, 1996.

Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Bachelor und Master. Einführung neuer akademischer Abschlüsse an deutschen Hochschulen, in: ibv-Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, 17/1998, Nürnberg.

Charlot, Alain / Pottier, François: France. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992.

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

der ingenieur: Erste Graduierungsfeier der UDA (University of Derby in Austria), Zeitschrift des Verbandes Österreichischer Ingenieure, 53. Jahrgang, Nr. 1/1998, Wien.

Dörig, Roman: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen, Teil 2, in: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen (ZfkB), Heft 5, Basel, 1994.

Fitzsimmons, John: Adapting the European Model of Youth Apprenticeship. A Tool for American Educational Reform and Economic Development, in: Wirtschaftspolitische Blätter, Hg. von der Wirschaftskammer Österreich, 42. Jahrgang, 1/1995.

Galehr, Claudia: Zur Arbeitsmarktsituation von AkademikerInnen in Österreich, in: AMS info 12, Wien, 1997.

Gleiser, Sigmar: Der Arbeitsmarkt der Akademiker. In: Tessaring, Manfred (Hrsg.): Die Zukunft der Akademikerbeschäftigung. Dokumentation eines Workshops der Bundesanstalt für Arbeit. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 201, Nürnberg 1996.

Hanke, Gustav: Großbritannien meint, daß der österreichische Ingenieur eine - zumindest teilweise - akademische Ausbildung ist! Was sagt Österreich dazu?, in: der ingenieur, Heft 4, 1997, Wien.

Hofstätter, Maria / Eickhoff, Volker / Finder, Ruth: Unternehmensbefragung „Beschäftigungschancen für Hochschulabsolventen", AMS-Österreich, Wien, April 1997.

Hunt, Stephen E.: United States. In: OECD: From Higher Education to Employment, Volume II, Paris, 1992.

Kaneko, Motohisa (Research Institute for Higher Education Hiroshima University)*:* Japan, in: OECD: From Higher Education to Employment, Volume III, Paris, 1992

Konegen-Grenier, Christiane: Einleitung, in: Konegen-Grenier, Christiane / Schlaffke, Wilfried (Hg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf, Deutscher Institutsverlag, Köln, 1994.

Korte, Elke: Numerus clausus im Zulassungsverfahren. Kellermann, Paul (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, Klagenfurt, 1984.

Landler, Frank: Das österreichische Bildungswesen in Zahlen. Analyse und Computersimulation des Schulsystems und der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung. Wien, 1997.

Lassnigg, Lorenz: Das Bildungswahlverhalten der Jugendlichen in der österreichischen Berufsbildung. In: Bundesministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales (Hrsg.): Jugend, Bildung, Beschäftigung. Wien, 1997.

Meyer, John W.: The Effects of Education as an Institution, in: American Journal of Sociology, Volume 83, Number 1, 1977.

OECD: Bildung auf einen Blick, OECD Indikatoren, Paris, 1996.

OECD: Indikatoren für Bildungssysteme. Eine bildungspolitische Analyse, Paris, 1997.

OECD: Wirtschaftsberichte, Österreich 1997, Paris, 1997.

OECD: Bildung auf einen Blick, OECD-Indikatoren 1997, Paris, 1997.

OECD: Education at a Glance, OECD Indicators 1997, Paris, 1997.

ÖSTAT: Der Bildungsstand der Bevölkerung. Ergebnisse der Volkszählung vom 12.Mai 1971, Wien, 1974.

ÖSTAT: Der Bildungsstand der Bevölkerung , Volkszählung 1981, Wien, 1985.

ÖSTAT: Grundsystematik der Wirtschaftstätigkeiten, Wien, 1991.

ÖSTAT: Volkszählungen 1981 und 1991, ISIS-Datenbankabfragen.

ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1990/91, Wien, 1992.

ÖSTAT: Volkszählung 1991. Hauptergebnisse II, Österreich, Wien, 1994.

ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1993/94, Wien, 1994.

ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1994/95, Wien, 1995.

ÖSTAT: Österreichische Hochschulstatistik, Studienjahr 1996/97, Wien, 1997.

ÖSTAT: Statistische Nachrichten, Heft 10/1997, Wien.

ÖSTAT: Mikrozensus-Jahresergebnisse 1996, Wien, 1998.

Pratt, John: The Polytechnic Experiment - 1965 - 1992, Open University Press, Buckingham, 1997

Schneeberger, Arthur: Studienerfolg und Studienabbruch in wirtschaftsnahen Studienrichtungen. Maschinenbau - Elektrotechnik, Betriebswirtschaft - Handelswissenschaft. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 85, Wien, 1991.

Schneeberger, Arthur: Haben wir zu wenige Akademiker?, in: Wirtschaftspolitische Blätter, 42. Jahrgang, Heft 6, 1995, Wien.

Schneeberger, Arthur: Qualifikationsentwicklung im produzierenden Bereich. Trendanalyse auf Basis der amtlichen Statistik und von Unternehmensbefragungen. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 99, Wien 1995.

Tarsh, Jason (Department of Education and Science): United Kingdom. OECD, From Higher Education to Employment, Volume IV, Paris 1992.

Teichler, Ulrich: Hochschulzugang und Hochschulzulassung im internationalen Vergleich. In: Kellerman, Paul (Hg.): Studienaufnahme und Studienzulassung. Aspekte des Wandels im Zugang zu den Hochschulen. Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, Klagenfurt, 1984.

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

Ulrich Teichler: Zur Akademikerbeschäftigung und zum Akademikerbedarf im internationalen Vergleich. In: Konegen-Grenier, Christiane / Schlaffke, Wilfried (Hg.): Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf (=Kölner Texte und Thesen, Nr. 19), Köln, 1994.

Tessaring, Manfred: Arbeitslosigkeit, Beschäftigung und Qualifikation: Ein Rück- und Ausblick, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 21. Jg., Heft 2, 1988, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz.

Tichy, Gunther: Technologie und Bildung. In: Handler, Heinz (Hrsg.): Wirtschaftsstandort Österreich - Wettbewerbsstrategien für das 21. Jahrhundert. Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, Sektion Wirtschaftspolitik, Wien, Februar 1996.

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

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

Trow, Martin: The Exceptionalism of American Higher Education. In: Trow, Martin / Nyborn, Thorsten (ed.): University and Society. Essays on the Social Role of Research and Higher Education. Jessica Kingsley Publishers Ltd., London, Bristol, PA, USA, Second impression, 1997.

US Department of Labor (ed.): Youth Apprenticeship - American Style, Report of a Conference held 7 December 1990, Washington (D.C.).

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

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

Williams, Gareth L.: The Economic Approach. In: Clark, Burton R. (ed.): Perspectives on Higher Education. Berkeley - Los Angeles - London, First Paperback Printing, 1987.

Witzmann, Erich: „Wie von einem Paukenschlag getroffen" Jungakademiker im Kampf um einen Job, in: Die Presse, 13. 1. 1997.

Wolf, Heimfrid: Das Dienstleistungswachstum - eine moderne Umwegproduktion. Überlegungen zur Bedeutung der Dienstleistungen für die gesamtwirtschaftliche Entwicklung, in: Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, Heft 1/1990, Stuttgart - Berlin - Köln - Mainz.

ZUM AUTOR

Dr. Arthur Schneeberger

Studium an der Universität Wien: Promotion mit einer Untersuchung zur Methodologie der Sozialwissenschaften.
Berufliche Tätigkeit: Forschung am Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien; anschließend Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Universität Erlangen-Nürnberg im Rahmen des Lehrstuhls für Soziologie und Sozialanthropologie; seit 1986 Mitarbeiter des ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Ausgewählte neuere Publikationen:

(Gemeinsam mit Bernd Kastenhuber) Weiterbildung der Erwerbsbevölkerung in Österreich. Ergebnisse aus Bevölkerungs- und Unternehmensbefragungen, Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 107, Wien, 1998, 128 Seiten.

(Gemeinsam mit Bernd Kastenhuber) Entwicklungen und Probleme des Lehrstellenmarktes. Befunde und Perspektiven; Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 108, Wien, 1998, 100 Seiten.

(Gemeinsam mit Lorenz Lassnigg) Transition from initial education to working life. OECD-Country Background Report: Austria, Research report commissioned by the Federal Ministry of Education and Cultural Affairs, Wien, Herbst 1997, 113 Seiten.

(Gemeinsam mit Bernd Kastenhuber, Kurt Mayer, Mario Steiner) Les réformes dans les dispositif de formation contre l'échec scolaire et social en Europe - Le cas de l'Autriche, Vienne, Septembre 1997, 101 Seiten.

(Gemeinsam mit Bernd Kastenhuber) Bildungsarbeit und Qualifikationsbedarf in Industrieunternehmen. Ergebnisse einer explorativen Befragung; Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 106, Wien, 1997, 96 Seiten.

(Gemeinsam mit Bernd Kastenhuber) Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung. Entwicklung, Struktur und Forschungsergebnisse. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 105, Wien, August 1997, 112 Seiten.

(Gemeinsam mit Bernd Kastenhuber) Werkmeisterausbildung in Österreich. In: Heinz Apel / Manfred Schlösser / Michael Schuler (Hrsg.): Die Zukunft der Meisterwirtschaft. 4. Rheinhausener-Gespräch zur Theorie und Praxis der Berufsbildung. QZR Duisburg, Eigendruck, Bochum 1997, S. 60 - 76.

(Gemeinsam mit Bernd Kastenhuber) Weiterbildung und Beratung in der Land- und Forstwirtschaft. Ergebnisse einer explorativen schriftlichen Befragung. Schriftenreihe des Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft Nr. 103, Wien, Januar 1997, 118 Seiten.