

Rolf Dobischat | Marcel Fischell | Anna Rosendahl

**Auswirkungen der
Studienreform durch
die Einführung des
Bachelorabschlusses
auf das Berufs-
bildungssystem**

Rolf Dobischat | Marcel Fischell | Anna Rosendahl

**Auswirkungen der Studienreform
durch die Einführung des Bachelorabschlusses
auf das Berufsbildungssystem**

– Eine Problemkizze –

Rolf Dobischat | Marcel Fischell | Anna Rosendahl

Auswirkungen der Studienreform durch die Einführung des Bachelorabschlusses auf das Berufsbildungssystem

– Eine Problemkizze –



edition der Hans-Böckler-Stiftung 223

Dobischat, Rolf (geb. 1950); Dr. rer. pol., phil. habil., seit 1992 Professor für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt »Berufliche Aus- und Weiterbildung« am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Duisburg Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung.

Fischell, Marcel (geb. 1980); Studium der Erziehungswissenschaft (Diplom-Pädagogik) an der Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung von 2001 bis 2007; seit 2007 als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Wirtschaftspädagogik des Fachbereichs Bildungswissenschaften tätig.

Rosendahl, Anna (geb. 1982); Studium der Erziehungswissenschaft (Diplom-Pädagogik) an der Universität Duisburg-Essen, Fachbereich Bildungswissenschaften, Institut für Berufs- und Weiterbildung von 2001 bis 2007; seit 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet Wirtschaftspädagogik des Fachbereichs Bildungswissenschaften tätig.

© Copyright 2008 by Hans-Böckler-Stiftung

Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf

Produktion: Setzkosten GmbH, Düsseldorf

Printed in Germany 2008

ISBN: 978-3-86593-110-8

Bestellnummer: 13223

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die des öffentlichen Vortrages, der Rundfunksendung, der Fernsehausstrahlung, der fotomechanischen Wiedergabe, auch einzelner Teile.

Inhaltsverzeichnis

1. Problemstellung	9
2. Struktur- und Entwicklungsdaten zu den Hochschulen und zur Berufsbildung	13
2.1 Auswirkungen der Studienstrukturreform	13
2.1.1 Umstellung der Studienangebote	13
2.1.2 Studierendenzahlen – Akzeptanz und Attraktivität der neuen Studienabschlüsse	20
2.1.3 Zwischenfazit	34
2.2 Duales System in der Krise?	35
2.2.1 Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt	36
2.2.2 Strukturverschiebung innerhalb des Ausbildungssystems	40
2.2.3 Aufstiegsfortbildungen der Kammern – Kompetenzerwerb im Segment mittlerer Qualifikationen	44
2.2.4 Perspektiven dualer Ausbildung und Fortbildung	47
2.3 Duale Ausbildung in der Verkopplung mit Bildungsgängen im tertiären Bereich	48
2.4 Durchlässigkeit und Anrechnung zwischen Hochschul- und Berufsbildungssystem	53
2.5 Bachelor Professional – Rhetorische Annäherung zwecks Durchlässigkeit in den tertiären Bereich	56
3. Arbeitsmärkte für Hochschulabsolventen und Absolventen der Berufsbildung	59
3.1 Arbeitskräftebedarf – aktuelle und zukünftige Nachfrage nach Hochschulabschlüssen und Absolventen der Berufsbildung	60
3.2 Allokation der Fachkräfte am Arbeitsmarkt	69
3.2.1 Arbeitsmärkte für Hochschulabsolventen	70
3.2.2 Arbeitsmärkte für Absolventen des Berufsbildungs- systems	74
3.3 Konkurrenz unterschiedlicher Qualifikationsträger am Arbeitsmarkt – Die Ergebnisse sind nicht eindeutig	75

4. Europapolitische Zielvorstellungen und ihre (potenziellen) Auswirkungen auf die deutsche Hochschul- und Berufsbildung	83
5. Zusammenfassung	97
6. Literaturverzeichnis	101
Selbstdarstellung der Hans-Böckler-Stiftung	115

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Anteil Bachelor- und Masterangebote nach Fächergruppen SoSe 08	18
Tab. 2:	Steigerungsrate der Bachelor- und Masterstudiengänge SoSe 00 bis WiSe 07/08	19
Tab. 3:	Studierende (ohne Promotion) nach Studienfächern und angestrebtem Abschluss WiSe 06/07	20
Tab. 4:	Entwicklung bestandener Prüfungen 2000-2006 (ohne Promotion)	31
Tab. 5:	Bestandene Prüfungen nach Fächergruppen und Abschlüssen ohne Promotion (2006)	32
Tab. 6:	Tätigkeit ein halbes Jahr nach Schulabgang und Studienab- sichten von Studienberechtigten 2006 in Prozent	39
Tab. 7:	Fortbildungsteilnehmer und bestandene Prüfungen nach Bereichen 2000-2006	46
Tab. 8:	Die drei meist gewählten Fortbildungsberufe in Handwerk, Industrie und Handel 2006	47
Tab. 9:	Studienanfänger im Wintersemester 2004 nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (in Prozent)	55

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Dreigliedriges Studiensystem	13
Abb. 2:	Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge von WiSe 99/00 bis SoSe 08	14
Abb. 3:	Studienangebot nach Hochschulart und Abschlüssen WiSe 07/08	15
Abb. 4:	Studienanfänger in Deutschland 2000-2007	22
Abb. 5:	Studienanfänger nach angestrebter Prüfungsgruppe WiSe 99/00 bis WiSe06/07	23
Abb. 6:	Einbezug von Bachelorstudiengängen in die Studienwahl	23
Abb. 7:	Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Herkunftsgruppen 1982-2006	25
Abb. 8:	Soziale Zusammensetzung der Studierenden nach Abschlüssen 2006	26
Abb. 9:	Ingenieurvakanzen nach Bundesländern und Branchen	34
Abb. 10:	Entwicklung der Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungerverträge 1992-2007	37
Abb. 11:	Fortbildungsprüfungen insgesamt 2000 – 2006	45
Abb. 12:	Grundmodell eines ausbildungsin integrierten dualen Studiengangs	49
Abb. 13:	Arbeitskräftebedarf nach Wirtschaftszweigen 2007 (in Prozent)	62
Abb. 14:	Fachkräftebedarf nach Betriebsgröße und Abschlussniveau 2007	63
Abb. 15:	Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote von 1975 bis 2005	64
Abb. 16:	Erwerbstätige (ohne Auszubildende) nach Tätigkeitsniveau 1991 bis 2010 in Deutschland	65
Abb. 17:	Prognosen zum Anteil der Erwerbstätigen in einzelnen Wirtschaftsbereichen für die Jahre 2005 und 2025 (in Prozent)	66
Abb. 18:	Prognose zum Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationsniveau für die Jahre 2003 bis 2010 und 2010 bis 2020 (in Tausend)	67
Abb. 19:	Anteil erwerbstätiger Akademiker an allen Beschäftigten 1995 und 2005 (in Prozent)	71
Abb. 20:	Von Unternehmen favorisierte Einsatzpositionen für Bachelor- und Masterabsolventen 2003 (in Prozent)	73
Abb. 21:	Die acht Qualifikationsniveaus und ihre Deskriptoren im EQR	86

1. Problemstellung

Europapolitische Beschlüsse haben zu tief greifenden Veränderungen in der deutschen Bildungslandschaft geführt, deren Folgen zurzeit nur in ersten Ansätzen wahrzunehmen sind. Die für Deutschland folgenreichste EU-Initiative im Hochschulbereich stellt die im Bologna-Prozess beschlossene Einführung einer europaweit einheitlichen Studienstruktur bis zum Jahr 2010 dar. Mit der Umstellung der »traditionellen« Studiengänge auf die einheitlichen Bachelor-Master-Abschlüsse wurde zumindest für den Bachelor ein »niedrigeres« akademisches Einstiegsqualifikationsniveau eingeführt. Durch die Umsetzung von Bachelor- und Masterstrukturen ist zudem die ehemalige Differenzierung zwischen Universitäts- und Fachhochschulabschlüssen nicht mehr möglich. Vielmehr ist jetzt die Reputation der einzelnen Hochschule zur Beurteilung der Wertigkeit der Abschlüsse entscheidend. Die Restrukturierung der deutschen Hochschullandschaft ist zwei Jahre vor Ablauf der Frist noch im vollen Gange. Erst knapp zwei Drittel aller Studiengänge wurden auf die neuen Abschlüsse umgestellt, wobei die Fachhochschulen die Vorreiter im Reformprozess sind. Die von der Wirtschaft stark nachgefragten ingenieurs- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächer wurden bereits deutlich häufiger auf die neuen Abschlüsse umgestellt als andere Studiengänge. Die in die Studienstrukturreform gesetzten Hoffnungen, die Studienanfängerquote zu erhöhen, die Studienabbruchquote sowie das Alter der Absolventen zu senken und die Mobilitätsbereitschaft der Studierenden zu erhöhen, haben sich bislang nicht erfüllt.

Im deutschen Berufsbildungssystem wird eine maßgebliche Umgestaltung u. a. aufgrund des europapolitisch angestoßenen Leistungspunktesystems zur Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen (ECVET) erwartet. Das vielfach als Gefahr für das Berufsprinzip angesehene Leistungspunktesystem kann jedoch wegen seines lernortunabhängigen Fokus auf Lernergebnisse Chancen eröffnen, Übergänge zwischen Berufs- und Hochschulbildung unabhängig formaler Berechtigungen zu erleichtern.

Im Jahr 2025 werden fast zwei Millionen Akademiker und circa 500.000 Fortbildungsabsolventen benötigt, so die Prognose. Der Trend zu höheren und insbesondere akademischen Bildungsabschlüssen ist nicht nur am aktuellen und zukünftigen Arbeitskräftebedarf sondern ebenfalls aus den Absolventenzahlen abzulesen, da bereits im Jahr 2006 einem Fortbildungsabsolvent zweieinhalb

Hochschulabsolventen gegenüber standen. Der Akademisierungstrend ist ebenfalls daran zu erkennen, dass die Hochschulabsolventenzahlen zwischen den Jahren 2000 und 2006 um fast 30 Prozent anstiegen, während die Fortbildungsabsolventenquote im gleichen Zeitraum um 10 Prozent sank, so dass der beruflichen Fortbildung als Ausdruck eines mittleren Qualifikationsniveaus zwischen Berufsausbildung und Hochschule ein quantitativer Bedeutungsverlust diagnostiziert werden kann. Für Personen mit Berufsausbildungsabschluss wird für das Jahr 2020 ein Beschäftigungsrückgang prognostiziert. Die seit Mitte der 1990er Jahre quantitative Expansion des ausbildungsvorgelagerten Übergangssystems übersteigt die Abgängerzahlen an allgemein bildenden Schulen und zeigt deshalb, dass das Ausbildungsplatzangebot insgesamt zurückgeht und somit ebenfalls von einem quantitativen Bedeutungsverlust des Dualen Systems als Qualifizierungs weg gesprochen werden kann. Ergänzend zu akademischen bzw. beruflichen Ausbildungsvarianten sind die dualen Studiengänge eine auf dem Arbeitsmarkt und unter Schulabgängern äußerst favorisierte Ausbildungsvariante. Trotz der großen Akzeptanz dieser, auf Doppelqualifikation abzielenden Ausbildungsformen, sind die Absolventen dualer Studiengänge zahlenmäßig aber (noch) eine Randerscheinung des deutschen Bildungssystems.

Die der Problemanalyse zugrunde liegende Frage, ob und inwiefern die Einführung des akademischen Bachelorabschlusses zu einer Neubewertung im Sinne von Verdrängung und Substitution von anderen Bildungsabschlüssen im System der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung und damit zur Erosion der »klassischen Facharbeit« und seiner traditionellen Aufstiegswege führt, kann derzeit auf Basis vorliegender empirischer Daten nicht hinreichend beantwortet werden. Allerdings zeigt sich, dass unterschiedlich ausgebildete Arbeitskräfte um betriebliche Statuspositionen auf der mittleren Qualifikationsebene konkurrieren. So liefern einige (nicht repräsentative) Studien erste Anhaltspunkte, dass sowohl Bachelor- als auch Fortbildungsabsolventen für spezifische betriebliche Statuspositionen rekrutiert werden, so dass Bachelor- wie auch traditionellen beruflichen Fortbildungsabschlüssen durch die betriebliche Personalrekrutierung offensichtlich vergleichbare Kompetenzniveaus attestiert werden. Ein weiterer Befund ist, dass die Abgänger der dualen Studiengänge in betrieblichen Rekrutierungsprozessen häufig den Bachelor- und Fortbildungsabsolventen vorgezogen werden, so dass bei einer Ausweitung dieser ausbildungsin integrierten Studiengänge eine starke betriebliche Konkurrenz für Bachelor- und Fortbildungsabschlüsse anzunehmen ist. Ebenfalls wird bei steigenden Akademikerquoten und ein dadurch entstehendes

Überangebot eine Verdrängung der Fortbildungsabsolventen aus Positionen des mittleren Managements erwartet.

Wenngleich die Daten es nur in leichten und zum Teil auch widersprüchlichen Trends abbilden, ist es nicht von der Hand zu weisen, dass durch die Einführung der neuen Studiengangsstrukturen am Beispiel des Bachelorabschlusses ein Qualifizierungsmodell geschaffen wurde, das durchaus Potenziale impliziert, Verdrängungs- und Substitutionsprozesse im Beschäftigungssystem im Sinne einer Neujustierung wie auch Neubewertung von anderen Bildungsabschlüssen auszulösen. Entscheidend für die Bewertung von Bildungsabschlüssen ist letztlich die Frage nach der generellen Akzeptanz von zertifizierten Abschlüssen am Arbeitsmarkt und im Beschäftigungssystem, wobei der Personalrekrutierungspolitik der Unternehmen damit die zentrale Bedeutung zukommt. Um hierüber entsprechende Daten und Informationen zu gewinnen, ist in diesem Feld in Zukunft verstärkte Forschung erforderlich.

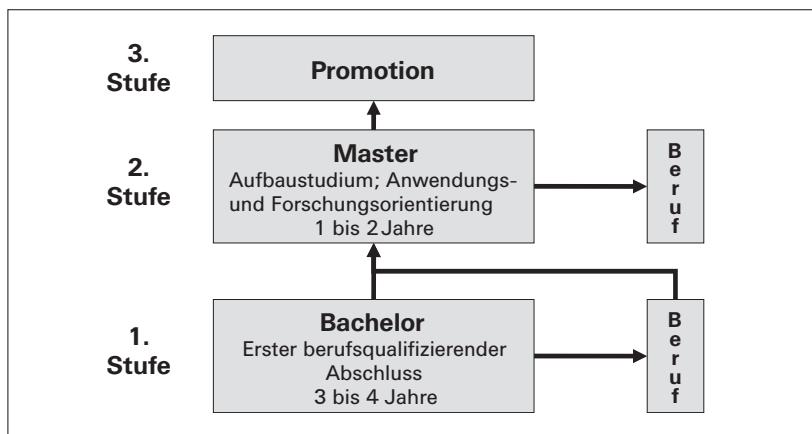
2. Struktur- und Entwicklungsdaten zu den Hochschulen und zur Berufsbildung

2.1 Auswirkungen der Studienstrukturreform

2.1.1 Umstellung der Studienangebote

Im Jahr 1999 einigten sich die europäischen Bildungsminister darauf, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Bis 2010 sollen europaweit alle Hochschulabschlüsse angeglichen werden, um die Kompatibilität, Vergleichbarkeit, Transparenz und Mobilität im europäischen Hochschulraum zu verbessern (vgl. Bologna Erklärung 1999). In diesem Rahmen wurde ein dreigliedriges Studiensystem entwickelt, in dem in drei aufeinander aufbauenden Studienzyklen in sich abgeschlossene Qualifikationen auf Hochschulniveau erreicht werden können (vgl. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks 2005, 61 f.).

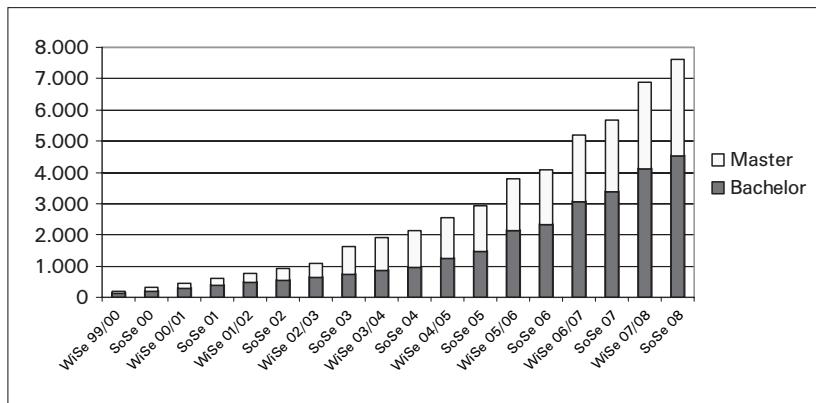
Abb. 1: Dreigliedriges Studiensystem



Die Angleichung der nationalen Hochschulsysteme traf in Deutschland auf eine große Bandbreite von Reaktionen – von sehr befürwortenden bis strikt ablehnenden Positionen, wobei die Skepsis an den Hochschulen überwog. Dies führte dazu, dass sich der deutsche Reformprozess sehr uneinheitlich vollzog. Während vereinzelte Vorreiter bereits unmittelbar zu Beginn des Bologna-Prozesses ihre

Studiengangsstruktur reformierten und die beiden neuen Abschlüsse Bachelor und Master einführen, sind zwei Jahre vor Ende der gesetzten Frist 67 Prozent der Studiengänge umgestellt worden. Im Sommersemester 2008 waren von insgesamt 11.369 Studiengängen 4.561 Bachelor- und 3.065 Masterstudiengänge an deutschen Hochschulen eingerichtet worden (vgl. HRK 2008, 7).

Abb. 2: Entwicklung der Bachelor- und Masterstudiengänge von WiSe 99/00 bis SoSe 08



Quelle: HRK 2008; Eigene Darstellung

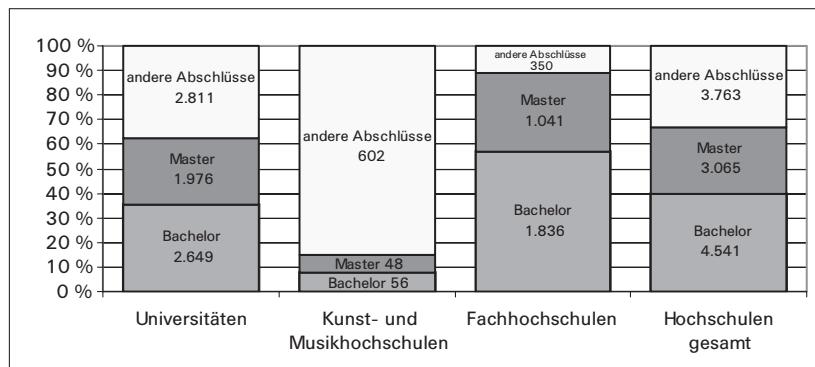
Akkreditiert waren zu Beginn des Wintersemesters 2007/2008¹ von den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen 2.531, was einem Anteil von gerade einmal 36,8 Prozent entspricht, womit im letzten Drittel der anvisierten Reformfrist fast zwei Drittel der reformierten Studiengänge noch vor einer Akkreditierung stehen (vgl. HRK 2007, 12 f.). Hinzugerechnet werden müssen hierbei die Studiengänge, die bis 2008 noch nicht auf die neuen Strukturen umgestellt wurden. Aufgrund des bislang geringen Akkreditierungsanteils auf der einen Seite und der noch ausstehenden Restrukturierungen auf der anderen Seite ist in den kommenden Jahren mit einer Reformierungs- und Akkreditierungswelle zu rechnen, soll die vollständige Umstellung der deutschen Hochschullandschaft in der gesetzten Frist bis 2010 realisiert werden.

Mittels der bisherigen Programmakkreditierung, bei der jeder Studiengang einzeln aufwändig und zeitintensiv evaluiert und durch die jeweiligen Landesministerien zugelassen wird, scheint diese Menge nicht bewerkstelligt werden zu

¹ Aktuelle Daten zum Stand der Akkreditierung im Sommersemester 2008 lagen noch nicht vor.

können. Auf Druck der Ministrieren aus Baden-Württemberg, Bayern und Nordrhein-Westfalen hat der Akkreditierungsrat ein Verfahren entwickelt, bei dem die externen Prüfer nicht mehr jeden einzelnen Studiengang begutachten müssen, sondern ein gesamtes hochschulinternes Qualitätssicherungssystem überprüft wird, in dessen Rahmen die Hochschulen selber die Einhaltung staatlicher Vorgaben sowie Qualifizierungsziele und Qualitätsstandards in ihren Studiengängen gewährleisten. Studiengänge, die im Rahmen dieses Qualitätssicherungssystems angeboten bzw. eingerichtet werden, sind somit durch eine indirekte externe Prüfung akkreditiert. Durch diese Systemakkreditierung wird die eigentliche Anerkennung des Studiengangs dezentralisiert und in Form einer Selbstevaluation durchgeführt. Neben der Beschleunigung und Vergünstigung des Akkreditierungsverfahrens soll auf diese Weise auch die Autonomie der Hochschulen gestärkt werden. Zweifel bestehen allerdings darin, ob die Überprüfung eines Qualitätssicherungssystems ausreicht, um sich von der inhaltlichen und fachlichen Qualität des einzelnen Studiengangs überzeugen zu können. In einem System, welches sich auf Planungsprozesse, Verfahrensregeln und Erfolgsüberprüfungen beschränkt, kann das pädagogisch und fachlich qualitative Niveau eines Studiengangs nicht bewertet werden (vgl. Hoyningen-Heune 2005).

Abb. 3: Studienangebot nach Hochschulart und Abschlüssen WiSe 07/08



Quelle: HRK 2008, 9; Eigene Berechnung

Betrachtet man den Status der Restrukturierung nach Hochschularten aufgeschlüsselt, wird das unterschiedliche Reformtempo in der deutschen Hochschullandschaft deutlich. Als Vorreiter im Bologna-Prozess können die Fachhochschulen bezeichnet werden, die zum Sommersemester 2008 bereits knapp 90 Prozent ihrer

Studiengänge umstellten. Die Universitäten folgen mit weitem Abstand (knapp 62 Prozent), während die Kunst- und Musikhochschulen noch den Großteil ihrer Studiengänge (85 Prozent) umstellen müssen, was darauf zurückzuführen ist, dass diese bis 2005 durch die ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen von den Reformmaßnahmen ausgenommen waren und daher noch am Anfang des Umstellungsprozesses stehen (vgl. Abb. 3). Auch bei der Akkreditierung sind die Fachhochschulen den anderen Hochschulen voraus. Zu Beginn des Wintersemesters 2007/2008 waren über die Hälfte der dort angebotenen Studiengänge (53,5 Prozent) akkreditiert, während an den Universitäten bei erst knapp einem Viertel (26,6 Prozent) dieses Verfahren abgeschlossen ist (vgl. HRK 2007, 13).

Der überaus weite Fortschritt der Fachhochschulen kann mit der vergleichbaren Studienstruktur und Organisation zwischen den früheren FH-Diplomstudiengängen und den neuen Bachelor- und Masterstudiengängen begründet werden. Aufgrund der Parallelität von Studienplänen, Studiendauer etc. konnte eine Modularisierung relativ leicht durchgeführt und die Studiengänge an den Fachhochschulen den neuen Studienstrukturen entsprechend reorganisiert werden. Außerdem begrüßten die Fachhochschulen den Bologna-Prozess, da ihrer Meinung nach hierdurch ihre Position in der Hochschullandschaft gestärkt werde und ihre Absolventen verbesserte Beschäftigungsperspektiven hätten (vgl. Kehm/Teichler 2006, 59), wodurch deren Reformaffinität und die rasche Umsetzung der Reform begründet werden kann. Für die Universitäten dagegen bedeutet die Einführung der neuen gestuften Studienstruktur einen erheblichen Bruch mit der klassischen, selbstverantworteten Studienorganisation, die, als Verschulungstendenz beschrieben, zu großem Widerstand sowohl auf lehrender als auch studentischer Seite führte. Aussagen, inwiefern sich die »Verschulung« universitärer Studiengänge auf die Qualifikations- und Kompetenzentwicklung sowie die »berufliche« Sozialisation auswirkt und auf dem Arbeitsmarkt akzeptiert und eingestuft wird, können aufgrund der gegenwärtig geringen Anzahl an Bachelorabsolventen noch nicht hinreichend belegt werden.

Konnten die Universitäten sich vor der Studienreform letztlich durch ihre Studienorganisation von den Fachhochschulen abgrenzen, wird nun durch die Modularisierung und durch die Gleichwertigkeit der Bachelorabschlüsse das binäre System der deutschen Hochschullandschaft aufgelöst, was zu einer funktionalen Überschneidung zwischen den Hochschularten führt (vgl. Alesi et al. 2005, 28 f.). Durch die verstärkte Praxisorientierung in den Bachelorstudiengängen an

Universitäten wird eine Annäherung an die praxisorientierten Fachhochschulgänge betrieben, während gleichzeitig das verstärkt wissenschaftlich orientierte Masterstudium auch an Fachhochschulen angeboten wird. Die Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen vollzieht sich nun nicht mehr horizontal, sondern findet vertikal aufgrund von Qualität und Reputation statt (vgl. ebd.). Verstärkt wird diese Entwicklung durch die Exzellenz-Initiative der Bundesregierung, indem sich eine kleine Anzahl finanziell unterstützter Leuchttürme der Hochschulen in der Forschung profilieren und abgrenzen kann, während den restlichen Hochschulen die Ausbildung des Gros der Studierenden vorbehalten bleibt. Die Hochschullandschaft wird durch Qualität und Reputation in Forschung und Lehre neu strukturiert und deren »alte« binäre Struktur durch eine funktionale Überschneidung zwischen Fachhochschulen und Universitäten obsolet. Aufgrund der beruflichen Orientierung des Bachelorstudiums werden die Hochschulen sich mehr an der Nachfrage auf dem Beschäftigungsmarkt orientieren müssen; es wird in diesem ersten Studienzyklus weniger um die Ausbildung eines wissenschaftlich ausgebildeten Absolventen gehen, sondern vielmehr um dessen Beschäftigungsfähigkeit gemessen an deren Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt in den Vordergrund gerückt, womit die curriculare Gestaltung sich mehr an beruflichen Einsatzfeldern als an wissenschaftlicher Systematik orientiert.

Die Aufschlüsselung des Reformprozesses nach Studienfächern zeichnet ebenfalls ein sehr divergierendes Bild der Umsetzung ab. Bei den primär universitären Examensstudiengängen der Human- und Veterinärmedizin, der Rechtswissenschaften sowie der theologischen und musisch-künstlerischen Fächer ist ein großer Rückstand zu den anderen Fachbereichen zu verzeichnen, was auf den Vorbehalt der Reformierung staatlich regulierter Studiengänge in den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK zurückgeführt wird. So besteht bislang beim medizinischen und beim juristischen Studium nur die Möglichkeit, dieses wie bisher mit einem Staatsexamen abzuschließen und über den »alten Weg« die Approbation bzw. Zulassung zum Richteramt zu erlangen (vgl. HRK 2008, 9 f.). Insofern sind die in Tab. 1 abgebildeten Werte zu den Studiengängen der Medizin, Gesundheitswissenschaften sowie der Rechtswissenschaften vornehmlich auf nicht staatlich regulierte Studiengänge, wie bspw. dem medizintechnischen oder dem wirtschaftsjuristischen Studium, zurückzuführen.

Sehr weit fortgeschritten im Reformprozess sind die Regionalwissenschaften (93,0 Prozent) sowie die Agrar-, Forst und Ernährungswissenschaften (85,2 Prozent), wobei deren geringe Anzahl berücksichtigt werden muss, wodurch ein ein-

zelter Studiengang prozentual stärker ins Gewicht fällt. Bei den zahlenmäßig starken Studiengängen, wie den Wirtschaftswissenschaften (85,4 Prozent) und den Ingenieurwissenschaften (82,7 Prozent), zeigt sich ebenfalls eine schon weite Umsetzung der Bologna-Vorgaben ab. Diese Entwicklung ist neben der quantitativen Bedeutung deshalb interessant, da gerade diese Studiengänge von der Wirtschaft stark nachgefragt und benötigt werden und somit das Qualifikationsprofil der Absolventen für deren Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt entscheidend ist. Die Sprach- und Kulturwissenschaften dagegen, in denen die größte Anzahl an Studiengängen bereitgestellt werden, bilden zusammen mit den Kunst- und Musikstudiengängen, welche aus bereits genanntem Grund noch am Anfang der Reform stehen, das Schlusslicht der Reformbestrebungen. Weniger als die Hälfte aller sprach- und kulturwissenschaftlichen Studiengänge wurde auf die neuen Abschlüsse umgestellt. Gerade hier scheint in den Hochschulen der Widerstand gegen die modularisierte Studienstruktur groß zu sein und der Reformprozess verzögert zu werden.

Tab. 1: Anteil Bachelor- und Masterangebote nach Fächergruppen SoSe 08

Fächergruppe	Studien-gänge absolut	Davon (in Prozent)		
		Bachelor	Master	Bachelor/Master
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	229	44,5	40,6	85,2
Medizin, Gesundheitswissenschaften	707	35,9	28,3	64,2
Ingenieurwissenschaften	2.272	50,2	32,5	82,7
Kunst und Musik	1.092	18,9	9,8	28,7
Mathematik, Naturwissenschaften	2.246	43,2	27,1	70,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	2.377	43,5	39,2	82,6
Politikwissenschaften	207	35,7	42,5	78,3
Rechtswissenschaften	257	25,3	49,8	75,1
Regionalwissenschaften	142	35,9	57,0	93,0
Sozialwissenschaften	395	43,8	34,2	78,0
Wirtschaftswissenschaften	1.470	47,8	37,6	85,4
Sprach- und Kulturwissenschaften	4.593	33,3	16,5	49,9
Studiengänge insgesamt	11.369	39,9	27,0	66,9

Quelle: HRK 2008; Eigene Berechnungen

Betrachtet man den Reformprozess der letzten Jahre, kristallisiert sich bei der Studiengangsrestrukturierung seit den letzten Semestern folgendes Muster heraus: Die neuen bzw. umgestellten Studiengänge werden zum jeweiligen Wintersemester eingeführt (vgl. Tab. 2). Inwiefern diese Strukturierung Auswirkungen auf die Studiengangsgestaltung hat, indem eine Immatrikulation nur noch zum Wintersemester möglich ist, kann an dieser Stelle nicht thematisiert werden. Problematisch wäre eine solche feste Terminierung hinsichtlich der Anpassung schulischer und beruflicher Biografien an das Hochschulsystem.

**Tab. 2: Steigerungsrate der Bachelor- und Masterstudiengänge
SoSe 00 bis WiSe 07/08**

Semester	Steigerung (in Prozent)	
	Bachelor	Master
SoSe 00	39,1	42,3
WiSe 00/01	27,1	37,0
SoSe 01	27,5	24,0
WiSe 01/02	18,9	25,9
SoSe 02	13,4	20,2
WiSe 02/03	14,1	16,4
SoSe 03	15,3	50,5
WiSe 03/04	12,5	15,1
SoSe 04	10,2	11,0
WiSe 04/05	24,1	10,3
SoSe 05	13,8	11,7
WiSe 05/06	32,0	10,7
SoSe 06	7,7	6,6
WiSe 06/07	24,7	15,9
SoSe 07	8,9	7,4
WiSe 07/08	17,8	17,8
SoSe 08	9,5	9,4

Quelle: HRK 2008; Eigene Berechnung

Insgesamt muss kurz vor dem Ablauf der Reformfrist 2010 konstatiert werden, dass erst knapp 67 Prozent aller Studiengänge umgestellt wurden und Deutschland auch im europäischen Vergleich an Reformgeschwindigkeit verloren hat (vgl. Kehm/Teichler 2006, 60). Das Reformtempo muss in den kommenden zwei Jahren deutlich beschleunigt werden, soll das anvisierte Ziel, alle Studiengänge nach den Bologna-Kriterien umzustellen, realisiert werden.

2.1.2 Studierendenzahlen – Akzeptanz und Attraktivität der neuen Studienabschlüsse

Im Wintersemester 2007/2008² waren insgesamt 1.932.355 Studierende und damit 2,5 Prozent weniger Studierende eingeschrieben als im Vorjahr (Studierende WiSe 2006/2007: 1.979.445) (vgl. Statistisches Bundesamt 2008/Statistisches Bundesamt 2007a). In den neuen Studiengängen Bachelor und Master war im Wintersemester 2006/2007 rund ein Fünftel aller Studierenden immatrikuliert.

Tab. 3: Studierende (ohne Promotion) nach Studienfächern und angestrebtem Abschluss WiSe 06/07³

Fächergruppe	Stu- dierende absolut	Davon (in Prozent)		
		Bachelor	Master	Andere Ab- schlüsse
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	38.361	31,3	9,0	59,7
Medizin, Gesundheitswissenschaften	108.085	3,8	2,2	94,0
Veterinärmedizin	6.169	0,0	0,2	99,8
Ingenieurwissenschaften	314.792	19,6	4,4	76,0
Kunst und Musik	76.690	11,2	1,5	87,3
Mathematik, Naturwissenschaften	333.907	21,3	3,1	75,6
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	594.771	18,1	2,8	79,1
Sprach- und Kulturwissenschaften	399.471	15,5	1,9	82,6
Sport	28.430	9,2	0,7	90,1
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	459	2,8	2,4	94,8
Studiengänge insgesamt	1.901.135	17,3	2,9	79,7

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007a/HRK 2007; Eigene Berechnung

Nach Studienfächern aufgeschlüsselt zeigt sich deutlich, dass außer bei den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (40,3 Prozent) teilweise weit weniger als ein Viertel der Studierenden eines Faches eines der neuen Studienangebote belegt. Zwar kann im Vergleich zum Vorjahr von einem starken Bedeutungszuwachs

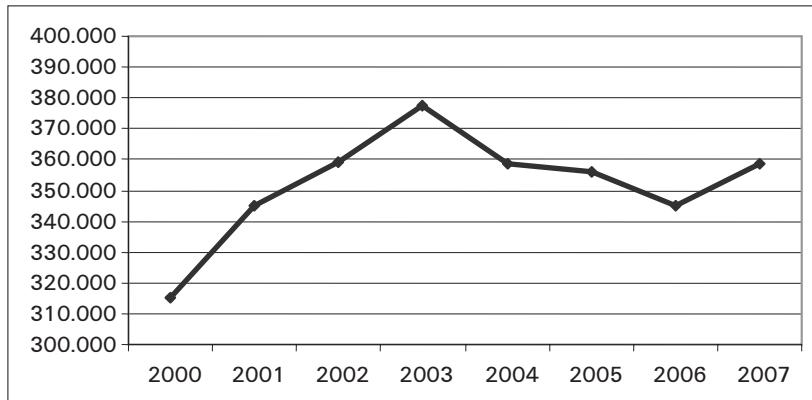
2 Die Studierendenzahlen zum Sommersemester 2008 liegen noch nicht vor.

3 Eine Aufschlüsselung der Studierendenzahlen nach Abschlussart für das WiSe 07/08 lag noch nicht vor.

gesprochen werden (vgl. Statistisches Bundesamt 2007b), indem bei den Bachelorstudenten eine Steigerung um 63 Prozent und bei den Masterstudenten um 20 Prozent zu verzeichnen ist, allerdings weisen diese enormen Steigerungsraten mehr auf den Beginn einer Etablierung mit geringen Gesamtanteilen aber großen Steigerungsraten hin. Es muss vielmehr konstatiert werden, dass sich der Bologna-Prozess nach über der Hälfte der Reformzeit bei den Studierendenzahlen noch nicht fest etabliert hat. Diesem noch sehr geringen Anteil von Bachelor- und Masterstudenten stand im Wintersemester 2006/2007 bereits ein Studienangebot von 3.075 Bachelor- und 1.113 Masterstudiengängen (zusammen 45,1 Prozent aller Studiengänge) zur Verfügung.

Ein weiteres Ziel im Kontext der im Jahr 2000 beschlossenen Lissabon-Strategie ist die Erhöhung der Studienanfängerquote auf 40 Prozent eines Jahrgangs, auf die sich auch die Große Koalition in ihrem Koalitionsvertrag von 2005 verständigte. Dieses Ziel wurde auch im Jahr 2007 mit 36,6 Prozent nicht erreicht. Trotz der steigenden Anzahl an Studienberechtigten waren in den letzten Jahren die Studierendenzahlen rückläufig, was auf die stagnierenden Übergangsquoten zurückgeführt wird, da immer mehr Jugendliche mit Hochschulzugangsberechtigung kein Studium anstreben (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 170). Positiv hervorzuheben ist allerdings, dass erstmals seit 2003 die Studienanfängerzahl wieder gestiegen ist (vgl. Abb. 4). Rund 4 Prozent mehr Hochschulzugangsberechtigte als im Vorjahr schrieben sich an deutschen Hochschulen ein, wobei diese Steigerung nicht auf die Studienreform zurückgeführt werden kann, da sich durch diese Änderungen die Studienbereitschaft insgesamt nicht erhöht hat (vgl. Kretschmann 2008, 55 ff.). Trotz dieser positiven Entwicklung zählt Deutschland im internationalen Vergleich der OECD zu den Ländern mit der geringsten Studierendenquote. Auch wenn die vergleichsweise geringe Studienanfängerquote auf die speziell in Deutschland stark ausgeprägte berufliche Qualifizierung im Dualen System zurückgeführt werden kann, sollte eine Annäherung an die internationale Studienanfängerquote letztendlich auch aus wirtschaftlichen Gründen angestrebt werden, da auch in Deutschland der wachsende Bedarf an (fach-) wissenschaftlich ausgebildetem Personal weiter zunehmen wird.

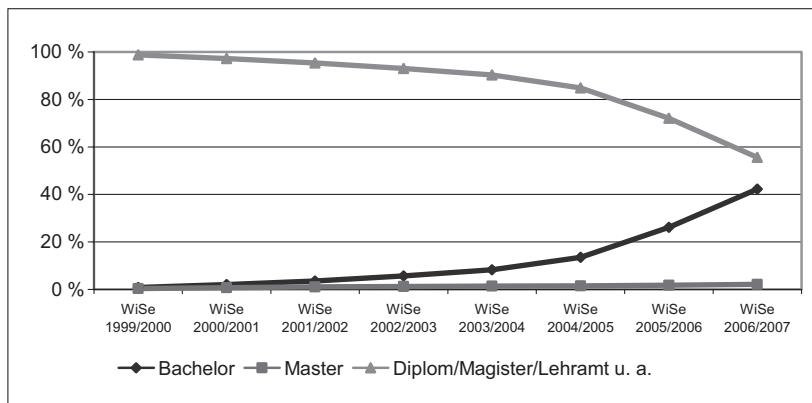
Abb. 4: Studienanfänger in Deutschland 2000-2007



Quelle: Statistisches Bundesamt 2007a/Statistisches Bundesamt 2008; Eigene Darstellung

Der Anteil der Studienanfänger in Bachelorstudiengängen ist seit dem Wintersemester 1999/2000 kontinuierlich auf 42,4 Prozent im Wintersemester 2006/2007 gestiegen, während in den Masterstudiengängen der Anteil naturgemäß noch verhältnismäßig gering (2,1 Prozent) ist, da hierfür ein bereits abgeschlossenes Studium bzw. eine qualifizierte berufspraktische Erfahrung Voraussetzung ist. Ob diese deutliche Steigerung ein Indiz für die Attraktivität der Bachelor- und Masterstudiengänge darstellt oder diese Entwicklung auf die auslaufenden »klassischen« Diplom- und Magisterstudiengänge und die damit schwindenden Wahlmöglichkeiten zwischen Diplom und Bachelor zurückzuführen ist, bleibt offen und kann an dieser Stelle nicht weiter diskutiert werden. Die statistischen Daten über die Verteilung der Studienanfänger nach angestrebten Abschlüssen zeigen allerdings, dass sich trotz der zunehmenden Steigerung bei den neu eingeführten Abschlüssen über die Hälfte der Studienanfänger (69 Prozent) gegen ein Bachelorstudium und für einen der »klassischen« Studienabschlüsse entschieden hat.

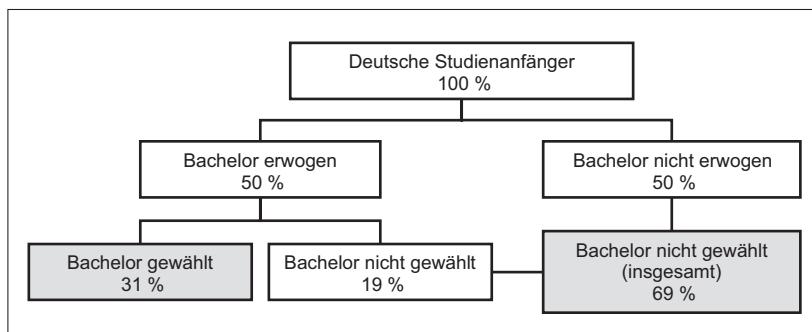
**Abb. 5: Studienanfänger nach angestrebter Prüfungsgruppe
WiSe 99/00 bis WiSe 06/07**



Quelle: Statistisches Bundesamt 2007b; Eigene Berechnung und Darstellung

Nach einer repräsentativen Befragung durch das HIS (HochschulInformationsSystem) bei Erstimmatrikulierten des Wintersemesters 2005/2006 (vgl. Heine/Kerst/Sommer 2007/Abb. 6) gaben knapp die Hälfte der Befragten an, von vornherein ein Bachelorstudium ausgeschlossen zu haben. 19 Prozent zogen dieses mit in ihre Entscheidungsfindung ein, entschieden sich aber gegen den neuen Abschluss; nur 31 Prozent erwogen und entschieden sich für ein Bachelorstudium, wobei diese Zustimmung bei Universitäten mit 26 Prozent aufgrund der größeren Wahloptionen an Abschlussmöglichkeiten deutlich niedriger ausfällt (vgl. ebd., 166).

Abb. 6: Einbezug von Bachelorstudiengängen in die Studienwahl



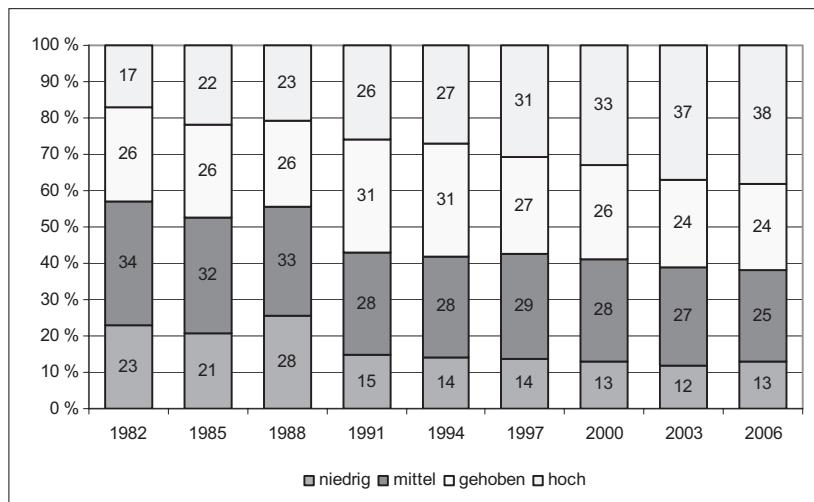
Quelle: Heine/Kerst/Sommer 2007; Eigene Darstellung

Es muss somit konstatiert werden, dass die Präferenz bei den Erstsemestern bei den »alten« und bekannten Abschlüssen liegt und die Zunahme von Bachelor- und Masterstudenten auch auf die fehlenden Wahloptionen in den Studiengängen zurückzuführen ist. Im Wintersemester 2006/2007 war das prozentuale Verhältnis der erstimmatrikulierten Bachelorstudenten zu Studenten in den »klassischen« Studiengängen niedriger als der Anteil der reformierten Studiengänge zu den »alten« Studienangeboten. Das Angebot an neuen Studiengängen wurde nicht in dem Umfang angenommen, wie es angeboten wurde.

Mit der Studienstrukturreform wurde unter anderem auch das Ziel verbunden, die sozialen Disparitäten beim Hochschulzugang zu entschärfen und verstärkt die Studienberechtigten aus den unteren sozialen Schichten zu einem Studium zu bewegen. Die Daten der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. Wolter et al. 2008) verdeutlichen allerdings, dass im deutschen Hochschulsystem der Einfluss der sozialen Herkunft⁴ auf die soziale Zusammensetzung der Studierenden in den letzten Jahren besonders zu Lasten der beiden unteren Herkunftsklassen ging (vgl. Abb. 7). Auch der Bildungsbericht 2008 weist deutlich auf die soziale Selektivität beim Übergang in die Hochschule hin, wobei diese in erster Linie auf Selektionsprozesse vor dem Übergang zurückgeführt werden (vgl. Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2008, 171 ff.). Entgegen dem rückläufigen Trend der Studierendenquote bis 2006 (vgl. Abb. 4) konnte die obere Herkunftsklasse ihren Anteil an den Studierenden über die letzten Jahre hinweg deutlich ausbauen (vgl. ebd., 135 ff./Kretschmann 2008, 30 ff.).

4 Die soziale Herkunft setzt sich hier aus den drei sozio-demografischen Faktoren der Eltern – höchster allgemein bildender Abschluss, höchster berufsqualifizierender Abschluss und berufliche Stellung – zusammen, welche dann in vier Ausprägungsstufen »hoch«, »gehoben«, »mittel«, »niedrig« unterteilt werden (vgl. Wolter et al. 2008, 135).

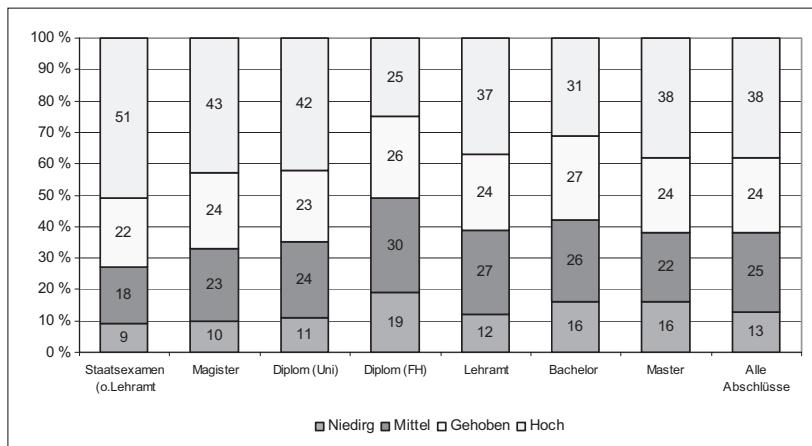
Abb. 7: Entwicklung der sozialen Zusammensetzung der Studierenden nach Herkunftsgruppen 1982-2006



Quelle: Wolter et al. 2008, 136

Inwiefern die politische Zielsetzung der Entschärfung sozialer Disparitäten beim Hochschulzugang durch die Studienreform tatsächlich eingelöst wird, kann an dieser Stelle nicht eindeutig geklärt werden. Deskriktiv lässt sich gegenwärtig keine soziale Verschärfung in den Bachelorstudiengängen erkennen. Die soziale Zusammensetzung bei den Bachelorstudenten weicht vom Gesamtbild der Studierenden über alle Abschlüsse hinweg ab; Studierende der Herkunftsgruppe »hoch« sind seltener in Bachelorstudiengängen vertreten, dafür streben häufiger Studierende der Herkunftsgruppen »gehoben« und »niedrig« diesen Abschluss an, während sich im Masterstudiengang die Gesamtrendenz der Zusammensetzung widerspiegelt (vgl. Abb. 8). Bei den Bachelorstudenten wird die Zusammensetzung auf den derzeitigen Stand der Reformen zurückgeführt, da vor allem an Fachhochschulen, in denen die Umstellung der Studiengänge am fortgeschrittensten ist, Studierende aus den unteren Herkunftsgruppen am häufigsten eingeschrieben sind (vgl. ebd., 139 f.). Es bleibt allerdings zu befürchten, dass sich diese Zusammensetzung in den nächsten Jahren wieder zu Lasten der unteren Gruppen verschieben wird, da die Verdichtung des Studiums eine Selbstfinanzierung des Studiums und des Lebensunterhalts erschweren wird. Die finanzielle Abhängigkeit von den Eltern und somit der Einfluss der sozialen Herkunft werden dadurch verstärkt werden.

Abb. 8: Soziale Zusammensetzung der Studierenden nach Abschlüssen 2006



Quelle: Wolter et al. 2008, 136/140

In einer statistischen Sekundäranalyse des SOFI⁵ (vgl. Kretschmann 2008), in der die komplexen Ursache-Wirkungszusammenhänge von sozialer Herkunft und Bildungsaspiration und -entscheidungen einer theoretisch fundierten Untersuchung unterzogen werden, wurde ermittelt, dass durch die Studienreform die Studierbereitschaft der unteren Herkunftsgruppen nicht erhöht werden konnte. Deren Skepsis gegenüber der beruflichen Verwertbarkeit und der Arbeitsmarktazeptanz von Bachelorabschlüssen hemmen die Bildungsmotivation und Investitionsbereitschaft in ein Studium und wirken sich kumulativ auf die geringe Bildungsaspiration des Elternhauses aus. Neben dieser subjektiven Barriere erschweren institutionelle Hürden Sozialbenachteiligten den Hochschulzugang. Durch die Dezentralisierung der Hochschulzulassung an die Hochschulen selber werden unter dem Deckmantel der Meritokratie neue soziale Hürden eingezogen, indem in den verschiedenen hochschulinternen Testverfahren (Bewerbungsschreiben, mündliche Auswahlgespräche, Eignungsprüfungen) die Bedeutung der sozialen Herkunft wieder relevant wird (vgl. ebd., 46 ff.). Innerhalb des Studiums wurden durch die zweistufigen Studienabschlüsse (Bachelor, Master) ein Massen- und eine Elite-Abschluß geschaffen, aufgrund dessen die sozialen Strukturen weiter verfestigt werden (vgl. ebd. 49 ff.). Es bleibt somit festzuhalten, dass das bildungspolitische Ziel der so-

5 Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen

zialen Öffnung der Hochschulen im Zuge der Studienreform nicht erreicht wurde, sondern durch intra- und inter-institutionelle Rahmenbedingungen im Hochschulwesen die bestehenden sozialen Disparitäten gefestigt werden und die Motivation sowie die Bereitschaft für ein Studium in den unteren sozialen Schichten nicht erhöht werden konnte.

Im Umkehrschluss lässt sich anhand der empirischen Datenlage zeigen, dass der Anteil der Studienberechtigten, die auf ein Studium verzichten, in den letzten Jahren wieder angestiegen ist (vgl. Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2008, 171 f.). 2006 verzichteten 32 Prozent auf ein Studium (vgl. Heine/Spangenberg/Willich 2008, 15 ff.). Dieser Verzicht ist weniger auf die bewusste Ablehnung eines Studiums als vielmehr auf die explizite Entscheidung für eine berufliche Ausbildung zurückzuführen (vgl. ebd. 26). Gerade Fachhochschüler, deren Wahloptionen bezüglich Hochschultyp und Studiengang stark eingeschränkt sind, entscheiden sich bewusst für eine berufliche Ausbildung (vgl. Kretschmann 2008, 44 ff.). Als ausschlaggebender Grund für den Studienverzicht wird von 70 Prozent genannt, möglichst bald Geld zu verdienen. Für 32 Prozent ist die Dauer des Studiums ein Hindernisgrund, was trotz der verkürzten Studienzeit in den Bachelorstudiengängen auf dessen schlechte Arbeitsmarktakzeptanz und der damit verbundenen Notwendigkeit eines Masterstudiums zurückgeführt werden kann (siehe unten) (vgl. ebd., 26 ff.). Ein wesentlicher Hindernisgrund für die Aufnahme eines Studiums sind die finanziellen Restriktionen, deren Bedeutung seit 2002 verstärkt zugenommen hat. Fehlende finanzielle Voraussetzungen (24 Prozent), hohe Studiengebühren (26 Prozent) und die mangelnde Bereitschaft zur Verschuldung durch ein Bafög-Dahrlehen (21 Prozent) halten immer mehr Studienberechtigte von einem Studium ab. Die soziale Herkunft und der damit verbundene finanzielle Rückhalt der Studienberechtigten in der Familie werden für eine Studienwahl bzw. einen Studienverzicht immer ausschlaggebender. Diese finanzielle Restriktion und die Skepsis gegenüber einer positiven Bildungsrendite aufgrund der negativen Einschätzung der beruflichen Verwertbarkeit und Arbeitsmarktakzeptanz des Bachelorabschlusses (siehe oben) wirken sich negativ auf die Risikobereitschaft einer Investition in die Aufnahme eines Studiums aus.

Die Gründe für die Wahl eines Bachelorstudiums haben sich im Laufe der Reform unterschiedlich entwickelt (vgl. Heine/Kerst/Sommer 2007, 165 ff./Heine/Krawietz 2007). Der Anteil der Befürwortung des Bachelorstudiengangs aufgrund der kurzen Studiendauer (WiSe 06/07: 47 Prozent), der Option eines Masterstudiengangs (WiSe 06/07: 78 Prozent) und der Art der Studiengangsgestaltung in

Bezug auf das Leistungspunktesystem und die Modularisierung (WiSe 06/07: 29 Prozent) haben sich seit der ersten Befragung im WS 2000/2001 nicht deutlich verändert. Allerdings ist die **Zustimmung in Bezug auf die Arbeitsmarktchancen und die internationale Verbreitung des Bachelorabschlusses deutlich zurückgegangen**. Im Wintersemester 2000/2001 wählten rund 60 Prozent der Bachelorneulinge ihren Studiengang aufgrund der zu erwartenden positiven Arbeitsmarktchancen. Sechs Jahre später entschieden sich jedoch nur noch 47 Prozent (WiSe 2005/2006 niedrigster Wert von 42 Prozent) wegen der Erwartung positiver Beschäftigungschancen für diesen Studienabschluss. Von Bachelorstudienanfängern an Fachhochschulen erhoffen sich 48 Prozent gute Arbeitsmarktchancen, während bei den erstimmatrikulierten Bachelorstudenten an Universitäten dieser Aspekt für nur 37 Prozent eine Rolle spielt. Die höhere Akzeptanz und positive Erwartungshaltung an die Studienreform an Fachhochschulen wird somit unterstrichen. Allerdings sind die intransparenten Arbeitsmarktchancen und beruflichen Perspektiven die entscheidenden Gründe für Studienanfänger, sich gegen ein Bachelorstudium zu entscheiden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 174). 22 Prozent aller Studienanfänger nannten diese Unsicherheit als entscheidenden Grund von einem solchen Studiengang Abstand zu nehmen (vgl. Krawietz 2007). Auch bei den Ingenieursstudiengängen haben sich die Zweifel am Bachelorabschluss bezüglich der Anerkennung und Akzeptanz des neuen Abschlusses in der Wirtschaft und bei den Arbeitgebern weiter verstärkt (vgl. Bargel/Multrus/Schneider 2008, 30 ff.).

Noch deutlicher hat sich bei den Studienanfängern die Befürwortung aufgrund der Internationalität des Bachelors zurückentwickelt. Für 81 Prozent der Bachelorstudienanfänger war im Wintersemester 2000/2001 dieser Aspekt ausschlaggebend; in den folgenden sechs Jahren bis zum Wintersemester 2006/2007 ging diese Zustimmung auf 67 Prozent zurück, was auf die tatsächlichen Mobilitätseinschränkungen zurückzuführen ist. Tatsächlich erhöhte sich die Mobilität der Studierenden durch die neuen europäisierten Abschlüsse nicht (vgl. DAAD/BMBF 2007). Im Gegenteil sank der Anteil der Studierenden, die während ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt absolvierten, in den Bachelorstudiengängen unter den Wert derer in Diplom-, Magister- und Examenstudiengängen; die Auslandsquote⁶ zum Ende der Regelstudienzeit lag im Sommersemester 2007 in den Bachelorstudiengängen bei 17 Prozent und in den traditionellen Studiengängen bei 32 Prozent.

6 Die Auslandsquote beschreibt den Anteil heimischer Studierender, die zum Zeitpunkt der jeweiligen Sozialerhebung bereits studienbezogen im Ausland waren (vgl. Isserstedt/Link 2008, 19).

(vgl. Isserstedt/Link 2008, 51). Besonders bei den Bachelorstudenten an den Fachhochschulen ist der Anteil Studierender mit Auslandserfahrungen mit 9 Prozent sehr gering ausgeprägt. Diese geringe Mobilität wird von den Studierenden neben finanziellen und privaten Gründen auch mit der schwierigen Vereinbarkeit mit dem eigenen Studium und mit der Nichtanerkennung im Ausland erbrachter Studienleistungen in Deutschland begründet (vgl. DAAD/BMBF 2007, 10).

Insgesamt wurden die hohen Erwartungen der Studienanfänger an die Bachelorstudiengänge in Bezug auf Beschäftigungsperspektive, Internationalität und Mobilität nicht erfüllt. Der Anteil der Studienanfänger, die im Anschluss an ein Bachelorstudium einen konsekutiven Masterstudiengang belegen, liegt mit aktuell 78 Prozent weit über der von der KMK anvisierten Quote von 33 Prozent eines Jahrgangs und dürfte aufgrund restriktiver Zugangsbarrieren in den folgenden Jahren minimiert werden, wodurch für einen Großteil der Bachelorstudenten diese Option außer Reichweite sein wird (vgl. Heine/Kerst/Sommer 2007, 165 ff.). Die Bilanz der Bachelorstudenten der Ingenieurswissenschaften fällt ebenfalls sehr ernüchternd aus, da diese unter anderem geringe Möglichkeiten der Selbstständigkeit, wenig Anwendungsbezug, geringe Auslandsmobilität und vor allem eine unzureichende Berufsbefähigung oder Professionalität sowie schlechte Qualifizierung trotz erhöhtem Aufwand und gestiegener Kosten bemängeln (vgl. Bargel/Multrus/Schreiber 2008, 32).

Dagegen fallen die Beurteilungen der Studierenden bezüglich der Studienbedingungen (Betreuung, Lehrangebot, Teilnehmerzahl, sachlich-räumliche Ausstattung, Service) bei den neuen Abschlüssen positiv aus. Gerade an Fachhochschulen sind 64 Prozent der Bachelorstudenten mit ihren Bedingungen (sehr) zufrieden, während die Zustimmung an Universitäten mit insgesamt 36 Prozent deutlich geringer ausfällt. Dieser Unterschied ist allerdings nicht ein Spezifikum der Studiengangsstruktur, da diese unterschiedliche Bewertung auch bei den anderen Abschlüssen festzustellen ist, und sich diese durch die Studiengangsreform nicht wesentlich verändert haben (vgl. Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008, 79 f.). Die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit der Studierenden lässt sich somit eher als ein generelles Problem deutscher Hochschulen beschreiben und nicht auf die Reformmaßnahmen und deren Umsetzung zurückführen.

Ein in der gesamten Bildungspolitik anvisiertes Ziel ist die Reduzierung des Altersdurchschnitts deutscher Bildungsabgänger. Gerade die Absolventen deutscher Hochschulen weisen ein im internationalen Vergleich hohes Alter beim Eintritt in das Beschäftigungssystem auf. Durch eine Verkürzung der Studiendauer

parallel zu einer Verkürzung der gymnasialen Schulausbildung sollen deutsche Absolventen frühzeitiger dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen. Hierfür ist im Hochschulbereich vorgesehen, dass bereits nach sechs bis acht Semestern mit dem Bachelor ein erster berufsqualifizierender Abschluss erlangt werden kann. Der Altersdurchschnitt der Diplomstudenten an Universitäten lag im Jahr 2006 bei 27,9 Jahren und bei Fachhochschulabsolventen mit 27,8 Jahren nur knapp darunter (vgl. Statistisches Bundesamt 2007b, 13). Bachelorstudenten beenden ihr Studium im Durchschnitt rund zwei Jahre früher (25,8 Jahre), womit das Ziel der Verkürzung der akademischen Ausbildungszeit erreicht wäre. Dazu trägt vor allem bei, dass die Mehrzahl der Bachelorstudiengänge mit einer Regelstudienzeit von sechs Semestern (75,6 Prozent) angeboten wird (vgl. HRK 2008, 14 f.). Wird allerdings der Altersdurchschnitt der Masterabsolventen zum Vergleich hinzugezogen, zeigt sich, dass diese mit durchschnittlich 28,0 Jahren etwas später als die Diplomstudenten die akademische Ausbildung beenden und an dieser Stelle das Reformziel, eine Verkürzung der Studiendauer, verfehlt wurde. Die Dauer der Mehrzahl der Masterstudiengänge beträgt vier Semester (71,6 Prozent) (vgl. ebd.), wodurch der Masterabsolvent insgesamt zehn Semester und somit länger als ein Diplomabsolvent in den Hochschulen verbringt. Die Reformprogrammatik, dass nur ein Drittel der Bachelorabsolventen den Masterabschluss absolvieren sollen, relativiert den Alterszuwachs dieser Hochschulabsolventen nicht. Gerade vor dem Hintergrund, dass aktuell weit mehr Bachelorabsolventen den Masterabschluss anstreben als die prognostizierten und anvisierten 33 Prozent, zeigt sich deutlich, dass eine grundlegende und vor allem flächendeckende »Verjüngungskur« deutscher Akademiker nur eingeschränkt erreicht wird.

Im Jahr 2006 bestanden 241.417 Studenten ihre Prüfungen⁷. Über den Zeitraum 2000-2006 sind die Absolventenzahlen insgesamt um 27,9 Prozent gestiegen, was allerdings nicht ausschließlich auf den steigenden Anteil der neuen Abschlüsse zurückzuführen ist. Die »alten« Studienabschlüsse verzeichneten ebenso eine hohe Steigerungsrate von 14,3 Prozent im untersuchten Zeitraum. Der Anteil der Bachelor- und Masterabsolventen betrug zusammen 10,9 Prozent an den hier ermittelten Absolventenzahlen.

7 Ohne Promotionsstudenten.

Tab. 4: Entwicklung bestandener Prüfungen 2000-2006 (ohne Promotion)

Jahr	insgesamt		Bachelor		Master		andere Abschlüsse	
	absolut	zum Vor-jahr (in %)	absolut	zum Vor-jahr (in %)	absolut	zum Vor-jahr (in %)	absolut	zum Vor-jahr (in %)
2000	188.693	-	126	-	370	-	188.197	-
2001	183.327	-2,8	197	56,3	900	143,2	182.230	-3,2
2002	184.768	0,8	985	400,0	2.150	138,9	181.633	-0,3
2003	195.103	5,6	2.472	151,0	3.015	40,2	189.616	4,4
2004	207.802	6,5	5.921	139,5	5.570	84,7	196.311	3,5
2005	226.530	9,0	9.848	66,3	9.158	64,4	207.524	5,7
2006	241.417	6,6	15.050	52,8	11.268	23,0	215.099	3,7

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007c; Eigene Berechnungen

Im Jahr 2005 besaßen erst circa 16,5 Prozent aller Angestellten und Selbstständigen einen Hochschulabschluss, wobei sich der Anteil studierter Personen an allen Angestellten und Selbstständigen zwischen den Jahren 1995 und 2005 bereits um circa 3 Prozentpunkte erhöhte (vgl. IW 2008b, 4), so dass in der deutschen Bevölkerung insgesamt ein stark ausgeprägter Trend hin zu einer akademischen Ausbildung markiert werden kann. Ob und inwiefern sich diese Akademisierung auf das duale Ausbildungssystem und vor allem auf das berufliche Fortbildungssystem auswirkt, ist bislang unklar (vgl. Kap. 3).

Die Verteilung der neuen Studienabschlüsse nach Fächergruppen stimmt tendenziell mit der Durchsetzung der reformierten Studienangebote in Fachbereichen überein (vgl. Tab 1). Gerade in den Fächern Medizin, Gesundheitswissenschaften sowie den künstlerisch-musischen Fächern sind die neuen Abschlüsse am geringsten verbreitet. Vorreiter sind die Natur- und Mathematikwissenschaften sowie die Ingenieurwissenschaften, wobei im Ingenieurbereich proportional fast doppelt so viele Mastertitel wie Bachelorabschlüsse vergeben wurden. Ob dieser hohe Anteil auf die große Nachfrage eines nicht-konsekutiven Studienangebots zurückgeführt werden kann, das besonders für Berufspraktiker attraktiv ist, bedarf einer differenzierten Überprüfung. Trotz zurückhaltender Umsetzung der Studienrestrukturierung in den Sprach- und Kulturwissenschaften weicht der Anteil der Bachelor- und Masterabsolventen mit zusammengerechnet 11,3 Prozent im Vergleich zu den anderen Fächern nicht ab. Im Gegensatz zu den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die bei der Reformierung ihrer Studiengänge

weit über dem Durchschnitt liegen (vgl. Tab. 1), hat sich der Reformfeier noch verhalten auf die Absolventenzahlen ausgewirkt.

Tab. 5: Bestandene Prüfungen nach Fächergruppen und Abschlüssen ohne Promotion (2006)

Fächergruppe	Bestan-dene Prüfungen absolut	Davon (in Prozent)		
		Bachelor	Master	Andere Ab-schlüsse
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	5.977	16,8	12,3	70,8
Medizin, Gesundheitswissenschaften	12.777	3,0	2,8	94,2
Veterinärmedizin	903	0,0	0,0	100,0
Ingenieurwissenschaften	38.708	4,3	8,2	87,5
Kunst und Musik	12.660	4,0	1,3	94,7
Mathematik, Naturwissenschaften	36.435	10,3	5,4	84,2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	86.816	4,1	4,4	91,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	43.848	9,0	2,3	88,7
Sport	3.277	7,2	0,7	92,1
Außerhalb der Studienbereichsgliederung	16	0,0	68,8	31,3
Studiengänge insgesamt	241.417	6,2	4,7	89,1

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007c; Eigene Berechnungen

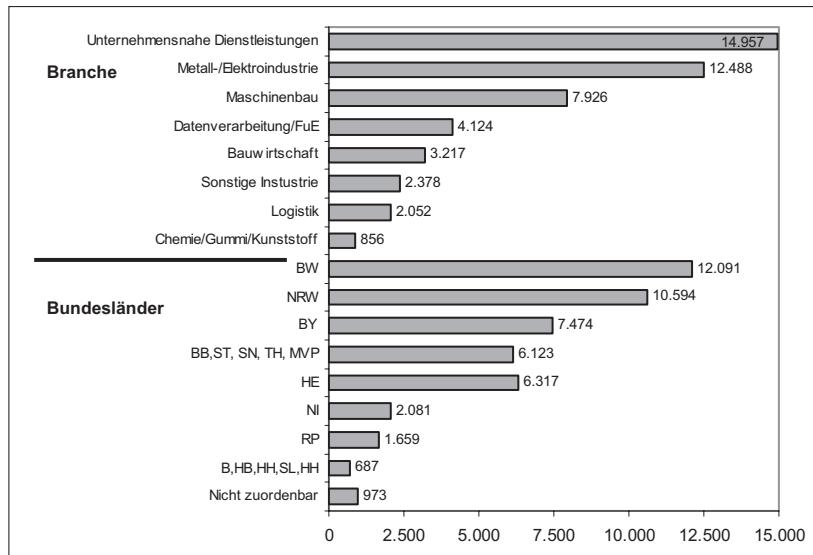
Das noch sehr eindeutige Verhältnis zu Gunsten der »traditionellen« Studienabschlüsse wird sich in den kommenden Jahren drastisch verändern. Die Tatsache, dass im Jahr 2006 erst 10,9 Prozent der bestandenen Prüfungen in den neuen Studiengängen erreicht wurden, zeigt, dass die Etablierung der neuen Studienabschlüsse erst beginnt und deren Beschäftigungsstruktur und Einordnung in Unternehmensstrukturen und –hierarchien sowie deren Auswirkungen auf die Aus- und Fortbildungsberufe des Berufsbildungssystems bislang nur prospektiert und prognostiziert werden können.

Ein weiteres qualitatives Merkmal der Nutzung persönlicher und bildungsoökonomischer Ressourcen stellt die Studienabbruchquote⁸ an deutschen Hochschulen dar, die im Jahr 2006 durchschnittlich über alle Hochschulen, Fächergruppen und Abschlüsse hinweg bei 21 Prozent lag (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer 2008). Das Ziel, diese zu reduzieren, scheint auf den ersten Blick durch eine leichte Verbesserung im Vergleich zu den Vorjahren (Abbruchquote Absolventenjahrgang 2004: 22 Prozent) erreicht zu sein. Diese positive Entwicklung kann für die deutsche Hochschullandschaft allerdings nicht pauschal geltend gemacht werden, da nach Hochschulart, Abschluss und Fächergruppe divergierende Ergebnisse konstatiert werden müssen. An Fachhochschulen (22 Prozent) ist die Quote im Gegensatz zu den Vorjahren über den ermittelten Wert an Universitäten (20 Prozent) gestiegen. Für die Perspektive der deutschen Hochschullandschaft gilt es, gerade die hohe Abbruchquote der Bachelorstudiengänge (30 Prozent) zu beachten. An deutschen Fachhochschulen beenden sogar 39 Prozent der Bachelorstudienanfänger ihr Erststudium ohne Examen. Zwar ist der Wert an den Universitäten mit 25 Prozent deutlicher besser als der an den Fachhochschulen, allerdings liegt auch dieser deutlich über der allgemeinen Abbruchquote. Zudem zeichnet sich in den Bachelorstudiengängen ein nach Fächergruppen differenziertes Bild. Während an den Universitäten mit der Einführung der Bachelorstudiengänge in den Sozialwissenschaften, den Sprach- und Kulturwissenschaften und den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften die Abbruchquote deutlich zurückgegangen ist, stagniert diese in den für die Wirtschaft wichtigen Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften (27 Prozent) und der Ingenieurwissenschaften (25 Prozent) auf hohem Niveau (vgl. ebd., 7 ff.). An Fachhochschulen hat sich die Studienabbruchquote in diesen Fächern sogar noch weiter erhöht, was auch auf die eingeführten Bachelorstrukturen zurückgeführt werden kann, da diese an Fachhochschulen einen hohen Anteil in eben diesen Fächern aufweisen (vgl. ebd., 12 f.). Gerade vor dem Hintergrund eines starken Fachkräftemangels von rund 48.000 vakanten Ingenieursstellen im Jahr 2006 (vgl. Koppel 2007) verschärft die hohe Abbrecherquote den Facharbeitskräftemangel. Unbesetzte Ingenieursstellen führen zu einem enormen Wertschöpfungsverlust, der je nach Vakanz in den Bundesländern und Branchen unterschiedlich ausfällt (vgl. Abb. 9). Um einen solchen Ausfall zu minimieren, könnten die offenen Stellen durch formal niedriger Qua-

8 Die Studienabbruchquote stellt den Anteil der Studienanfänger eines Jahrgangs dar, die ihr Erststudium beenden, ohne es mit einem Examen abzuschließen (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer 2008, 2.)

lifizierte besetzt werden, die entsprechend dem Stellenprofil qualifiziert werden müssen. Da allerdings deren Qualifikation nicht dem Bedarf und den Ansprüchen der Unternehmen sowie den Entwicklungen und Veränderungen der Arbeitsorganisation genügen, wird der Ruf nach ausländischen, zugewanderten technisch hochqualifizierten Arbeitskräften laut⁹, nicht zuletzt, da auf diese Weise teure und langwierige Qualifizierungsmaßnahmen umgangen werden können.

Abb. 9: Ingenieurvakanzen nach Bundesländern und Branchen



Quelle: Koppel 2007, 47 f.

2.1.3 Zwischenfazit

Die statistischen Ergebnisse zum deutschen Hochschulsystem zeigen deutliche Defizite und Problemfelder in der Entwicklung auf. Das deutsche Hochschulsystem scheint seiner Funktion, der Ausbildung von beschäftigungsfähigen Absolventen für den Arbeitsmarkt, gegenwärtig nicht gerecht werden zu können. Gerade die Einführung der neuen Abschlüsse, bei denen die praxis- und berufsorientierte Ausrichtung in den Vordergrund der akademischen Ausbildung gerückt

9 Vgl. exemplarisch BDI-Präsident Jürgen Thumann in der Passauer Presse am 27.06.2007.

wird, entpuppt sich als ein nationaler Feldversuch, dessen Wirkungen für die Zukunft noch nicht abgesehen werden können, zumal die empirisch vorliegenden Daten noch keine belastbaren Aussagen zulassen. Die Reform wird durch die deutschen Hochschulen getrieben, ohne deren Auswirkungen und Konsequenzen für das Hochschul-, Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem im Vorfeld kritisch überprüft zu haben. Weder die Studienbereitschaft insgesamt noch die derjenigen aus den unteren sozialen Schichten konnten im Zuge der Reform erhöht werden (vgl. Kretschmann 2008), so dass die Studierendenquote weiterhin stagniert und die sozialen Selektionsmechanismen beim Hochschulzugang weiter gefestigt wurden. Die strukturellen Änderungen im Hochschulsystem entziehen sich einer prospektiv staatlichen Steuerung und Planung, was sich nicht zuletzt durch hohe Abbrecherquoten gerade in den wirtschaftlich bedeutenden Fächern offenbart, welche die Bildungsprogrammatik der Bundesregierung geradezu konterkarieren und den prekären Fachkräftemangel verstärken. Es scheint, dass die Reichweite der Reform nicht in seiner Gänze erkannt und entsprechend gesteuert wurde. Die Auswirkungen der Einführung der neuen Abschlüsse auf das Beschäftigungssystem und damit auch auf das Berufsbildungssystem lagen außerhalb des Fokus der Reform, so dass Entwicklungen auf diesem Gebiet dokumentiert, analysiert und allenfalls »nachgesteuert« werden können. Der Bologna-Prozess ist allerdings nicht umkehrbar, so dass die Reform zum Erfolg verdammt ist. Daher müssen von Politikern und Hochschulverantwortlichen alle Anstrengungen unternommen werden, den Fehlentwicklungen im Hochschulsystem entgegenzuwirken.

2.2 Duales System in der Krise?

Das Duale System als Teilsegment der Berufsbildung hat seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit immer wieder Anlass zur Kritik gegeben, die zwar zu vielfältigen Reformen innerhalb des Systems aber zu keinen grundlegenden strukturellen Änderungen am System führten. Ein Blick auf die Themen in der Modernisierungsdebatte der letzten 30 Jahre verweist auf vielfältige Reformen wie z. B. die Schaffung neuer und die Revision bestehender betrieblicher Ausbildungsordnungen und schulischer Rahmenlehrpläne (einschließlich der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes). Unter den Stichworten von Flexibilisierung, Modularisierung und Differenzierung (von Schulorganisation und Unterricht) ist vieles erfolgreich vorangetrieben worden, was letztlich zur inhaltlichen und funk-

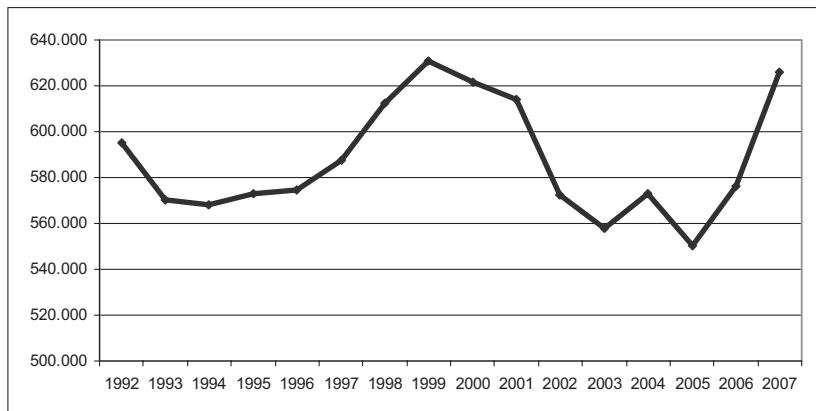
tionalen Stabilisierung des Dualen Systems mit seiner vollzogenen Pluralisierung beitragen konnte. Denn trotz erheblicher Kritik und hörbarer Unkenrufe eines »Untergangs« ist es dem System durch Reformen und Flexibilisierungen (rechtlich, organisatorisch-institutionell, curricular wie auch didaktisch-methodisch) immer wieder gelungen, seine Anpassungsfähigkeit unter Beweis zu stellen und einem Großteil von Jugendlichen den Weg in eine stabile berufliche Tätigkeit frictionslos zu ebnen (vgl. Dobischat/Miolaza/Stender 2008).

Während die Befürworter die hohe Aufnahmekapazität und die damit verbundene niedrige Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich als eine der Stärken des deutschen Berufsbildungssystems hervorheben, stellen die Kritiker gerade diese aufgrund strukturell-institutioneller Verschiebungen in Frage. Die »zunehmende Ausdifferenzierung des Berufsausbildungssystems« (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79) durch den Ausbau außerbetrieblicher Ausbildungsplätze im Übergangssystem und die deutliche Zunahme an vollzeitschulischer Ausbildung wird als Merkmal der Strukturkrise des Berufsbildungssystems angeführt. Die großen Schwankungen der Anzahl betrieblicher Ausbildungsplätze sind sowohl auf konjunkturelle Entwicklungen als auch auf Reorganisierungs- und Rationalisierungsprozesse in den Betrieben zurückzuführen, durch die eine stärkere Kosten- und Prozessorientierung ausgelöst wird. Das Spannungsfeld zwischen ökonomisch kurzfristigen Kosten-Nutzen-Kalkulationen und Investitionen mit langen Entwicklungshorizonten markiert die Achillesferse des Dualen Systems, welches nur durch staatliche Intervention und Investition abgeschwächt werden kann. Während Einsparungen in der Ausbildung, wie in den vergangenen Jahren geschehen, sich betriebswirtschaftlich im Abrechnungsjahr positiv niederschlagen können, wirkt sich diese Zurückhaltung erst in den Folgejahren (und aktuell verstärkt durch die positiv konjunkturelle Entwicklung und der damit verbundenen erhöhten Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften) negativ auf das Fachkräfteangebot aus.

2.2.1 Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt

Im Jahr 2007 konnte wie im Jahr zuvor nach einem seit 1999 fast kontinuierlichen Rückgang eine Steigerung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge registriert werden; 625.914 Jugendliche und somit 8,6 Prozent mehr als im Vorjahr begannen eine Ausbildung in einem Betrieb, womit der zweithöchste Wert seit der Wiedervereinigung erreicht und die größte Steigerung der letzten fünfzehn Jahre verzeichnet werden konnte (vgl. BMBF 2008, 7).

Abb. 10: Entwicklung der Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge 1992-2007



Quelle: BMBF 2008; Eigene Darstellung

Diese sehr gute Entwicklung ist auf eine Zunahme an betrieblichen aber auch außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen zurückzuführen. Aufgrund der positiv konjunkturellen Entwicklung wurden in den Betrieben wieder vermehrt Ausbildungsplätze bereit gestellt; gleichzeitig baute der Staat sein Angebot an außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen weiter aus, so dass sich nach Berechnungen des BIBB das Ausbildungsangebot um 8,9 Prozent auf 644.273 Plätze erhöhte. Zeitgleich blieb die Ausbildungsnachfrage aufgrund stagnierender Schulabgängerzahlen sowie der großen Anzahl an gemeldeten Altbewerbern¹⁰ auf einem hohen Niveau. Im Jahr 2007 verließen 946.200 Jugendliche die allgemein bildenden Schulen, während 384.900 Jugendliche als Altbewerber registriert waren (vgl. BMBF 2008, 35). Sowohl die Zunahme des Ausbildungsangebots als auch die stabil hohe Nachfrage führen zu der Steigerung bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen. Auf Basis der nach dem BBiG ermittelten Statistik kann das Verhältnis von Ausbildungplatzangebot und Ausbildungsnachfrage (94,8 Stellen zu 100 Bewerbern) als nahezu ausgeglichen bezeichnet werden (vgl. ebd., 7).

Trotz dieser positiven Entwicklung haben sich die polarisierenden Ausbildungschancen der Jugendlichen verfestigt (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79 ff.). Jugendliche mit einem Hauptschul- oder gar keinem Abschluss

10 Als Altbewerber werden die Jugendlichen bezeichnet, die nicht in eine duale Ausbildung vermittelt wurden und auf andere Alternativen auswichen, aber ihren Vermittlungswunsch dennoch aufrechterhielten.

haben sowohl im dualen als auch vollzeitschulischen Ausbildungssystem deutlich geringere Ausbildungschancen als Jugendliche mit einem mittleren oder höheren Schulabschluss. Von den Hauptschülern erhalten rund 40 Prozent eine Ausbildungsstelle, während diejenigen ohne Schulabschluss nur zu rund 15 Prozent in das duale Ausbildungssystem gelangen. Deutlich mehr als die Hälfte dieser Jugendlichen finden sich nach der allgemein bildenden Schule in einer vollzeitschulischen Ausbildung oder im Übergangssystem wieder (vgl. ebd. 83).

Bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen besaßen 2006 rund ein Viertel der Auszubildenden einen Hauptschulabschluss, wobei fast die Hälfte der Handwerkslehrlinge (47,0 Prozent) aus dieser Schülergruppe stammt. Lediglich 2,3 Prozent können keinen Schulabschluss nachweisen. Die Realschulabsolventen bilden mit 35,6 Prozent die größte Gruppe der Auszubildenden, wobei diese besonders im Bereich Industrie und Handel sowie in den freien Berufen mit rund 57 Prozent am stärksten vertreten sind (vgl. BMBF 2008). Der Anteil der Studienberechtigten im Dualen System bleibt auch im Jahr 2006 mit 16,1 Prozent auf einem hohen Niveau. Gerade in kaufmännischen Ausbildungsberufen und im Dienstleistungsbereich ist ein überdurchschnittlich hoher Anteil an hoch qualifizierten Schulabgängern zu verzeichnen. So besaßen im Bereich Industrie und Handel 20,8 Prozent, in den freien Berufen 21,6 Prozent und im öffentlichen Dienst sogar ein Drittel (33,4 Prozent) der neuen Auszubildenden eine Hochschulzugangsberechtigung. Das duale Ausbildungssystem bleibt nach persönlicher Einschätzung der Studienberechtigten aufgrund der positiven Berufsaussichten attraktiv; zwar strebt nur ein geringer Anteil dieser Auszubildendengruppe eine Doppelqualifizierung mit einem Hochschulabschluss an, allerdings bleibt ihnen diese Option offen, durch den Berufsabschluss abgesichert, ein Studium zu beginnen (vgl. BMBF 2008, 96 f.). Gerade Jugendliche mit einer Fachhochschulreife, die keine Wahlmöglichkeiten zwischen den Hochschultypen haben und denen somit nur ein eingeschränkter Fächerkanon zur Verfügung steht, entscheiden sich eher für eine Ausbildung im Dualen System (vgl. Kretschmann 2008, 44 ff.), wodurch die Verdrängung von Haupt- und Realschulabsolventen gerade in den attraktiven Dienstleistungsberufen verstärkt wird.

Tab. 6: Tätigkeit ein halbes Jahr nach Schulabgang und Studienabsichten von Studienberechtigten 2006 in Prozent

Art der Tätigkeit	Prozent
Akademische Ausbildung ¹¹	44,4
betriebliche Ausbildung	11,0
schulische Berufsausbildung	3,9
Arbeitslosigkeit	1,7
Wehr- und Zivildienst	15,7
sonstige Tätigkeiten ¹² /Erwerbstätigkeit	23,2
Insgesamt	100,0

Quelle: BMBF 2008; Eigene Berechnungen

Bekanntlich hat der sich vollziehende Strukturwandel zur Wissensgesellschaft die Anforderungen an die Ausbildungsberufe aufgrund vertikaler Verschiebungen in den Tätigkeitsprofilen deutlich verändert, so dass vermehrt wissensbasierte Qualifikationen erforderlich sind und theoretische und analytische Kompetenzen und Fähigkeiten an Bedeutung gewinnen (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007, 11 ff.). In diesem Kontext klagen die Betriebe zum einen über die mangelnden fachlichen Qualifikationen der Schulabgänger und den daraus für sie resultierenden Mehraufwand in der Ausbildung. Des Weiteren wird auch eine sinkende Ausbildungsreife und mangelnde berufsbezogene Ausbildungsfähigkeit konstatiert (vgl. Eberhard 2006). Eine weitere Argumentation nimmt die strukturell-sektorale Verschiebung zum Dienstleistungssektor auf, wobei darauf verwiesen wird, dass das Duale System, welches historisch betrachtet ein traditionell auf Industrie und Handwerk bezogenes Ausbildungsmodell ist, auf diese Verschiebung nicht frühzeitig angemessen reagiert hat (vgl. Baethge/Solga/Wieck 2007/Baethge 1999). Die bereits langjährig prognostizierte Tertiärisierung der Wirtschaft, die in der Berufsbildungspolitik eher ausgeblendet und ignoriert wurde, hat eine Modernitätsschlüsse bezüglich benötigter Ausbildungsprofile verursacht, die erst in der letzten Zeit durch die Renovierung bestehender Ausbildungsordnungen und durch die Schaffung neuer Berufsprofile langsam ausgeglichen wird. Klassische Dienstleistungsberufe wie z. B. im Gesundheitssektor zählen nicht zu den dualen Ausbildungsberufen und werden von jeher an beruflichen Schulen in vollqualifizierenden Bildungsgängen angeboten. Die Entwicklungen im Beschäftigungssystem zeigen,

11 Studium an Universitäten, Fach- und Verwaltungshochschulen und Berufsakademien.

12 Hierunter fallen bspw. Praktika, freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr, Auslandsaufenthalte, Au pair-Tätigkeiten, Nebenjobs.

dass 75 Prozent der Beschäftigten mit Dienstleistungen im weiteren Sinne befasst sind, aber nur 25 Prozent der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe dem Dienstleistungssektor zuzurechnen sind (vgl. Greinert 2004, 108). Die Reduzierung von Ausbildungskapazitäten in industriellen Berufen wird durch die Zunahme in Ausbildungsberufen des Dienstleistungssektors nicht kompensiert, was sich negativ auf den Ausbildungsstellenmarkt auswirkt. Gerade in den modernen Dienstleistungsbranchen, wie dem Kredit- und Versicherungsgewerbe sowie in der Verkehrs- und Nachrichtenübermittlung, ist ein deutlich stärkerer Rückgang der Ausbildungsplätze als eine Abnahme der gesamten Beschäftigung in diesen Bereich zu verzeichnen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 90). Diese Entwicklung kann auf veränderte Personalrekrutierungsstrategien der Unternehmen zurückgeführt werden, indem diese neues Personal nicht mehr selber betrieblich ausbilden, sondern extern über den Arbeitsmarkt rekrutieren. Gerade in diesen beiden Branchen, in denen ein hohes Kompetenz- und Qualifikationsniveau nachgefragt wird, könnte zu Lasten betrieblicher Ausbildungsplätze vermehrt auf Hochschulabsolventen zurückgegriffen werden. Die Vorteile liegen neben der formal höheren Qualifikation der Beschäftigten in der Externalisierung der direkten und indirekten Ausbildungskosten zu Lasten des Staates und der Individuen. Diese Entkopplung des Berufsbildungs- vom Beschäftigungssystem wird mit der Verberuflichung akademischer Ausbildung erkauft. Die These des Modernitätsrückstands wird somit zum einen durch die niedrige Anzahl an Dienstleistungsberufen und zum anderen durch den Rückzug der Dienstleistungsbranche aus dem Ausbildungssystem gestützt.

Die aufgezeigten Entwicklungen im Berufsbildungssystem machen deutlich, dass das Duale System seine soziale Funktion, schwächere Schüler in das Beschäftigungssystem zu integrieren, zunehmend verliert. Die strukturelle Ausdifferenzierung des Berufsbildungssystems und die Selektion nach schulischer Vorbildung in einzelnen Berufen führen zu einer Polarisierung der Ausbildungs- und Beschäftigungschancen und forcieren dadurch die bestehenden sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem.

2.2.2 Strukturverschiebung innerhalb des Ausbildungssystems

Die Veränderungen und Ausdifferenzierungen in der beruflichen Bildung sind ein spezifischer Ausdruck des gesellschaftlichen und wirtschaftsstrukturellen Wandels. Die Verschiebung der Quantitäten zwischen den Ausbildungsformen wird beim Blick in die Statistik deutlich: Das Verhältnis von Angebot und Nachfrage

nach betrieblichen Ausbildungsplätzen klafft seit Beginn der 1990er Jahre – von kleinen periodischen Schwankungen abgesehen – immer weiter auseinander. Während 1992 noch über 78 Prozent der Absolventen allgemeinbildender Schulen dual ausgebildet wurden, stieg die Quote vom historischen Tiefstand des Jahres 2005 von 58 Prozent im Jahr 2006 wieder leicht über die 60 Prozentmarke (60,9 Prozent). Analog zum relativen Ausbildungsplatzrückgang stieg die Teilnehmerzahl an vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildungsgängen in den Jahren 1990 bis 2006 von 39.197 auf 242.504 an (vgl. BMBF 2008, 122 f.) und hat sich in diesem Zeitraum somit verfünfacht! Diese Expansion hat sich bereits als Folge der gescheiterten Implementierung des Dualen Systems in den neuen Bundesländern abgezeichnet. Nach Berechnungen werden dort nur ca. 75 Prozent der Ausbildungsplätze von der Wirtschaft gestellt, während in den alten Bundesländern eine Vergleichszahl von etwa 96 Prozent erreicht wird (vgl. BMBF 2007).

Eine ähnliche Expansion kann auch im Übergangssystem nachgezeichnet werden (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 79 ff.). Das als Übergangssystem bezeichnete Konglomerat von Berufsbildungsgängen wird unterhalb einer berufsqualifizierenden Ausbildung verortet, welches zu keinem Berufsabschluss führt, sondern durch die Verbesserung individueller Kompetenzen auf eben diese vorbereiten soll. Das Angebot reicht vom Berufsgrundschuljahr (BGJ) als erstes Jahr der beruflichen Ausbildung bis hin zu verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit. Der Anteil der Neuzugänge in das Übergangssystem am Ausbildungssystem wuchs von 31,9 Prozent im Jahr 1995 bis 2004 auf 39,5 Prozent. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein großer Anteil der Jugendlichen nach Beendigung dieser Bildungsgänge nicht in eine duale Ausbildung oder in sonstige Berufsbildungsgänge vermittelt wird und erneut Maßnahmen des Übergangssystems besucht; diese Jugendlichen werden nach diesen Berechnungen wieder als Neuzugang erfasst. Der quantitative Zuwachs des Übergangssystems zwischen 1995 und 2004 ist höher als die Entwicklung der Abgängerzahlen der allgemeinbildenden Schulen, was auf das rückläufige Ausbildungsplatzangebot zurückgeführt werden kann (vgl. ebd., 82).

Politische Appelle, die Androhung von finanziellen Sanktionen, die Rücknahme von qualitativen Standards durch Aussetzen von Rechtsvorschriften wie auch politische Aktivitäten und berufsbildungspolitische Förder- und Unterstützungsprogramme konnten auf die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe und Unternehmen nicht signifikant einwirken. Vielmehr bildet nur noch ca. jeder zweite Betrieb, der über eine Ausbildungsberechtigung verfügt, aus (vgl. Bellmann et al. 2006,

65 f.).¹³ Diese negative Entwicklung wird durch die hohe Zahl der Schulabgänger verschärft, so dass das Duale System seine dominante Stellung in der beruflichen Ausbildung eingebüßt hat.

Das Verhältnis der Einmündung von Schulabgängern zwischen Dualem System zu vollzeitschulischer Ausbildung und zum Studium hat sich in den letzten Jahren zu dessen Lasten verändert: Im Jahr 2000 betrug die Verteilung zwischen diesen drei Ausbildungsformen noch 56 (Duales System) zu 15 (vollzeitschulische Ausbildung) zu 29 (Studium) Prozent, während sechs Jahre später sich das Verhältnis von 51 zu 18 zu 31 Prozent verschoben hat (ebd., 120). Konterkariert wird diese Expansion durch die geringe Akzeptanz berufsschulischer Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt. Um auf diese Entwicklung reagieren und eine Gleichwertigkeit dualer und berufsschulischer Bildung ermöglichen zu können, wurde im Rahmen der BBiG-Reform im Jahr 2005 den Bundesländern die rechtliche Option eingeräumt, berufsschulische Bildungsgänge anzurechnen und/oder diesen die Zulassung zur Kammerprüfung zu erteilen. Neben der gesetzlichen Umsetzung ist hierfür allerdings auch die Bereitschaft der Betriebe unerlässlich, bspw. in Form von Praktika die Berufsschüler auf den praktischen Teil der Kammerprüfung vorzubereiten. Hier zeigt sich allerdings in einer Umfrage des BIBB (vgl. BIBB 2008), dass die Bereitschaft der Betriebe stark von den Kombinationsmodellen hinsichtlich der Verknüpfung zwischen Berufsfachschule und praktischem Anteil abhängig ist. Bei einer Kombination von zwei Berufsschuljahren mit einem bis eineinhalb Jahren Betriebspрактиkum sind rund drei Viertel der befragten Betriebe bereit, sich zu beteiligen, während hingegen beim Modell mit nur einem halbjährigen Praktikum und drei Jahren berufsfachschulischer Ausbildung eine Verschulungsgefahr gesehen wird und die Mehrzahl der Betriebe dies deutlich ablehnt (vgl. ebd.).

Besonders die quantitative Expansion des Übergangssystems hat deutlich werden lassen, dass in Zeiten der Unterversorgung mit betrieblichen Ausbildungsplätzen die Betriebe in der komfortablen Lage sind, ihre Auszubildenden aus einem relativ großen Nachfragepool auswählen zu können. Dies führt zu erheblichen Creaming-Effekten und löst Verdrängungsprozesse aus, deren Ergebnisse sich im Übergangssystem abbilden und dort zu strukturellen Verfestigungen führen. Was sich im Übergangssystem folgenschwer etabliert hat, ist letztendlich Resonanzboden einer »systemfremden« Entwicklung in der beruflichen Erstausbildung.

13 Laut IAB-Betriebspanel waren 2005 58 Prozent aller Betriebe ausbildungsberechtigt, von denen wiederum nur 31 Prozent ausbildeten.

Während für mittlere und höhere Qualifikationssegmente eine Verkürzung und Verdichtung von institutionalisierten Bildungszeiten stattfindet, gilt für viele Jugendliche im Übergangssystem, dass keine aussichtsreichen Strategien zu erkennen sind, die Zahlen derjenigen mit geringen oder gar nicht vorhandenen Qualifikationen, denen am Arbeitsmarkt allenfalls eine prekäre Beschäftigung geboten werden kann, zu reduzieren und deren Potenzial angesichts des demografischen Wandels und der drohenden Facharbeiterlücke zu nutzen (vgl. Klemm 2007). Auf dem Weg in einen Beruf im Übergangssystem angelangt, müssen sich die ohnehin benachteiligten Jugendlichen nicht auf Zeitgewinn einstellen, sondern auf weitere Absorption ihrer Lebens- und Bildungszeit in Bildungsgängen, die nur wenig Anschlussfähigkeit und Arbeitsmarktkzeptanz im Vergleich zu einer traditionellen Berufsausbildung aufweisen. Sie lernen also ihre Zeit »totzuschlagen«, während die Privilegierten ohne Rast und Muße in weniger Zeit mehr leisten müssen. Der Begriff Übergangssystem wird dabei als eine Verlegenheitsbezeichnung für den sozialpolitisch skandalösen Dschungel von »Warteschleifen« aufgefasst (vgl. Greinert 2007, 2), da es eine explizite Parkfunktion für die offizielle Berufsbildungspolitik einnimmt. Faktisch zum Ausdehnungsraum für den Nachfrageüberschuss nach betrieblichen Ausbildungsplätzen geworden, bleibt die Frage, ob die gestiegene Ausweitung nur als eine temporär »Krisen« lösende Übergangsphase angesehen werden kann oder ob das System nicht bereits dauerhafte Normalität ist. »Mit Blick auf den Übergang in die berufliche Bildung kann festgestellt werden, dass bei stark segmentierten Systemen, wie sie in Deutschland besonders im Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsausbildung vorliegen, große soziale Selektionsprozesse zu beobachten sind.« (Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2008, 194) Die ehemals traditionelle Stärke des Dualen Systems, ein breites Spektrum verschiedener Ausbildungsberufe anzubieten, das den unterschiedlichen Begabungsniveaus der Schulabgänger gerecht wird und so auch Kinder aus bildungsschwächeren Familien über die Ausbildung beruflich integriert, verliert durch die zunehmenden Selektionsprozesse an Bedeutung und könnte sich weiterhin zum selektiven Restprogramm mit negativen Folgen für niedrigere Schulabschlüsse entwickeln (vgl. Dobischat/Miolaza/Stender 2008).

Trotz der massiven gesellschaftlichen Veränderungen hat der Beruf nach wie vor immer noch eine Status zuweisende Funktion, wie auch Prägekraft für den Erwerbsverlauf. Eine mangelnde gesellschaftliche Partizipation und soziale Ausgrenzung sind sehr häufig unmittelbare Folgen ausbleibender beruflicher Integration. Für viele Maßnahmen im Übergangssystem, die in den letzten Jahren

expandiert sind, kann eine berufliche Integrationsleistung nicht unterstellt werden. Dies trifft auch auf berufsvorbereitende Fördermaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit zu, von denen keine zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führt. Die Maßnahmen richten sich an benachteiligte Jugendliche und waren ursprünglich als zeitlich begrenzte Programme angelegt. Insbesondere bei den Altbewerbern ist eine Stigmatisierung durch so genannte »Maßnahmekarrieren« zu vermuten, die die Chancen auf den Erhalt eines betrieblichen Ausbildungsplatzes weiter sinken lassen. Von den Jugendlichen, die im November 2004 eine berufsvorbereitende Maßnahme besuchten, befanden sich ein Jahr später (November 2005) nur 35 Prozent in einer Ausbildung, 29 Prozent von ihnen besuchten erneut eine Berufsvorbereitung (vgl. Neß 2007, 135 ff.). Die Zahl der Altbewerber, die seit 1992 stetig angewachsen ist und im Jahr 2006 40 Prozent (302.100) aller gemeldeten Bewerber betrug, belegt dies nachdrücklich (vgl. Krekel/Ulrich 2007).

2.2.3 Aufstiegsfortbildungen der Kammern – Kompetenzerwerb im Segment mittlerer Qualifikationen¹⁴

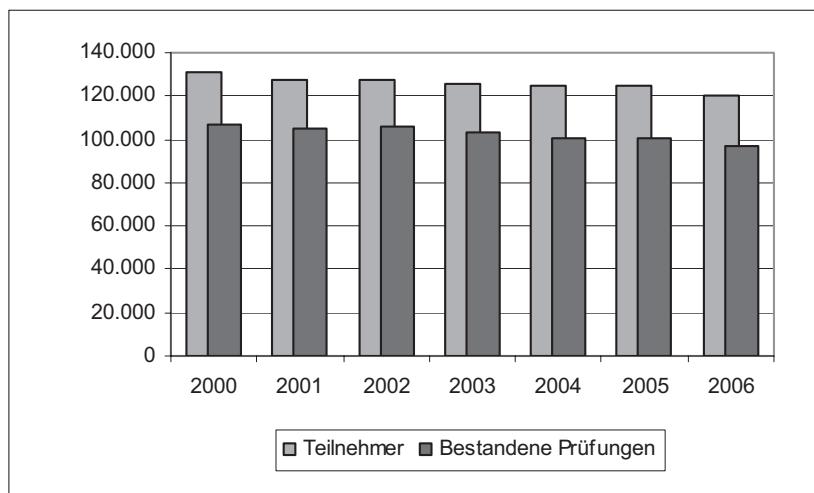
Die Tatsache, dass im Jahr 2005 lediglich 193 bundesweit gültige Fortbildungsordnungen und 2.837 regionale Fortbildungsprüfungsregelungen der zuständigen Kammern erlassen waren (vgl. BIBB 2006, 29 f.), macht deutlich, dass trotz öffentlich-rechtlich anerkannter Fortbildungsberufe von einer umfassenden Einheitlichkeit und Transparenz weiterführender Abschlüsse des Berufsbildungssystems nicht gesprochen werden kann. Der Staat hinterlässt in diesem Segment des Berufsbildungssystems eine Ordnungslücke, die durch die einzelnen Kammern nach Branchen und Regionen unterschiedlich besetzt sind. Die berufliche Aufstiegsfortbildung ist aktuell trotz regional unterschiedlicher Regelungen ein fest etablierter Bestandteil des Berufsbildungssystems und eröffnet Absolventen einer Berufsausbildung die Möglichkeit ein höheres Qualifikationsniveau zu erreichen.

14 »Diese berufliche Aufstiegsfortbildung kann als ein Kernbereich der neuen Ausbildungsstrukturen zwischen dem dualen System der beruflichen Erstausbildung und Hochschule bezeichnet werden. Es handelt sich zwar nicht um dual organisierte Fortbildung, zumindest nicht als dual-parallele Ausbildung (Parallelität von schulischer und betrieblicher Ausbildung oder von Theorie und Praxis), sondern um, dual-sukzessive Ausbildung, da berufliche Erstausbildung (und damit auch Praxis) und mindestens 1jährige berufliche Tätigkeit Voraussetzungen für die Teilnahme an dieser Fortbildung sind.« (Huisinga 1990, 265).

»Im abgegrenzten mittleren Qualifikationsbereich finden sich neben Bildungsgängen zur beruflichen Erstausbildung [...] Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung [...] – kurzum: eine Vielfalt sehr unterschiedlicher Qualifikationen.« (Behringer 1985, 3).

Während die Zahlen erfolgreich bestandener Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung seit dem Jahr 2001 kontinuierlich abnahmen und erst zwischen 2005 und 2006 wieder leicht anstiegen, weisen die Abschlussquoten der beruflichen Aufstiegsfortbildung im Zeitverlauf durchweg rückgängige Absolventenquoten auf (vgl. BMBF 2008, 378). 2006 nahmen 120.433 Teilnehmer an Fortbildungsprüfungen teil, von denen rund 80 Prozent diese erfolgreich bestanden. Im Jahr 2006 stehen somit einem Fortbildungsabsolventen 2,5 Hochschulabsolventen gegenüber, was die zahlenmäßige Dominanz des Hochschulsystems auf dem Arbeitsmarkt der höher Qualifizierten unterstreicht.

Abb. 11: Fortbildungsprüfungen insgesamt 2000 – 2006



Quelle: BMBF 2008, 378; Eigene Darstellung

Im Vergleich zum Vorjahr ging die Teilnehmerzahl um rund 3,7 Prozent zurück. Seit dem Jahr 2000 beträgt der Rückgang der Prüflinge 8,2 Prozent; bei den erfolgreichen Absolventen liegt dieser mit 9,9 Prozent sogar noch höher (vgl. Abb. 11).

Nach den verschiedenen Kammern bzw. Zuständigkeiten aufgeschlüsselt wird eine sehr unterschiedliche Entwicklung der Fortbildungsstatistik deutlich. Die Fortbildungsprüfungen im Bereich Industrie und Handel sowie im Handwerk sind die meist nachgefragten Fortbildungszertifikate. So erwarben 2006 über 46 Prozent aller Absolventen einen Abschluss im Handwerk und 44 Prozent einen Fortbildungsabschluss im Bereich Industrie und Handel.

Große Verluste müssen im Bereich Hauswirtschaft und Landwirtschaft verzeichnet werden, wobei deren vergleichsweise geringe Anzahl berücksichtigt werden muss. Stark ins Gewicht fallen die nicht minderen Rückgänge im Bereich Industrie und Handel sowie Handwerk. Zwar konnte im Handwerk die Teilnahme als auch die Anzahl der bestandenen Prüfungen seit 2000 wieder gesteigert werden, allerdings bleiben die Verluste über einen längeren Betrachtungszeitraum hoch. Bei den freien Berufen und im öffentlichen Dienst ist im Gegensatz zum allgemeinen Trend eine deutliche Zunahme von über 10 bzw. über 30 Prozent erkennbar (vgl. Tab. 7).

Tab. 7: Fortbildungsteilnehmer und bestandene Prüfungen nach Bereichen 2000-2006

	Indus- trie und Handel	Hand- werk	Freie Berufe	Land- wirt- schaft	Öffent- licher Dienst	Haus- wirt- schaft
Teilnehmer						
2000	65.211	55.912	4.652	2.577	2.133	721
2001	61.790	53.940	4.960	2.537	3.250	712
2002	61.429	54.181	4.848	2.560	3.973	637
2003	62.652	51.361	4.830	2.445	3.563	683
2004	65.214	48.801	4.853	2.430	3.270	606
2005	66.823	47.737	4.989	2.011	2.991	522
2006	60.961	48.762	5.256	2.124	2.851	479
Veränderung zu 2000	-6,5	-12,8	13,0	-17,6	33,7	-33,6
Bestandene Prüfungen						
2000	49.049	49.759	3.696	2.143	1.915	515
2001	46.557	49.017	3.986	2.126	3.009	530
2002	45.625	50.505	3.894	2.127	3.499	454
2003	45.089	48.348	4.054	1.962	3.192	492
2004	45.663	46.124	3.882	2.004	2.889	388
2005	46.645	44.942	3.965	1.667	2.694	367
2006	42.517	45.270	4.119	1.723	2.538	359
Veränderung zu 2000	-13,3	-9,0	11,4	-19,6	32,5	-30,3

Quelle: BMBF 2008, 378; Eigene Berechnungen

Die mit Abstand größten Teilnehmerzahlen werden bei der Fortbildungsprüfung zum Bilanzbuchhalter verzeichnet. Allerdings besteht nur rund die Hälfte der

Kandidaten diese Prüfung, wodurch absolut betrachtet mehr Prüfungen im Beruf Industriemeister Metall (IHK) und Technischer Fachwirt (HWK) bestanden werden.

Tab. 8: Die drei meist gewählten Fortbildungsberufe in Handwerk und Industrie und Handel 2006

Fortbildungsberuf	Prüfungsteilnehmer	Bestandene Prüfungen	Erfolgsquote (in Prozent)
Handwerk			
Technischer Fachwirt	4.160	3.821	91,9
Gebäudeenergieberater Handwerk	3.983	3.677	92,3
Kraftfahrzeugtechnikermeister	3.684	3.505	95,1
Industrie und Handel			
Bilanzbuchhalter	7.259	3.676	50,6
Industriemeister Metall	4.847	3.829	78,9
Fachwirt Handel	3.517	2.288	65,1

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007d; Eigene Berechnungen

2.2.4 Perspektiven dualer Ausbildung und Fortbildung

Aufgrund der strukturellen Verschiebungen im Ausbildungssystem ist eine grundlegende Überprüfung der institutionellen Strukturen und Funktionen notwendig. So ist es erforderlich, die im Übergangssystem erworbenen Kompetenzen auf weiterführende Berufsbildungsgänge anzurechnen, um die Abschottung dieses Systems im Sinne von Durchlässigkeit zu vermeiden bzw. zu entschärfen. Durch die reduzierte Aufnahmekapazität des betrieblichen Ausbildungssystems gemessen an der Nachfrage sowie aufgrund der niedrigen Absorption an der zweiten Schwelle verliert das Berufsbildungssystem für die Schulabgänger an Attraktivität, so dass der Fachkräftemangel weiter forciert werden könnte. Dieser Entwicklung müsste im Hinblick auf die Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem durch eine curriculare Neuausrichtung der Vollzeit- und Teilzeitberufsschulen entgegengewirkt werden (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 100). Gerade im Kontext des akuten Fachkräftemangels und der demografischen Entwicklung muss die Expansion eines perspektivlosen Übergangssystems verhindert werden, um die Attraktivität des Berufsbildungssystems bei den Jugendlichen aufrechterhalten und einen Fachkräftenachwuchs gewährleisten zu können.

2.3 Duale Ausbildung in der Verkopplung mit Bildungsgängen im tertiären Bereich

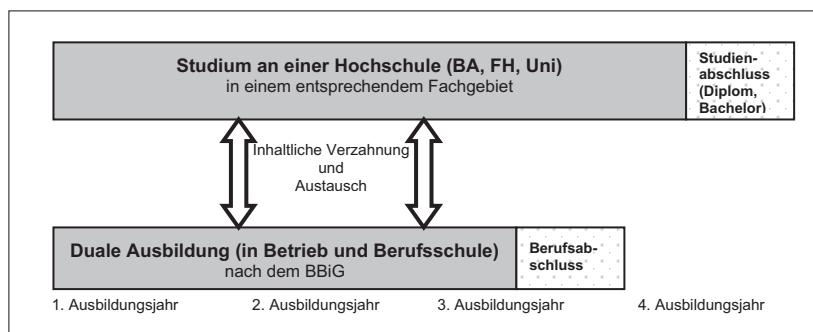
Nicht selten werden mangelnder Praxisbezug und -orientierung in der akademischen Ausbildung beklagt. Dieses Defizit der zu wissenschaftlich-theoretisch betonten Ausbildung muss von den Studierenden durch Praktika und von den Unternehmern durch das Angebot von Trainee-Programmen ausgeglichen werden. Die Dualität der akademischen Curricula analog zur beruflichen Ausbildung im Dualen System scheint eine wesentliche Forderung an und Herausforderung für den tertiären Bildungssektor zu sein. Duale Studiengänge fungieren daher weniger als ergänzende Qualifizierungsmöglichkeit in der dualen Berufsausbildung, sondern besitzen »eher den Charakter einer hochschulisch unterfütterten Trainee- als den einer Berufsausbildung« (vgl. Harney/Hartz/Weischet 2001, 83). Es handelt sich daher bei dieser berufs- und praxisorientierten Studienform um eine »Ausdifferenzierung und Vertikalisierung hochschulischer Ausbildungsspektrien« (ebd.).

Durch eine Doppelqualifizierung kommt 2006 rund ein Viertel der Studierenden der Forderung einer verstärkten Praxisorientierung zuvor, indem sie bereits vor Beginn des Studiums eine berufliche Ausbildung absolviert haben. Besonders an den Fachhochschulen ist diese Gruppe vertreten (50 Prozent der Fachhochschulstudenten), die an ihre Ausbildung ein Studium anschließen. Dieser hohe Anteil zeigt sich auch darin, dass Jugendliche mit einem Fachhochschulabschluss bei ihrer Studienwahl zögern und zunächst eine berufliche Ausbildung anstreben (vgl. Kretschmann 2008, 59). Insgesamt strebt jeder Vierte nach dem Erlangen der (Fach-)Hochschulreife eine berufliche Ausbildung an (vgl. Heine/Spangenberg/Willich 2008, 27). Der entscheidende Nachteil dieser konsekutiven Doppelqualifizierung ist neben den monetären Einbußen der Studierenden im Vergleich zu ihrer beruflichen Tätigkeit die Dauer des gesamten Bildungsprozesses, indem die Aufnahme des Studiums sich durch die Ausbildung um durchschnittlich 54 Monate verzögert (vgl. Wolter et al. 2007, 54 ff.). Entscheidender ist allerdings die Verdrängung der Jugendlichen mit niedrigeren Schulabschlüssen von den attraktiven Ausbildungsstellen und somit die Verschlechterung deren Berufswahlmöglichkeiten und Beschäftigungsperspektiven (vgl. Kretschmann 2008, 59).

Duale Bildung findet im Hochschulsektor in verschiedenen Formen und Modellen mit unterschiedlichen Graden der formalen und curricularen Verknüpfung statt und kann entweder der beruflichen Erstausbildung oder der beruflichen Weiterbildung zugeordnet werden (vgl. BLK 2003, 12 ff./Harney/Hartz/Weischet

2001, 19 ff.). Durch eine Parallelität von Praxis und Theorie geprägt sind bspw. das berufsbegleitende Studium, das obligatorische Praxissemester und das Praktikum während des Studiums oder das von Unternehmen durchgeführte Trainee-Programm im Anschluss an ein Studium. Als duale Studiengänge im engeren Sinne, in denen eine enge inhaltliche Verzahnung von Theorie und Praxis stattfindet, werden ausbildungsintegrierte Studiengänge gefasst, in denen sowohl ein berufsbildender als auch ein akademischer Abschluss erworben werden kann (vgl. Abb. 12).

Abb. 12: Grundmodell eines ausbildungsintegrierten dualen Studiengangs¹⁵



Im Rahmen dualer Studiengänge werden auch praxisintegrierte Studiengänge angeboten, in denen ein berufsbildender Abschluss nicht zwingend angestrebt wird, sowie berufsintegrierte Studiengänge, bei denen der Studienverlauf in die berufliche Praxis integriert ist (vgl. ebd.).

In den siebziger Jahren noch als Modellversuch baden-württembergischer Berufsakademien erprobt und im Abschlussbericht der BLK kritisch und skeptisch beurteilt (vgl. BLK 1981), scheint sich zumindest qualitativ das Konzept dualer Studiengänge etabliert zu haben. Die Arbeitsmarktchancen von Absolventen dualer Studiengänge werden als überdurchschnittlich gut eingestuft, was nicht zuletzt auf den Bedarf und Nutzen der Unternehmen zurückgeführt wird, die ohne längere Einarbeitung sowie kostenintensive Trainee-Maßnahmen diese Absolventen direkt im betrieblichen Alltag einsetzen können. Hohe Übernahmekoten der ausbildenden Betriebe und angemessene Arbeitsplatzinstufungen weisen ebenfalls auf

15 In Anlehnung an das Strukturmodell der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

die personalpolitische Akzeptanz und Zufriedenheit der Unternehmen hin und unterstreichen die Attraktivität dieser Studiengänge (vgl. Waldhausen 2005, 66). Quantitativ hat sich das duale Studium trotz dieser positiven Perspektiven noch nicht etablieren können: Nach Ergebnissen der Datenbank AusbildungPlus¹⁶ waren im Jahr 2007 nur 43.220 Studierende in dualen Studiengängen eingeschrieben, was einem Anteil von rund 2 Prozent an allen Studierenden entspricht. Vorreiter sind weiterhin die Berufsakademien mit 322 Studienangeboten (AusbildungPlus 2007, 12), in denen 29.369 Studierende eingeschrieben sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2007a). Der zweitgrößte Anbieter sind die Fachhochschulen mit 292 Studiengängen, die besonders in den letzten zehn Jahren ihr Angebot dualer Studiengänge ausgebaut haben (vgl. Waldhausen 2007, 16). Hier wurden zwar nicht einmal halb so viele Studierende (11.787) wie in den Berufsakademien verzeichnet, allerdings weisen die Fachhochschulen die größten Zuwachsrationen bei den Studierendenzahlen auf (plus 7,5 Prozent im Vergleich zum Vorjahr) (vgl. Ausbildung Plus 2007, 12).

Duale Studiengänge sind bei den Schulabsolventen sehr beliebt, so dass die Nachfrage das Angebot weit übersteigt. Im Schnitt bewerben sich 36 Jugendliche um einen dual organisierten Studien-/Ausbildungsplatz in einem Betrieb; in Extremfällen liegt das Verhältnis sogar bei einem Studien-/Ausbildungsplatz zu 1000 Bewerbern (vgl. Klein 2006). Der enorme Zeitaufwand und die starke Belastung während des dreijährigen Studiums scheinen die Jugendlichen nicht von dieser Studienwahl abzuschrecken. Der Stoffumfang beider Abschlüsse ist trotz inhaltlicher Überschneidungen nicht zu unterschätzen: Studierende berufsbegleitender Studiengänge an Fachhochschulen weisen mit 64 Arbeitsstunden in der Woche den höchsten Zeitaufwand aller Studierenden auf (vgl. Unger/ Wroblewski 2007, 130), so dass die Studienorganisation große Freizeitanteile, bspw. durch Samstagsunterricht und den Wegfall von Semesterferien sowie Lernzeiten in arbeitsfreien Erholungszeiten, in Anspruch nimmt. Diese straffe Organisation scheint allerdings so disziplinarisch zu wirken, dass die Abbrecherquote mit 10 Prozent deutlich unter dem allgemeinen Durchschnitt von 21 Prozent (vgl. Kap. 2.1.2) liegt, wobei die Abbrecher dualer Studiengänge gleichzeitig durch ihre berufliche Ausbildung im Betrieb weiter abgesichert sind (vgl. Waldhausen 2005, 66). Die Verdichtung des Studiums in den Bachelorstudiengängen führt dazu, dass diese für ihr Studium mehr Zeit aufwenden müssen als ihre Kommilitonen in den

16 Hierbei handelt es sich um ein Informationssystem über Zusatzqualifikationen in der Berufsbildung und über duale Studiengänge.

»klassischen Studiengängen (vgl. Unger/ Wroblewski 2007, 133). Die deutlich geringere Erwerbstätigkeit der Bachelorstudenten (vgl. ebd., 136) ist ein Beleg für den gestiegenen Zeitaufwand für das Studium. Zu befürchten ist daher, dass bei einer Umstellung der dualen Studiengänge auf den Bachelorabschluss der bereits enorme Zeitaufwand in den dualen Studiengängen zu Lasten der Studierenden steigen wird, infolgedessen die Qualität des Studiums und der beruflichen Ausbildung gemindert wird und das duale Studium nur noch von einer geringen hochqualifizierten Studierendengruppe bewerkstelligt werden kann. Die bislang breite Akzeptanz bei den Studienberechtigten könnte aufgrund der starken Belastung und der mangelnden Erfolgssäussichten zurückgehen.

Neben den Studienberechtigten beurteilen auch die Betriebe die Dualität des Studiums positiv und sehen einen zusätzlichen Bedarf an solchen Studienplätzen, um ihre potenziellen Mitarbeiter ausreichend und nachfrageorientiert qualifizieren zu können. Der wachsende Bedarf lässt sich ebenso durch identifizierte fachwissenschaftliche und regionale Lücken definieren. Die große Akzeptanz und Nachfrage sowohl auf der Anbieter- als auch auf der Nachfrageseite lässt eine positive Entwicklung und einen quantitativen Ausbau dualer Studiengänge und –plätze vermuten (vgl. Waldhausen 2007, 19.f.).

Duale Studiengänge werden insgesamt als ein erfolgreiches Modell der Verknüpfung beruflicher und wissenschaftlicher Ausbildung gesehen (vgl. Schlegel 2005/Waldhausen 2005) und diese Studienform wird als Möglichkeit der Steigerung der Studienanfängerzahl befürwortet (vgl. BLK 2003, 46 ff.). Allerdings trägt die Verknüpfung akademischer und beruflicher Ausbildung nicht zur Förderung der Durchlässigkeit im Bildungssystem bei, da die Hochschulzugangsberechtigung als Zugangsvoraussetzung im Gros der dualen Angebote bestehen bleibt.

Angesichts des wachsenden Bedarfs an gut ausgebildeten wissenschaftlichen Fachkräften wird der Praxisbezug im Studium als wichtiger Ausbildungsinhalt betont (vgl. ebd./Schlegel 2005, 12 f.). Im Rahmen der Studienreform wird gefordert, das duale Prinzip in den Bachelorstudiengängen stärker zu betonen und in Praxisphasen in Betrieben zu realisieren, wobei diese aufgrund der verkürzten und festen Studienstruktur kürzer, dafür aber intensiver durchgeführt werden müssen, was eine stärkere Kooperation der Hochschulen und Betriebe erfordere, bspw. in semesterübergreifenden Praxisprojekten. Durch die auf diese Weise entstehende Annäherung dualer und klassischer Studiengänge würde die geringe Kapazität dualer Studiengänge entschärft werden und man würde gleichzeitig der Forderung nach einer verstärkten Praxisorientierung nachkommen (vgl. BLK 2003, 47).

Zu bedenken ist allerdings, dass durch den verstärkten Praxisbezug in einem Bachelorstudiengang dieser sich noch weiter von den (fach-)wissenschaftlichen und (fach-) theoretischen Ausbildungsinhalten entfernen könnte und sich mehr in Richtung beruflich-praktischer Qualifizierung entwickelt. Aufgrund der Ausdehnung praxisorientierter Inhalte und Phasen in Bachelorstudiengängen wird die Tendenz zu einer mehr beruflich orientierten Ausbildung betont. Die bislang bestehende Differenzierung der beiden Ausbildungssysteme Hochschule und duales Ausbildungssystem würde weiter verschwinden und auf dem Arbeitsmarkt zu einer direkten Konkurrenz der Absolventen beider Systeme führen bzw. den bereits bestehenden Wettbewerb potenzieren (vgl. Kap. 3). Gerade im Kontext der Einführung einer neuen Studienstruktur und zweier neuer Abschlüsse, deren Einordnung auf dem Arbeitsmarkt und in betrieblichen Hierarchie- und Organisationsstrukturen noch unklar und nicht abgeschlossen ist, befördert eine Verkürzung der Studiendauer zu Lasten der (fach-)wissenschaftlichen Inhalte bei gleichzeitiger Ausdehnung und Betonung beruflich-praktischer Inhalte die Zu- und Einordnung in die Nähe der Absolventen des beruflichen Aus- und Fortbildungssystems.

Darüber hinaus wird die Idee des dualen Bachelorstudiums auch auf den konsekutiven Studiengang übertragen und die Entwicklung eines »Professional Masters« als dessen logische Konsequenz befürwortet (vgl. Schlegel 2005, 13). Würde dies realisiert, stände die akademische Ausbildung vollständig vor der »Verberuflichung« und den Hochschulen würde nur noch die reaktive Funktion der Ausbildung für den Beschäftigungsmarkt zukommen, während das Innovationspotenzial durch eine forschungsorientierte Ausbildung wenigen Exzellenz-Universitäten (Leuchttürme) übertragen werden würde.

Bei der sicherlich sinnvollen Forderung einer verbesserten inhaltlichen und organisatorischen Verknüpfung der akademischen Ausbildung mit praxisorientierten Inhalten und Methoden, darf deren Konsequenz gerade im Kontext der Studienstrukturreform auf dem Arbeitsmarkt und infolgedessen für die berufliche Aus- und Fortbildung nicht unberücksichtigt bleiben. Wenn Zugangsbeschränkungen im Bildungssystem aufgrund mangelnder Durchlässigkeit weiterhin bestehen und dadurch die Parallelität des beruflichen Aus-, Fortbildungs- und des Hochschulwesens aufrechterhalten wird, kann eine Annäherung der wissenschaftlichen Ausbildung an die Praxis nur der »halbe Weg« sein. Die Modelle der dualen Studiengänge stellen eine besondere Form der Personalrekrutierung von qualifizierten Fachkräften dar, die sich zur dualen Berufsausbildung abgrenzen sowie separieren und von den Auszubildenden ohne Hochschulzugangsberechtigung

nicht im Sinne der Durchlässigkeit als eine Form der akademischen Weiter- und Höherqualifizierung genutzt werden können (vgl. Harney/Hartz/Weischet 2001, 83). Diese Modelle sollten entsprechend erweitert und durchlässiger organisiert sein, indem bspw. berufsbegleitend der Erwerb eines Fortbildungsabschlusses parallel zum Erwerb eines akademischen Abschlusses ermöglicht wird¹⁷. Auf diese Weise können außerhalb der Hochschulen erworbene Kompetenzen in die Studienorganisation integriert und der Austausch zwischen den beiden Ausbildungsforschungen ausgebaut werden (vgl. Behrwald/Walter 2006, 42).

2.4 Durchlässigkeit und Anrechnung zwischen Hochschul- und Berufsbildungssystem

Die Notwendigkeit einer Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem lässt sich zum einen aus der Verteilung der berufsbildenden und akademischen Abschlüsse in der Gesellschaft und zum anderen an dem Anteil der Hochschulzugangsberechtigten in der Bevölkerung verdeutlichen.

In der deutschen Bevölkerung zeigt sich allgemein ein Trend zum Erwerb höherer schulischer und beruflicher Bildungsabschlüsse. Im Jahr 2004 besaßen 43,6 Prozent der Bevölkerung, die 15 Jahre oder älter war, einen Haupt- bzw. Volkschulabschluss als höchste schulische Qualifikation. Einen Realschulabschluss konnten 19,3 Prozent und eine fachgebundene bzw. allgemeine Hochschulreife 21,7 Prozent der Bevölkerung vorweisen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 224). Während die meisten unter 30-Jährigen über eine allgemeine bzw. die fachgebundene Hochschulreife verfügten, war bei den über 40-Jährigen der Volks- bzw. Hauptschulabschluss das mehrheitlich höchste schulische Qualifikationsniveau. Auch beim beruflichen Bildungsabschluss ist in Deutschland eine Tendenz zur überdurchschnittlichen Höherqualifizierung unter jüngeren Bevölkerungsgruppen feststellbar, da 17,9 Prozent der 30- bis 35-Jährigen, aber nur 12,2 Prozent der 60- bis 65-jährigen Personen einen Hochschulabschluss besitzen (vgl. ebd., 224 f.). Trotz des in Deutschland identifizierten Trends zum Erwerb

17 Im Modellversuch »Berufsbegleitende Weiterbildung zum Industrie-/Handwerksmeister und Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH) am Studienort Betrieb« ist es möglich, simultan beide Abschlüsse zu erwerben. In Mecklenburg-Vorpommern ist es nunmehr möglich, die Studienzulassung zum Wirtschaftsingenieur mit einem Meister aus Industrie und Handwerk ohne Zugangsprüfung zu erhalten. Gleichzeitig erkennen die IHK und HWK, das Vordiplom als Prüfungsleistung für die Meisterprüfung an (vgl. Behrwald/Walter 2006).

höherer schulischer Bildungsabschlüsse unter den jüngeren Bevölkerungsgruppen, besitzt die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung eine hohe Relevanz. Im Jahr 2004 verfügten 50,5 Prozent der Gesamtbevölkerung über einen beruflichen Anlern- bzw. Ausbildungsabschluss, 7,7 Prozent über einen Fachschulabschluss und nur 11,9 Prozent der Bevölkerung über eine akademische Qualifikation (vgl. ebd., 225). Die Daten zum allgemeinen und beruflichen Bildungsstand der deutschen Bevölkerung zeigen, dass Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung für einen potenziell großen Teil der erwerbsfähigen Bevölkerung relevant ist. Gerade aber für die jüngeren Kohorten ist die Öffnung des gesamten Bildungssystems von Bedeutung, um Aufstiegsoptionen auch im Sinne einer steigenden Nachfrage nach hohen Qualifikationsabschlüssen ausbauen zu können.

Im Gegensatz zur Anerkennung der Abschlüsse des Berufsbildungssystems auf dem deutschen Arbeitsmarkt, kann von einer Akzeptanz der Berufsbildungsabschlüsse in der deutschen Hochschullandschaft und insbesondere bei Hochschulzugängen kaum gesprochen werden (vgl. Frommberger 2007, 151). Tatsächliche Übergänge vom berufsbildenden ins akademische Bildungssystem stellen wegen zahlreicher Zugangsbarrieren für beruflich Qualifizierte eine Seltenheit dar, so dass nicht von einem Bildungssystem sondern vielmehr von unverbundenen, nebeneinander bestehenden deutschen Bildungsteilsystemen gesprochen werden muss. Im Rahmen der Qualifizierungsoffensive verfolgt die Bundesregierung u. a. das Ziel, den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte zu erleichtern, um einen kontinuierlichen beruflichen Aufstieg für Absolventen aus dem Berufsbildungssystem zu ermöglichen (vgl. BMBF 2008, 18 f.). Eine bundeseinheitliche und somit transparente Hochschulzugangsregelung für beruflich Qualifizierte obliegt ordnungspolitisch zwar dem Bund, ist jedoch aufgrund der Befugnis zur abweichenden Gesetzgebung durch die Länder faktisch nicht möglich (vgl. Kloas 2006, 35). Trotz der bereits in der Koalitionsvereinbarung getroffenen und von der Wirtschaft seit langem geforderten Entscheidung, den Hochschulzugang grundsätzlich für alle Personen mit einer erfolgreich abgeschlossenen beruflichen Erstausbildung rechtlich zu öffnen, gibt es eine solche national einheitliche Regelung nicht. Vielmehr existiert aufgrund der föderalen Zuständigkeiten eine verwirrende Regelungsvielfalt und Intransparenz, die die Studienwahl der Berufspraktiker zusätzlich erschweren (vgl. Hoffmeyer 2008/Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 176). So existieren neben Hochschulzugangsprüfungen, eine Begabtenprüfung und Eignungsgespräche sowie die Möglichkeit zum Probestudium (vgl. Preyer 2003, 143 ff.).

Als beispielhaft durch die Wirtschaft hervorgehoben werden die länderechtlichen Regelungen in Hessen und Niedersachsen, die für Absolventen einer Meisterfortbildungsprüfung einen fachungebundenen und nicht auf Einzelfallentscheidungen basierenden Hochschulzugang auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung vorsehen, so dass in diesen Ländern die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung zumindest für spezielle beruflich Qualifizierte in Form gesetzlicher Regelungen realisiert wird. Die Öffnung der Hochschulstudiengänge für beruflich Qualifizierte durch transparente und einheitliche Rahmenvorgaben nützt jedoch nicht nur bei der Realisierung der Forderung nach Durchlässigkeit zwischen Bildungsteilsystemen, sondern kann darüber hinaus die Attraktivität beruflicher Qualifizierung als eine dem unmittelbar an den Schulabschluss erfolgenden Hochschulzugang gleichwertige Wahloption für Schulabgänger steigern und somit einem potenziellen Verlust des Berufsbildungssystems der hoch qualifizierten Schulabgänger entgegenwirken (vgl. ebd., 38).

Der Anteil der Studienanfänger mit einer Hochschulzugangsberechtigung lag im Jahr 2004 bei knapp 94 Prozent. Der Anteil beruflich Qualifizierter ohne Hochschulzugangsberechtigung fiel trotz der durch Bund und Länder vielfach gelobten Öffnung des Hochschulzugangs statistisch sehr gering aus (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 104/vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 175 ff.). Auch im »Europäischen Studienreport«¹⁸ wird nachgewiesen, dass deutsche Fachkräfte ohne Abitur im europäischen Vergleich nur selten den Weg in die Hochschule finden.

Tab. 9: Studienanfänger im Wintersemester 2004 nach Art der Hochschulzugangsberechtigung (in Prozent)

Art der Tätigkeit	Prozent
Akademische Ausbildung	44,4
betriebliche Ausbildung	11,0
schulische Berufsausbildung	3,9
Arbeitslosigkeit	1,7
Wehr- und Zivildienst	15,7
sonstige Tätigkeiten/Erwerbstätigkeit	23,2
Insgesamt	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt, Hochschulstatistik zit. n. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 270.

18 Veröffentlichung voraussichtlich im September 2008; zit. n. tagesschau.de am 15.06.2008

Unter Beachtung des geringen Anteils von beruflich Qualifizierten ohne formale Hochschulzugangsberechtigung gemessen an allen Studienanfängern, muss in Deutschland aktuell noch ein sehr geringer Durchlässigkeitgrad konstatiert werden.

Neben der generellen Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsteilsystemen ist jedoch ebenfalls eine Anrechnung der im Beruf bzw. in der Berufsbildung erworbenen Kompetenzen auf einzelne Studiengänge unerlässlich, um letztlich die Mobilitätsbereitschaft der beruflich Qualifizierten durch Vermeidung eines »Doppellernens« weiter steigern zu können. Zurzeit existieren keine Anrechnungsregelungen zwischen Berufs- und Hochschulbildung in allen Arten der Hochschulbildung (vgl. Mucke 2006, 6). Selbst in den ausbildungsintegrierten dualen Studiengängen, die eine explizite Kombination der Berufs- und Hochschulbildung in Form einer Doppelqualifikation herstellen, ist eine Anrechnung der in der Berufsausbildung erworbenen Lernergebnisse auf den jeweiligen Studiengang nicht gewährleistet (vgl. ebd.).

2.5 Bachelor Professional – Rhetorische Annäherung zwecks Durchlässigkeit in den tertiären Bereich

Statt eine tatsächliche Durchlässigkeit im gesamten deutschen Bildungssystem zu etablieren, fokussiert die aktuelle Debatte in der beruflichen Bildung u. a. die Begriffssubstitution von Zertifikaten. Die Wirtschaftsministerkonferenz forderte 2007, berufliche Fortbildungsabschlüsse mit dem Zusatz »Bachelor Professional/Master Professional« zu titulieren (vgl. WMK 2007).

Intention dieser Forderung ist die artikulierte Benachteiligung deutscher Fachkräfte auf dem nationalen und vor allem europäischen Arbeitsmarkt aufgrund der spezifisch deutschen Berufs- und Abschlussbezeichnung. Im Gegensatz zu Deutschland wird im europäischen Ausland der Titel »Bachelor« auch für berufliche Bildungsabschlüsse verwandt, während hierzulande dieser (bislang) ausnahmslos der akademischen Bildung vorbehalten ist. Die mangelnde internationale Aussagekraft und Vergleichbarkeit der Bezeichnungen deutscher Fortbildungsabschlüsse wird von den Befürwortern herangeführt, um für diese die Ergänzung des Bachelor Professionals zu fordern. Zum einen werden durch die Öffnung der nationalen Arbeitsmärkte in Europa deutsche Fachkräfte im Inland benachteiligt, da ausländische Fachkräfte ihren nicht-akademischen Bachelortitel

führen dürfen, und sie sind aufgrund der sprachlichen und begrifflichen Barriere in ihrer beruflichen und weiterbildungsbezogenen Mobilität benachteiligt. Zum anderen besteht für international agierende Unternehmen im exportabhängigen Deutschland die Schwierigkeit, deutsche Berufsqualifikationen gegenüber ausländischen adäquat einzuordnen, da hier entsprechende Bezeichnungen fehlen. Aus Sicht der Befürworter wird durch diese Titelergänzung die Attraktivität der geregelten Fortbildungsabschlüsse erhöht, wodurch mehr Nachwuchskräfte gewonnen werden können. Gerade klein- und mittelständische Unternehmen, die über diesen beruflichen Bildungsweg ihre mittleren und höheren Führungspositionen besetzen, sind im Kontext des Fachkräftemangels und der Demografie auf einen Zuwachs an Fortbildungsabsolventen angewiesen, um ihre Wettbewerbsfähigkeit gegenüber der nationalen und internationalen Konkurrenz behaupten zu können. Darüber hinaus entspräche das Qualifikations- und Kompetenzniveau der Fortbildungsabschlüsse den akademischen Abschlüssen und sollte entsprechend eingestuft werden und, um eben diese Gleichwertigkeit zu betonen bzw. kenntlich zu machen, einen vergleichbaren Titel(zusatz) erhalten (vgl. WMK 2007/Diekmann 2007/Landesausschuss für Berufsbildung NRW 2005). Die von den Befürwortern angeführte Gleichwertigkeit des Kompetenz- und Qualifikationsniveaus der Fortbildungs- und Hochschulabsolventen ist allerdings eine mehr auf Erfahrungen und persönlichen Einschätzungen basierende Einstufung, da belastbare Daten und Forschungsergebnisse bislang nicht vorliegen (vgl. Weiß 2007, 48).

Wesentlicher als diese subjektiven Einschätzungen wirken sich die Unterschiede der Qualitätssicherung in der beruflichen und hochschulischen Bildung aus. Während in Studiengängen durch ein Akkreditierungsverfahren die Qualität der akademischen Ausbildung nachgewiesen werden muss, wird die Qualität der beruflichen Fortbildung ausschließlich über die Abschlussprüfung gesichert, während die Vorbereitungskurse sich einer staatlichen Überprüfung entziehen. Die hier bestehenden Differenzen können nicht wegdiskutiert werden, sondern hätten in der Debatte in den Vordergrund gestellt werden müssen, um für eine Gleichwertigkeit der Bildungsabschlüsse plädieren zu können (vgl. ebd., 49). Darüber hinaus wird die entstehende Intransparenz aufgrund des »Titelwirrwarrs« (Kohlmann 2007) von den Befürwortern unterschätzt. Die sich gerade erst etablierenden Bachelor- und Masterabschlüsse würden durch den Bachelor Professional an eindeutiger Aussagekraft verlieren und deren für Deutschland neue Einordnung in das Beschäftigungssystem weiter erschweren. Außerdem ist fraglich, ob durch den Bachelor Professional überhaupt mehr (internationale) Transparenz und Lesbarkeit

deutscher Fortbildungsabschlüsse geschaffen würde, da der Zusatz »Professional« international weder anerkannt ist noch präzise den beruflichen Bildungsweg des Bachelors kennzeichnet (vgl. ebd., 20). Die Erreichung des Ziels von mehr Transparenz und verbesserter Mobilität deutscher Fachkräfte im Ausland scheint durch diesen Titel nicht erreichbar zu sein. Zu kritisieren ist außerdem, dass lediglich eine sprachliche Aufwertung der beruflichen Weiterbildung gefordert wird, um die Fortbildungsabschlüsse besser positionieren und vermarkten zu können (vgl. Weiß 2007, 48). Eine tatsächliche Annäherung der beiden Bildungssysteme im Sinne einer Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit würde hierbei nicht gefördert, sondern die parallele Existenz der beruflichen und akademischen Bildungssysteme bliebe weiter bestehen, da die formalen Schranken durch diesen Titelzusatz nicht aufgehoben werden würden (vgl. Kohlmann 2007, 20).

Neben der bildungspolitischen Debatte handelt es sich hierbei letztendlich auch um einen Rechtsstreit, da der Titel «Bachelor» durch das Hochschulrahmengegesetz geschützt ist. Noch ist es rechtlich umstritten, ob aufgrund der hohen Verwechslungsgefahr ein Straftatbestand nach § 132 a StGB besteht (vgl. Hansalek 2006) oder durch den Zusatz »Professional« eine solche Gefährdung ausgeschlossen werden kann (vgl. Epping/Lenz 2007). Ein gerichtliches Urteil steht zwar noch aus, allerdings wird bereits durch die IHK in Düsseldorf beim Fachwirt für Werbung und Kommunikation der Zusatz »Bachelor Professional of Advertising and Communication Management (CCI)« verliehen, wodurch erste explorative Erfahrungen diesbezüglich gemacht werden können.

Der Ausgang der Debatte ist juristisch und politisch offen und ein Ergebnis nur schwer prognostizierbar. Entscheidender als die Titel-Debatte ist allerdings die Anerkennung und Akzeptanz der bestehenden Fortbildungsabschlüsse und der neuen Studienabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt. Auf diesem werden sich die Unternehmen primär an Qualifikationen und Kompetenzen der Absolventen beider Systeme orientieren. Ob der Bachelor Professional diese Einstufung und Orientierung erleichtern würde, erscheint fraglich. Das Thema Durchlässigkeit ist somit nicht ausschließlich ein bildungspolitisches, sondern vielmehr auch ein arbeitsmarktpolitisches Thema, da letztlich die Entscheidung zum Wert und zur Anerkennung einzelner Bildungsabschlüsse nicht auf bildungspolitischer Ebene, sondern vielmehr am Arbeitsmarkt getroffen wird (vgl. Weiß 2006, 4). Der arbeitsmarktspezifische Wert einzelner Bildungsabschlüsse wird in Tarifverträgen, im Dienstrecht sowie letztendlich im betrieblichen Einstellungsverhalten der Betriebe deutlich (vgl. ebd.).

3. Arbeitsmärkte für Hochschulabsolventen und Absolventen der Berufsbildung

In Deutschland übernehmen Bildungsabschlüsse aufgrund des am Berufsprinzip ausgerichteten Bildungs- und Beschäftigungssystems eine wichtige Funktion, wenn es um die Auswahl und Einstellung von Arbeitskräften geht. Im Vergleich zu anderen Ländern stellt das Duale System in Deutschland und die damit einhergehende breite berufliche Spezialisierung mit gleichzeitiger Entkopplung der Kompetenzen von konkreten Arbeitsplatzsituationen einen Vorteil mit Blick auf den Einstieg der Ausbildungsabsolventen in den ersten Arbeitsmarkt dar (vgl. Gangl 2003, 85 f.). Doch trotz dieser positiven Prognose für das duale Ausbildungssystem machen die seit dem Jahr 2000 im Vergleich zur durchschnittlichen Arbeitslosenquote überproportional gestiegenen Jugendarbeitslosenquoten deutlich, dass ein Berufsausbildungsabschluss keine Gewähr mehr für einen erfolgreichen Übergang an der zweiten Stelle bietet (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 181). Aufgrund der aktuellen Vielfalt an Bildungs- und Beschäftigungsverläufen auf der einen und wegen des sukzessiven Anstiegs des Bildungsniveaus auf der anderen Seite verlieren die Ausbildungsabschlüsse zunehmend ihre Garantiefunktion für bestimmte Arbeitsplätze, so dass sich z. B. Hochschulabsolventen nicht mehr einer Beschäftigung in einer oberen Management- bzw. Leitungsposition im Anschluss an ihr Studium sicher sein können (vgl. Walter 2004, 129 f.). Ebenfalls bestätigen die durch das IW bezogen auf das Jahr 2005 vorgenommenen Auswertungen des Mikrozensus (vgl. Anger/Konegen-Grenier 2008, 38 ff.), dass Hochschulabsolventen häufig nicht in einem Studienabschluss entsprechenden beruflichen Einsatzgebiet sondern vielmehr in studienfremden Berufsfeldern erwerbstätig sind. Ein bestimmter Hochschulabschluss erscheint auf Grundlage der Auswertungsergebnisse demnach neben der Einstiegsposition auch kein Garant mehr für ein berufliches Einsatzfeld zu sein, sondern Hochschulabsolventen sind aufgrund eines Studiums vielmehr dazu in der Lage, flexibel in verschiedenen Beschäftigungsbereichen tätig zu werden (vgl. ebd.).

Durch die Umstellung deutscher Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse und die damit verbundene Einführung eines neuen akademischen Qualifikationsniveaus ist eine Umgestaltung bisheriger betrieblicher Anspruchsbeschrifungen auf Basis von Bildungszertifikaten innerhalb der Hierarchie- und Organisationsstrukturen, wie z. B. die Einstufung in Entgeltgruppen, anzunehmen.

Die betriebliche Stellenvergabe wird sich durch die Einführung vergleichbarer Studienzyklen an allen Hochschularten insoweit verändern, dass nicht mehr die Hochschulart sondern vielmehr die Reputation der jeweiligen Hochschule als betriebliches Einstellungskriterium fungieren wird. Inwiefern die neuen Studienabschlüsse zu Substitutionen verschiedener Qualifikationsträger am Arbeitsmarkt führen werden, ist zum aktuellen Zeitpunkt nicht eindeutig zu ermitteln, dennoch zu vermuten.

Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, ob mit den neu eingeführten Bachelorabschlüssen in den Betrieben ein ebenfalls neuartiger Arbeitskräftebedarf gestillt wird oder ob zwischen Berufsbildungs- und Bachelorabsolventen ein Substitutionsprozess um gleiche betriebliche Positionen etc. zu erkennen ist. Insbesondere von Interesse sind die bislang empirisch untersuchten Auswirkungen der Neueinführung der Bachelorstudiengänge auf die Arbeitsplatzrekrutierung in Unternehmen.

3.1 Arbeitskräftebedarf – aktuelle und zukünftige Nachfrage nach Hochschulabschlüssen und Absolventen der Berufsbildung

Bei der Betrachtung des Arbeitskräftebedarfs der Betriebe gilt es, zum einen den aktuellen und zum anderen den zukünftig prognostizierten Bedarf an Arbeitskräften aufzuzeigen, um über zukünftige Qualifikationserfordernisse und -niveaus Aussagen treffen zu können.

Den Ergebnissen der Betriebsumfrage durch den DIHK im Herbst 2007 zum Fachkräftemangel in der deutschen Wirtschaft (vgl. DIHK 2007) zufolge besteht bei 33 Prozent der insgesamt 20.000 befragten Unternehmen das Problem, dass offene Stellen nicht ausreichend besetzt werden konnten. Hauptproblem der Unternehmen bei der Stellenbesetzung war in erster Linie der Mangel an fachlich geeignetem Personal. Auf Basis der Umfrageergebnisse kommt der DIHK zu dem Fazit, dass es bereits heute »über alle Qualifikationsniveaus hinweg an Fachkräften mangelt« (ebd. 27). Diesem Befund steht allerdings die Schlussfolgerung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) aus dem Sommer 2007 entgegen, nach dem aktuell kein allgemeiner, wohl aber ein branchenspezifischer Arbeitskräftemangel in Deutschland vorliegt (vgl. Dietz/Walwei 2007, 3). So bestätigen die Ergebnisse einer im Rahmen des IW-Zukunftspanels durchgeföhrten

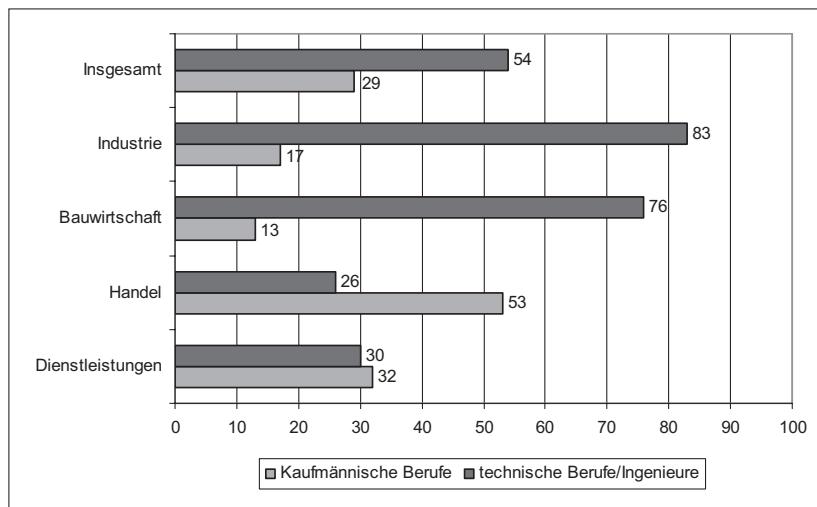
Onlinebefragung von 3.070 Unternehmen im produzierenden Gewerbe und im unternehmensnahen Dienstleistungssektor die Annahme des branchen- und qualifikationsspezifischen Fachkräftemangels, der aktuell vornehmlich bei natur- und ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabsolventen sowie mit Blick auf Techniker und Meister vorliegt (vgl. Koppel 2008, 62 ff.).

Der DIHK ermittelte im Herbst 2007 einen Fachkräftemangel in Industrieunternehmen und dort insbesondere bei den Ingenieuren sowie in der Bauwirtschaft (vgl. DIHK 2007, 7). Der bereits akute Ingeniermangel zeigt sich ebenfalls in den seit 2004 erheblich gesunkenen Arbeitslosenzahlen dieser Qualifikationsgruppe¹⁹ sowie in der Strategie der Unternehmen, ältere Ingenieure einzustellen²⁰ (vgl. IW 2008a, 6). Neben Ingenieuren hatten die Unternehmen in den Bereichen Handel und Dienstleistungen Schwierigkeiten, geeignete Arbeitskräfte mit kaufmännischen Qualifikationen zu finden (vgl. DIHK 2007, 10). Mehr als drei Viertel der befragten Unternehmen aus der Industrie und Bauwirtschaft suchen vergeblich Fachkräfte mit Ingenieursabschluss bzw. einem sonstigen technischen Abschluss, wohingegen bei der Hälfte der Unternehmen im Handel und bei knapp einem Drittel der untersuchten Dienstleistungsunternehmen eine überproportional hohe unbefriedigte Nachfrage nach Personen mit kaufmännischem Berufsabschluss festzustellen ist. Ferner besteht ebenfalls in Handels- und Dienstleistungsunternehmen ein überdurchschnittlich hoher Bedarf an qualifizierten Fachkräften.

19 Im Jahr 2004 wurden der Bundesagentur für Arbeit knapp 60 % mehr arbeitslose Ingenieure gemeldet als im Jahr 2007 (vgl. IW 2008a, 7).

20 Ergebnis einer Befragung von 3000 Unternehmen durch das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) im Sommer 2007 (vgl. IW 2008a, 6).

Abb. 13: Arbeitskräftebedarf nach Wirtschaftszweigen 2007 (in Prozent)²¹

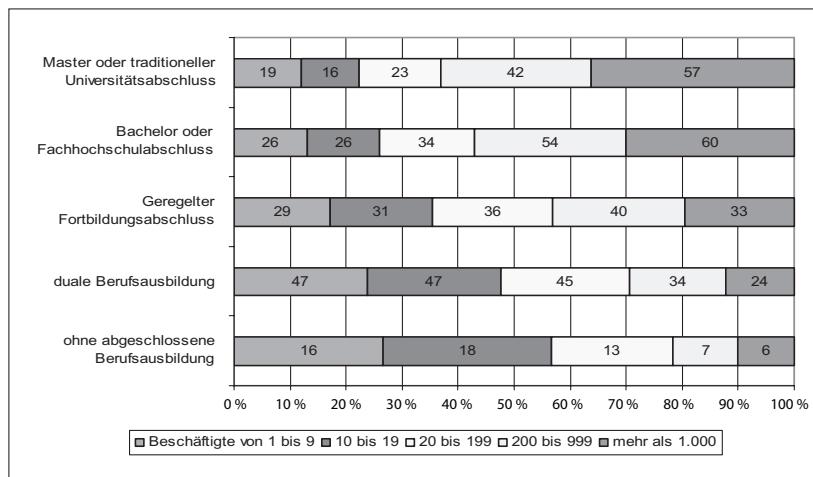


Quelle: DIHK 2007, 10; Eigene Darstellung

Außerdem wurde festgestellt, dass nicht nur die Branche sondern auch die Betriebsgröße eine Determinante für den Fachkräftemangel darstellt, da insbesondere größere Unternehmen einen Akademikermangel und mittelständische Unternehmen verstärkt einen Mangel an geeigneten Fachkräften mit anerkannten Fortbildungsabschlüssen beklagten (vgl. ebd., 18).

21 Mehrfachnennungen möglich.

Abb. 14: Fachkräftebedarf nach Betriebsgröße und Abschlussniveau 2007²²



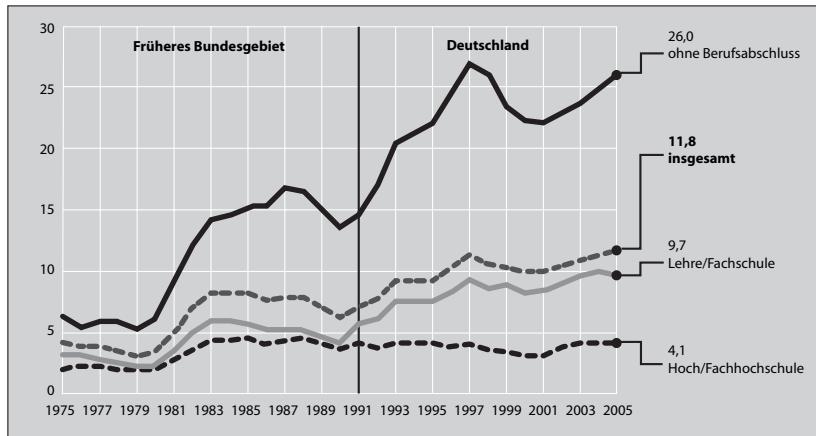
Quelle: DIHK 2007, 16; Eigene Darstellung

Unter Einbeziehung des gewünschten Qualifikationsniveaus nachgefragter Arbeitskräfte wird aus den generierten DIHK-Untersuchungsergebnissen ersichtlich, dass Unternehmen des IT-Sektors sowie naturwissenschaftlich ausgerichtete Unternehmen überdurchschnittlich oft vergeblich Arbeitskräfte mit einem akademischen Abschluss suchen (vgl. DIHK 2007, 13). Absolventen des Berufsbildungssystems mit einer beruflichen Erstausbildung oder Fortbildung werden in erster Linie in technischen und gewerblichen Beschäftigungsbereichen benötigt. Der Bedarf an Fachkräften mit einem anerkannten Fortbildungsabschluss (z. B. Meister oder Techniker) ist aktuell überdurchschnittlich in der Bauwirtschaft sowie in der Industrie vorhanden (vgl. ebd., 13 f.).

Die gestiegene Nachfrage nach akademisch ausgebildeten Fachkräften lässt sich auch anhand der qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquote nachweisen (vgl. Abb. 15).

22 Mehrfachnennungen möglich.

Abb. 15: Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote von 1975 bis 2005

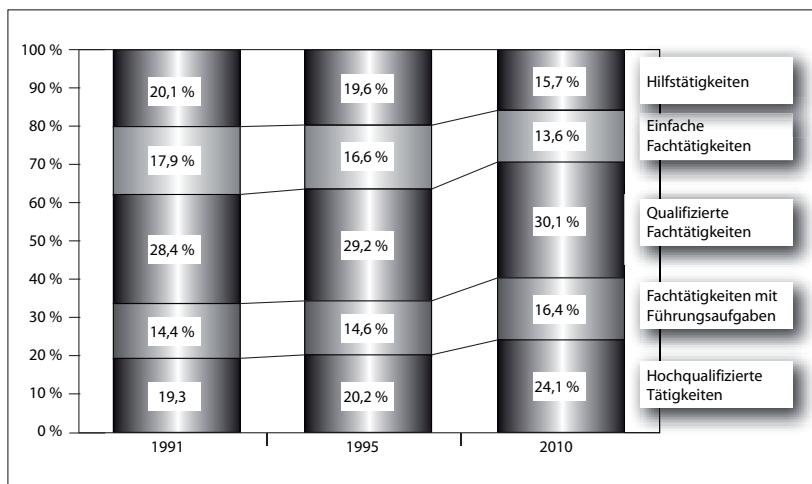


Quelle: Hummel/Reinberg 2007, 47; IAB-Berechnungen auf Basis Mikrozensus und Strukturerhebungen der BA

In den letzten dreißig Jahren hat sich die Arbeitslosenquote der Personen ohne Berufsabschluss verfünffacht, während die Quote der Fachkräfte mit abgeschlossenen beruflicher Ausbildung sich nicht so dramatisch entwickelt hat. Die sichersten Beschäftigungschancen haben die Hochschulabsolventen, die mit einer Arbeitslosenquote von 4,1 Prozent im Jahr 2005 nahezu voll beschäftigt waren. Die Nachfrage nach hohen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt senkt für Akademiker das Risiko arbeitslos zu werden, während der Rückgang an Arbeitsplätzen für niedrig oder gar nicht Qualifizierte deren Arbeitslosigkeitsrisiko dramatisch erhöht.

Bereits ältere Prognosen verwiesen auf das steigende Qualifikationsniveau und Nachfrage nach höher Qualifizierten auf dem Arbeitsmarkt. So wurde in der Projektion des IAB und Prognos der steigende Bedarf an qualifizierten und hochqualifizierten Tätigkeiten ermittelt, während bei den einfachen und Hilfstätigkeiten ein quantitativer Bedeutungsverlust prognostiziert wurde (vgl. Abb. 16).

**Abb. 16: Erwerbstätige (ohne Auszubildende) nach Tätigkeitsniveau
1991 bis 2010 in Deutschland**

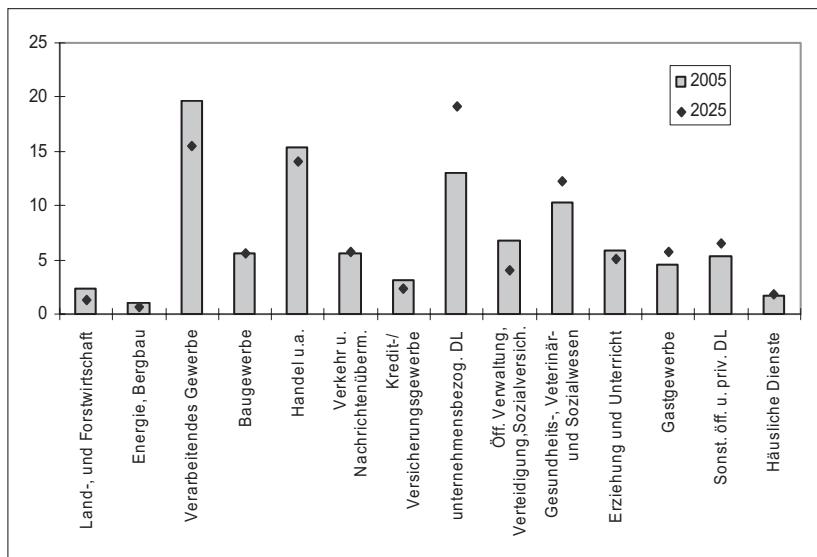


Quelle: Reinberg/Hummel 2002, 583 zit. n. IAB/Prognos Projektion 1999

Auf Basis langfristiger an bestimmte Bedingungen gebundene Prognosen²³ zum zukünftigen Arbeitskräftebedarf der Unternehmen wird für die Sektoren Landwirtschaft, verarbeitendes Gewerbe, öffentlicher Dienst sowie im produktivitätsstarken Dienstleistungsgewerbe (z. B. Kreditwirtschaft) bis zum Jahr 2025 ein Beschäftigungsabbau erwartet (vgl. Schnur/Zika 2007, 5). Ein Beschäftigungsanstieg wird auf Basis der Prognosen des IAB bis zum Jahr 2025 in den Sektoren unternehmensbezogene Dienstleistungen, Gesundheits- und Sozialwesen und im Bereich des sonstigen öffentlichen oder privaten Dienstleistungssektors prognostiziert (vgl. Abb. 17).

23 »Referenzperiode dieser Projektion ist 1991 bis 2004. Projiziert werden die Einzeljahre von 2005 bis 2025« (Schnur/Zika 2007, 2).

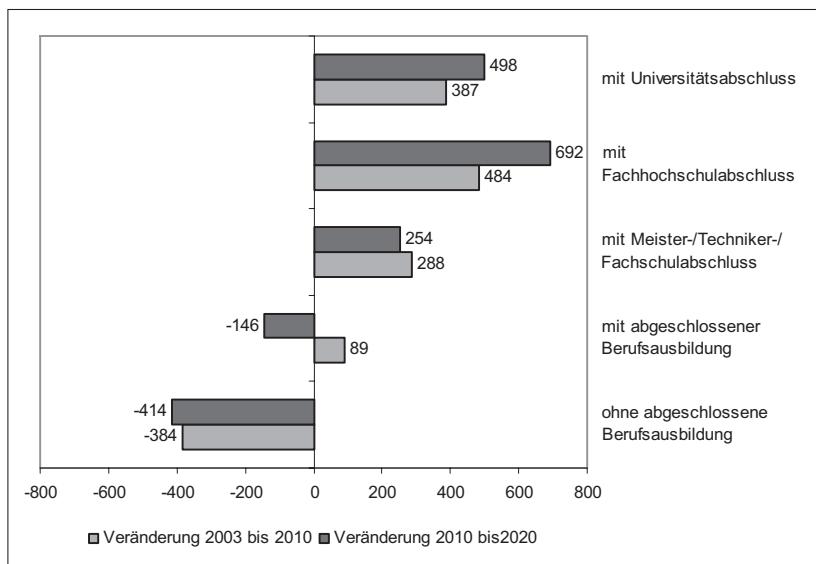
Abb. 17: Prognosen zum Anteil der Erwerbstätigen in einzelnen Wirtschaftsbereichen für die Jahre 2005 und 2025 (in Prozent)



Quelle: Schnur/Zika 2007, 5; Eigene Darstellung

Die IAB-Zukunftsprognosen weisen einen Zuwachs des Arbeitskräftebedarfs um circa 800.000 Arbeitsplätze zwischen dem Jahr 2007 und dem Jahr 2020 aus. Die tatsächliche Deckung dieses Arbeitskräftebedarfs wie auch der zukünftige Bedarf auf dem deutschen Arbeitsmarkt selbst wird entscheidend davon abhängen, ob es gelingt, ein ausreichendes und dem Bedarf entsprechend qualitatives Angebot an Fachkräften bereitzustellen (vgl. ebd., 7). Differenziert nach Berufsgruppen wird in den kommenden Jahren insbesondere ein drastischer Ingenieurmangel erwartet, der wegen demografiebedingter Fluktuationen und konjunktureller Expansionen der Unternehmen entsteht (vgl. Koppel 2008, 59 f.). Die ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabsolventen werden bei gleich bleibenden Studienabschlussquoten in Zukunft lediglich in etwa den demografieabhängigen Fachkräftebedarf der Unternehmen stillen, nicht aber den expansionsabhängigen Unternehmensbedarf an Ingenieuren befriedigen können (vgl. ebd., 60).

Abb. 18: Prognose zum Arbeitskräftebedarf nach Qualifikationsniveau für die Jahre 2003 bis 2010 und 2010 bis 2020 (in Tausend)



Quelle: Bonin et al. 2007, 81

Mit Blick auf den zukünftigen Bedarf an unterschiedlich ausgebildeten Fachkräften zeigt sich auf Basis der Prognosen des Instituts zur Zukunft der Arbeit (IZA)²⁴, dass bis zum Jahr 2020 insbesondere die Nachfrage an Fachhochschul- und Universitätsabsolventen steigen wird (vgl. Bonin et al. 2007, 81). Ebenfalls wird in Zukunft ein wachsender Bedarf an Fachkräften mit einem Fortbildungsabschluss zum Meister oder Techniker bestehen, wohingegen die Nachfrage nach Personen mit einer Berufsausbildung bis zum Jahr 2020 laut der IZA-Prognose abnehmen wird. Zum gleichen Ergebnis kommen auch die IAB/Prognos-Studien sowie die Projektionen der Bund-Länder-Kommission zum zukünftigen Qualifikationsbedarf, die ebenfalls einen wachsenden Fachkräftebedarf und insbesondere eine steigende Nachfrage nach Akademikern für die Jahre 2010 bzw. 2015 vorhersagten (vgl. Reinberg/Hummel 2002, 584 f.). Die Abbildung 16 verdeutlicht, dass die Nachfrage nach Personen mit Berufsausbildungsabschluss bis zum Jahr 2020 um

24 »Wegen der zugrunde liegenden Vorgehensweise ohne dynamische Rückkopplungen dürfen die folgenden Vorausrechnungen keinesfalls als statistische Prognosen interpretiert werden. Sie sind vielmehr lediglich als Projektionen mit Modellcharakter auf Grundlage der Vergangenheitsentwicklung aufzufassen. (...) Die Prognosen zur Anteilsentwicklung der Qualifikationsstufen beruht auf der Trendentwicklung der Jahre 1989 bis 2003« (Boninet al. 2007, 31, 66).

146.000 Arbeitsplätze sinken, der Bedarf nach Fortbildungsabsolventen jedoch um circa eine halbe Millionen Arbeitsplätze zunehmen wird. Die größten Bedarfszuwächse werden für Fachhochschul- sowie Universitätsabschlüsse erwartet, so dass diesbezüglich bis zum Jahr 2020 insgesamt ein Anstieg um mehr als 2 Millionen Stellen prognostiziert wird (vgl. Bonin et al. 2007, 81).

Nicht nur auf der nationalen Ebene lässt sich eine steigende Nachfrage nach höher Qualifizierten feststellen bzw. prognostizieren. Im europäischen Raum wird sich von 2006 bis 2015 die Nachfrage nach hohen Qualifikationen um 12,5 Millionen Arbeitsplätze und die der mittleren Qualifikationen um 9,5 Millionen erhöhen, während im selben Zeitraum die Nachfrage nach niedrigen Qualifikationen um 8,5 Millionen zurückgehen wird (vgl. Cedefop 2008.). Der in Deutschland prognostizierte Trend zur höher Qualifizierung stellt somit kein nationales Einzelphänomen dar, sondern spiegelt sich auch in den europäischen Nationalstaaten wider.

Da aktuell mehr als die Hälfte der deutschen Erwerbsbevölkerung einen beruflichen Ausbildungsabschluss als höchste Qualifikation besitzt und dieser Abschluss in Zukunft weniger nachgefragt werden wird, sieht sich Deutschland in Anbetracht der Fachkräftebedarfsprognosen besonders dringend mit der Herausforderung konfrontiert, das Qualifikations- und Abschlussniveau in der deutschen Bevölkerung zu erhöhen. Darüber hinaus wird aufgrund des demografischen Wandels eine Abnahme an hochschulzugangsberechtigten Schulabgängern und ein daraus resultierender Konkurrenzkampf zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem um solche qualifizierten Schulabgänger ab dem Jahr 2015 erwartet (vgl. Weber 2007, 102 f.), so dass mit Blick auf den steigenden betrieblichen Bedarf an Akademikern verstärkte Bemühungen zur Versorgung des Arbeitsmarkts mit Hochschulabsolventen notwendig werden. Bereits die Unternehmensbefragung im Rahmen des IW-Zukunftspanels 2007 zeigt, dass Unternehmen, die ihre Stellen aufgrund eines Bewerbermangels nicht bzw. nur verzögert besetzen konnten, mit Personalentwicklungsmaßnahmen, Überstunden sowie einem Ablehnen von Aufträgen reagierten, aufgrund dessen im Jahr 2006 bereits ein durch den Fachkräftemangel bedingter volkswirtschaftlicher Wertschöpfungsverlust von circa 13,9 Milliarden Euro errechnet werden konnte (vgl. Koppell 2008, 68). Der Einfluss der Akademikerbedarfsdeckung auf den Wirtschaftsstandort Deutschland sowie die rückläufige Tendenz studienberechtigter Schulabgänger verweisen zusammen genommen erneut auf die Notwendigkeit, dass der Hochschulzugang ebenfalls über die berufliche Qualifikation geöffnet werden muss.

3.2 Allokation der Fachkräfte am Arbeitsmarkt

Da letztlich das Beschäftigungssystem den potenziell anzunehmenden Konkurrenzkampf verschieden qualifizierter Fachkräfte um Arbeitsplätze und somit die Diskussion zur Wertigkeit akademischer und beruflicher Bildung entscheiden wird, gilt es, die tatsächliche Allokation unterschiedlich ausgebildeter Fachkräfte auf Arbeitsplätze zu betrachten. Aufgrund bisheriger Studien, die mit einer nicht repräsentativen Datenbasis bzw. unzureichenden Forschungsfragestellungen häufig zu verallgemeinernden Schlussfolgerungen hinsichtlich des Erfolgs der Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt gelangen (vgl. Wiarda 2008), werden an dieser Stelle vornehmlich die bislang vorliegenden Erkenntnisse betrachtet, um eventuelle Verdrängungs- und Versickerungsprozesse verschiedener Qualifikationsgruppen am Arbeitsmarkt identifizieren sowie den weiteren Forschungsbedarf markieren zu können.

Grundsätzlich wurde der Arbeitsmarkterfolg der Bachelorabsolventen bislang durch Studierenden- bzw. Absolventenbefragungen sowie durch Untersuchungen bei Arbeitgebern und Hochschulmitarbeitern ermittelt. Mit Blick auf die Absolventen der beruflichen Aus- und Fortbildung bilden vornehmlich Absolventenbefragungen des DIHK zum Arbeitsmarkteinsatz sowie Analysen zum Verbleib ehemaliger Teilnehmer die Informationsbasis des Arbeitsmarkterfolgs. Eine umfassende veröffentlichte Untersuchung, ob Absolventen des Berufsbildungssystems tatsächlich durch Hochschul- und insbesondere durch Bachelorabsolventen verdrängt werden, steht aktuell noch aus, wenngleich eine ergänzende Befragung im Rahmen der Frühjahrsstudie des IW zum Themenspektrum Fachkräftebedarf und Bewerberqualifikation (vgl. Konegen-Grenier 2004) u. a. explizit nach Stellenbesetzungen durch Bachelorabsolventen auf ursprünglich für Aus- und Fortbildungsberufe »reservierte« Positionen fragt. Ferner hat der DAAD in einer Studie zu Erfahrungen und Erwartungen deutscher Unternehmen hinsichtlich der Bachelor- und Masterabsolventen (vgl. DAAD 2007) u. a. untersucht, ob diese in Stellenbesetzungsprozessen mit Aus- bzw. Fortbildungsabsolventen um Arbeitsplätze konkurrieren. Einzig eine bislang unveröffentlichte Studie untersuchte unter einer international vergleichenden Perspektive gezielt, ob ein Überhang an Bachelorabsolventen tatsächlich eine Konkurrenz zu den Fortbildungsabsolventen erzeugen könnte (vgl. Bosch 2006, 5). Darüber hinaus wurden sektorspezifische Untersuchungen zum Einsatz kaufmännischer Fortbildungsabsolventen (vgl. Tillmann/Blötz 2001/Tillmann/Blötz 2002) sowie zum Verbleib von Fortbildungs-

absolventen in industriellen und technischen Wirtschaftsbereichen (vgl. Plicht 1998/Jansen 1998/Drexel/Jaudas 1998) durchgeführt.

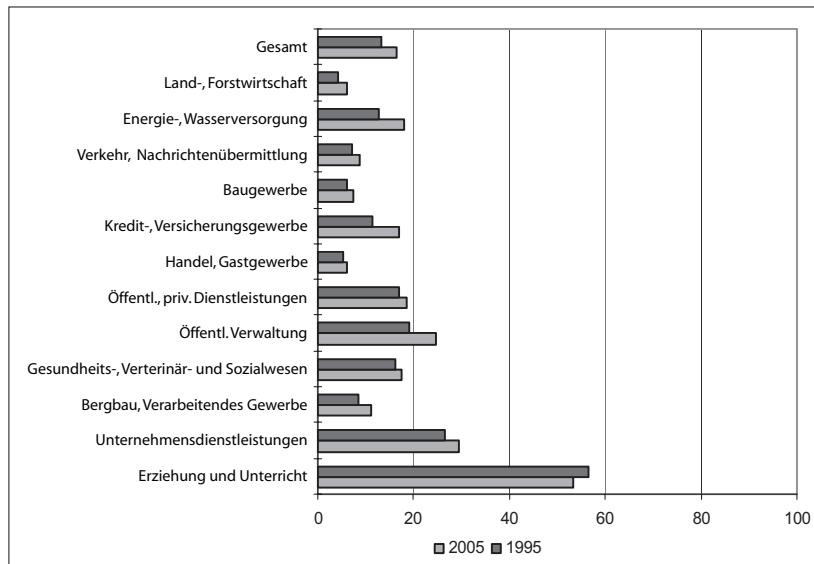
3.2.1 Arbeitsmärkte für Hochschulabsolventen

Eine empirisch fundierte Analyse zur hierarchischen und organisatorischen Einstufung von Bachelor- und Masterabsolventen in Betrieben gestaltet sich aktuell schwierig, da diese zur Zeit noch einen sehr kleinen Anteil an allen akademischen Abschlussgruppen darstellen und somit noch kein typisch gefestigter Arbeitsmarkt für solche Hochschulabgänger existiert bzw. empirisch belastbar identifiziert werden kann. Die derzeit noch geringe Beschäftigungsquote von Bachelorabsolventen in Unternehmen bestätigt sich u. a. aus den Umfrageergebnissen, die im Rahmen der Studie zu Bachelor, Master und Auslandserfahrungen: Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen im Auftrag des DAAD erhoben wurden (vgl. DAAD 2007). Demnach beschäftigten erst 12 Prozent der Unternehmen Bachelorabsolventen (vgl. ebd., 39). Aufgrund der nur in Ansätzen verfügbaren Datenlage zum Arbeitsmarkteinsatz der neuen Hochschulabsolventen werden im Folgenden zunächst einige grundsätzliche Tendenzen mit Blick auf die Akademikerbeschäftigung gekennzeichnet, ehe dann ein spezieller Fokus auf Bachelor- und Masterabsolventen gerichtet wird.

Traditionell wurden Absolventen deutscher Hochschulen meist als fachliche Spezialisten rekrutiert, die nach eigenen Angaben vier Jahre nach Erwerb des Hochschulabschlusses überwiegend in Vollzeittätigkeiten, in einer gehobenen beruflichen Position und entsprechend ihrer Ausbildung beschäftigt waren (vgl. Schomburg 2007, 141 ff.). Dennoch sind auch Hochschulabsolventen zunehmend mit Unsicherheiten beim Übergang an der zweiten Schwelle konfrontiert, da z. B. der Absolventenjahrgang 2005 im Vergleich zu dem von 2001 ein Jahr nach Studienabschluss häufiger in prekären Beschäftigungsverhältnissen tätig war und vergleichsweise weniger Einkommen erzielte (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 190). Im Vergleich zu geringer qualifizierten Personen, z. B. Berufsausbildungsabsolventen, hatten Hochschulabsolventen im Jahr 2005 jedoch sowohl höhere Beschäftigungschancen, die sich mit 3,5 Prozent in vergleichsweise niedrigen Arbeitslosenquoten widerspiegeln, als auch ein um 64 Prozent höheres Einkommen als Berufsausbildungsabsolventen (vgl. Anger/Konegen-Grenier 2008, 29). Differenziert nach Branchen verteilte sich circa die Hälfte aller erwerbstätigen Akademiker auf die Branchen Erziehung und Unterricht; Unternehmensdienstleistungen; Bergbau und verarbeitendes Gewerbe. Der Akademisie-

rungstrend in der deutschen Gesellschaft spiegelt sich grundsätzlich auch in dem Akademikeranteil gemessen an allen Erwerbstäigen einer Branche wider, so dass bis auf den traditionell überdurchschnittlich stark akademisch geprägten Bereich Erziehung und Unterricht in allen Branchen ein Akademikeranstieg zwischen den Jahren 1995 und 2005 festzustellen ist (vgl. ebd., 35).

Abb. 19: Anteil erwerbstätiger Akademiker an allen Beschäftigten 1995 und 2005 (in Prozent)



Quelle: Anger/Konegen-Grenier 2008, 35; Eigene Darstellung und Berechnung

Hochschulabsolventen werden bevorzugt in Großunternehmen sowie in Unternehmen aus relativ jungen Branchen beschäftigt. Die Determinante Betriebsgröße für die grundsätzliche Bereitschaft zur Akademikerbeschäftigung wird ebenfalls durch eine Studie, welche die Entwicklungschancen durch eine kaufmännische Aufstiegsfortbildung untersucht hat, bestätigt (vgl. Tillmann/Blötz 2002). In neueren Forschungsergebnisse konnte der positive Zusammenhang zwischen Betriebsgröße, Akademikerquote und der Bereitschaft, Absolventen mit Bachelor- und Masterabschluss einzustellen, bestätigt werden (vgl. Konegen-Grenier 2004, 3 ff./Pankow 2008, 10 f./Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 190). Die Tendenz zur generellen Akzeptanz der Bachelorabsolventen als vollwertige

Hochschulabsolventen in akademikerstarken Großunternehmen lässt sich z. B. auch bei der Deutschen Bahn AG diagnostizieren, da dort, nach Angaben des Leiters der Personalentwicklung und Nachwuchssicherung, Bachelorabsolventen im Prinzip den anderen Hochschulabsolventen im Hinblick auf Einstellungs- und Karrierechancen gleichgestellt werden, allerdings die Notwendigkeit weiterführender berufsbegleitender Studiengänge, wie ein Masterstudium, als unerlässlich interpretiert wird (vgl. Schäfer o.J., 1 f.).

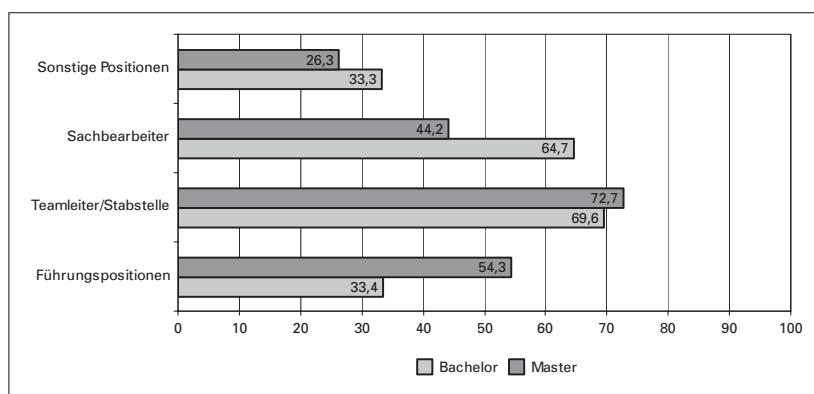
Traditionell wurden Hochschulabsolventen bevorzugt in strategischen Aufgabenbereichen eingesetzt, wohingegen in den Unternehmen mittlerweile eine starke Differenzierung zwischen verschiedenen Hochschulabsolventen bei Aufgabenzuweisungen zu beobachten ist.

So hat die Erhebung zu den Entwicklungschancen durch eine kaufmännische Fortbildung ergeben, dass Hochschulabsolventen im Allgemeinen traditionell eher mit strategischen denn mit operativen Tätigkeiten betraut sowie u. a. im mittleren Fach- und Führungskräftebereich eingesetzt werden (vgl. Tillmann/Blötz 2002, 26). Bei der Stellenbesetzung durch neue Studienabschlüsse zeigt sich die Tendenz, dass Unternehmen zwischen typischen Aufgabengebieten für Master- und Bachelorabsolventen differenzieren. Die Studie des IW zur Akzeptanz der Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft (vgl. Bergs/Konegen-Grenier 2005) ergab, dass bei diesen eine verstärkte Einsatzmöglichkeit für generalistische Aufgaben in operativen Unternehmensbereichen gesehen wird, wohingegen Masterabsolventen insbesondere in forschungsnahen und strategischen Bereichen eingesetzt werden. Die festgestellte differenzierte Stellenbesetzungsstendenz der Betriebe besagt jedoch nicht, dass der Bachelorabschluss als vollwertiger Hochschulabschluss durch Unternehmen angezweifelt wird, sondern die Untersuchungsergebnisse sowie der Befragungszeitpunkt weisen vielmehr auf eine breite Unwissenheit der Betriebe in Bezug auf die Bewertung und Einstufung der zahlenmäßig noch geringen Anzahl an Bachelorabsolventen hin (vgl. ebd., 27 ff.). Die verbreitete These zur Präferenz von Masterabschlüssen gegenüber Bachelorabschlüssen in deutschen Unternehmen bestätigt sich in den Untersuchungsergebnissen des IW nicht, da zwei Drittel der befragten Unternehmen, die angaben, einen Masterabsolventen zu beschäftigen, ebenfalls Bachelorabsolventen einstellten (vgl. Konegen-Grenier 2004, 5).

Die Tendenz zum differenzierten Umgang mit Bachelor- und Masterabsolventen im Rahmen von Stellenbesetzungen zeigt sich ebenfalls in deren unterschiedlichen Einstiegspositionen in Unternehmen.

So ergab eine Befragung von 834 Unternehmen durch den DIHK im Jahr 2003, dass die Einsetzbarkeit der Bachelorabsolventen größtenteils auf Teamleiter- (69,6 Prozent) bzw. auf Sachbearbeiter-Positionen (64,7 Prozent) gesehen wird (vgl. DIHK 2003, 7). Doch die Unternehmen scheinen auch für die Masterabsolventen einen Einstieg auf Positionen wie Teamleiter/Stabstelle zu favorisieren, da immerhin 72,7 Prozent der befragten Unternehmen diese Positionen für Masterabsolventen vorsahen. Diese betrieblichen Einstiegspositionen markieren jedoch ein klassisches Einsatzgebiet für die Absolventen des Berufsbildungssystems, so dass eine Verdrängung von betrieblichen Einstiegsebenen durch die Einführung der neuen Studienabschlüsse und insbesondere durch die Bachelorabsolventen anzunehmen ist²⁵. Die Besetzung von Führungspositionen mit Bachelorabsolventen wurde lediglich von 33,4 Prozent der Befragten als mögliche Einstiegsposition angegeben, wohingegen insgesamt 54,3 Prozent der Unternehmen Masterabsolventen in einer derartigen Einstiegsposition beschäftigen würden (vgl. ebd., 7 ff.).

Abb. 20: Von Unternehmen favorisierte Einsatzpositionen für Bachelor- und Masterabsolventen 2003 (in Prozent)²⁶



Quelle: DIHK 2003, 7 ff.; Eigene Darstellung

Neben einer Differenzierung zwischen Bachelor- und Masterabsolventen hinsichtlich Aufgabenschwerpunkt und Einstiegsposition bei der Stellenbesetzung

25 Vgl. hierzu Kap. 3.3.

26 Mehrfachnennungen möglich.

ist zudem eine differenzierte Umgangsweise der Betriebe bei Stellenbesetzungen in Bezug auf Absolventen unterschiedlicher Hochschularten festzustellen.

Den Ergebnissen einer Unternehmensbefragung des DIHK²⁷ zu den Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen (vgl. Pankow 2008) zufolge, mangelt es sowohl den Bachelor- als auch den Masterabsolventen an Fach- und besonders an Praxiswissen. Aus diesem Grund wurden in den befragten Unternehmen im Verhältnis zu den bundesweiten Absolventenquoten überproportional viele Fachhochschulabsolventen sowie Absolventen der dualen Studiengänge bzw. der Berufsakademien eingestellt, da diese Hochschulabgänger nach Ansicht der Unternehmensvertreter eine besonders praxisnahe Ausbildung durchlaufen hätten. Die Umfrage ergab, dass die mangelnde Fähigkeit der Hochschulabsolventen, ihre theoretischen Kenntnisse in die Unternehmenspraxis einzubringen, bei 38 Prozent der befragten Unternehmen bereits in der Probezeit zu Personalentlassungen führte. Der DIHK empfiehlt den Hochschulen deshalb eine verstärkte Einbindung und keine Kürzung der Praxisanteile innerhalb der Studiengänge. So solle insbesondere das Angebot an dualen Studiengängen ausgebaut werden, da hierdurch eine kontinuierliche Anwendung der theoretisch vermittelten Kenntnisse in der betrieblichen Praxis gewährleistet werde. Doch auch die Unternehmen seien nach Ansicht des DIHK aufgefordert, Studenten bereits während des Studiums an sich zu binden und ihre Kooperationen mit den Hochschulen zu intensivieren, da nur auf diese Weise eine Qualifizierung der Studenten entsprechend betrieblicher Erfordernisse möglich werde (vgl. ebd.).

3.2.2 Arbeitsmärkte für Absolventen des Berufsbildungssystems

Absolventen des Ausbildungssystems und insbesondere solche mit einem geregelten Fortbildungsabschluss der Kammern werden in Groß- und Mittelstandunternehmen gleichermaßen mit Fach- und Führungspositionen betraut. Absolventen mit einem beruflichen Ausbildungsabschluss im Dualen System arbeiten für gewöhnlich als Fachkräfte sowie in seltenen Fällen als leitende Angestellte (vgl. BMBF 2008, 172). Aufgrund fundierter Praxiskenntnisse der Aufstiegsfortbildungsabsolventen übernehmen diese häufig operative Aufgaben und nehmen Statuspositionen im mittleren Management ein.

Dieses klassische Einsatzgebiet bestätigt sich durch die bereits oben erwähnten Forschungsergebnisse, die zu den Entwicklungschancen durch eine kaufmännische

27 Onlineumfrage mit einer Beteiligung von 2.135 Unternehmen aus allen IHK-Bezirken Deutschlands, Branchen und Betriebsgrößen (vgl. Pankow 2008, 4).

Aufstiegsfortbildung generiert wurden (vgl. Tillmann/Blötz 2002, 24 ff.). So stellte sich heraus, dass Aufstiegsfortbildungsabsolventen des kaufmännischen Bereichs in Großunternehmen normalerweise Positionen der mittleren Führungsebene z. B. Sachgebietsleiter oder aber der mittleren Facharbeiterebene besetzen sowie aufgrund ihrer detaillierten Berufskenntnisse meistens mit operativen Aufgaben und Funktionen betraut werden. In mittelständischen Unternehmen nehmen fast ausschließlich Aus- und Fortbildungsabsolventen leitende sowie fachlich spezifische Aufgaben wahr, da besonders in dieser Betriebsgrößenklasse das berufspraktische Wissen als Vorteil erachtet wird (vgl. ebd., 26 f.).

Die Besetzung von mittleren Fach- und Führungskräftelepositionen – insbesondere als leitende Sachbearbeiter oder aber als Abteilungsleiter – mit Fortbildungsabsolventen bestätigt sich ebenfalls in den Umfrageergebnissen des DIHK (vgl. DIHK 2004). Nach Abschluss der Fortbildung waren 83,1 Prozent der Befragten als Angestellte eines Betriebes beschäftigt. Diese nahmen zu 38,6 Prozent eine (Haupt-)Sachbearbeiter-Position ein. Eine Anstellung als Facharbeiter wurde von 9,9 Prozent und als Meister von 12,5 Prozent der Befragten als Position nach Abschluss der Fortbildung genannt. Unter den verfügbaren Führungspositionen waren der Gruppenleiter mit 13,7 Prozent bzw. der Abteilungsleiter mit 15,4 Prozent die am meisten eingenommenen Statuspositionen (vgl. ebd., 93). Insgesamt zeigt sich, dass die Absolventen einer IHK-Fortbildungsprüfung überwiegend in Sachbearbeiter-Positionen tätig wurden. Führungspositionen, wie z. B. Gruppen- oder Abteilungsleiter wurden zwar im Vergleich zu den Sachbearbeitern seltener eingenommen, markierten aber dennoch bei etwa einem Drittel der Befragten ein wichtiges Arbeitsfeld.

3.3 Konkurrenz unterschiedlicher Qualifikationsträger am Arbeitsmarkt – Die Ergebnisse sind nicht eindeutig

In den voranstehenden Kapiteln ist deutlich geworden, dass jährlich circa doppelt so viele Absolventen des Dualen Systems wie Absolventen deutscher Hochschulen dem Arbeitsmarkt neu zur Verfügung stehen. Im Jahr 2005/2006 betrug der Anteil akademisch ausgebildeter Personen gemessen an allen deutschen Erwerbstätigen 22,7 Prozent, wohingegen circa zwei Drittelp aller Erwerbstätigen einen Ausbildungsabschluss als höchste formale Qualifikation besaß (vgl. BMBF 2008, 171). Besonders viele Absolventen in der Berufsbildung absolvierten eine betriebliche

Aus- bzw. geregelte Fortbildung im kaufmännischen Bereich (Industrie und Handel), so dass unter Bezugnahme auf die vielen Hochschulabsolventen in den Wirtschaftswissenschaften ein großes Arbeitskräfteangebot im kaufmännischen Bereich angenommen und somit ein Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze in diesen Tätigkeitsfeldern vermutet werden kann. Auch im industriell-technischen Bereich besitzen vergleichsweise viele Personen einen ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabschluss bzw. haben eine Aus- und Fortbildung in diesem Industriezweig absolviert, so dass auch in diesem Feld ein großes Arbeitskräfteangebot vorliegt. Da in den genannten akademischen Studiengängen bereits vergleichsweise viele Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse umgestellt wurden, können zum aktuellen Zeitpunkt am ehesten in diesen Berufsfeldern die Folgen der Einführung des Bachelors als neuen akademischen Titel identifiziert werden.

Ergebnissen der DIHK-Studie zum Fachkräftemangel in der deutschen Wirtschaft zufolge, haben Unternehmen bereits heute einen, das fachlich qualifizierte Angebot übersteigenden Bedarf an Ingenieuren und Fachkräften aus dem kaufmännischen Bereich (vgl. DIHK 2007). Während ein Akademikermangel überwiegend in großen Unternehmen des IT- und des naturwissenschaftlichen Bereichs beklagt wird, konstatieren in erster Linie klein- und mittelständische Unternehmen des technischen und gewerblichen Bereichs einen Bedarf an beruflichen Fortbildungsabsolventen. In Zukunft wird laut einer IZA-Prognose ein Arbeitskräftebedarf insbesondere an Akademikern und Fortbildungsabsolventen erwartet, wohingegen die Nachfrage nach Beschäftigten mit einem einfachen Berufsabschluss abnehmen wird (vgl. Bonin et al. 2007).

Eine Konkurrenzsituation zwischen Bachelorabsolventen und Absolventen einer beruflichen Erstausbildung um Arbeitsplätze ist nicht anzunehmen. Die Ergebnisse der Studie zur Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft zeigen, dass zum Befragungszeitpunkt 2004 kaum ein Unternehmen den Bachelorabschluss mit dem Niveau von Berufsausbildungsabsolventen gleichstellte (vgl. Bergs/Konegen-Grenier 2005, 27). Zu einer ähnlichen Erkenntnis gelangte die begleitende Unternehmensbefragung im Rahmen der Frühjahrsbefragung 2004 des IW. Demnach gaben nur 6,8 Prozent der befragten Unternehmen an, eine Gleichbehandlung dieser beiden Absolviergruppen im Rahmen der Stellenerstbesetzung vorzunehmen (vgl. Konegen-Grenier 2004, 12).

Obwohl eine Konkurrenz zwischen Berufsausbildungs- und Bachelorabschlüssen im Kontext der Personalrekrutierung der Unternehmen nicht zu erkennen ist, weisen die unten dargestellten Studien durchaus auf eine Konkurrenz zwischen

Bachelor- und Fortbildungsabsolventen um betriebliche Einstiegspositionen hin. Hinsichtlich der im Folgenden zitierten Studien ist jedoch grundsätzlich zu beachten, dass eine Einschätzung, ob und inwieweit der langfristig zunehmende, das Arbeitsangebot übersteigende Fachkräftebedarf den Konkurrenzkampf zwischen den Absolventengruppen entschärft und den Wettbewerb zwischen Hochschul- und Berufsbildungssystem um hoch qualifizierte Schulabgänger verstärkt, derzeit nicht möglich ist.

Substitutionstendenzen zu Lasten der Fortbildungsabsolventen am Arbeitsmarkt können in einer Unternehmensbefragung im Zusammenhang mit der IW-Frühjahrsumfrage bestätigt werden (vgl. Konegen-Grenier 2004, 5 ff.), da 37,5 Prozent der befragten Unternehmen Bachelorabsolventen in einer Einstiegsposition auf dem Level der Fortbildungsabsolventen beschäftigen würden. Eine Einstufung der Bachelorabsolventen auf dem Level von Hochschulabsolventen wurde hingegen von 30 Prozent der Unternehmen als potenzielle Einstiegsposition genannt (vgl. ebd.), so dass insgesamt auf Basis dieser nicht repräsentativen Studie in den Betrieben eher eine Tendenz der **Gleichsetzung der Bachelor- zu den Fortbildungsabsolventen als zu den »traditionellen« Hochschulabsolventen zu erkennen ist**. Der Verfasser der Studie kommt aufgrund dieser Ergebnisse zu dem Fazit, dass am Arbeitsmarkt »im Allgemeinen (...) eine Annäherung zwischen qualifizierten Weiterbildungsabschlüssen des berufsbildenden Systems und klassischen Hochschulabschlüssen« (Konegen-Grenier 2004, 12) zu erkennen sei. Diese Untersuchung gibt zwar einen ersten Hinweis darauf, dass grundsätzlich eine Konkurrenzsituation unterschiedlicher Absolventengruppen um identische betriebliche Einstiegspositionen besteht, ermöglicht jedoch keine eindeutige Schlussfolgerung, ob die Fortbildungsabsolventen letztendlich durch Bachelorabsolventen vom Arbeitsmarkt verdrängt werden.

Differenziert nach Unternehmensgröße zeigen die Ergebnisse einer Studie des DAAD zu den Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen an Bachelorabsolventen (vgl. DAAD 2007), dass diese in Unternehmen zwar am häufigsten mit Absolventen der »traditionellen« Studiengänge um Stellen konkurrieren, sie dennoch in Unternehmen mit weniger als 250 Mitarbeitern ebenfalls im Wettbewerb zu Fortbildungs- und Berufsausbildungsabgängern stehen (vgl. ebd., 52). Unter Beachtung, dass in absehbarer Zeit die Studienstrukturreform vollständig abgeschlossen sein wird und demnach die herkömmlichen Diplomstudiengänge wegfallen werden, ist eine Verschiebung der mit dieser Studie identifizierten Wettbewerbslage im Kontext betrieblicher Einstellungen noch ungewiss. Mit Blick

auf die typischen Einsatzfelder zeigt sich, dass Bachelor- wie auch Fortbildungsabsolventen eher in operativen als in strategischen Aufgabenfeldern eingesetzt werden.

Das Ergebnis der IW-Studie zur Akzeptanz der Bachelorabsolventen in der Wirtschaft zeigt, dass Bachelorabsolventen im Gegensatz zu den Masterabsolventen eher generalistische Aufgaben im operativen Bereich denn strategische Aufgaben erledigen (vgl. Bergs/Konegen-Grenier 2005, 28 ff.). Ebenfalls wurde in der Studie zu Entwicklungschancen durch eine Aufstiegsfortbildung mit kaufmännischem Schwerpunkt ermittelt, dass Fortbildungsabsolventen wegen ihrer berufspraktischen Kenntnisse verstärkt in operativen Funktionsbereichen eingesetzt werden, eine Zunahme an strategischen Aufgabenbereichen, die insbesondere den Hochschulabsolventen offen stehen, allerdings durch die untersuchten Großunternehmen für die Zukunft angenommen wird (vgl. Tillmann/Blötz 2002, 26 f.). Unter Beachtung dieser Zuwachsprognose respektive der tendenziellen Einstufung/Zuordnung von Fortbildungs- und Bachelorabsolventen auf Arbeitsplätze mit operativen Aufgabenfeldern kann ein zukünftig steigender Konkurrenzdruck dieses Arbeitskräfteangebots vermutet werden.

Ebenfalls ist eine Konkurrenz um konkrete Sachbearbeiter- und Team- bzw. Abteilungsleiterpositionen zwischen Bachelor- und Fortbildungsabsolventen in Unternehmen zu erkennen. Diesbezüglich zeigt eine nicht repräsentative Untersuchung des DIHK, dass rund zwei Drittel der befragten Unternehmen Bachelorabsolventen auf Sachbearbeiter- bzw. Teamleiterposition einstufen (vgl. DIHK 2003, 7). Ebenfalls wurden Positionen auf Ebene eines Teamleiters von mehr als 70 Prozent der befragten Unternehmen auch für Masterabsolventen vorgesehen, wenngleich der sehr frühe Befragungszeitpunkt und die damit verbundene Unwissenheit der Unternehmen über die neuen Abschlüsse die Einstufung der Masterabsolventen auf klassische Einstiegspositionen für Berufsbildungsabsolventen erklären kann. Darüber hinaus weist die Bereitschaft von fast der Hälfte der befragten Unternehmen, Masterabsolventen in Führungsebenen einzustellen, auf ein größeres betriebliches Einsatzgebiet dieser Abschlüsse hin, so dass eine Verdrängung der Fortbildungsabschlüsse aufgrund der breiteren Einsetzbarkeit des Masters nicht in gravierendem Ausmaß anzunehmen ist. In einer repräsentativen Umfrage bei Fortbildungsabsolventen wurde deutlich, dass diese überwiegend die Positionen (Haupt-)Sachbearbeiter, Gruppen- bzw. Abteilungsleiter nach Fortbildungsabschluss bekleiden (vgl. DIHK 2004, 93), so dass in Zukunft

ein Wettbewerb zwischen Bachelor- und Fortbildungs- sowie gegebenenfalls Masterabsolventen um eben diese Positionen angenommen werden kann.

Eine weitere Ursache, die häufig zur Begründung eines Konkurrenzkampfes zwischen Fortbildungs- und Hochschulabsolventen im Allgemeinen bzw. Bachelorabsolventen im Speziellen herangezogen wird, stellt die kontinuierlich ansteigende Quote an Hochschulabsolventen dar. So legte eine noch unveröffentlichte Studie (vgl. Bosch 2006) den Schluss nahe, dass die durch die Bundesregierung angestrebte Hochschulabsolventenquote eines Jahrgangs von 40 Prozent und ein dadurch entstehendes Überangebot an Hochschulabsolventen zukünftig zu einer Verdrängung der Fortbildungssabsolventen aus Positionen des mittleren Managements führen werde. Dieses Ergebnis stütze sich auf »internationale Erfahrungen mit Fehlentwicklungen« (ebd., 4), da ein Ausbau der Hochschulbildung in anderen Ländern zu einem Ansehensverlust der beruflichen Ausbildung geführt habe (vgl. ebd.).

Die Befürchtung, dass ein Überhang an Hochschulabsolventen zu einer Substitutionsgefahr für Fortbildungssabsolventen werde, ist nicht neu. Bereits in den 1990er Jahren ergaben mehrere Studien im industriellen Bereich, dass Fortbildungssabsolventen im technischen Feld, wie Industriemeister und insbesondere Techniker, durch Fachhochschulingenieure verdrängt wurden. Durch Analysen von Stellenanzeigen und anschließenden Befragungen der inserierenden Betriebe kam man zu der Erkenntnis, dass Fortbildungssabsolventen mit einem Technikerabschluss bei den Stellenbesetzungen am stärksten durch akademisch ausgebildete Ingenieure bedroht waren (vgl. Jansen 1998, 74 ff.). Die Zunahme des Konkurrenzdrucks zwischen höher qualifizierten Technikern des Berufsbildungssystems und Fachhochschulabsolventen um Positionen im mittleren Qualifikationsbereich war nach Ansicht der befragten Unternehmen deshalb entstanden, da der starke Absolventenanstieg der Ingenieure mit Fachhochschulabschluss zu Beginn der 1990er Jahre und der damit einhergehende Zulauf dieser Akademikergruppe auf Positionen der mittleren Qualifikationsebene zu einer Verringerung der Aufstiegsschancen von Fortbildungssabsolventen mit Technikerabschluss beigetragen hatte (vgl. ebd., 90 ff.). Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangte eine durch das IAB durchgeführte Unternehmensbefragung (vgl. Plicht 1998, 128). So schätzten die Befragten einen zukünftig verstärkten Einsatz von Ingenieuren auf originär für Techniker vorgesehene Positionen als wahrscheinlich ein, wenngleich diese Substitutionsgefahr durch die Forscher mit Blick auf abnehmende Studierendenzahlen in den Ingenieursfächern und dem gleichzeitig schon damals befürchteten

Fachkräftemangel in diesem Bereich relativiert wurde. Eine Verdrängung der Industriemeister durch akademisch ausgebildete Ingenieure wurde überwiegend in Großunternehmen erwartet (vgl. ebd., 133 f.).

Eine andere Befragung im industriellen Sektor stellte heraus, dass zunehmend Techniker in Positionen eingesetzt wurden, die ursprünglich für Meister vorgesehen waren (vgl. Drexel/Jaudas 1998, 305). Der Verdrängungsmechanismus der Fortbildungen untereinander wurde auf die höhere technische Qualifikation der Techniker und auf einen Überhang an Fortbildungsabsolventen mit einem Technikerabschluss zurückgeführt. Diese Entwicklung würde aufgrund mangelnder Aufstiegschancen zu einem Attraktivitätsverlust der Meisterfortbildung wie auch aufgrund des Überhangs an Technikern zu einem Rückgang der Technikerfortbildungszahlen führen, so dass von den Betrieben längerfristig eine zunehmende Stellenbesetzung durch Fachhochschulingenieure auf Positionen der mittleren Qualifikationsebene erwartet wurde. Da allerdings diese Entwicklung einer Qualifikationsentwertung der Fachhochschulingenieure gleichkomme, wurde bei den Fachhochschulingenieuren die langfristige Tendenz zum Erwerb höherer Hochschulabschlüsse vermutet (vgl. ebd., 307).

Neben der potenziellen Verdrängung von Fortbildungsabsolventen durch akademisch ausgebildete Arbeitskräfte zeichnet sich für beide Absolvengruppen gleichermaßen eine Wettbewerbssituation zu den Abgängern dualer Studiengänge und Berufsakademien ab. So haben bereits Betriebsfallstudien im Zeitraum von 1997 bis 2001 ergeben, dass Großunternehmen weniger die Hochschulabsolventen, sondern vielmehr die Absolventen von Berufsakademien als Konkurrenten für die Fortbildungsabsolventen auffassen (vgl. Tillmann/Blötz 2002, 26). Der häufig genannte Vorteil, dass Fortbildungsabsolventen über mehr berufspraktisches Wissen als Hochschulabsolventen verfügen, wird durch die Absolventen der dualen Studiengänge relativiert, da diese Absolvengruppe sowohl einen Hochschulabschluss als auch berufspraktische Erfahrungen aufweisen. Eine Konkurrenz um Arbeitsplätze zwischen Absolventen dualer Studiengänge einerseits mit Absolventen anderer Hochschulstudiengänge und andererseits mit Fortbildungsabsolventen ist jedoch aufgrund verhältnismäßig geringer Absolventenzahlen empirisch als gegenwärtig noch nicht evident zu bewerten. Allerdings weisen die steigenden Angebote wie auch die zunehmenden Studierendenzahlen in dualen Studiengängen darauf hin, dass sich in Zukunft ein Konkurrenzmodell um Arbeitsplätze zwischen Fortbildungsabsolventen, Bachelorabsolventen und Abgängern der dualen Studiengänge etablieren wird.

Es bleibt festzuhalten, dass die genannten Untersuchungen zwar die Annahme eines Wettbewerbs zwischen Fortbildungs- und Bachelorabsolventen um betriebliche Positionen in Abhängigkeit von Betriebsgröße, Beschäftigtenstruktur und Branche tendenziell bestätigten, eine Bestimmung, ob diese Substitutionsprozesse letzten Endes jedoch auch zu einer vollständigen Verdrängung bzw. Marginalisierung der Fortbildungsberufe durch Bachelorabschlüsse in betrieblichen Positionen führen, ist aber auf Basis der aktuellen empirischen Datenbasis nicht möglich.

4. Europapolitische Zielvorstellungen und ihre (potenziellen) Auswirkungen auf die deutsche Hochschul- und Berufsbildung

Die nationale Politik der einzelnen 27 Mitgliedstaaten der EU wird zunehmend von europapolitischem Handeln beeinflusst. Aufgrund vielfältiger Veränderungsprozesse, wie der Globalisierung der Märkte, ist u. a. die Mobilität der Arbeitnehmer in Europa eine entscheidende Voraussetzung für die Schaffung eines europäischen Wirtschaftsraums und Binnenmarkts. Da jedoch die Qualifikation der Arbeitnehmer die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt entscheidend determiniert, sind ebenfalls im Bereich der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung zahlreiche Aktivitäten zu erkennen, die auf politische Entscheidungen der EU zurückgeführt werden können. Die Schaffung transparenter, qualitativ hochwertiger sowie durchlässiger Bildungssysteme in Europa ist eine grundlegende Bedingung, um die Freizügigkeit europäischer Arbeitnehmer und somit die Herausbildung eines wettbewerbsfähigen europäischen Binnenmarkts zu ermöglichen. Das Thema Durchlässigkeit und Anrechnung innerhalb und zwischen den einzelnen nationalen Bildungsteilsystemen ist demnach nicht nur ein nationales Anliegen, sondern stellt auch ein europapolitisches Handlungsfeld zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit sowie der intra- und internationalen Mobilität dar.

Aktuell sind europäische Initiativen und Entwicklungsstränge erkennbar, die eine Veränderung der bislang eher nebeneinander bestehenden Hochschul- und Berufsbildungssysteme in Deutschland und damit verbunden ebenfalls eine Neustrukturierung qualifikationsbedingter Berechtigungen in Betrieben bewirken können. Darüber hinaus können sich diese europapolitischen Maßnahmen auf die identifizierte Konkurrenzlage zwischen Absolventen der verschiedenen Bildungsgänge am Arbeitsmarkt auswirken und diese Entwicklung verändern.

Um die Wettbewerbsfähigkeit der Europäischen Union und die Mobilität der Bürger innerhalb der europäischen Staaten zu erreichen, wurde im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Hochschulbildung u. a. neben der Einrichtung eines vergleichbaren dreigliedrigen Studiensystems in Europa die Etablierung eines europäischen Leistungspunktesystems (ECTS²⁸) zur gegenseitigen Anrechnung

und Anerkennung von Studienleistungen in allen Mitgliedsstaaten beschlossen (vgl. Bologna Erklärung 1999, 3 ff.).

Die neuen Bachelorabsolventen besitzen im betrieblichen Einstellungsprozess im Gegensatz zu Absolventen des dualen Ausbildungssystems einen größeren ökonomischen Anreiz, da Unternehmen einerseits keine Ressourcen für die Qualifizierung der Fachkräfte aufbringen müssen und andererseits akademisch qualifiziertes Personal zu günstigeren Einstieglöhnen beschäftigen können, als zuvor die traditionellen Hochschulabsolventen erhielten (vgl. Weber 2007, 122). Die Annahme, dass eine Kosteneinsparung der Unternehmen bei der Ausbildung von Fachkräften den Druck auf das Duale System erhöhe und die Attraktivität zur Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsplätze somit mindere, ist mit Blick auf die Zunahme der dualen Studiengänge und der hohen Akzeptanz dieser Absolventengruppe auf dem Arbeitsmarkt zu relativieren, da diese Ausbildungsmischformen ebenfalls eine betriebliche Entlohnung der Studierenden bzw. Auszubildenden während des gesamten dualen Studiums vorsehen und eine Kostenersparnis der Betriebe hier somit nicht stattfindet. In den letzten Jahren ist vielmehr eine Zunahme an betrieblichen Angeboten für duale Studiengänge sowie eine Zunahme der Studenten in diesen Studienformen festzustellen (vgl. ebd., 117).

Der zunächst unabhängig vom Bologna-Prozess stattfindende Lissabon Prozess im Jahr 2000 markiert ein ähnlich folgenreiches europapolitisches Abkommen für den Berufsbildungsbereich. Dort einigten sich die Regierungschefs der europäischen Mitgliedstaaten darauf, die EU bis zum Jahr 2010 »zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt« (Europäischer Rat 2000, 2) zu machen. Auch in Lissabon wurden die Mobilität europäischer Bürger und die Transparenz der Qualifikationsnachweise als wichtige Voraussetzungen für die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft interpretiert (vgl. ebd., 8).

Die Notwendigkeit, dass die europäischen Hochschul- und Berufsbildungssysteme vergleichbare, transparente und übertragbare Qualifikationsnachweise zur Erzeugung von Wettbewerbsfähigkeit und Mobilität benötigen, wurde zusammenfassend erstmals explizit im Zielbericht des Rats der EU im Jahr 2001 betont (vgl. Rat der Europäischen Union 2001, 15).

Neben den vergleichbaren Zielsetzungen, Wettbewerbsfähigkeit und Mobilität in Beschäftigungs- und Bildungssystemen, weisen auch die für den Hochschul- und Berufsbildungsbereich als Folge der auf europäischer Ebene maßgeblichen

ministeriellen Abkommen eingeleiteten Maßnahmen eine hohe Kompatibilität auf.

Auf einer Bologna-Nachfolgekonferenz im Jahr 2003 vereinbarten die Hochschulminister die Einführung eines europäischen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse, um eine Transparenz und Vergleichbarkeit der nationalen Studienabschlüsse zur Förderung der Mobilität herauszubilden (vgl. Berlin Communiqué 2003, 4). Auch für den Berufsbildungsbereich wurde durch den Europäischen Rat die Erarbeitung eines einheitlichen europäischen Bezugsrahmens für Qualifikationen (EQR) sowie dessen Kopplung mit jeweils nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) beschlossen (vgl. Rat der Europäischen Union 2005, 8/14/Europäische Kommission 2006b, 12). Über einen Verweis einzelner in den nationalen Bildungssystemen verliehener Qualifikationen bzw. Zertifikate auf die betreffende Niveaustufe des EQR wird das Niveau verschiedener Qualifikationsnachweise und Zeugnisse somit für andere Staaten transparent, so dass dadurch die Mobilität europäischer Bürger in Bildungs- und Beschäftigungssystemen vereinfacht wird (vgl. Europäisches Parlament 2007, 3). Der im Jahr 2007 durch das Europäische Parlament verabschiedete EQR besitzt insgesamt acht Referenzniveaus, die das Niveau erzielter Lernergebnisse benennen, das durch Zertifikate bescheinigt wird. Die Niveaustufen 6 bis 8 definieren die drei europäisch vergleichbaren Studienzyklen, so dass der EQR explizit eine Verbindung zwischen europapolitisch initiierten Maßnahmen im Hochschul- und Berufsbildungsbereich herstellt.

Abb. 21: Die acht Qualifikationsniveaus und ihre Deskriptoren im EQR

Niveaustufen	Deskriptoren zur Beschreibung von erforderlichen Lernergebnissen		
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen
Niveau 1	Allgemeinwissen	Ausführung einfacher Tätigkeiten	Ausführendes Arbeiten und Lernen entsprechend externer Vorgaben
Niveau 2	Basiswissen in einem konkreten Arbeits- bzw. Lernbereich	Bekannte Aufgaben und Probleme werden eigenständig gelöst	Selbstständiges Lernen und Arbeiten nach externen Vorgaben
Niveau 3	Umfassendes Wissen in einem Arbeits- bzw. Lernbereich	Eigenständige Instrumentenauswahl zur Lösung von bekannten Problemen und Aufgaben	Arbeits- und Lernprozesse situationsgerecht und eigenständig erledigen
Niveau 4	Breites Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- bzw. Lernbereich	Eigenständige Auswahl von Instrumenten zur Lösung spezieller Probleme und Aufgaben	Selbstständiges Handeln in bekannten, veränderbaren Situationen; Führungsverantwortung für Routinefähigkeiten anderer
Niveau 5 (Teilqualifikation des ersten Studienzyklus)	Reflexives, breites Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- bzw. Lernbereich	Eigenständige Auswahl von Instrumenten zur kreativen Lösung abstrakter Probleme und Aufgaben	Führungsverantwortung in veränderbaren Arbeits- und Lernzusammenhängen; Beurteilung fremder und eigener Leistungen und Entwicklungen
Niveau 6 (erster Studienzyklus = Bachelorabschluss)	Tiefgehendes Wissen und kritisches Verständnis eines Arbeits- bzw. Lernbereichs	Komplexe, spezifische, nicht planbare Probleme und Aufgaben werden innovativ gelöst	Führungs- und Entscheidungsverantwortung in komplexen, unvorhersehbaren Arbeits- und Lernzusammenhängen; Personalentwicklungsverantwortung
Niveau 7 (zweiter Studienzyklus = Masterabschluss)	Aktuelles Spezialistenwissen in einem Arbeits- bzw. Lernkontext sowie in angrenzenden Bereichen wird zur Innovation verknüpft	Umfassendes Wissen wird zu Innovationen und zur Generierung neuen Wissens eingesetzt	Führungs- und Strategieverantwortung für Gruppen in komplexen, unvorhersehbaren Arbeits- und Lernzusammenhängen; Verantwortung für wissenschaftliche Diskurse
Niveau 8 (dritter Studienzyklus = Doktortitel)	Spezialistenwissen in einem sowie angrenzenden Arbeits- und Lernbereichen	Umfassendes Fakten- und Methodenwissen zur innovativen Lösung von Problemen und Erweiterung des aktuellen Wissens- und Forschungsstands	Autoritätsperson; Selbstständiges Voranbringen von Innovationen in zentralen Wissenschafts-, Forschungs-, Lern- und Arbeitskontexten

Quelle: vgl. Europäisches Parlament 2007, 6 ff.

Hinsichtlich der im EQR verwendeten Deskriptoren für die einzelnen Niveaustufen wird kritisiert, dass diese eindeutiger voneinander abgegrenzt werden müssen und darüber hinaus klare Maßstäbe zur Beurteilung und Einordnung individueller Lernergebnisse in eine entsprechende Niveaustufe konzipiert werden sollten (vgl. Küssner/Seng 2006, 12).

Genau wie für den EQR zeigt sich auch in den europapolitisch initiierten Maßnahmen zur Anrechnung und Anerkennung von Lernleistungen im Hochschul- und Berufsbildungsbereich eine starke Übereinstimmung. Explizit wies der Rat der Europäischen Union auf die Notwendigkeit zur Erarbeitung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET²⁹) zur Erleichterung der Mobilität europäischer Bürger hin, das nach dem gleichen Prinzip wie ECTS im Hochschulsektor ausgestaltet sein sollte (vgl. Rat der Europäischen Union 2002, 39 ff.). Zentrale Merkmale, wie z.B. die Umformulierung des notwendigen Arbeitsaufwands je Lernergebnis in Punkte, sind für ECTS und ECVET identisch (vgl. Europäische Kommission 2004, 4/Europäische Kommission 2006a, 10 ff.).

Während in Deutschland im Hochschulbereich die Einführung des europaweit einheitlichen dreigliedrigen Studiensystems und des ECTS seit rund neun Jahren vollzogen wird (vgl. KMK/BMBF 2006, 8 ff.), steht im Berufsbildungsbereich die nationale Umsetzung des EQR und ECVET erst am Anfang. Auch wenn vergleichbare, transparente und übertragbare Qualifikationen bzw. Abschlüsse als notwendige Voraussetzung und Chance von europäischen und deutschen Akteuren zur Förderung der Mobilität und Wettbewerbsfähigkeit Europas begriffen werden (vgl. BMBF/KMK 2007, 3 f.), sehen unterschiedliche deutsche Interessengruppen in den diesbezüglich auf europäischer Ebene initiierten Maßnahmen einige Problempotenziale für das deutsche (Berufs-)Bildungssystem.

Die in Deutschland artikulierten Risiken und Befürchtungen der Auswirkungen des EQR/NQR und ECVET fokussieren vornehmlich folgende Aspekte:

- Auflösung des Berufsprinzips als konstitutives Merkmal deutscher Berufsbildung.
- Lernergebnisorientierung führt zu einer Beliebigkeit der Lerninhalte und -formen.
- ECVET muss zum integralen Bestandteil des EQR werden und mit dem ECTS-System an Hochschulen kompatibel sein.

29 European Credit System for Vocational Education and Training

- EQR muss die allgemeine und berufliche Bildung gleichermaßen berücksichtigen; Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung muss möglich sein.
- EQR und ECVET brauchen gemeinsame europäische Verfahrensregeln und Definitionen, um europaweit eine einheitliche Bewertung von Kompetenzen sowie deren Zuordnung in den NQR zu ermöglichen.
- Akzeptanz des EQR/ECVET bedarf einer nationalen Erprobungsphase für Instrumente und Verfahren.

Die mit einem Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung einhergehende Notwendigkeit, Qualifikationen in einzelne Einheiten bzw. Module zu untergliedern und diese mit Punkten zu gewichten (vgl. Le Mouillour 2006, 26), wird in Deutschland sowohl von den Sozialpartnern gleichermaßen wie von den politischen Instanzen als auch von Bildungsexperten als Gefahr für das Berufsprinzip gewertet, an dem sich insbesondere die duale Ausbildung in Deutschland orientiert (vgl. BMBF/KMK 2007, 9/DGB 2007, 5/KWB³⁰ 2005, 6/BIBB 2007a, 6). Viele deutsche Akteure befürchten, dass durch die Modularisierung im Rahmen eines Leistungspunktesystems einzelne Ausbildungsabschlüsse in zu viele einzeln anzuerkennende Einheiten unterteilt werden, deren separater Erwerb die Herausbildung einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz unmöglich mache (vgl. Spitzenorganisationen der Wirtschaft 2007, 4). So argumentieren bspw. die Gewerkschaften, dass die im Ausbildungsstadium befindlichen Personen vermutlich nur solche Lerneinheiten absolvieren werden, »die im Verhältnis zum Aufwand vergleichsweise viele Kreditpunkte bringen« (Drexel 2005, 94). Aus diesem Grund wird in Deutschland allgemein die Auffassung vertreten, dass ECVET immer am Berufsprinzip zu orientieren sei und die umfassende Qualifikation stets den Bezugsmittelstab für die Punktevergabe einzelner Lerneinheiten bilden müsse (vgl. ebd., 7/DGB 2007, 5/BMBF/KMK 2007, 9). Daraus folgt, dass zunächst einem gesamten Aus- oder Fortbildungsabschluss eine Punktsumme zugewiesen wird. Die einzelnen Lerneinheiten dieser Qualifikationen werden anschließend in Relation zu der Gesamtpunktsumme beurteilt und erst danach einzeln mit Punkten bewertet (vgl. BMBF/KMK 2007, 9). Der Gefahr der Zerstückelung der dualen Ausbildung in einzelne zu zertifizierende Abschnitte durch ECVET muss aufgrund des Subsidiaritätsprinzips in der europäischen Bildungspolitik durch eine entsprechende nationale politische Umsetzung begegnet werden, da dieses nicht als vorgegebenes

30 Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung

Instrument sondern vielmehr als europäischer Arbeits- bzw. Orientierungsrahmen konzipiert wurde. Explizit wird die nationale Definitionsmacht der zuständigen nationalen Behörden bei der Festlegung der einzelnen Lerneinheiten durch die EU betont (vgl. Europäische Kommission 2006a, 12), so dass den deutschen Akteuren die Gestaltung dieses Leistungspunktesystems obliegt und eine Auflösung des Berufsprinzips direkt verhindert werden kann. Unabhängig der konkreten nationalen Umsetzung ist infolge dieser europapolitisch eingeleiteten Initiative eine inhaltliche Spezialisierung bzw. Differenzierung sowie eine zeitliche Flexibilisierung des beruflichen Aus- und Fortbildungsgeschehens zu erwarten. Wenn durch ein Leistungspunktesystem tatsächlich eine Flexibilisierung und Differenzierung der beruflichen Aus- und Fortbildung erzeugt wird, kann hieraus eine verstärkte Differenzierung zwischen verschiedenen ausgebildeten Fachkräften, z. B. in der Zuweisung beruflich Qualifizierter in einzelne Entgeltgruppen, vermutet werden.

Eine weitere Gefahr für die duale Ausbildung wird in der notwendigen Lernergebnisorientierung des ECVET-Ansatzes gesehen. So befürchten die Gewerkschaften, dass eine Entkopplung des beruflichen Qualifikationserwerbs in der dualen Ausbildung von Inputkriterien zu einer Beliebigkeit der Inhalte und Lernorte führe und damit »Möglichkeiten einer systematischen Verzahnung von Theorie- und Praxislernen« (Drexel 2005, 92) in Form von Berufsschulunterricht und betrieblichem Lernen entfallen könnten. Durch das outcomeorientierte ECVET-System könnten Lernende vielmehr selbst entscheiden, welche Lernformen und Lerninhalte zur Erreichung eines Lernergebnisses gewählt werden (vgl. ebd./DGB 2007, 4). Als Lösung schlagen die Gewerkschaften vor, in sich abgeschlossene Qualifikationen nicht nur in Form von Lernergebnissen zu beschreiben, sondern vielmehr eine »Beschreibung von Kompetenzen durch einen auf Anforderungen in spezifischen Kontexten bezogenen (»domänenbezogenen«) Ansatz« (DGB 2007, 4) vorzunehmen. Auch die Arbeitgebervertreter plädieren für die Festlegung von Leistungspunkten, die einerseits an dem zu erlernenden Beruf auszurichten und andererseits in Relation zur durchschnittlichen Lernzeit für eine bestimmte Lerneinheit zu vergeben seien. Somit lehnt auch diese Interessengruppe ein ausschließlich outcomeorientiertes Leistungspunktesystem ab (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag 2007, 2 f.). Die Gefahr, dass die Etablierung des EQR und ECVET zu einer Abkehr von Input- und Prozessanforderungen in der Berufsbildung führe, wird nicht von allen Gewerkschaftsvertretern als zwangsläufige Folge gesehen. Nach Auffassung der IG Metall ent lasse die Einführung europäischer Bezugsrahmen und -systeme die nationalen Bildungssysteme und

-akteure keineswegs aus ihrer Verantwortung, über nationale Rechtssetzungen die Durchführung der und den Zugang zur beruflichen Bildung zu regulieren (vgl. Ehrke 2006, 21). Trotz der o. g. Befürchtungen eröffnen der EQR/NQR und ECVET der deutschen Berufsausbildung die Chance, die durch die konjunktur- und regionalabhängigen betrieblichen Ausbildungsplatzkapazitäten entstehenden Übergangsrisiken an der ersten Schwelle durch die Einführung gleichwertiger alternativer Ausbildungsformen abzuschwächen (vgl. Frommberger 2007, 145 f.), wenngleich zu bedenken ist, dass diese alternativen Ausbildungsvarianten betrieblich als gleichwertig anerkannt und somit auch die gleichen Leistungspunkte besitzen müssen, um tatsächlich als eine gleichwertige Alternative zur dualen Ausbildung angenommen zu werden.

Neben der Lernergebnisorientierung und der Modularisierung stößt ebenfalls der von der Europäischen Kommission vorgeschlagene Bezugsmaßstab von 120 Leistungspunkten pro Jahr auf Kritik in Deutschland (vgl. Europäische Kommission 2006a, 14). Zum einen stellt dieser Maßstab den ausschließlich lernergebnisorientierten Fokus von Lerneinheiten in Frage, da hierbei das Hilfsmittel Zeit als ein Inputkriterium hinzugezogen würde. Zudem wird auf die Inkompatibilität des ECVET mit dem hochschulspezifischen ECTS-System verwiesen, da dieses von 60 Leistungspunkten pro Jahr ausgehe (vgl. BMBF/KMK 2007, 5/Spitzenorganisationen der Wirtschaft 2007, 6). Indem einheitliche Bezugsmaßstäbe für Leistungspunkte in den Hochschul- und Berufsbildungssystemen genutzt würden, könnte die Durchlässigkeit und Anrechnung zwischen Hochschul- und Berufsbildung insgesamt gesteigert und somit gegebenenfalls eine Abschwächung der Substitutionsprozesse am Arbeitsmarkt zwischen Fortbildungs- und Bachelorabsolventen aufgrund gesicherter Möglichkeiten zur Höherqualifizierung für alle erreicht werden.

Außerdem stehen die Niveaustufen des Qualifikationsrahmens und die dort vorgenommene Übervorteilung der Hochschulbildung im Vergleich zur Berufsbildung im Fokus der nationalen Kritik. Die EQR-Niveaustufen sechs bis acht wurden ausschließlich für die drei universitären Qualifikationsebenen bzw. Studienzyklen – undergraduate, graduate und doctoral degree – vorgesehen (vgl. Europäisches Parlament 2007, 2). Der erste Studienzyklus integriert zudem eine vorbereitende Teilqualifikation auf der fünften Niveaustufe, um einigen Mitgliedstaaten eine Integration weiterer verfügbarer hochschulähnlicher jedoch nicht zwingend in Hochschulen vergebene Qualifikationen zu ermöglichen (vgl. Berlin Communiqué 2003, 4). Das Niveau der öffentlich-rechtlich geregelten Fortbildungsabschlüsse

könnte im EQR auf dem Niveau der Kurzstudiengänge und somit auf Niveaustufe fünf verortet werden. Damit würden auf europapolitischer Ebene, hinsichtlich des erreichten Qualifikationsniveaus der Absolventen, die Fortbildungsabschlüsse des Berufsbildungssystems den Bachelorabschlüssen untergeordnet.

Diese Überbewertung der akademischen gegenüber der beruflichen Bildung zeigt sich ebenfalls in der EU-Richtlinie zur Anerkennung der Berufsqualifikationen vom 20.10.2005³¹. Hinsichtlich der Übervorteilung der Hochschulbildung im EQR gilt es nach Ansicht der Vertreter des Zentralverbands des deutschen Handwerks (ZDH) zu bedenken, dass die achte und somit höchste Niveaustufe nicht für solche Abschlüsse vorgesehen sein sollte, die formal im Hochschul- bzw. Berufsbildungsbereich vergeben werden. Es wird vielmehr gefordert, dass diese nur in Kombination mit Berufserfahrung zu erreichen sein sollte (vgl. Brunner/Esser/Kloas 2006, 16). Nach Meinung der Sozialpartner müssen nicht nur einzelne Stufen des Qualifikationsrahmens, sondern vielmehr alle Niveaustufen berufliches Können integrieren, so dass prinzipiell auch durch Berufserfahrung und Weiterbildung eine Zuordnung in die höchste Niveaustufe möglich wäre (vgl. ebd., 15/Ehrke 2006, 21). Ferner wird kritisiert, dass der für den Hochschulbereich durch die KMK verabschiedete deutsche Teil-Qualifikationsrahmen ausschließlich die Niveaustufen sechs bis acht integriert und damit die höchsten Qualifikationsstufen des deutschen NQR ausschließlich für Hochschulabsolventen reserviert seien (vgl. Ehrke 2006, 22). Die Unterbewertung der Berufsbildungsqualifikationen im Vergleich zu Hochschulabschlüssen spiegelt die Annahme wieder, dass hohe Bildungsabschlüsse ebenfalls zu anspruchsvoller Tätigkeiten berechtigen, was letztlich jedoch mit Blick auf den deutschen und europäischen Arbeitsmarkt nicht für alle Berufsausbildungszertifikate bzw. Hochschulabschlüsse zutrifft (vgl. Frommberger 2007, 149). Um das Niveau der deutschen Berufsbildung im EQR angemessen einordnen und somit deren Wert auch im Ausland herausstellen zu können, könnte eine inhaltliche Niveaudifferenzierung mitsamt unterschiedlicher Zugangsvoraussetzungen für unterschiedliche Aus- und Fortbildungsberufe

31 Die EU-Richtlinie regelt die Anerkennung der Berufsqualifikationen in reglementierten Berufen (vgl. BIBB 2007b, 2). Die EU-Anerkennungsrichtlinie gibt nach Artikel 11 EU-Amtsblatt 2005 ein fünf Ebenen umfassendes Qualifikationsstufen-Schema für die auf nationaler Ebene durchzuführende Zuordnung einzelner ausländischer Bildungsabschlüsse vor (vgl. Art. 1 Abs. 13/Art. 11 EU-Amtsblatt 2005). Die duale Ausbildung und anerkannte berufliche Fortbildung in Deutschland ist ausschließlich in der zweiten Niveaustufe dieses EU-Schemas wieder zu finden, wodurch eine falsche Positionierung des Dualen Systems im europäischen Ausland befürchtet wird (vgl. Wurster 2006, 2).

vorgenommen werden (vgl. ebd., 150). Damit eröffnet sich in Deutschland die Chance, Berufsausbildung und Fortbildung für unterschiedlich leistungsstarke Schulabgänger anzubieten, so dass auch durch den Qualifikationsrahmen eine verstärkte Differenzierung der beruflichen Aus- und Fortbildungsangebote anzunehmen ist. Die Unterscheidung verschiedener Aus- bzw. Fortbildungsniveaus kann sich dann ebenfalls in differenzierten betrieblichen qualifikationsabhängigen Berechtigungen, wie z. B. in Entlohnungsstrukturen, niederschlagen.

Neben der Gleichwertigkeit der Abschlüsse erlebt auch die Gleichwertigkeit der Hochschulzugangsberechtigungen zwischen beruflicher Bildung und (Fach-) Abitur im Kontext der Konsultationen zum EQR und ECVET einen neuen Diskussionshöhepunkt. Obwohl deutsche Politiker, Gewerkschafter und Arbeitgebervertreter die Öffnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte ohne formale Hochschulzugangsberechtigung seit langer Zeit fordern, fehlt es in der Realität immer noch an bundeseinheitlichen und generellen Zugangsregelungen und -verfahren, so dass der Zugang zur Hochschule für beruflich Qualifizierte meistens auf Basis von Einzelfallentscheidungen und nicht nach klaren, allgemein gültigen Kriterien erfolgt (vgl. Kloas 2006, 34 ff./Weiß 2006, 4). Damit die in und zwischen den Bildungssystemen durchlässigkeitsfördernde Wirkung des outcomeorientierten EQR/ECVET-Ansatzes auch in Deutschland erzielt werden kann, sollte durch klare, einheitliche und verbindliche Rechtsgrundlagen der Hochschulzugang auch für beruflich Qualifizierte ohne Abitur geöffnet werden (vgl. Kloas 2006, 34 ff./Weiß 2006, 4). Während in den einzelnen Bundesländern zwar teilweise ein auf Prognosen basierter Zugang beruflich Qualifizierter zu den Hochschulen vorgesehen ist, existieren keine Regelungen, die eine Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge ermöglichen (vgl. Mucke 2006, 6). Indem im Leistungspunktesystem das tatsächliche Können des Einzelnen bewertet wird, eröffnet sich die Möglichkeit, das bisherige Monopol bestimmter Abschlüsse aufzulösen und tatsächlich eine Mobilität zwischen den einzelnen Bildungs-(Teil-)Systemen zu ermöglichen (vgl. ebd., 7 ff.). Nur durch eine Erfassung der unabhängig von formalen Bildungsabschlüssen erworbenen Kompetenzen nach einheitlichen Verfahrensregeln kann tatsächlich eine Anrechnung und Übertragbarkeit von Kompetenzen und somit eine Mobilität innerhalb des Bildungssystems erreicht werden. Durch ECVET eröffnet sich für das deutsche Bildungssystem bei entsprechender nationaler Umsetzung die Möglichkeit, dass beruflich Qualifizierte einen Zugang zur Hochschule auch ohne formalen Berechtigungsnachweis und allein auf Basis erzielter Lernergebnisse aus Berufs-

bildung und -erfahrung erhalten, so dass die Durchlässigkeit der Bildungssteilsysteme maßgeblich erhöht und Substitutionsprozesse am Arbeitsmarkt aufgrund potenziell möglicher Höherqualifizierung für alle abgemildert werden könnten. Der Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte ohne formale Berechtigung setzt allerdings die Institutionalisierung solcher Angebotsformen voraus, die Berufspraktiker auf ein Studium vorbereiten und somit eine Studierfähigkeit vermitteln (vgl. Frommberger 2007, 148).

Um auch eine Anrechnung der im Beruf erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge und eine Mobilität aller Personen in Bildungs- und Beschäftigungssystemen durch die Einführung eines Qualifikationsrahmens und eines Leistungspunktesystems zu ermöglichen, ist zu klären, wie die Kompetenzen einzelner Personen erfasst werden können, an welchen Kriterien die Vergabe der Leistungspunkte festzumachen ist und durch wen und nach welchen Maßstäben eine Einordnung der festgestellten Kompetenzen in den EQR/NQR erfolgen soll (vgl. BIBB 2007a, 14). Ein weiterer Aspekt, den es im Kontext der Qualifikationsrahmen zu bedenken gilt, ist, inwieweit in Deutschland nicht staatlich bzw. öffentlich-rechtlich anerkannte Weiterbildungsabschlüsse angemessen in den NQR einzuordnen sind, da diese aufgrund ihrer Vielfalt und Marktsteuerung intransparent sind und zudem keiner Steuerung durch eine übergeordnete zuständige Stellen unterliegen, die diese Niveaustufenzuordnung vornehmen könnte (vgl. Diekmann 2006, 50). Die mit EQR und ECVET vorzunehmende Zuordnung einzelner Abschlüsse in Niveaustufen ermöglicht eine Transparenzsteigerung des überwiegend auf Marktsteuerung basierenden deutschen Weiterbildungssystems, so dass sich damit bei betrieblicher Akzeptanz ebenfalls qualifikationsbedingte Berechtigungen in Betrieben stärker differenzieren und qualifikationsabhängige Wertzuschreibungen am Arbeitsmarkt für Außenstehende transparenter werden könnten.

Insgesamt zeigen die Konsultationsergebnisse zum EQR und ECVET, dass alle deutschen Interessengruppen zum einen eine nationale Erprobungs- und Evaluationsphase bezüglich dieser europapolitisch angeregten Ansätze einfordern sowie zum anderen europäische Leitlinien und einheitliche Bezugsmaßstäbe gewollt sind (vgl. Hanf/Rein 2007, 8). So betonen die Arbeitgebervertreter, dass die Einführung des ECVET zunächst im Zeitraum 2008 bis 2011 in einzelnen Berufen unter wissenschaftlicher Begleitung, kontinuierlichem Erfahrungsaustausch und unterstützenden Beratungsangeboten erprobt werden sollte (vgl. Westdeutscher Handwerkskammertag 2007, 4/Spitzenorganisationen der Wirtschaft 2007, 8). Weiterhin ist bei allen Interessengruppen eine Forderung nach einheitlichen euro-

päischen Maßstäben und Handreichungen wieder zu finden, so dass insbesondere die Vergabe der Leistungspunkte, die Feststellung der Lernergebnisse und die Unterteilung ganzer Qualifikationen in Lerneinheiten europaweit nach einheitlichen Verfahren und Maßstäben erfolgen müsse, um tatsächlich eine gegenseitige Akzeptanz der Qualifikationen in Bildungs- und Beschäftigungssystemen und somit eine Mobilitätsförderung gewährleisten zu können (vgl. BMBF/KMK 2007, 5 f./Spitzenorganisationen der Wirtschaft 2007, 4 f./8/Ehrke 2006, 22). Der DGB betont, dass bei der nationalen Umsetzung des ECVET in Deutschland vorab geklärt werden muss, wer die Anzahl der Lerneinheiten bestimmt, wer den Lernergebnisstand beurteilt und zertifiziert, die Prüfungskriterien definiert und wer die Kosten übernimmt (vgl. DGB 2007, 6 f.).

Da der EQR als Übersetzungsinstrument fungiert und ECVET vorwiegend die zwischenstaatliche Transparenz, das gegenseitige Vertrauen fördern sowie die Mobilität erleichtern soll, sollte zunächst ein nationaler bildungsbereichsübergreifender Qualifikationsrahmen entwickelt werden, der anschließend auf die Niveaustufen des EQR verweist. Der deutsche Qualifikationsrahmen muss derzeit noch erarbeitet werden, wenngleich folgender Weg vorgeschlagen wird (vgl. Mucke 2006, 7):

Zuerst müssen die aktuellen Qualifikationsanforderungen in lernergebnisorientierte Kompetenzbeschreibungen umformuliert werden, so dass in diesem Schritt der Soll-Zustand definiert wird. Im zweiten Schritt müssen die einzelnen Kriterien (Deskriptoren) für verschiedene Qualifikationsstufen entwickelt und die in Schritt eins definierten Kompetenzen jeweils einem noch zu erarbeitenden NQR bzw. dem EQR zugeordnet werden. Dadurch wird eine Zuordnung von Leistungspunkten entsprechend des ECVET für jede einzelne Kompetenz möglich. Im dritten Schritt müssten eindeutig definierte Verfahren zur Erfassung und Bewertung von individuellen Kompetenzen entwickelt und klare Regelungen getroffen werden, wie festgestellte Kompetenzen auf andere Bildungssysteme oder -gänge anzurechnen sind.

Zusammenfassend zeigt sich, dass europapolitische Initiativen zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit Europas nicht nur im Kontext der Wirtschaftspolitik sondern ebenfalls in der Bildungspolitik eingeleitet wurden. Mobilitätssteigerung der Arbeitnehmer ist in diesem Zusammenhang eine zentrale Forderung, die u. a. durch einheitliche Qualifikationsreferenzrahmen und europäische Leistungspunktesysteme angegangen wurde. Darüber hinaus wurde auf europapolitischer Ebene die Etablierung einheitlicher Studienabschlüsse beschlossen,

deren Umsetzung in Deutschland zu einer Erweiterung des bisherigen Bildungsabschlussniveaus geführt hat, deren Auswirkungen am Arbeitsmarkt und dort wahrzunehmender qualifikationsspezifischer Berechtigungen bislang nicht gesondert untersucht wurden. Die hier diskutierten bildungsspezifischen Ansätze EQR/NQR und ECVET/ECTS der EU vermögen insgesamt in Deutschland eine transparentere Bestimmung der Niveaus unterschiedlicher Abschlüsse sowie eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen Bildungsteilsystemen und damit verbunden eine größere Anschlussfähigkeit des Berufsbildungs- und des Hochschulbildungssystems herzustellen. Inwiefern Bildungsteilsysteme in Deutschland durch EQR und ECVET tatsächlich durchlässiger geordnet werden, ist aufgrund des derzeitigen nationalen Umsetzungsstands dieser europäischen Instrumente noch nicht absehbar. Deren Einfluss auf die Mobilität der Arbeitnehmer und die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft wird entscheidend von der Akzeptanz und Nutzung dieser Instrumente durch die Betriebe abhängen. Nur wenn sich EQR und ECVET in bildungsspezifischen sowie insbesondere in betrieblichen Zusammenhängen als Referenzmaßstäbe etablieren werden, kann letztlich von diesen Instrumenten auch eine Veränderung der auf betrieblicher Ebene identifizierten Substitutionsprozesse unterschiedlicher Qualifikationsträger erwartet werden.

5. Zusammenfassung

Zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums verpflichtete sich Deutschland im Rahmen des Bologna-Prozesses bis 2010 alle Studiengänge auf die europäisch einheitlichen Abschlüsse Bachelor und Master umzustellen. Insgesamt lässt sich in der Hochschullandschaft ein sehr differenziertes Reformtempo zwischen Hochschultypen und Fachdisziplinen feststellen. Besonders die Fachhochschulen und wirtschafts- bzw. ingenieurwissenschaftlichen Fachbereiche sind in der Restrukturierung weit fortgeschritten. Um das anvisierte Ziel der vollständigen Umstellung bis 2010 realisieren zu können, wurde das bisherige System der Programmakkreditierung dezentralisiert, indem den Hochschulen die Akkreditierung ihrer eigenen Studiengänge übertragen wurden, während den externen Prüfungsagenturen nur noch die Akkreditierung des übergreifenden Qualitätssicherungssystems obliegt.

Das Angebot an neuen Studiengängen ist in den letzten Jahren im stärkeren Maße gestiegen als es von Studierenden und Studienanfängern nachgefragt wird, was zeigt, dass die Skepsis der Studienanfänger und die derzeit bestehende Intransparenz bezüglich der Arbeitsmarktakzeptanz und der Beschäftigungschancen des Bachelors noch überwiegt. Die mit der Reform verbundenen politischen Ziele, wie die Erhöhung der Studierendenquote, die Verjüngung der Absolventen, die Verringerung der Studienabbrücherquote, die Entschärfung sozialer Disparitäten, die Erhöhung der internationalen Mobilität der Studierenden, wurden nicht nur nicht erreicht, sondern werden durch aktuelle Entwicklung eher konterkariert. Insgesamt entpuppt sich die Studienreform als ein großer Feldversuch der durch Deutschland getrieben wird, ohne dessen Auswirkungen und Risiken innerhalb und außerhalb der Hochschulen prospektiv ausreichend im Planungs- und Reformprozess analysiert zu haben.

Neben der Struktur verändernden Reform im Hochschulsystem lassen sich im Berufsbildungssystem gleichfalls strukturelle Verschiebungen erkennen. Trotz der aktuell positiven Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt bleiben die strukturellen Defizite des Dualen Systems bestehen, was durch den Ausbau eines Übergangssystems sowie des berufsfachschulischen Bildungsangebots im Schulberufssystem in den letzten Jahren belegt werden kann.

Die Anzahl der erworbenen Aufstiegsfortbildungsabschlüsse, die traditionell als mittlere Qualifikation zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung

fungieren, ist in den letzten sechs Jahren stark zurückgegangen und hat damit gegenüber den akademischen Abschlüssen, deren Anzahl im selben Zeitraum gestiegen ist, an quantitativer Bedeutung verloren.

Sowohl im Bildungs- als auch im Beschäftigungssystem sind Tendenzen zu höheren Qualifikationen und insbesondere ein Trend zur Akademisierung auszumachen. Zwischen den Jahren 1995 und 2005 ist in nahezu allen Branchen ein erheblicher Zuwachs an Beschäftigten mit akademischem Abschluss zu verzeichnen, die in Zukunft durch eine verstärkte Nachfrage der Betriebe nach Akademikern weiter verstärkt wird. Im Bereich des Bedarfs an der klassischen beruflichen Ausbildung wird für das Jahr 2020 sogar ein Rückgang prognostiziert.

Die Frage, ob und inwiefern der akademische Abschluss zum Bachelor zu einer Verdrängung bisheriger (zertifizierter) Bildungsabschlüsse in der betrieblichen Arbeitsplatz- und Statushierarchie führt, ist auf Basis derzeit verfügbarer, in der Regel nicht repräsentativer Studien empirisch nicht hinreichend zu beantworten, da sich das Feld dynamisch entwickelt. Die noch geringen Absolventenzahlen in den neuen Studiengängen lassen ebenfalls noch keine empirisch belastbaren Befunde über deren übernommenen betrieblichen Aufgabenprofile und Einstiegspositionen zu. Die im Rahmen dieser Problemanalyse ausgewerteten Studien konnten nur erste Anhaltspunkte identifizieren, dass sowohl Bachelor- als auch Fortbildungsabsolventen operative Aufgaben in ursprünglich für Berufsbildungsabschlüsse reservierten Einstiegspositionen wahrnehmen, so dass durchaus ein Konkurrenzkampf dieser Abschlüsse um klassische Sachbearbeiterfunktionen bzw. Teamleitertätigkeiten vorliegt. Des Weiteren zeigen die Untersuchungen, dass auch Masterabsolventen auf Teamleiterpositionen eingesetzt werden, diese jedoch aufgrund einer breiteren Einsetzbarkeit nicht in so gravierender Konkurrenz zu Fortbildungsabsolventen stehen. Die insgesamt steigende Akademikerquote und die gleichzeitig rückläufige Anzahl an Fortbildungsprüfungen können quantitativ gesehen eine Substitutionsgefahr für Fortbildungsabschlüsse bedeuten. Diese Konkurrenz wird zusätzlich durch die Absolventen dualer Studiengänge verstärkt, da diese in betrieblichen Rekrutierungsprozessen häufig den Bachelor- und Fortbildungsabsolventen vorgezogen werden. Gegenwärtig ist deren Konkurrenz aufgrund kleinerer Absolventenzahlen noch gering, dennoch zeigen die hohen Wachstumsraten der letzten Jahre, befördert durch die Forderung nach einer stärkeren Praxis- und Berufsorientierung akademischer Ausbildung in der Wirtschaft, dass diese dual ausgebildeten Akademiker eine weitere qualitativ starke Konkurrenz für die Fortbildungs- und Bachelorabsolventen auf dem Arbeitsmarkt darstellen.

Wie bereits eingangs festgestellt, muss für die Beantwortung der Frage nach möglichen Verdrängungs- und Substitutionsprozessen, die durch den Bachelorabschluss auf andere Bildungsabschlüsse im Bereich der mittleren Qualifikationen ausgelöst werden können, mehr berufspädagogische und arbeitsmarktbezogene Forschung stattfinden. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, welchen Stellenwert bestimmte Abschlüsse bei der Personalrekrutierung der Betriebe im Kontext von Reorganisations- und Reprofessionalisierungsstrategien erhalten und welche Kompetenzprofile für spezifische Arbeitsplätze erforderlich sind. Dieser bisher zu wenig ausgeleuchtete Aspekt ist die zentrale Einflussvariable auf die Akzeptanz und den Bedarf an bestimmten Bildungszertifikaten im Beschäftigungssystem.

Literaturverzeichnis:

- Alesi, Bettina/Bürger, Sandra/Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich (2005): Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland: Fortschritte im Bolognaprozess. Bonn, Berlin.
- Anger, Christina/Konegen-Grenier, Christiane (2008): Die Entwicklung der Akademikerbeschäftigung. In: IW-Trends. H.1, S. 29-42.
- AusbildungPlus (Hrsg.): (2007): Jahresbericht 2007.
URL:[</imperia/md/content/downloadqualifikationstrends/jahresbericht_2007_langfassung.pdf](javascript:openPic(</imperia/md/content/downloadqualifikationstrends/jahresbericht_2007_langfassung.pdf))
Zugriff am 15.04.2008, 16.59Uhr.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- Baethge, Martin (1999): Strukturwandel in der Berufsbildung und korporatistisches Handlungsmodell: ein Deutungsversuch für die aktuelle Krise des dualen Ausbildungssystems. In: Tramm, Tade/Sembill, Detlef/Klauser, Fritz/John, Ernst G. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt/Main, S. 126-144.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. 1. Aufl. Berlin.
- Bargel, Tino/Müßig-Trapp, Peter/Willige, Janka (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. In: HIS: Forum Hochschule. H. 1.
URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200801.pdf,
Zugriff am 14.04.2008, 15.56 Uhr.
- Bargel, Tino/Multrus, Frank/Schreiber, Norbert (2008): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn, Berlin.
- Behringer, Frederike (1985): Mittlere Qualifikationen. Bestandsaufnahmen und Kriterien zur Beurteilung angebotener Aus- und Weiterbildungsplätze. Bonn.
- Behrwald, Ulrich/Walter, Hermann (2006): Meisterbrief und Diplom im dualen Studium simultan erwerben. Weiterbildung am Studienort Betrieb. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H.2, S. 39-42.
- Bellmann, Lutz et al. (2006): Personalbewegungen und Fachkräfterekrutierung. Ergebnisse des IAB-Betriebspanels 2005. In: IAB Forschungsbericht Nr. 11/2006.
- Bergs, Christian/Konegen-Grenier, Christiane (2005): Die Akzeptanz von Bachelorabsolventen in der deutschen Wirtschaft. Eine Befragung von 50 Unternehmen. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Karriere mit dem Bachelor. Berufsweg und Berufschancen. Essen, S. 24-41.
- Berlin Communiqué (2003): »Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen«. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministere-

- rinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Berlin, 19.09.2003.
URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique_dt.pdf,
Zugriff am 18.01.2008, 11.30 Uhr.
- Bologna Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna, 19. Juni 1999.
URL: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf,
Zugriff am 18.01.2008, 11.00 Uhr.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Ministry of Science, Technology and Innovation. Copenhagen.
URL: <http://www.bologna-bergen2005.no/>
Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf,
Zugriff am 23.01.2008, 14.30 Uhr.
- Bonin, Holger/Schneider, Marc/Quinke, Hermann/Arens, Tobias (2007): IZA Research Report No. 9. Zukunft von Bildung und Arbeit. Perspektiven von Arbeitskräftebedarf und –angebot bis 2020. Bonn, Januar 2007.
URL: http://www.iza.org/en/webcontent/publications/reports/report_pdfs/iza_re port_09.pdf,
Zugriff am 12.03.2008, 15.00 Uhr.
- Bosch, Gerhard (2006): Gefährdet der Bachelor das duale System? Reform der dualen Berufsbildung, Akademikerquoten und Fachkräftemangel. In: Personalführung. H. 2, S. 4-6.
- Brunner, Sonja/Esser, Friedrich Hubert/Kloas, Peter-Werner (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 2, S. 14-17.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2006): Geschäftsbericht 2005.Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2007a): BiBB befürwortet europäisches Credit-System für die Berufsbildung. Stellungnahme zum ECVET-Konsultationspapier vom 23. März 2007. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 3, S.13-16.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2007b): Neues aus Europa. Bonn, Ausg. 13, September 2007.
URL: http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_13.pdf,
Zugriff am 19.03.2008, 11.00 Uhr.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2008): Kombinationsmodelle vollqualifizierender Berufsausbildung. Berufsfachschulen/Betriebe. In: Referenz-Betriebs-System (RBS). Information Nr. 31.
URL: http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/a1_rbs_info31.pdf
Zugriff am 21.04.08, 08.45 Uhr.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2008): Berufsbildungsbericht 2008 – Vorversion. Berlin.
URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_08.pdf,
Zugriff am 03.04.2008, 17:10 Uhr.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2007): Deutsche Stellungnahme zum einem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET). Bonn.
URL: http://ec.europa.eu/education/ecvt/results/germany_de.pdf,
Zugriff am 18.02.2008, 11.15 Uhr.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (Hrsg.) (1981): Bericht über die Auswertung des Modellversuchs »Berufsakademie Baden-Württemberg«. Bonn.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (Hrsg.) (2003): Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK. Bonn.
- Cedefop (Hrsg.) (2008): Future skill needs in Europe. Medium-term forecast: synthesis report. Luxemburg.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (2007): Bachelor, Master und Auslandserfahrungen: Erwartungen und Erfahrungen deutscher Unternehmen. Eine Unternehmensbefragung im Auftrag des DAAD. Bonn.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Fachkonferenz zur Auslandsmobilität. Untersuchungsergebnisse im Überblick: Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Berlin.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (Hrsg.) (2007): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen: Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) – Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Berlin, 06.03. 2007.
URL: http://ec.europa.eu/education/ecvt/results/dgb_de.pdf,
Zugriff am 23.01.2008, 14.30 Uhr.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hrsg.) (2003): Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschäftigungsaussichten in der Wirtschaft. Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben. Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hrsg.) (2004): Karriere mit Lehre. Fünfte Erfolgsumfrage zu IHK-Weiterbildungsprüfungen 1997-2002. Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hrsg.) (2007): Kluge Köpfe – vergeblich gesucht. Fachkräftemangel in der deutschen Wirtschaft. Ergebnisse einer DIHK-Unternehmensbefragung Herbst 2007. Berlin.
- Diekmann, Knut (2006): Reglementierung der beruflichen Weiterbildung durch die Europäische Union? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 6, S. 48-52.

- Diekmann, Knut (2007): Chancen auf mehr. Der Bachelor Professional. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung. H. 4, S. 12-17.
- Dietz, Martin/ Walwei, Ulrich (2007): Fachkräftebedarf der Wirtschaft. Wissenschaftliche Befunde und Forschungsperspektiven. Nürnberg, August 2007.
URL: http://doku.iab.de/graepap/2007/Fachkraeftebedarf_Wirtschaft.pdf, Zugriff am 12.03.2008, 14.30 Uhr.
- Dobischat, Rolf/Milolaza, Anita/Stender, Axel (2008): Vollzeitschulische Berufsausbildung – eine gleichwertige Alternative zur dualen Ausbildung? Zur Publikation vorgesehen.
- Drexel, Ingrid (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. 2. Aufl., Berlin.
URL: http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf, Zugriff am 21.01.2008, 12.30 Uhr.
- Drexel, Ingrid/Jaudas, Joachim (1998): Facharbeiteraufstieg in Spezialisten- und Führungspositionen – neue Konkurrenzen in den Karrierewegen von Technikern und Meistern. In: Jansen, Rolf/Hecker, Oskar/Scholz, Dietrich (Hrsg.): Der Facharbeiteraufstieg in der Sackgasse? Entwicklungen und Perspektiven auf der mittleren Qualifikationsebene. H. 218, Bielefeld, S. 301-310.
- Eberhard, Volker (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. H. 83, Bonn.
- Ehrke, Michael (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 2, S. 18-23.
- Epping, Volker/Lenz, Sebastian (2007): Bachelor und Master in der beruflichen Bildung. Möglichkeiten und Grenzen der Verwendung der Bezeichnungen Bachelor und Master im nicht-akademischen Bereich. Baden-Baden.
- EU-Amtsblatt (2005): Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen (Text von Bedeutung für den EWR). Brüssel, 30.09.2005.
URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2005/l_255/l_25520050930de00220142.pdf, Zugriff am 17.03.2008, 17.50 Uhr.
- Europäische Kommission (2004): Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Kernpunkte. Luxemburg.
URL: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/doc/ectskey_de.pdf, Zugriff am 23.01.2008, 11.30 Uhr.
- Europäische Kommission (2006a): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von

Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung. Brüssel, 31.10.2006.

URL: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf

Zugriff am 16.01.2008, 09.40 Uhr.

Europäische Kommission (2006b): Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Dokumentennummer: KOM(2006) 479 endgültig; 2006/0163 (COD). Brüssel, 05.09.2006.

URL: <http://www.europarl.europa.eu/oeil/file.jsp?id=5381632&fromfiche=306&mailer=>

Zugriff am 21.01.2008, 16.00 Uhr.

Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäischer Rat (Lissabon). 23. und 24. März 2000. Brüssel.

URL: <http://www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/2327D88E-1ED4-4CAE-9C7C-B67053C66DBC/0/SchlussfLissabon2000.pdf>,

Zugriff am 05.02.2008, 11.50 Uhr.

Europäisches Parlament (2007): Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (KOM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)). Straßburg, 24.10.2007.

URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//DE#top>,

Zugriff am 16.01.2008, 09.40 Uhr.

Frommberger, Dietmar (2007): Berufsausbildung vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen. In: Dietrich, Hans/Severing, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsfor schung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN). Bonn, S. 143-160.

Gangl, Markus (2003): Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 1, S. 72-89.

Greinert, Wolf-Dietrich (2004): Das »deutsche System« der Berufsausbildung am Ende seiner Entwicklung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. H. 1, S. 106-115.

Greinert, Wolf-Dietrich (2007): Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems. Ohne Ort.

URL: <http://www.ibba.tu-berlin.de/download/greinert/kernschmelze.pdf>,

Zugriff am 26.11.2007, 15.30 Uhr.

- Hanf, Georg R./Rein, Volker (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 3, S. 7-12.
- Hansalek, Erik (2006): Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Bildung. Ein strafrechtliches Problem. In: Juristische Rundschau. H. 1, S. 17-21.
- Harney, Klaus/Hartz, Stefanie/Weischert, Markus (2001): Beziehungen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem im Medium dualer Studiengänge. Recklinghausen.
- Heine, Christoph/Kerst, Christian/Sommer, Dieter (2007): Studienanfänger im Wintersemester 2005/2006. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. Hannover.
- Heine, Christoph/Krawietz, Marian (2007): Wahl motive und Bewertungen des Studienortes bei Studienanfängern im Vergleich der neuen und der alten Länder. Ergebnisse aus der Befragung der Studienanfänger des Wintersemesters 2006/07.
URL: http://www.bmbf.de/pub/hisbusstudie_studienstandort.pdf
Zugriff am 16.04.08, 10.14 Uhr.
- Heine, Christoph/Spangenberg, Heike/Willich, Julia (2008): Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr nach Schulabschluss – Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung.
URL: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200804.pdf
Zugriff am 15.05.08, 10.54 Uhr.
- Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Hannover.
URL: <http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf>
Zugriff am 19.03.2008, 11.15 Uhr.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2007): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2007/2008. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2007. Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.) (2008): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2008. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2008. Bonn.
- Hoffmeyer, Miriam (2008): Der dritte Weg. Meister und Berufserfahrene können ohne Abitur studieren – doch die Regelungen der Länder sind verwirrend. In: Süddeutsche Zeitung. Nr. 114, 17./18.05.2008.
- Hoyningen-Heune, Dietmar von (2005): Ist Prozessakkreditierung weise? In: duzMagazin. H. 9, S. 26-27.
- Huisenga, Richard (1990): Dienstleistungsgesellschaft und Strukturwandel der Ausbildung. Gutachten zur Enquete-Kommission »Zukünftige Bildungspolitik – Bildung 2000« des Deutschen Bundestages. Frankfurt.
- Hummel, Markus/Reinberg, Alexander (2007): Bildungshunger. Genuss ohne Reue. In: IAB-Forum. H. 2, S. 46-52.

- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (Hrsg.) (2008a): Ingenieurmangel – Übel an der Wurzel packen. In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. H. 9, S. 6-7.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) (Hrsg.) (2008b): Akademiker – Am Arbeitsmarkt gefragt. In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln. H. 10, S. 4-5.
- Isserstedt, Wolfgang/Link, Judith (2008): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System. Bonn. Berlin.
- Jansen, Rolf (1998): Der mittlere Qualifikationsbereich in Stellenanzeigen und die Personalpolitik der inserierenden Betriebe. In: Jansen, Rolf/Hecker, Oskar/Scholz, Dietrich (Hrsg.): Der Facharbeiteraufstieg in der Sackgasse? Entwicklungen und Perspektiven auf der mittleren Qualifikationsebene. H. 218. Bielefeld, S. 73-93.
- Kehm, Barbara M./Teichler, Ulrich (2006): Mit Bachelor- und Master-Studiengängen und –abschlüssen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen (HSW). H. 2, S. 57-67.
- Klein, Helmut E. (2006): Abiturientenausbildung der Wirtschaft. Die praxisnahe Alternative zur Hochschule. Köln.
- Klemm, Klaus (2007): Vom Luxus langen Lernens. Wie viel Lebenszeit darf ein Mensch für Bildung verwenden? In: Die Zeit. Nr. 32, 2.8.2007, S. 56.
- Kloas, Peter-Werner (2006): Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 2, S. 34-38.
- Kohlmann, Yvonne (2007): Mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung statt Titelwirrwarr. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung. H.4, S. 18-21.
- Konegen-Grenier, Christiane (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. In: IW-Trends. H. 3, S. 1-18.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Koppel, Oliver (2007): Ingenieurmangel in Deutschland – Ausmaß und gesamtwirtschaftliche Konsequenzen. In: IW-Trends. H. 2, S. 41-53.
- Koppel, Oliver (2008): Nicht besetzbare Stellen für beruflich Hochqualifizierte in Deutschland – Ausmaß und Wertschöpfungsverluste. In: IW-Trends. H. 1, S. 58-72.
- Krawietz, Marian (2007): Bachelor! Was sonst? Abschlussarten deutscher Studienanfänger im WS 2006/07. In: HISBUS-Kurzinformation. Nr. 17.
- URL: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus17.pdf>
- Zugriff am 08.04.08, 12.34 Uhr.

- Krekel, Elisabeth M./Ulrich, Joachim Gerd (2007): Zur Situation der Altbewerber in Deutschland. In: BIBB Report. H. 1.
URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/BIBBreport_1_07.pdf,
Zugriff am 26.11.2007, 15.30 Uhr.
- Kretschmann, Claudia (2008): Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. SOFI-Arbeitspapier 2008-3. Göttingen.
- Kultusministerkonferenz (KMK)/Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Bologna-Prozess Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs und Sozialpartnern. Berlin.
URL: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf,
Zugriff am 29.03.2008, 08.00 Uhr
- Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hrsg.) (2005): Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und Leistungspunktesystem in der Berufsbildung (ECVET) – Position der Wirtschaft. Bonn.
- Küssner, Karin/Seng, Esther (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 2, S. 11-13.
- Landesausschuss für Berufsbildung NRW (Hrsg.) (2005): Einführung von »Bachelor Professional« im internationalen Kontext der EU für Berufsabschlüsse der beruflichen Weiterbildung auf hohem Niveau (wie Meister, Betriebswirte, Fachkaufleute ...) als zusätzliche Bezeichnungen.
http://www.mags.nrw.de/08_PDF/001/Landesausschuss4.pdf,
Zugriff am 05.04.2008, 12.50 Uhr.
- Le Mouillour, Isabelle (2006): Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 2, S. 24-28.
- Mucke, Kerstin (2006): Durchlässigkeit durch Anrechnung! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 2, S. 5-10.
- Neß, Harry (2007): Generation abgeschoben. Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung. Daten und Argumente zum Übergangssystem. Bielefeld.
- Pankow, Franziska (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Berlin.
- Plicht, Hannelore (1998): Aufstiegschancen für Fachkräfte mit Meister- und Technikerabschluss. In: Jansen, Rolf/Hecker, Oskar/Scholz, Dietrich (Hrsg.): Der Facharbeiteraufstieg in der Sackgasse? Entwicklungen und Perspektiven auf der mittleren Qualifikationsebene. Bielefeld, S. 121-134.
- Preyer, Klaus (2003): Beruflicher Aufstieg durch Weiterbildung. Frankfurt am Main.

- Rat der Europäischen Union (2001): Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat »Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung«. Brüssel, 14.02.2001.
URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_de.pdf,
Zugriff am 05.02.2008, 12.30 Uhr.
- Rat der Europäischen Union (2002): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa. Brüssel, 20.02.2002.
URL: http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/a1.3_int_eu_arbeitsprogramm.pdf
Zugriff am 18.02.2008, 10.15 Uhr.
- Rat der Europäischen Union (Hrsg.) (2005): Tagung des Europäischen Rates (Brüssel, 22./23. März 2005). Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Dokumentennummer: 7619/05. Brüssel, 23.03.2005.
URL: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=DOC/05/1&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en>,
Zugriff am 18.02.2008, 10.15 Uhr.
- Reinberg, Alexander/Hummel, Markus (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und –bedarfs in Deutschland. Empirische Befunde und aktuelle Projektionsergebnisse. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. H. 4, S. 580-600.
- Schäfer, Jörg (ohne Jahr): Personalentwicklung im Unternehmen – wie wir mit Bachelor-Absolventen umgehen. Leiter Nachwuchssicherung und Personalentwicklung Deutsche Bahn AG.
URL: [http://www.bda-at-bildung.de/www/bdaonline.nsf/id/22B2778715D37802C125708A0053179F/\\$file/StatementSchaefer.pdf](http://www.bda-at-bildung.de/www/bdaonline.nsf/id/22B2778715D37802C125708A0053179F/$file/StatementSchaefer.pdf),
Zugriff am 05.03.2008, 10.20 Uhr.
- Schlegel, Jürgen (2005): Duale Studiengänge. Modelle der Zukunft. In: Wirtschaft und Berufserziehung. H. 12, S. 9-14.
- Schnur, Peter/Zika, Gerd (2007): Arbeitskräftebedarf bis 2025. Die Grenzen der Expansion. In: IAB Kurzbericht. Nr. 26.
- Schomburg, Harald (2007): Kein schwerer Start: Die ersten Berufsjahre von Hochschulabsolventen in Europa. In: Beiträge zur Hochschulforschung. H. 1, S. 130-155.
- Spitzenorganisationen der Wirtschaft (Hrsg.) (2007): Stellungnahme der Spitzenorganisationen der Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission »Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)« vom 31.10.2006.
URL: http://ec.europa.eu/education/ecvt/results/germanbus_de.pdf,
Zugriff am 18.02.2008, 10.15 Uhr.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007a): Bildung und Kultur – Studierende an Hochschulen Wintersemester 2006/2007. Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden.

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007b): Hochschulstandort Deutschland 2007. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007c): Bildung und Kultur – Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007d): Weiterbildung. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2008): Studierende an Hochschulen Wintersemester 2007/2008 – Vorbericht – Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Tillmann, Heinrich/Blötz, Ulrich (2001): Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 4.1.007 Entwicklungschancen durch kaufmännische Aufstiegsfortbildung. Bonn.
URL: http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/a11_abschlussbrichte_projekte_2001.pdf,
Zugriff am 11.03.2008, 10.20 Uhr.
- Tillmann, Heinrich/Blötz, Ulrich (2002): Berufliche Entwicklung durch Aufstiegsfortbildung – Stand und Perspektiven. In: Berufsbildung für Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 3, S. 24-28.
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela (2007): Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden.
URL: http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Studierenden_Sozialerhebung_2006.pdf
Zugriff am 18.05.08, 13.15 Uhr.
- Waldhausen, Verena (2005): Duale Studiengänge als Schlüssel zum Beruf: praxisnah und schnell. In: berufsbildung. H.94/95, S. 64-66.
- Waldhausen, Verena (2007): Duale Studiengänge – attraktiv für den beruflichen Erfolg. In: Wirtschaft und Berufserziehung. Zeitschrift für Berufsbildung. H.5, S. 15-20.
- Walter, Georg (2004): Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung. In: Bildung und Erziehung (BuE). H. 2, S. 127-132.
- Weber, Heiko (2007): Bachelor und Master – Neue Konkurrenz für das duale System?
In: Dietrich, Hans/Severing, Eckart (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungs-forschungsnetz (AG BFN). Bonn, S. 97-129.
- Weiß, Reinhold (2006): Durchlässigkeit: Es gibt noch viel zu tun! Kommentar. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 2, S. 3-4.
- Weiß, Reinhold (2007): Bachelor Professional – ein Beitrag zur Aufwertung der beruflichen Bildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP). H. 4, S. 47-50.
- Westdeutscher Handwerkskammertag (Hrsg.) (2007): Stellungnahme zur Konsultation »Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)«. Düsseldorf, 30. März 2007.
URL: http://ec.europa.eu/education/ecvt/results/west_de.pdf,
Zugriff am 18.02.2008, 10.15 Uhr.

- Wiarda, Jan-Martin (2008): Miese Datenlage. Im Bachelorstreit fehlen gute Statistiken. In: Die Zeit. Nr. 5, 24.01.2008, S. 61.
- Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) (Hrsg.) (2007): Beschlussammlung der Wirtschaftsministerkonferenz am 4./5. Juni 2007 in Eisenach. Berlin.
- Wolter, Andrä/Isserstedt, Wolfgang/Middendorf, Elke/Fabian, Gregor (2008): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informations-System. Bonn, Berlin 2007.
- Wurster, Bettina (2006): Berufliche Qualifikation. Anerkennungsrichtlinie – mehr Verwirrung als Transparenz. In: Deutscher Industrie- und Handelskamertag (DIHK) (Hrsg.): Sonderdienst zum Jahr »Unternehmen Europa«. Berlin, Mai 2006, S. 2-4.
URL: http://www.ihk-limburg.de/Site%20komplett/6%20Recht%20und%20Fair%20Play/Rechtsinfos/Wurster_1.pdf, Zugriff am 19.03.2008, 11.30 Uhr.

edition der Hans-Böckler-Stiftung
 Bisher erschienene Reihentitel ab Band 200

		Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Hartmut Küchle Die deutsche Heeresindustrie in Europa		13200	978-3-86593-080-4	18,00
Karin Schulze Buschoff unter Mitarbeit von Claudia Schmidt Neue Selbstständige im europäischen Vergleich		13201	978-3-86593-081-1	20,00
Lorenz Jarass • Gustav M. Obermair Steuerliche Aspekte von Private-Equity- und Hedge-Fonds unter Berücksichtigung der Unternehmenssteuerreform 2008		13202	978-3-86593-082-8	15,00
Hans-Joachim Voth Transparenz und Fairness auf einem einheitlichen europäischen Kapitalmarkt		13203	978-3-86593-083-5	12,00
Ulrich Jürgens • Thomas Sablowski Sektorale Innovationsprozesse und die Diskussion über deutsche Innovationsschwächen		13204	978-3-86593-084-2	15,00
Stefan Stracke • Erko Martins • Birgit K. Peters Friedemann W. Nerdinger Mitarbeiterbeteiligung und Investivlohn		13205	978-3-86593-085-9	18,00
Claudia Schippmann Betriebliche Mitbestimmungskulturen in Großbritannien, Spanien, Schweden, Frankreich und Ungarn		13206	978-3-86593-085-6	18,00
Bettina Graue Aufgaben, Grenzen und Perspektiven des Gender-Gedankens im Betriebsverfassungsgesetz		13207	978-3-86593-087-3	12,00
Herbert Bassarak Aufgaben und Konzepte der Schulsozialarbeit/Jugendsozialarbeit an Schulen im neuen sozial- und bildungspolitischen Rahmen		13208	978-3-86593-089-7	29,00
Christa Eggerdinger • Marianne Giesert Impulse für den Erfolg – psychische Belastungen bei der Arbeit reduzieren!		13209	978-3-86593-090-3	12,00
Hermann Groß Betriebs- und Arbeitszeitmanagement in tarifgebundenen und nicht tarifgebundenen Betrieben		13210	978-3-86593-091-0	10,00
Thorsten Ludwig, Jochen Tholen Schiffbau in Europa		13211	978-3-86593-092-1	30,00
Stephan Ricken Verbriefung von Krediten und Forderungen in Deutschland		13213	978-3-86593-094-1	16,00

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Judith Aust, Volker Baethge-Kinsky, Till Müller-Schoell, Alexandra Wagner (Hrsg.) Über Hartz hinaus	13214	978-3-86593-096-5	25,00
Ulrich Zachert Verfahren und Kosten von Betriebsverlagerungen in ausgewählten Europäischen Ländern	13216	978-3-86593-098-9	10,00
Hans-Joachim Voth Transparency and Fairness in The European Capital Market	13217	978-3-86593-099-6	12,00
Klaus Maack, Judith Beile, Stefan Schott, Eckhard Voß Zukunft der Süßwarenindustrie	13218	978-3-86593-100-9	15,00

Ihre Bestellungen senden Sie bitte unter Angabe
der Bestellnummern an den Setzkasten oder unter
Angabe der ISBN an Ihre Buchhandlung.
Ausführliche Informationen zu den einzelnen Bänden
können Sie dem aktuellen Gesamtverzeichnis
der Buchreihe **edition** entnehmen.

Setzkasten GmbH
Kreuzbergstraße 56
40489 Düsseldorf
Telefax 0211-408 00 90 40
E-Mail mail@setzkasten.de

Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst »Böckler Impuls« begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin »Mitbestimmung« und die »WSI-Mitteilungen« informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39
40476 Düsseldorf
Telefax: 02 11/77 78-225
www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung** ■■■

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

