

**a n s t ö ß e**

● *Bildung*  
*Wissenschaft*  
*Forschung*

# Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung



*Bildung, Wissenschaft  
und Forschung*

**Vereinte  
Dienstleistungs-  
gewerkschaft**

# Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung

Dokumentation des Seminars  
vom 27. bis 29. September 2004

**Impressum:**

ver.di - Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft  
Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung  
Paula-Thiede-Ufer 10, 10179 Berlin

Verantwortlich: Petra Gerstenkorn, Bundesfachbereichsleiterin  
Bearbeitung: Renate Singvogel, Dr.-Ing. Karl-Heinrich Steinheimer  
Gestaltung: Stephanie Krause  
Produktion: Hauer+Ege GmbH, Schwieberdinger Straße 62, 70435 Stuttgart

Internet: [www.verdi.de/biwifo](http://www.verdi.de/biwifo),  
E-Mail: [fb5@verdi.de](mailto:fb5@verdi.de)  
Berlin, Januar 2005

W-2032-15-1204

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	4
<i>Petra Gerstenkorn, Bundesfachbereichsleiterin</i>	
<b>Programmablauf</b> .....	5
<b>Zur Verbindung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung in Schule und Hochschule</b> .....	8
<i>Dr. Christoph Ehmann, Staatssekretär a. D.</i>	
<b>Aktuelle Befunde zur Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation von Akademikerinnen und Akademikern</b> .....	17
<i>Dr. Dieter Bogai</i>	
<b>Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich</b> .....	27
<i>Wolfgang Körner</i>	
<b>Internationalisierung des Hochschulwesens</b> .....	30
<i>Roland Schneider</i>	
<b>Das Studium als Berufsausbildung: das Beispiel der Ingenieurstudiengänge</b> .....	34
<i>Dr. Bernd Kaßbaum</i>	
<b>Der Bachelor als Sprungbrett?</b> .....	43
<i>Karl-Heinz Minks</i>	
<b>Chancen und Möglichkeiten der Weiterbildung Hochschulen im System lebensbegleitenden Lernens – das Modell einer Weiterbildungsuniversität</b> .....	63
<i>Prof. Dr. Heinrich Epskamp</i>	

## Vorwort

### **Liebe Leserin, lieber Leser,**

der Bedarf an Hochschulabsolventinnen wird in den kommenden Jahren in allen Bereichen der Wissensgesellschaft deutlich ansteigen.

Noch immer orientieren sich viele universitäre Studienordnungen an der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses, während die meisten Studentinnen und Studenten für den wissenschaftlich fundierten Arbeitsmarkt außerhalb von Hochschulen und Forschungseinrichtungen ausgebildet werden. Mit diesem Widerspruch müssen sich die Hochschulen in den nächsten Jahren verstärkt auseinandersetzen.

Wenn bald mehr als 40 Prozent eines Altersjahrgangs ihre berufliche Erstausbildung durch ein Hochschulstudium erhalten sollen, wird dies weitreichende Konsequenzen für die inhaltliche, strukturelle und methodische Gestaltung von Studiengängen haben. Deshalb muss diesen Aspekten bei der Studienreform, die durch den Bologna-Prozess einen zusätzlichen Anstoß erhalten hat, ein besonderes Augenmerk gelten.

Der Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung hatte namhafte Experten zum Thema „Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung“ eingeladen, deren Beiträge wir in dieser Ausgabe unserer Broschürenreihe „anstöße“ veröffentlichen. Wir werden dieses Thema auch weiterhin mit Verantwortlichen, Interessierten und Betroffenen diskutieren und bearbeiten, denn Fragen der qualifizierten beruflichen (Aus-) Bildung sind seit jeher gewerkschaftliches Anliegen.



Petra Gerstenkorn

Mitglied des ver.di-Bundesvorstandes

Leiterin des Fachbereichs Bildung, Wissenschaft und Forschung

## Programmablauf



Bildung, Wissenschaft  
und Forschung

Vereinte  
Dienstleistungs-  
gewerkschaft

### Studium als wissenschaftliche Berufsausbildung

**Ort:**

ver.di Bildungs- und Begegnungszentrum Clara Sahlberg  
Koblanckstraße 10, 14109 Berlin  
Telefon: (030) 80 67 13-0, Telefax: (0 30) 80 67 13-5 60

**Zeit:**

27. bis 29. Oktober 2005

**Zielgruppe:**

Betriebsräte, Personalräte und interessierte Beschäftigte aus den Bildungsbereichen und bildungspolitisch Interessierte.

**Inhalt:**

Bald werden mehr als 40 Prozent eines Altersjahrgangs ihre berufliche Erstausbildung durch ein Hochschulstudium erhalten.  
Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die zukünftige inhaltliche, strukturelle und methodische Gestaltung von Studiengängen?  
Wie ist das Verhältnis von Bildung und Ausbildung an Hochschulen zu sehen und umzusetzen?  
Welche Anforderungen ergeben sich für die Hochschulen?  
Welche Rolle kommt der Berufspraxis zu und wie soll sie mit den Hochschulen zusammenarbeiten?  
Wie können gewerkschaftliche Auffassungen wirksam gemacht werden?  
Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die gesetzlichen Interessenvertretungen der ArbeitnehmerInnen?  
Wir laden alle Interessierten ein, sich mit diesen Fragen auseinander zu setzen und Antworten zu erarbeiten.

**Ziel:**

Erarbeitung von Vorschlägen zur Einbindung der Hochschulen in ein transparentes und durchlässiges Bildungs- und Ausbildungssystem.

## Programm

Anreise bis 12.30 Uhr, Mittagessen

### Mittwoch, 27. Oktober 2005

- |                   |  |
|-------------------|--|
| 13.30 – 14.00 Uhr | <b>Begrüßung und Eröffnung</b><br>Vorstellung der TeilnehmerInnen und des Programms  |
| 14.00 – 15.15 Uhr | <b>Zur Verbindung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung in Schule und Hochschule</b><br>Chancen und Perspektiven der Gestaltung von Schul-, Hochschul- und Berufsbildung<br><i>Dr. Christoph Ehmann, Staatssekretär a. D.</i><br>Referat und Aussprache |
| 15.15 – 15.45 Uhr | <b>Kaffeepause</b>   |
| 15.45 – 16.30 Uhr | <b>Aktuelle Befunde zur Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation von Akademikerinnen und Akademikern</b><br><i>Dr. Dieter Bogai, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB)</i>  |
| 16.30 – 17.15 Uhr | <b>Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich<br/>Bericht der Bund-Länder Kommission</b><br><i>Wolfgang Körner, Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur</i>   |
| 17.15 – 17.45 Uhr | <b>Aussprache</b>  |
| 18.00 Uhr         | <b>Abendessen</b>  |

### Donnerstag, 28. Oktober 2005

- |                   |   |
|-------------------|---|
| 09.00 – 10.30 Uhr | <b>Der europäische Hochschulraum – Herausforderungen an Hochschulen und Hochschulpolitik</b><br><i>Dr. Hans-Gerhard Husung, Staatssekretär in der Senatsverwaltung für Wissenschaft, Forschung und Kultur, Berlin</i><br>Referat und Diskussion |
| 10.30 – 11.00 Uhr | <b>Vitaminpause</b>   |

11.00 – 12.30 Uhr

**Hochschulausbildung auf dem Weg zur Ware? Der internationale Handel mit Hochschul-Dienstleistungen und seine Folgen für die wissenschaftliche Berufsausbildung**

*Roland Schneider, Trade Union Advisory Committee to the OECD (TUAC), Paris*

Referat und Diskussion

12.30 Uhr

**Mittagessen**

13.30 – 15.30 Uhr

**Anforderungen aus der beruflichen Praxis**

■ Ingenieurausbildung

*Dr. Bernd Kaßbaum, IG Metall-Vorstand, Frankfurt/M.*

■ Der Bachelor als Sprungbrett?

*Karl-Heinz Minks, HIS GmbH, Hannover*

Referate und Aussprache

15.30 – 16.00 Uhr

**Kaffeepause**

16.00 – 18.00 Uhr

**Chancen und Möglichkeiten der Weiterbildung Hochschulen im System lebensbegleitenden Lernens – das Modell einer Weiterbildungsuniversität**

*Prof. Dr. Heinrich Epskamp, HWP Hamburg*

Referat und Diskussion

**Freitag, 29. Oktober 2005**

08.30 – 12.30

**Inhaltliche Zusammenfassung und Auswertung des Seminars  
Erarbeitung von Vorschlägen**

Auswirkungen auf die Beschäftigten und Schlussfolgerungen für die betrieblichen/überbetrieblichen Interessenvertretungen

12.30 Uhr

**Ende des Seminars, Mittagessen und Abreise**



# Zur Verbindung von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung in Schule und Hochschule

Dr. Christoph Ehmann

## 1. Einleitung

PISA hat deutlich werden lassen, dass deutsche Schülerinnen und Schüler nach acht Schuljahren nicht nur schlechter lesen und rechnen können als die gleichaltrigen Jugendlichen in vielen anderen Ländern. Sie sind vor allem weniger fähig, ihr theoretisches Wissen, das für sich genommen so schlecht nicht ist, auf lebenspraktische Fragen und Probleme anzuwenden. Kurz: Sie wissen nicht, was sie mit dem Wissen anfangen können, das man ihnen vermittelt hat. Warum sollten sie es dann überhaupt lernen?

Die Sinnhaftigkeit dessen, was und wie gelernt wird, ist nicht nur für die Schule in Frage zu stellen. Der Essener Bildungsforscher Klaus Klemm hat in einer Gegenüberstellung der Jahrgangsteile der Abiturienten mit denen der Universitätsabsolventen gezeigt, dass zwar der Anteil derjenigen am Altersjahrgang, die die Hochschulreife erwerben, in den letzten drei Jahrzehnten wie gewünscht nahezu verdreifacht worden ist, dass aber die Quote der erfolgreichen Universitätsabsolventen am Altersjahrgang sich nicht etwa auch verdreifacht hat, sondern zwischen 1975 und 1995 stagnierte und erst seit acht Jahren sehr langsam steigt.

Und dies liegt nicht vorrangig daran dass weniger Abiturienten studieren. Für einen kleinen Teil gilt dies zwar, aber für den größten Teil sind andere Gründe ausschlaggebend: Anders als im Schulbereich, wo jene ohne Schulabschluss nur noch geringe berufliche Aussichten haben, haben diejenigen, die ihr Studium nicht beendet haben, in der großen Mehrzahl durchaus gute berufliche Erfolge. Zu einem guten Start ins Berufsleben war der Hochschulabschluss offensichtlich nicht notwendig. Oder anders ausgedrückt: Einen praktischen Nährwert konnten viele im Studium nicht erkennen.

Es scheint im Gegenteil fast so zu sein, als mache das Studium geradezu berufsunfähig. Denn warum sonst gibt es für jene, die ihr Studium erfolgreich abschließen, Referendariate zur Eingewöhnung in die Praxis im staatlichen Bereich und in der Wirtschaft Trainee-Programme, um die „employability“ der neuen Mitarbeiter erst einmal herzustellen? Kurz: Universitäten entlassen Menschen, denen unterstellt wird, dass sie so ohne weiteres für eine bezahlbare Tätigkeit nicht zu gebrauchen sind. Oder aus der Sicht der Schülerinnen und Studenten formuliert: In Schulen oder Universitäten wird das wirklich Sinnvolle, das einem hilft, den Berufsalltag zu bestehen, nicht gelehrt. Die alten Römer hatten recht, wenn sie formulierten: „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir.“ Es waren deutsche Schulmeister, die den Satz umdrehten, um ihre Schülerinnen und Schüler zu disziplinieren.

Dabei wissen wir nicht erst seit Georg Kerschensteiner, dem eher konservativen Münchener Stadtschulrat von 1895 bis 1919 und Vorkämpfer des „Arbeitsunterrichts“, d. h. des mit produktiver Arbeit verbundenen Unterrichts, dass das Anwenden des Gelernten, die Erfahrung der Nützlichkeit und Sinnhaftigkeit des vermittelten Wissens, die nicht nur die für das Lernen und Behalten, sondern auch für das soziale Verhalten und die Persönlichkeitsbildung beste und erfolgreichste Lehrmethode ist. Auch der US-Amerikaner John Dewey, der eher von der Linken in Anspruch genommen wird und dem wir die Verballhornung des Spruchs „Learning by Deweying“ (statt doing) verdanken, wusste, dass das Lernen durch und für Erfahrung (DEWEY 1986) eine zutiefst menschliche, ja die dem Menschen eigentlich gemäße Form der Aneignung der Welt und des Wissens über sie ist.

Warum aber unterrichten wir seit Jahrzehnten nicht so oder doch immer weniger auf diese Weise? Warum verlängern wir die theorielastigen Berufschulzeiten, warum schicken wir Kinder und Jugendliche immer länger zur Schule, bewahren sie in pädagogischen Schutzräumen auf und unternehmen alle Anstrengungen, sie von jeglicher alltagsrelevanten Tätigkeit fernzuhalten? Warum nehmen wir alle praxisnahen Fächer aus dem Unterrichtsangebot allgemeinbildender Schulen? Warum verlängern wir die Studienzeiten? Warum wurden die „einphasigen Studiengänge“, die in Wirklichkeit duale Studiengänge waren, für Juristen und Lehrer wieder abgeschafft? Warum verlagern wir die Ausbildung von Inspektoren aus den Fachhochschulen der Verwaltung weg und in die allgemeinen Fachhochschulen hinein? In Fachhochschulen, die eigentlich ganz rasch Universitäten werden wollen.

Ich will mich auf den Versuch, diese Fragen zu beantworten, konzentrieren. Denn nur wenn uns die Ursachen und Gründe bekannt sind, werden wir auch in der Lage sein, die richtigen Ansätze zu machen, um Veränderungen einleiten zu können.

## **2. Die Entfernung des Lernens von der Realität des Lebens**

Wenn man in Deutschland heutige Verhältnisse im Bildungswesen verstehen will, so muss man in die Geschichte einsteigen und zwar sehr tief. Denn wir haben zwar im letzten Jahrhundert vier Revolutionen und Konterrevolutionen gehabt: 1918, 1933, 1945 und 1989, aber am Schulwesen haben alle diese Umwälzungen nichts oder wenig geändert. Wir haben immer noch den Beamtenstatus für Lehrer, ja ihn sogar nach und nach zunächst auf die Volksschullehrer, dann auch auf die Berufsschullehrer ausgeweitet. Und – neben der deutschsprachigen Schweiz und dem Fürstentum Lichtenstein – haben wir als einziges Industrieland, vor allem aber als einzige Demokratie der Welt, ein ständisches, ein dreigliedriges Schulwesen, das sich seit 1787, als der preußische Minister Freiherr von Zedlitz seine „Vorschläge für eine Verbesserung des Schulwesens in den königlichen Landen“ vorlegte (HERRLITZ S. 90), also seit 227 Jahren, nicht wesentlich geändert hat.

In diesen mehr als 200 Jahren ist die deutsche – und wie ich zeigen werde, auch die europäische Bildungspolitik von dem Kampf der „zwei Linien“ bestimmt. Jener, die das Schwergewicht auf die „wert- und nutzenfreie“ Bildung legt und jener, die die Anwendungsorientierung jeglicher Ausbildung in den Vordergrund stellt. Ob es sich um die Etablierung der Technischen Hochschulen neben den Universitäten, der Fachschulen neben den allgemeinbildenden Schulen, der Realgymnasien neben den Altsprachlichen Gymnasien handelte: immer ging es um den Kampf, ob an junge Menschen ausschließlich das Wahre, Schöne und Gute zu vermitteln sei oder vielleicht doch auch etwas, das auf das Leben nach der Ausbildung und die Erwerbstätigkeit vorbereiten könnte. In dieser krassen Gegenüberstellung galt dies anfänglich zwar nur für die Gymnasien, während die Kinder in der Volksschule eher nützliche Sachen machen sollten, also neben Lesen, Schreiben und Rechnen auch Handarbeit und technisches Werken. Doch je mehr das Gymnasium nicht mehr nur 2–3 Prozent der Bevölkerung vorbehalten blieb, sondern zum Leitbild des gesamten Bildungswesens wurde, desto stärker schlug auch dessen Lehrkanon auf die anderen Schulformen durch.

Dabei sah es im frühen 19. Jahrhundert so aus, als ginge es gar nicht um bessere Bildung für mehr Menschen, sondern um Gesundheits- und Militärpolitik, als 1839 unter dem preußischen König Friedrich Wilhelm III. die Kinderarbeit sowohl hinsichtlich des Alters als auch der maximalen täglichen Arbeitszeit begrenzt und gleichzeitig die allgemeine Schulpflicht vor allem gegen die Arbeitgeber, aber auch gegen viele Eltern durchgesetzt wurde.

Auch für die damals noch junge SPD stand die soziale Frage im Vordergrund, als sie auf ihrem Gothaer Vereinigungsparteitag 1875 mit Rücksicht auf die Gesundheit der Kinder nicht nur eine Einschränkung, sondern das absolute Verbot der Kinderarbeit forderte. Es war Karl Marx, der aus dem Londoner Exil den

sozialdemokratischen Sozialpolitikern vorhielt, dass sie damit – mal wieder, oder wie in Zukunft häufiger – weit übers Ziel hinausgeschossen und unfähig waren, zu sehen, was sie in anderen Gesellschaftsbereichen mit ihrem „Gutseinwollen“ anrichteten. Ein gänzlich Verbot sei, so Marx – falls überhaupt durchsetzbar – nicht nur unsinnig, sondern reaktionär, da, so wörtlich, „die frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft“ sei (zitiert nach: Marx/Engels: Ausgewählte Schriften Band II S. 27, Berlin 1968). Marx argumentierte bildungs- und gesellschaftspolitisch. In der Sozialdemokratie – und den Gewerkschaften – aber herrschten und herrschen Sozialpolitiker, die in der Regel von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung nichts verstehen wollen, vielleicht als Reaktion auf schlechte Schulerfahrungen. Sie dürfen deshalb ungehemmt ihre Vorurteile ausleben. Wir haben dies mit fatalen Folgen in den beiden letzten Jahrzehnten im Kampf zwischen ABM und FuU erleben dürfen. ABM, obwohl deutlich weniger geeignet, um Menschen in den 1. Arbeitsmarkt zu reintegrieren, bekam allemal den Vorzug und das meiste Geld. Und dieser Misserfolg lieferte die Munition für den Angriff auf das ganze System der sozialen Sicherungen. Es soll nur niemand heute erzählen, er habe davon nichts gewusst oder nichts wissen können.

Die deutschen Genossen wie später auch die Sozialpolitiker anderer demokratischer Parteien, ließen sich von den Marx'schen Einwänden nicht beeindrucken. So hat sich denn schrittweise das konsequente Verbot der Kinderarbeit durchgesetzt. Vor allem ist Kindern eine Tätigkeit in der gewerblichen Wirtschaft, in der Produktion und im Handel nicht erlaubt. Was dann bleibt ist das Bauernprivileg, die Nachhilfestunde und das Zeitungsaustragen. Erst 13-jährige dürfen nach der geltenden Kinderarbeitsschutzverordnung leichte, kindgerechte Arbeiten, aber auch diese nicht länger als zwei Stunden täglich, ausführen.

Wenn man ein Bildungsangebot entwickeln will, in dem produktive Arbeit für junge Menschen eine zentrale Rolle als Bestandteil der Persönlichkeitsbildung spielen soll, dann scheitert man folgerichtig an eben diesen Rahmenbedingungen. Dabei geht es nicht darum, dass in Deutschland jemand 10-jährige Kinder zu „Bildungszwecken“ 8 Stunden täglich ans Fließband schicken wollte. Was mit „produktiver Arbeit als Teil des Bildungsprozesses“ gemeint ist, ist jene Arbeit, die nicht nur für einen selbst schön und ganz nett ist, sondern die andere als nützlich *und* bezahlenswert ansehen. Im Unterschied zu einer vorrangig oder gar ausschließlich an der individuellen Selbstverwirklichung orientierten Bildung geht es hier um den gesellschaftlichen Bezug des Lernens. Es wird etwas für andere Nützliches produziert. Soziales Verhalten wird konstitutiv in solchen Bildungsprozessen. Die Entlohnung solcher Arbeit hat neben der rein monetären eine wichtige persönlichkeitsbildende Wirkung: Ich habe etwas geleistet, das andere für so wertvoll halten, dass sie mir dafür etwas bezahlen oder, wenn es Mist ist, nichts bezahlen und mit dem ich eventuell auch später mal mein Leben bestreiten kann.

Nun ist es auch in Deutschland nicht so, als ob in den Bildungsinstitutionen Modelle der Verbindung von Arbeiten und Lernen nicht praktiziert würden. Im Gegenteil: Wo Bildung und Erziehung zur hohen Kunst werden, wo in der Arbeit mit schwierigen und sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen von Pädagogen besonders großes Können verlangt wird, genau dort gehört die Verbindung von Lernen und produktiver Arbeit zur mittlerweile selbstverständlichen Praxis. Solche Projekte, zumeist nicht in der Schule, sondern in der Jugendhilfe angesiedelt, werden aber eben nicht zuletzt wegen der Kinderarbeitsschutzverordnung in der Regel nur mit Jugendlichen realisiert, die über 15 Jahre alt sind, weil für diese Personen wesentliche Schutzbestimmungen nicht mehr gelten.

Die problematischen Jugendlichen werden jedoch immer jünger. So beginnen z. B. Schulschwänzer heute bereits mit 10 Jahren ihre Karrieren, die nicht selten im Knast enden. Sinnvoll wäre es deshalb, solche Modelle der Verbindung von Arbeiten und Lernen auch schon vor dem 10. Lebensjahr anzusetzen und so möglicherweise zu verhindern, dass eine durch Lernunlust und Schulabneigung forcierte Gefährdung junger Menschen überhaupt erst eintritt.

Die Beschreibung der Zielgruppe dieser Bildungsangebote ist jedoch gleichzeitig ein Hinweis darauf, warum diese Methode nur für Sonderfälle reserviert wird, eben für jene, die gern als „eher praktisch begabt“ bezeichnet werden. „Praktische Begabung“, vor allem dann aber die Handarbeit – im Unterschied zur geistigen Arbeit – hat seit Jahrhunderten den Beigeschmack, nur etwas für geistig Minderbemittelte zu sein. Damit aber hat man dieses Bildungskonzept in eine Ecke gestellt, aus der es nicht mehr herauszukommen scheint: Weil dies Bildungskonzept bei Jugendlichen, mit wie auch immer verursachten Lernschwierigkeiten, gute Resultate zu erzielen in der Lage ist, gilt es eben als Lernkonzept für Lernschwache. Es verbietet sich sozusagen von selbst, auch nur Elemente eines solchen Lernkonzepts für die Ausbildung von normalen Schülerinnen und Schülern, geschweige denn für die der zukünftigen Elite des deutschen Volkes zu nutzen. Folgerichtig dürfen im Lehrkanon des traditionellen Gymnasiums und anderer möglicherweise zur Hochschulreife führenden Schulen berufspraktische Fächer möglichst keinen Platz finden.

Als man in den 60er-Jahren der Erkenntnis nicht mehr ausweichen konnte, dass Westdeutschland sowohl im Vergleich zu anderen westlichen Industrieländern als auch im Vergleich zur DDR bildungspolitisch in Rückstand zu geraten drohte – Sie sehen, das durch PISA aufgedeckte Problem ist gar nicht so neu – wurde alles daran gesetzt, den Anteil jener am Altersjahrgang zu erhöhen, die die Hochschulreife erwerben sollten. Deshalb veränderte man unter der Überschrift „Gewährleistung der Durchlässigkeit“ die Lehrpläne der Realschulen und der ebenfalls zur mittleren Reife führenden zweijährigen Berufsfachschule so, dass ihre Absolventinnen und Absolventen ggf. mit möglichst wenig Zeitverlust in die Oberstufe der Gymnasien überwechseln und dann das Abitur machen konnten. Dazu mussten Unterrichtszeiten für eine zweite Fremdsprache her und einige zusätzliche Unterrichtsstunden im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Da die tägliche Unterrichtszeit nicht mehr verlängert werden konnte – Schülerinnen und Schüler sind die einzige Bevölkerungsgruppe, die in den letzten drei Jahrzehnten eine Verlängerung ihrer Wochenarbeitszeit hinnehmen musste – mussten andere Stunden wegfallen und das waren – natürlich – jene, die irgendeine Nähe zur beruflichen Praxis und zur Erwerbsarbeit hatten: In den Realschulen waren dies die Stunden für Buchhaltung, Stenografie und Maschinenschreiben, in den zweijährigen Berufsfachschulen einige Stunden, die für die berufliche Praxis, z. B. Werkstattarbeit, vorgesehen waren.

Um dieser Entwicklung gegenzusteuern, versuchten die Vertreter der anderen „Linie“, das Fach „Arbeitslehre“ und zwar in allen Schulformen, also auch im Gymnasium, zu etablieren. Ein eindeutiger Fehlversuch. Das Fach Arbeitslehre, seit 1964 gefordert, ist in keinem westdeutschen Bundesland als gymnasiales Lehrfach eingeführt worden. Auch als universitäres Studienfach spielt es kaum eine Rolle. Ein Grund dafür ist nicht zuletzt der Antikommunismus des letzten Jahrhunderts. „Arbeitslehre“ war in den Augen vieler Philologen nichts anderes als das, was im kommunistischen Machtbereich „Polytechnische Bildung“ hieß. Das allein reichte schon, um dieses Fach im Westen verdächtig zu machen. Vor allem die enge Verbindung zu den Betrieben, die Mitarbeit in der Produktion sollte im Westen auf keinen Fall zulässig sein. „Arbeitslehre“ wurde damit, selbst in den Haupt- und Realschulen, zu einem Schulfach, in dem über Arbeit geredet wird und zwar von Menschen – Lehrern wie Schülern – die von produktiver Arbeit in der gewerblichen Wirtschaft, in der industriellen Produktion oder im Handel eher weniger und nur ausnahmsweise Ahnung haben. Eine Betriebsnähe stellt sich im allgemeinen lediglich dadurch her, dass im Rahmen dieses Faches Betriebsbesuche und Betriebspraktika organisiert und gemeinsam mit der Arbeitsverwaltung berufsorientierende Angebote gemacht werden. Mit sehr unterschiedlichem Erfolg.

Zusammengefasst: Schule ist nur an Schule interessiert und daran, dass Schülerinnen und Schüler im Schulsystem Erfolg haben. Man hat nichts dagegen, wenn es auch später im Berufsleben klappt. Aber dafür tun wird man nichts – von einigen Haupt- und Privatschulen abgesehen.

Was für die Schule gilt, gilt in noch sehr viel stärkerer Weise für die nach einer kurzen Phase der Öffnung nun wieder rein professoral bestimmten Universitäten. Selbstverständlich ist die überwiegende Mehrheit

der Hochschullehrer zumeist vernünftig und handelt verantwortungsbewusst. Aber ihre berufliche Vernunft gebietet ihnen, sich vertieft mit speziellen Forschungsthemen zu befassen und darüber Veröffentlichungen vorzulegen. Dies mehrt nicht nur ihren persönlichen Ruhm, sondern auch den ihrer Hochschulen und führt möglicherweise gar zu erhöhten Drittmitteleinnahmen. Jeweils neue Studentengenerationen auf stets gleichartige Berufstätigkeiten vorzubereiten und dabei immer wieder und meist von anderen längst Erforschtes vorzutragen, ist in diesem Vernunftkonzept nicht zwingend enthalten.

So wurden zum Beispiel an der Universität Hamburg über Jahre hin Grundschullehrer ausgebildet, ohne dass sie jemals etwas darüber hatten lernen können, wie man Kindern das Schreiben und Lesen beibringen kann, weil darüber gerade kein Hochschullehrer forschte oder publizieren wollte. Erst als die Lese- und Rechtschreibschwäche Hamburger Erst- und Zweitklässler auffällig wurde, wurde dieses Thema zunächst zu einem Forschungsprojekt und geriet auf diesem Umweg wieder zu einem Lehrangebot im Erststudium.

Dabei, und damit komme ich wieder auf den historischen Kern, berufen sich diese Hochschullehrer nahezu ausnahmslos auf die Ablehnung des Brotstudiums und des Brotgelehrten durch Friedrich Schiller. Schiller hielt 1789 in Jena seine Antrittsvorlesung – Goethe hatte ihm diese Stelle beschafft, „Vitamin B“ hatte auch damals schon eine große Heilkraft – zum Thema: „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?“ Dies nahm er zum Anlass, sich nicht nur über Sinn und Zweck des Geschichtsstudiums, sondern über den Sinn und Zweck eines Studiums überhaupt zu äußern. Erlauben Sie mir, diese kurze Passage, in der er die vor ihm sitzenden Studierenden ansprach, wegen ihrer nachhaltigen Wirkung in der deutschen Bildungsgeschichte vollständig zu zitieren:

„Anders ist der Studierplan, den sich der Brotgelehrte, anders derjenige, den der philosophische Kopf sich vorzeichnet. Jener (Brotgelehrte), dem es bei seinem Fleiß einzig und allein darum zu tun ist, die Bedingungen zu erfüllen, unter denen er zu einem Amte fähig und der Vorteile desselben teilhaftig werden kann, der nur deswegen die Kräfte seines Geistes in Bewegung setzt, um dadurch seinen sinnlichen – (sprich: finanziellen, Che) – Zustand zu verbessern und eine kleinliche Ruhmsucht zu befriedigen, ein solcher wird beim Eintritt in eine akademische Laufbahn keine wichtigeren Angelegenheiten haben, als die Wissenschaften, die er Brodstudien nennt, von allen übrigen, die den Geist nur als Geist vergnügen, auf das sorgfältigste abzusondern. Alle Zeit, die er diesen letztern widmete, würde er seinem zukünftigen Berufe zu entziehen glauben und sich diesen Raub nie vergeben.“

Nach diesem vernichtenden Urteil über das angeblich nur der kleinbürgerlichen „Ruhmsucht“ dienende berufsorientierte Studium dauerte es rund 200 Jahre bis in den 70er-Jahren des letzten Jahrhunderts, also vor einer Generation, gewerkschaftlich organisierte Studenten forderten, endlich anzuerkennen, dass das Studium eine „wissenschaftliche Berufsausbildung“ sei und dementsprechend ausgestaltet sein müsse, also mit Bezug auf die zukünftigen Arbeitsplätze und Arbeitgeber. Die Forderung schmiedete eine sehr seltsame „Anti-Koalition“ von revolutionären, konservativen und bürokratischen Geistern. Dass die damaligen „revolutionären“ Kräfte in einer solchen Funktionalisierung des Studiums eine „Auslieferung der Wissenschaft an das Kapital“ sahen, mag noch verständlich sein. Aber warum war die Mehrheit der Hochschullehrer, die von diesem kapitalistischen System lebten und eigentlich zu seinen Stützen zählten, auch dagegen? Als sie erstmals von der „wissenschaftlicher Berufsausbildung“ hörten, fragten sie zunächst einmal, wie denn in der nicht-wissenschaftlichen Berufsausbildung die Sache so läuft. Und da stellte sie mit großer Erschütterung fest, dass dort die Arbeitgeber und die Gewerkschaften nicht nur ein gewichtiges Wort mitredeten, sondern letztlich die Inhalte und Anforderungen der Berufsausbildung aushandelten, in Abstimmung mit dem Bund und den Ländern – und die Lehrer nur sehr indirekt an der Erstellung des Rahmens beteiligt sind, sich aber alle, einschließlich der Lehrer, an diesen Rahmen zu halten haben. Als sie dies erkannt hatten, bekämpften sie die These vom Studium als „wissenschaftlicher Berufsausbildung“, weil dies nach ihrer Ansicht eine Gefahr für die „Freiheit von Forschung und Lehre“ darstelle. Um ihren Einfluss fürchte-

ten aber auch die gerade personell aufgestockten Hochschulabteilungen in den Wissenschaftsministerien, verfügen doch die Kultusministerien in der dualen Berufsbildung über einen nur begrenzten Einfluss.

Das aussagefähigste Merkmal für den Erfolg einer wissenschaftlichen Berufsausbildung und damit auch für die Lehrleistung der Hochschullehrer ist der Berufserfolg der Absolventinnen und Absolventen. Diesen Erfolg kann man aber nicht dadurch erreichen, dass die späteren Arbeitgeber und Kollegen aus der Verantwortung für den Ausbildungsprozess herausgehalten werden. Sie müssen vielmehr integriert werden. Dies haben die ersten Bundeswissenschaftsminister wie Leussink, Dohnanyi und Rohde in den 70er-Jahren sehr wohl gesehen und Initiativen gefördert, die eine Reform des Studiums in Kooperation mit der Wirtschaft anstrebten. Erfolg hatten sie nicht.

Ich fasse den ersten Teil zusammen: Die dominierenden Fraktionen im Hochschulsystem haben – mehr unausgesprochen als ausgesprochen – einen gemeinsamen Gegner: Das Wirtschafts- und Beschäftigungssystem oder allgemeiner: Die Welt außerhalb der Bildungsinstitutionen. Wir stehen vor der abstrusen Situation, dass ein Großteil derjenigen, die einen ganz wichtigen Beitrag dazu leisten sollen, junge Menschen für das Erwachsenenleben, für das Leben in Beruf, Gesellschaft und Familie zu qualifizieren, sich dieser Aufgabe verweigern und den Eindruck erwecken, das wahre Leben finde in gymnasialen und akademischen Wartehallen statt. Und jene, die die Mittel dazu hätten, diese Personen an ihre vordringlichste Aufgabe zu gemahnen, also die Kultusministerien und Länderparlamente, setzen die ihnen gegebenen Mittel nicht ein. Stattdessen verschaffen sie Schulen und Hochschulen eine Autonomie, die entweder nur ein Vorwand für Sparmaßnahmen ist, aber den Einrichtungen z. B. die Einwerbung eigener Einnahmen wie die Erhebung von Studiengebühren verweigert, oder die einer Selbstverwaltung ohne gesellschaftliche Kontrolle gleichkommt. Denn alle staatlichen Kontrolleure des Systems kommen aus eben diesem System. Schulaufsichtsbeamte waren früher Lehrer und viele von ihnen wollen möglichst noch einmal Schulleiter werden. Sie machen also den Schulen ebenso wenig das Leben schwer wie ein Hochschulreferent in einem Ministerium, der noch einmal Kanzler einer Universität werden möchte.

### **3. Bildung – lebensnah**

Wenn ich hier für eine stärkere Verbindung von theoretischer und praktischer Bildung plädiere, dann hat dies dennoch nichts mit einer Ausrichtung des Bildungswesens auf die – möglicherweise gar noch kurzfristigen Verwertungsbedürfnisse des Kapitals zu tun. So paradox dies scheinen mag: Gerade das Heraushalten der alltäglichen Anforderungen einer Erwerbsarbeit aus dem Bildungsprozess in Schule und Hochschule macht den Einzelnen anfällig, ja liefert ihn geradezu den Anforderungen der kapitalistischen Arbeitswelt aus. Denn er und sie haben nie die Chance gehabt, ihr Wissen mit der Praxis zu konfrontieren, das Wissen auf seine Tauglichkeit für die Praxis und die Praxis auf ihre Veränderbarkeit durch mehr Wissen hin zu prüfen.

Ich komme deshalb noch einmal auf Marx zurück und seine Bemerkung: „Die frühzeitige Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht ist eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft“. Nichts anderes sagt übrigens auch die Jugendforscherin Donata Elschenbroich, wenn sie über das „Weltwissen der 7-jährigen“ ein sehr kluges und lesenswertes Buch schreibt: Über das Wissen, das 7-jährige haben wollen, um die Welt zu verstehen – und zu verändern. Aber dazu ist das Verstehen die Voraussetzung.

Diese praxis- und lebensbezogene Bildung ist etwas anderes als die Zurichtung auf eine ganz bestimmte Erwerbstätigkeit. Um den Unterschied zu verstehen, müssen wir auch hier wieder in die europäische Bildungsgeschichte des 18. und frühen 19. Jahrhunderts zurückgehen. Die Französische Revolution führte eine grundlegende Veränderung des höheren Bildungswesens durch, in dem sie alle Universitäten radikal



abschaffte und an ihre Stelle die Ecole Superieur, also die Hohe Schule für Verwaltung, Technik, etc. setzte. Spezialschulen, die ein hohes Niveau in ihrem Gebiet erreichten und noch heute haben.

Der Grund war der miserable Zustand der meisten französischen Universitäten. Die deutschen waren zu jener Zeit nicht viel besser. Aber die gesellschaftlichen Verhältnisse erlaubten keine solche Revolution. Sie geschah erst durch Humboldt und die Gründung der Berliner Universität 1809. Hier wurde eine ganz andere Idee gedacht: nicht Kenntnisse in einem bestimmten Berufsfeld in höchster Vollendung galt es zu erwerben, sondern es galt die jungen Studenten zu teilnehmenden Forschern, zu kritischen Partnern der Hochschullehrer heranzubilden und ihnen auf diese Weise – wir würden heute sagen – Kompetenzen zu vermitteln, die in vielen Berufsfeldern eingesetzt werden konnten. Dazu war ein vertieftes Verständnis der Welt, der Menschen, der gesellschaftlichen Zusammenhänge, der Kultur vonnöten. Die Philosophie und mit ihr die philosophische Fakultät wurden zur führende Kraft in der deutschen Universität. Davon haben – trotz aller Gegenwehr – auch Mediziner und Juristen etwas mitbekommen, und sei es über ihre Kommilitonen. Es war eben die Nicht-Festlegung auf einen konkreten Beruf, was Flexibilität und dann im 19. Jahrhundert auch Wirtschaftskraft brachte.

Die deutsche Universitätsidee wurde zur Leitidee für die höhere Ausbildung in allen Teilen der Welt. Selbst das französische System versuchte sich ein wenig anzunähern.

Um das noch einmal zu betonen. Diese führende Stellung verdankt das deutsche Universitätsideal der herausgehobene Stellung der Philosophischen Fakultät. Sie wurde die Leitfakultät der deutschen Universität. Das gelang ihr, weil sie neben der allgemeinen Bildung eben auch die Berufsbildung für angehende Studienräte übernahm. Genauer: Sie übernahm einen gewissen Teil der Vorbereitung auf diese Tätigkeit, schaffte es aber, den angehenden Lehrern eine Idee von Bildung zu vermitteln, die diese hinaustrugen.

Der ökonomische und politische Erfolg Deutschlands im 19. Jahrhundert basierte also auf der Verbindung dieser scheinbar ökonomiefernen philosophischen Bildung, diesem Bemühen um besseres Weltverstehen, mit der wissenschaftlichen Berufsausbildung. Auch der Student der Technischen Universität hatte eine klassische Bildung in der Schule erfahren – und pflegte sie zumindest partiell auch im Studium. Man musste diese Verbindung nicht herstellen, sie war wie selbstverständlich da.

Heute ist dies anders. Wir sehen uns einer zweifachen „Kappung“ gegenüber. Zum einen – und dies habe ich in dem Vorhergesagten hoffentlich hinreichend deutlich gemacht – wird in der allgemeinen Schulbildung und in weiten Teilen der Hochschulbildung der Bezug zur Lebenspraxis nicht gesucht und damit der lebenspraktische Nutzen von allgemeiner Bildung nicht mehr deutlich. Zum zweiten und langfristig für unsere Gesellschaft und Wirtschaft verhängnisvollem, ja tödlichem, haben wir es mit einer Zerschlagung jener Fachgebiete an den Universitäten zu tun, die uns einst groß gemacht haben: der Fächer der ehemaligen philosophischen Fakultäten, der Sprachen, der Geschichte, der Sozialwissenschaften, der Pädagogik etc. Es ist dabei nur wenig beruhigend, dass diese Entwicklung auch in den anderen Europäischen Ländern zu beobachten ist. Die einstigen Philosophischen Fakultäten werden europaweit drastisch dezimiert, besonders im Westen. Während in der Managementschulung seit einiger Zeit wieder die Bildung, das Verstehen der Welt und der Kulturen, zumal angesichts zunehmender Globalisierung, in den Vordergrund rückt und die zu Betriebswirten hochstilisierten Buchhalter und die auf den Einzelbetrieb verengten Manager deutlich an Ansehen und Wirksamkeit verlieren, kappen die Bildungspolitiker und -administratoren im Verein mit den Finanzpolitikern das Universale in den Universitäten.

In einer Zeit, in der wir darum ringen müssen, Europa und die europäische Idee zu begreifen und zu verbreiten, sei es, um die zehn neuen Staaten zu integrieren, sei es um Argumente für oder gegen eine Mitgliedschaft der Türkei zu erarbeiten, oder sei es auch, um uns erst einmal selbst zu versichern, was wir denn

unter Europa verstehen, bauen wir in den Universitäten genau jene Fächer ab, die uns zu diesem Verständnis verhelfen könnten.

Deutsche Politiker – übrigens jedweder Couleur – gehen dabei sogar noch einen Schritt weiter: Sie glauben, man könne an den Universitäten so etwas machen wie bei der Autofabrikation: an dem einen Ort werden die Scheiben, an dem anderen die Räder, an dem dritten das Getriebe hergestellt. So glaubt man, an dem einen Ort eben Mediziner, an dem anderen Anglisten und am dritten Wirtschaftswissenschaftler ausbilden und die anderen Fächer entsprechend einsparen zu können. Bei der Autofabrikation wird dann aber wenigstens in Wolfsburg alles zu einem Fahrzeug zusammengeführt. An deutschen Universitäten wird bald nichts mehr zusammengeführt. Warum nicht?

Weil deutsche Bildungspolitiker nicht einmal mehr den Hauch einer Ahnung davon haben, was eine Universität sein sollte und was sie gesellschaftlich leisten könnte. Sie werden von keinem der bekannten Bildungspolitiker eine Arbeit darüber finden, in der er oder sie sich explizit zu der Idee und ihrer praktischen Umsetzung dessen geäußert haben, wofür sie die Verantwortung tragen: Für Schule und Hochschule und Kindergarten, Berufs- und Weiterbildung nicht zu vergessen. Man kann darüber klagen, dass innerhalb der Universitäten der Dialog in und schon gar zwischen den Fakultäten und Fachbereichen ja ohnehin nicht mehr geführt werde. Dann muss man darüber nachdenken, wie man Rahmenbedingungen schafft, unter denen ein solcher Dialog wieder möglich ist. Aber der Verzicht auf ihn kann nicht die Lösung sein.

#### **4. Was tun?**

Aus dem Gesagten kann es nur eine Schlussfolgerung geben: Wie in der dualen Berufsausbildung darf es nicht mehr bei der alleinigen Zuständigkeit der Bildungsverwaltungen und ihrer Bildungseinrichtungen für die Bildungspraxis bleiben.

Vor allem anderen kommt es darauf an, dass jungen Menschen mehr Gelegenheit gegeben wird, Theorie und Praxis zu verbinden, die Anwendung des Gelernten im Alltag und in der realen Situation zu üben und die Folgen zu erfahren. Dies gilt gleichermaßen für den Schul- wie für den Hochschulbereich. „Reale Situation“ heißt dabei, für das Getane Verantwortung übernehmen. Es geht also – und das ist der eigentliche Punkt – darum, den pädagogischen Schutzraum, den Schulen und Hochschulen bieten, partiell und zeitweise zu verlassen. Zwar wieder in ihn zurückzukehren und die Erfahrungen zu erörtern, um aus ihnen zu lernen. Aber die Praxis darf eben nicht daraus bestehen, dass irgendetwas gemacht wird, aber wenn es daneben geht, es nur heißt: „Macht nichts“.

Eine solche Praxiserfahrung ist nicht nur für den technischen und kaufmännischen Bereich sinnvoll oder gar nötig. Angehende Lehrer sollten den „Praxisschock“ möglichst auch nicht erst nach einem 7-jährigen Studiums erfahren, um ihre Ungeeignetheit für diesen Beruf festzustellen. Und auch im politisch-sozialen Feld ist es unerlässlich, früh mit Erfahrungen und dass heißt mit den Folgen des politischen Wollens und Abstimmens konfrontiert zu werden. Deshalb bedarf es z. B. der Schülerselbstverwaltung an den Schulen, der Schülerclubs und ähnlichem und es bedarf der mit Rechten und Pflichten ausgestatteten Studentenschaften. Wenn solche ernst zu nehmenden Rechte und Pflichten nicht bestehen, dann muss man sich nicht wundern, wenn die heute vielfach mit Sandkastenspielen abgefundenen Schüler- und Studentenvertretungen Weltregierung spielen und auf die Herstellung des Friedens in Ost-Timor oder sonstwo mit ihren Resolutionen glauben Einfluss nehmen zu können.

Daran wird auch deutlich, dass ich hier nicht nur über berufliche Bildung, sondern über politische Bildung gesprochen habe. Für das Leben außerhalb der Bildungsinstitutionen vorbereitet zu sein, ist nicht zuletzt ein Vorbereitetsein auf die aktive Teilhabe in der Gesellschaft.



Wie das praktisch geschehen kann, darüber gibt es viele gute Beispiele: Einige habe ich genannt wie Produktionsschulen, wie einphasige Juristen- und Lehrerausbildung. Die Liste lässt sich fortsetzen. Voraussetzung aber ist, das Monopol der Bildungsbürokraten zu brechen. Autonomie der Schule und der Hochschule macht nur Sinn, wenn diese autonomen Einrichtungen das Gespräch mit anderen suchen. Die Autonomie verleiht nicht das Anrecht zur Abschottung in einem neuen Elfenbeinturm. Sie soll den Bildungseinrichtungen helfen, als gleichberechtigte Gesprächspartner auftreten zu können. Aber dem Gespräch und ebenso der öffentlichen Evaluation müssen sie sich schon stellen.

---

**Zitierte Literatur:**

*Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, Bonn, laufend*

*Dewey, John: Erziehung durch und für Erfahrung, Stuttgart, Klett-Cotta, 1986*

*Dohmen, Dieter: Ausbildungskosten, Ausbildungsförderung und Familienlastenausgleich, Berlin, Duncker und Humblodt, 1999*

*Edding, Friedrich u.a.: Praktisches Lernen in der Hibernia-Pädagogik, Stuttgart, Klett-Cotta 1985*

*Ehmann, Christoph: Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit, Bielefeld, W. Bertelsmann, 2001*

*Herrlitz, Hans-Georg: Studium als Standesprivileg, Frankfurt, Athenäum Fischer, 1973*

*Marx, Karl: Kritik des Gothaer Programms, in: Marx/ Engels: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden, Berlin, Dietz 1968*

*Schiller, Friedrich: Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? in: Schillers sämtliche Werke in zwölf Bänden, Stuttgart, Cotta, 1839*

# Aktuelle Befunde zur Arbeitsmarkt- und Beschäftigungssituation von Akademikerinnen und Akademikern

Dr. Dieter Bogai

Der Akademikerarbeitsmarkt wird in lockerer Folge von den Medien beschrieben. Ich will Ihnen einleitend ein paar beispielhaft ausgewählte Schlagzeilen in Erinnerung rufen. In den Medien bestimmt offensichtlich die konjunkturelle Situation die Einschätzung des Akademikerarbeitsmarktes.

Unabhängig von solchen Medienzyklen möchte ich Ihnen im Folgenden einen Überblick über Grundzüge des Akademikerarbeitsmarktes geben. Dabei geht es mir weniger um kurzfristige Schwankungen, sondern um längerfristige strukturelle Entwicklungen. Es zeigt sich, dass die langfristige Entwicklung des Akademikerarbeitsmarktes sehr viel stabiler ist, als solche Medienzyklen es vermuten lassen.

Einschätzen kann man etwas nur, wenn man einen Vergleichsmaßstab hat. Dieser Vergleichsmaßstab für den Akademikerarbeitsmarkt sind im Folgenden die Arbeitsmärkte der anderen Qualifikationsgruppen. Was in diesem Überblick wenig beleuchtet wird, ist, etwa nach Studienfach oder nach Stadien der beruflichen Biographie zu differenzieren, was natürlich wichtige Differenzierungen wären.

Die Thesen meines Vortrags sind:

- AkademikerInnen sind vergleichsweise selten arbeitslos
- Die Beschäftigung von AkademikerInnen nimmt fast stetig zu
- Die Arbeitsbedingungen von AkademikerInnen sind in der Regel privilegiert
- In Zukunft werden die Chancen von AkademikerInnen weiter steigen
- Der Anpassungsbedarf akademischer Ausbildung ist groß

## 1. AkademikerInnen sind vergleichsweise selten arbeitslos (Bild 1)

### a) Alte Länder und Berlin-West

Die qualifikationsspezifische Arbeitslosenquote von Akademikern ist unterdurchschnittlich.

Wenn man die zeitliche Entwicklung betrachtet, fällt auf, dass sich an der Rangordnung bzw. an der vergleichsweise privilegierten Positionierung der Gruppe der Akademiker seit Mitte der 70er-Jahre kaum etwas verändert hat. Die Akademiker standen hier im Vergleich immer relativ gut da.

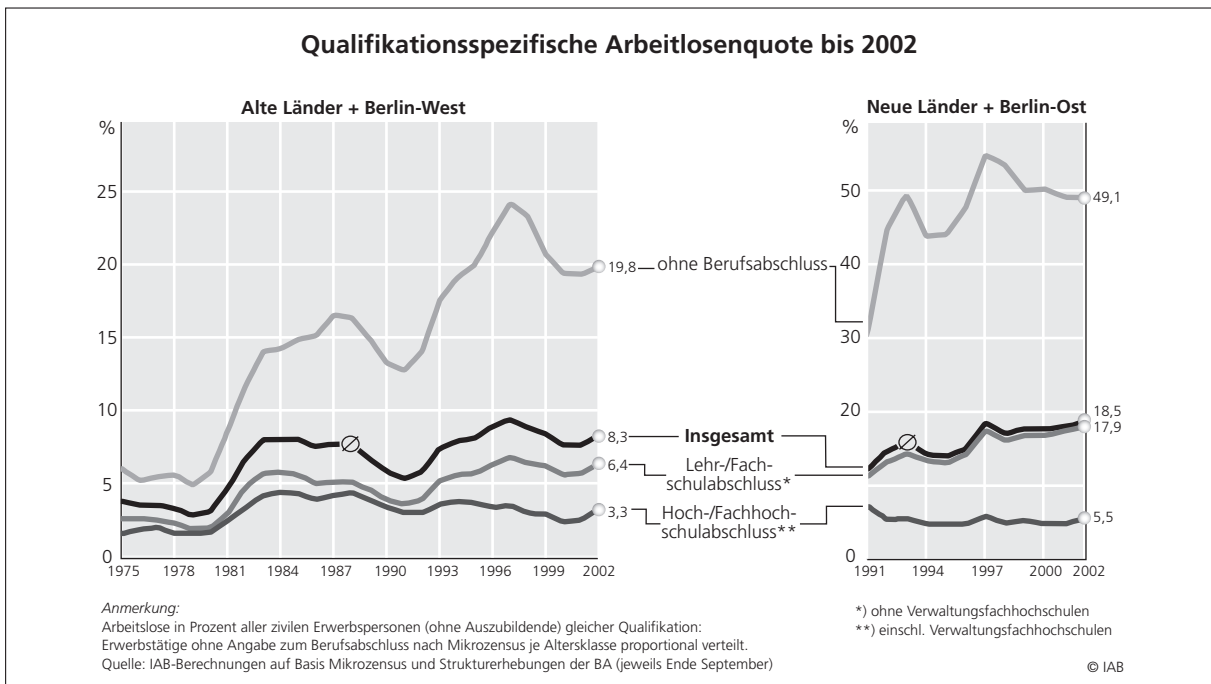
### b) Neue Länder und Berlin-Ost

Auch in den neuen Bundesländern sind Hochqualifizierte seltener von Arbeitslosigkeit betroffen als andere Qualifikationsgruppen.

**Geschlecht (Bild 2)**

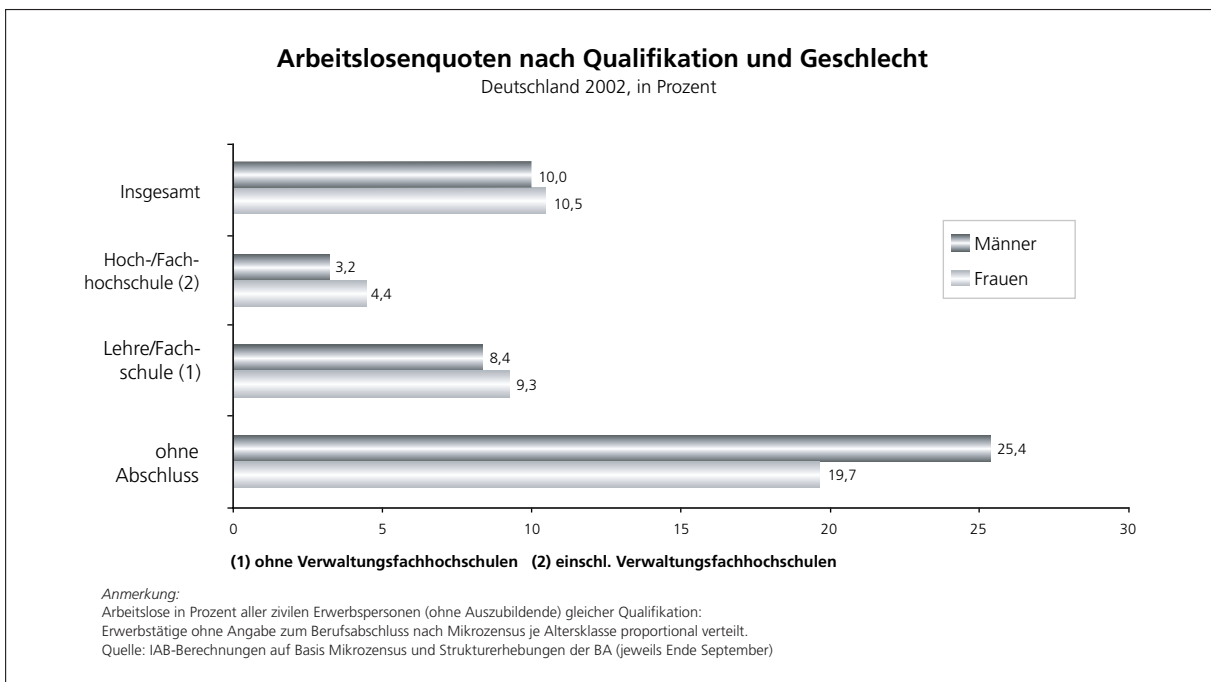
Betrachtet man die Arbeitslosenquoten nach Geschlecht, zeigt sich, dass Akademikerinnen immer noch etwas häufiger arbeitslos sind als Akademiker. Der Unterschied ist aber nicht dramatisch.

Auch bei den Akademikerinnen zeigt sich, dass sie seltener arbeitslos sind als die Frauen der anderen Qualifikationsgruppen.



aus: IAB-Kurzbericht 20/2003 (Reinberg/Schreyer)

Bild 1



aus: IAB-Kurzbericht 20/2003 (Reinberg/Schreyer)

Bild 2

## Jüngere Entwicklungen

Gehen wir noch mal zurück zu Bild 1: Sie sehen, dass im letzten Beobachtungsjahr 2002 auch die Arbeitslosenquoten der Akademiker etwas gestiegen sind, dass sie aber mit 3,3 Prozent im Westen und 5,5 Prozent im Osten immer noch vergleichsweise niedrig liegen. Wie sehen Sie das? Sie haben vielleicht Bekannte, die in den letzten Jahren ihr Studium abgeschlossen haben, Sie lesen Zeitungen usw. Hätten Sie diese Entwicklung so erwartet?

Wir hatten in jüngerer Zeit auch auf dem Akademikerarbeitsmarkt negative Entwicklungen. Zwischen September 2001 und September 2003 erhöhte sich die Akademikerarbeitslosigkeit von absolut 180.000 auf 253.000 und verharrt seitdem in etwa auf diesem Niveau. Das war ein überdurchschnittlicher Anstieg. Ein Grund dürfte sein, dass die jüngere Krise auch Branchen mit hohen Akademikeranteilen erfasst hat – wie etwa den Informations- und Telekommunikationssektor und die Medienbranche.

Die Arbeitslosigkeit stieg bei fast allen Studienfächern. Ausnahme war vor allem die Humanmedizin.

Wir hatten über lange Jahre hinweg die Entwicklung, dass Akademikerarbeitslosigkeit zunehmend die Älteren und weniger die Jüngeren traf. Im letzten Jahr hat der Anteil der Jüngeren an den akademischen Arbeitslosen allerdings erstmals wieder etwas zugenommen, was auf verschlechterte Berufseinstiegschancen hinweist.

Negative Entwicklungen also – warum sind die Arbeitslosenquoten dennoch nur wenig gestiegen?

Wir haben jetzt eben einen isolierten Blick nur auf die Entwicklung der absoluten Arbeitslosenzahlen geworfen. Auch die Presse macht das sehr häufig. Bei den hier gezeigten Quoten wird jedoch nicht nur die Entwicklung der Arbeitslosigkeit, sondern auf der anderen Seite auch die Entwicklung der Erwerbstätigkeit betrachtet. Und die lag bei den Akademikern auch in den letzten krisenhaften Jahren hoch. Womit wir zur zweiten These kommen.

## 2. Die Beschäftigung von AkademikerInnen nimmt fast stetig zu

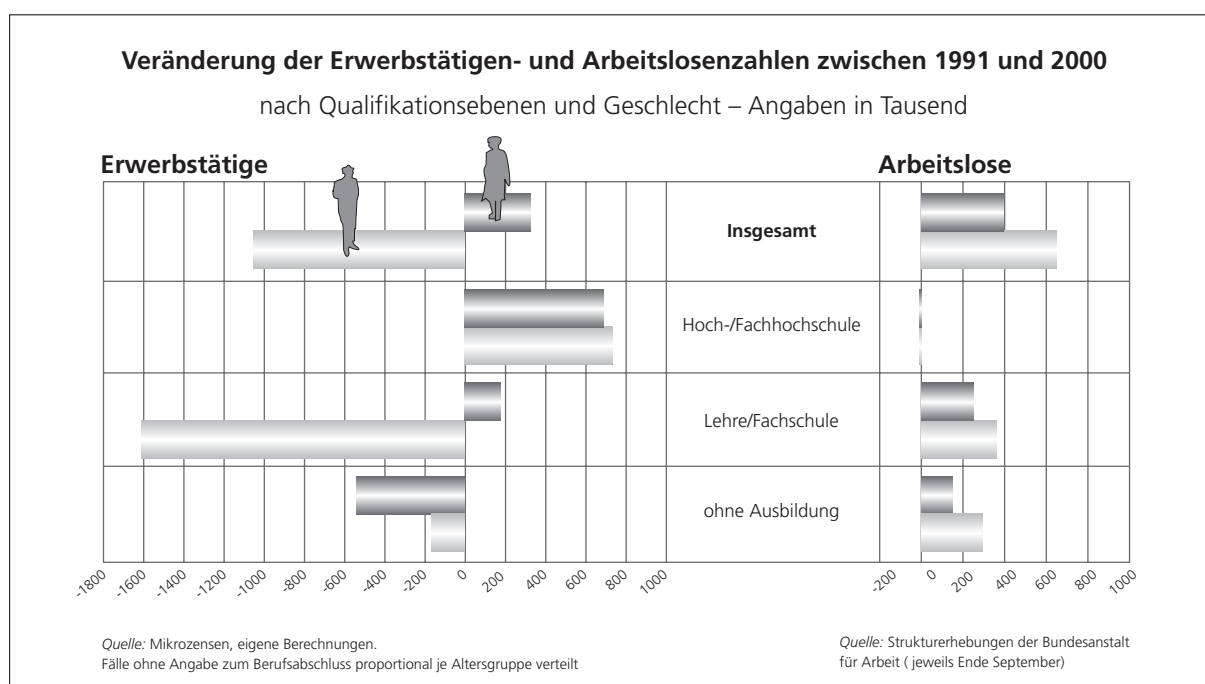
Für die Bundesrepublik wie für andere entwickelte Industriestaaten ist ein deutlicher Trend einer zunehmenden Akademisierung des Beschäftigungssystems zu verzeichnen. Die Zahl und der Anteil der erwerbstätigen AkademikerInnen haben sich binnen zwanzig Jahren mehr als verdoppelt. Hatten 1976 im Westen nur 7 Prozent der Erwerbstätigen einen Uni- oder FH-Abschluss, so waren es im Jahr 2002 bereits 17 Prozent. Bundesweit verfügten 2002 rund 5,9 Millionen Erwerbstätige über einen Uni- oder FH-Abschluss. 37 Prozent davon sind mittlerweile Frauen.

Aus der Beschäftigungskrise der 90er-Jahre ging die Gruppe der Personen mit Hochschulabschluß gewissermaßen als Gewinner hervor. Sie war die einzige Qualifikationsgruppe, die Beschäftigungszuwächse erzielte. Auf der anderen Seite hat die Arbeitslosigkeit hier weitgehend stagniert.

Diese Verschiebungen in der Qualifikationsstruktur der Erwerbstätigen in Ost- und Westdeutschland stehen in engem Zusammenhang mit dem sektoralen und tätigkeitsspezifischen Strukturwandel. Die Beschäftigungskrise der 90er-Jahre erfasste insbesondere das Verarbeitende Gewerbe. Die Beschäftigungsverluste dort gingen fast ausschließlich zu Lasten der unteren und mittleren Qualifikationsebenen. Beschäftigungsgewinne verzeichnete dagegen der Dienstleistungssektor. Von diesen profitierten AkademikerInnen weitaus am stärksten.

Diese Abbildung bezieht sich auf den Zeitraum bis 2000. Das Bild – Akademiker als die Beschäftigungsgewinner – würde jedoch auch bestehen bleiben, wenn man die Abbildung bis 2002 aktualisiert. Allerdings ist durch die jüngeren krisenhaften Entwicklungen die Erwerbstätigkeit der Akademiker zwischen 2001 und 2002 erstmals seit langen Jahren nicht gestiegen, sondern sie sank geringfügig. Sie lag aber mit knapp 5,9 Millionen immer noch hoch, so dass es zu diesen relativ niedrigen Arbeitslosenquoten kam, die wir vorhin gesehen hatten.

Auch die Frauen unter den Akademikern konnten von den Beschäftigungsgewinnen profitieren. Bei ihrer Verteilung auf die verschiedenen betrieblichen Hierarchien zeigt sich aber immer noch ein recht bekanntes Bild: Auf unteren und mittleren Ebenen dominieren Frauen, auf höheren Männern. Umfassende Führungspositionen etwa haben 16 Prozent der angestellten Akademiker, aber nur 5 Prozent der angestellten Akademikerinnen inne.



aus: IAB-Kurzbericht 15/2002 (Rheinberg/Hummel)

Bild 3

### 3. Die Arbeitsbedingungen von AkademikerInnen sind in der Regel privilegiert

Ich gehe hier kurz auf drei Indikatoren ein, nämlich Einkommen, Adäquanz der Beschäftigung und Unsicherheit der Beschäftigung.

#### Einkommen

Erwerbstätige mit Uni- und FH-Abschlüssen erzielen in Deutschland deutlich höhere Durchschnittseinkommen als die geringer Qualifizierten. Eine Absolventenbefragung rund vier Jahre nach dem Examen stellt fest, dass im europäischen Vergleich auch kaufkraftbereinigt die Bruttojahreseinkommen der deutschen Hochschulabsolventen am höchsten sind.

## Adäquanz der Beschäftigung

Die Frage nach der Ausbildungsadäquanz von Beschäftigung zielt auf die Passung der in der Ausbildung erworbenen Qualifikation mit der später ausgeübten beruflichen Tätigkeit.

Wir hatten uns vorhin den Beschäftigungszuwachs von AkademikerInnen angesehen. Zumindest bis 1998 – aktuellere Untersuchungen liegen nicht vor – war der enorme Beschäftigungszuwachs bei AkademikerInnen nicht mit einem Anstieg inadäquater Beschäftigung verbunden. Auch waren Akademiker mit im Westen rund 14 Prozent etwas seltener ausbildungsinadäquat eingesetzt als Personen mit einer beruflichen Ausbildung, z. B. Lehrausbildung.

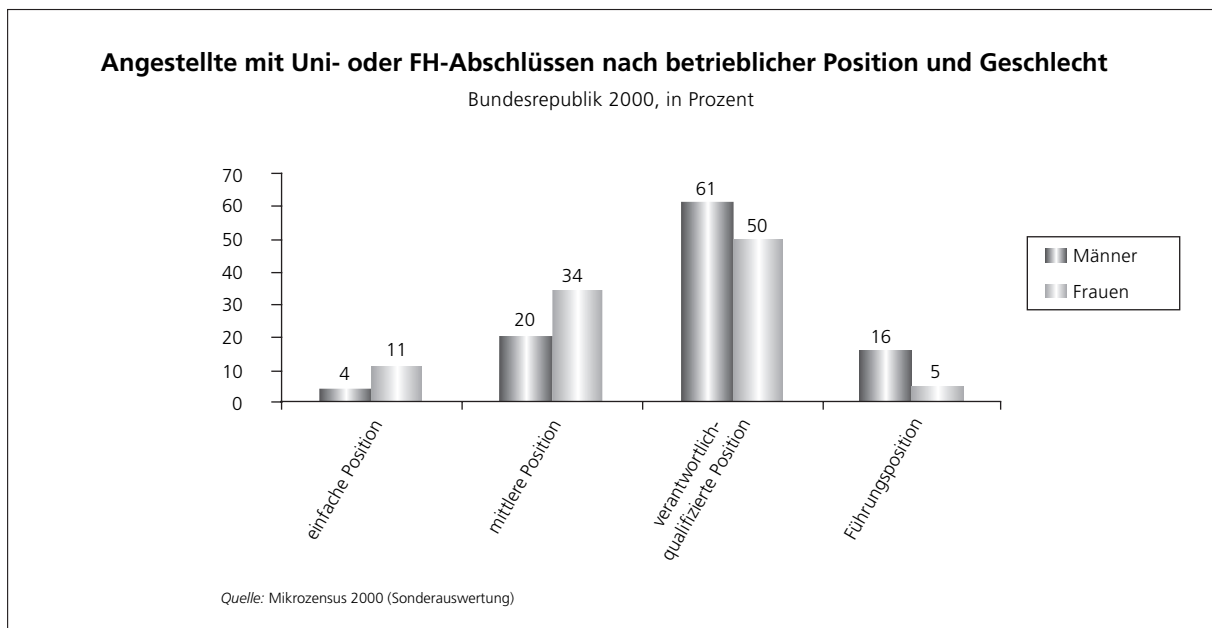


Bild 4

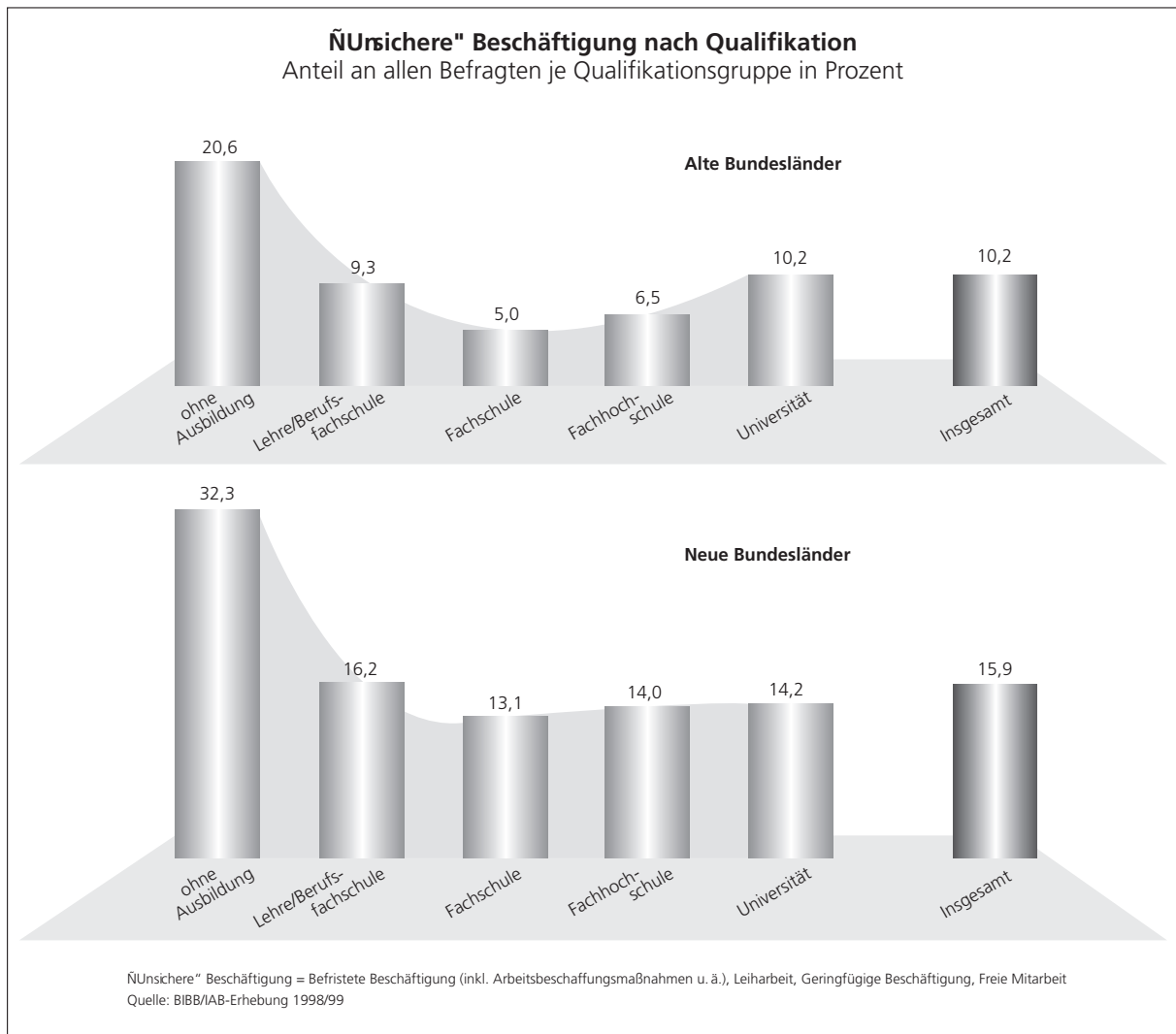
## Unsichere Beschäftigung

Unter unsicherer Beschäftigung wird hier (Bild 5) im Schwerpunkt die befristete Beschäftigung verstanden. Dies ist der zahlenmäßig weitaus größte Brocken innerhalb dieser unsicheren Beschäftigung. Daneben sind auch noch die Leiharbeit, die geringfügige Beschäftigung sowie die Freie Mitarbeit Bestandteile dieser unsicheren Beschäftigung – also Beschäftigungsformen, die im Vergleich zum Konstrukt „Normalarbeitsverhältnis“ (unbefristete Vollzeitarbeit) von der Form her unsicherer sind.

Gerade in Bezug auf Akademiker ist wichtig zu wissen, dass die Angaben von Personen, deren Erwerbsarbeit unmittelbar mit einer Ausbildung verknüpft ist wie etwa das Referendariat oder die Facharztausbildung, aus den Berechnungen ausgeklammert wurden. Lediglich für Promotions- und Habilitationsstellen, die in der Regel ja befristet sind, war dies nicht möglich.

In den alten wie auch in den neuen Bundesländern sind die nicht formal Qualifizierten mit Abstand am häufigsten unsicher beschäftigt. Beim Fachschulabschluss als mittlerer beruflicher Position ist in Ost und West unsichere Beschäftigung am seltensten. Die Anteile unsicherer Beschäftigung liegen bei den Höchstqualifizierten, den Personen mit Universitätsabschlüssen, aber vergleichsweise hoch. Von einer privilegierten Position der AkademikerInnen kann bei der unsicheren Beschäftigung nicht gesprochen werden, hier schneiden sie ausnahmsweise nicht so gut ab.

Bei allen drei vorhin betrachteten Indikatoren zeigt sich, dass Frauen Nachteile haben. Sie sind häufiger ausbildungsinadäquat bzw. befristet beschäftigt. Sie verdienen auch bei Vollzeit deutlich weniger als männliche Akademiker. Nun kann Einkommensungleichheit auch in einer unterschiedlichen Verteilung der Geschlechter auf Branchen und betriebliche Hierarchien begründet sein. Zu denken geben aber unter anderem Ergebnisse einer Befragung von Absolventen und Absolventinnen technisch-naturwissenschaftlicher Studiengänge fünf Jahre nach dem Examen. 70 Prozent der Männer, aber nur 49 Prozent der Frauen haben bei Vollzeit Bruttojahreseinkommen von DM 70.000 und mehr. Die Ungleichheit blieb auch bei statistischer Kontrolle von Einflussgrößen wie beruflicher Status und Adäquanz der Tätigkeit bestehen. Offensichtlich kommt dem Geschlecht selber beim Einkommen immer noch eine hohe Bedeutung zu.



aus: IAB-Kurzbericht 15/2000 (Schreyer)

Bild 5

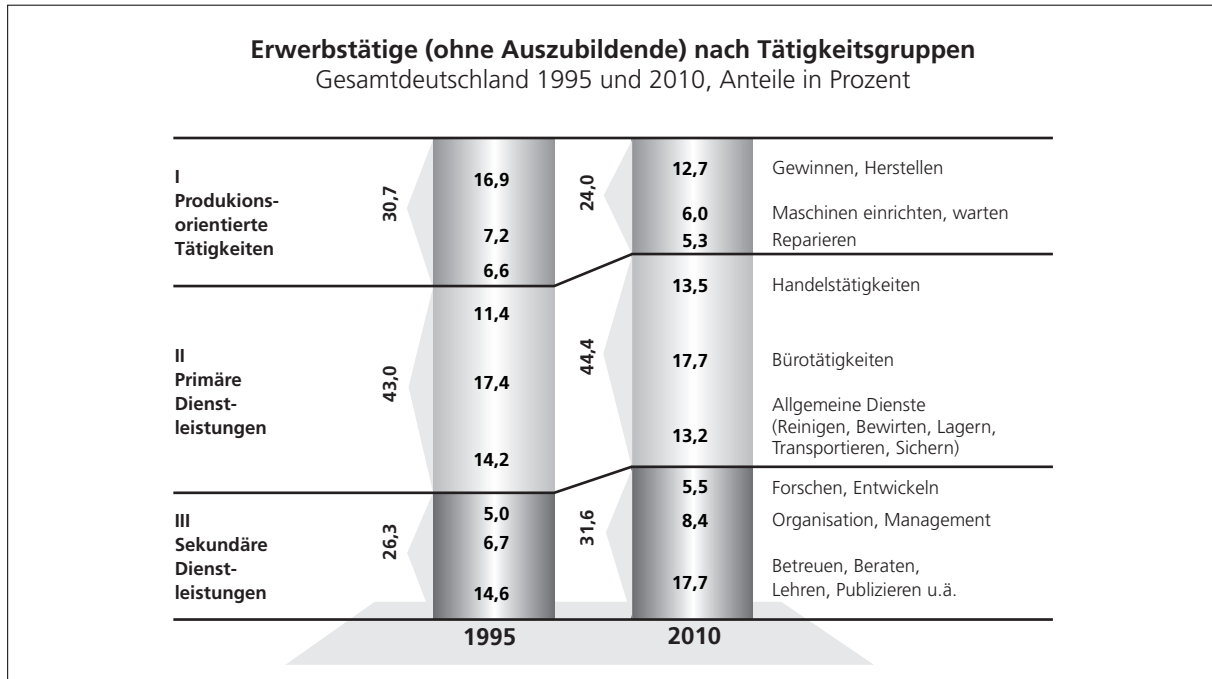
Das war ein Überblick über bisherige Entwicklungen auf dem Akademikerarbeitsmarkt. Sie studieren noch und dürften sich vor allem für die Frage interessieren, wie künftig die Chancen von Akademikern sein werden. Nun kann zwar niemand hellsehen, auch die Arbeitsmarktforschung nicht. Dennoch besteht bei dieser Frage Grund zu Optimismus. These:

#### 4. In Zukunft werden die Chancen von AkademikerInnen weiter steigen

Diese These gründet sich auf drei, zum Teil zusammenhängende Entwicklungen:

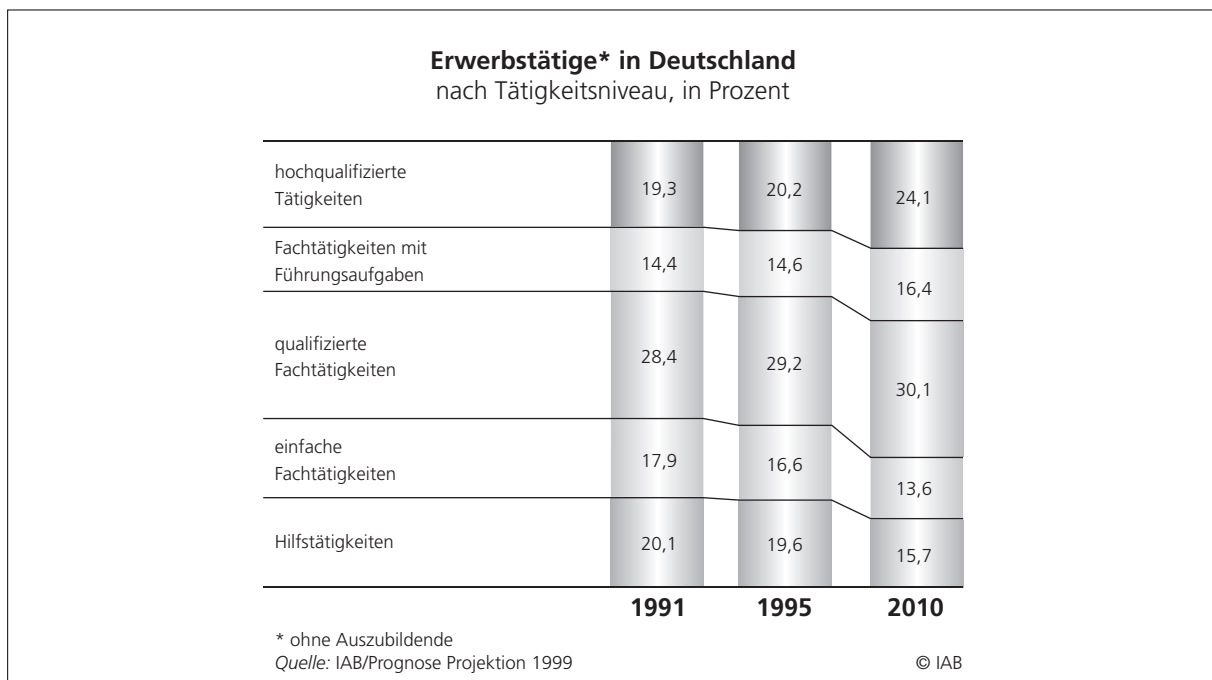
Zunächst kurz zum ersten Punkt, dem grundlegenden Trend des Beschäftigungssystems zur Höherqualifizierung:

##### Strukturwandel



aus: IAB-Kurzbericht 10/1999 (Dostal/Reinberg)

Bild 6



aus: IAB-Kurzbericht 20/2003 (Reinberg/Schreyer)

Bild 7



Die anspruchsvollen sekundären Dienstleistungen sind ein Tätigkeitsbereich, in dem die AkademikerInnen stark vertreten sind. Für diese Gruppe erwartet man für die Zukunft so einen Anstieg des Bedarfs. Die AkademikerInnen sind also nicht nur – wie wir bei der zweiten These gesehen hatten – in der Vergangenheit, sondern auch in der Zukunft die Gewinner des Strukturwandels.

IAB/Prognos-Projektion. 2001 wurde die Projektion der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung veröffentlicht. Sie hat einen Zeithorizont bis 2015, kommt aber, was die grundlegenden Trends angeht, zu sehr ähnlichen Ergebnissen.

## Demographie

Zweitens: Jetzt kommt aber noch eine zweite Entwicklung hinzu, nämlich der Bevölkerungsrückgang. Prognostiker gehen davon aus, dass nach dem Jahr 2010 das Angebot an Arbeitskräften deutlich zurückgeht. Sogar recht hohe Frauenerwerbsquoten und Zuwanderungen können diese Entwicklung im Endeffekt nicht stoppen. Das gilt im großen und ganzen für die alten wie für die neuen Bundesländer.

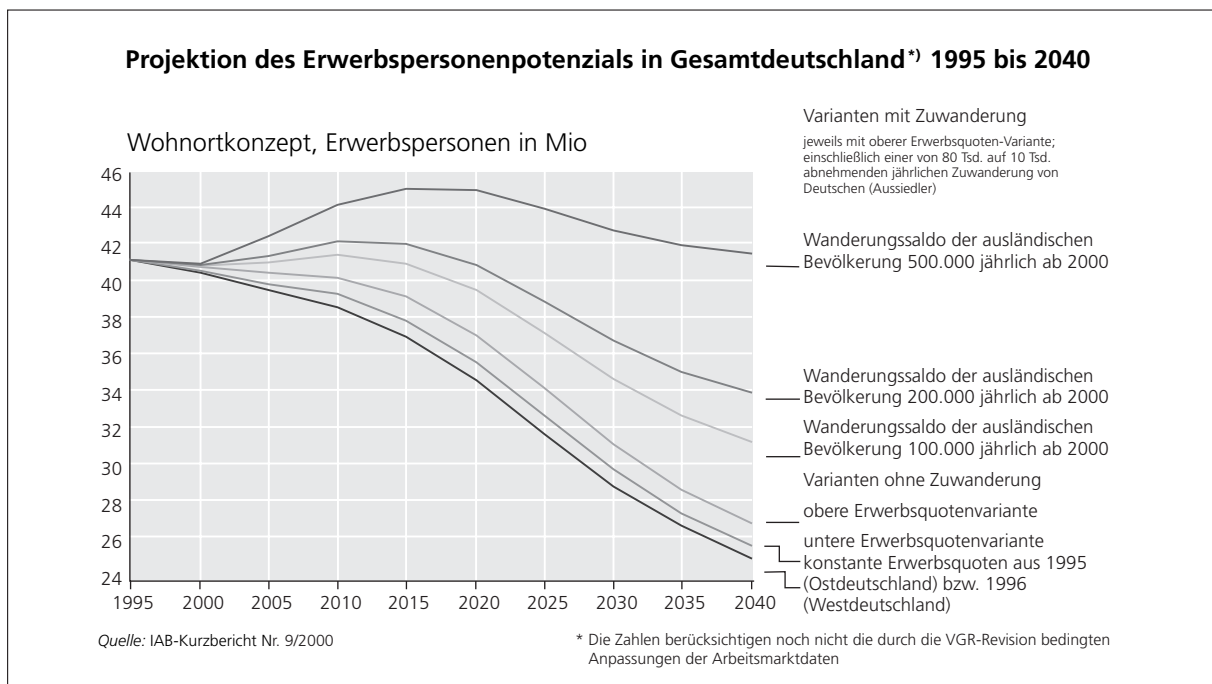


Bild 8

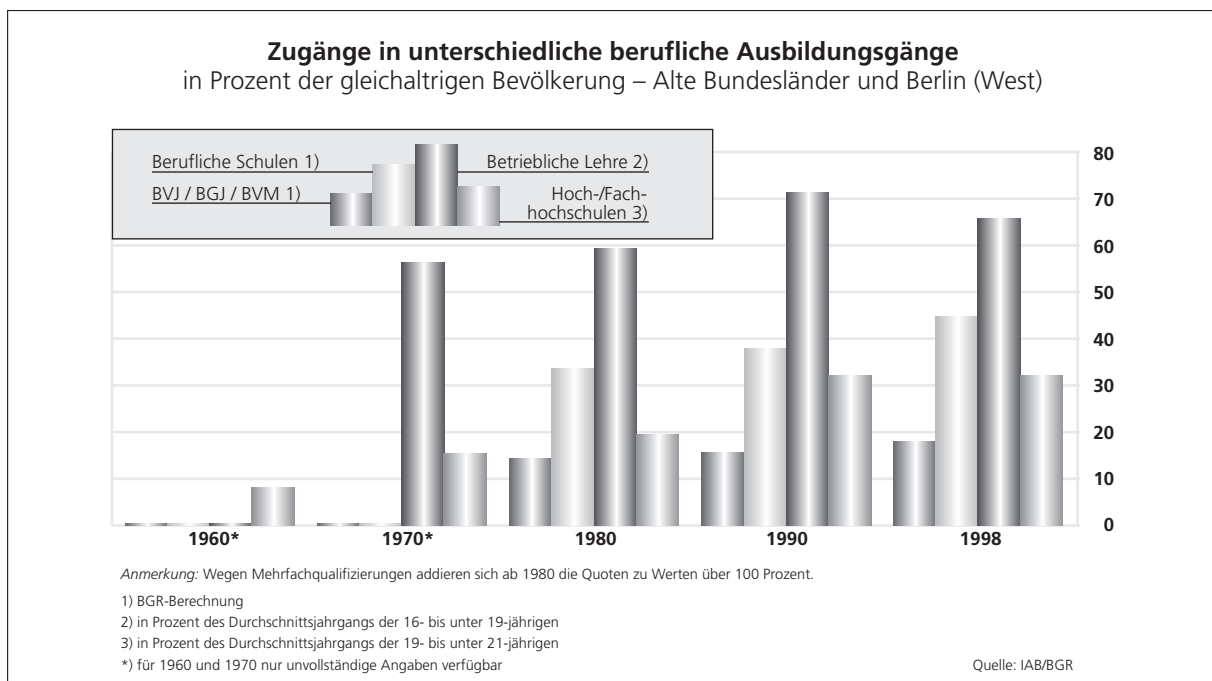
## Akademikermangel

Zum Dritten lässt die Qualifikationsentwicklung der Bevölkerung in Verbindung mit Struktur- und demographischem Wandel einen Mangel insbesondere an Hochqualifizierten erwarten. Die derzeitige Akademikererwerbstätigkeit wird hauptsächlich von den mittleren Altersgruppen getragen. Scheiden diese geburtenstarken Jahrgänge einmal aus dem Erwerbsleben aus, könnten sie nur dann halbwegs ausreichend ersetzt werden, wenn die nachrückenden geburtenschwachen Jahrgänge deutlich besser qualifiziert wären als frühere Kohorten. Dies ist derzeit aber nicht in Sicht. Entgegen verbreiteter Annahmen ist die Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte in Westdeutschland seit Beginn der 90er-Jahre mehr oder weniger zum Stillstand gekommen.

Die Vorstellung einer quasi naturwüchsig anhaltenden Bildungsexpansion bzw. die Annahme, dass immer besser qualifizierte jüngere Generationen an die Stelle eher weniger qualifizierter älterer treten werden, trifft heute nicht mehr zu. Aus der Bildungsexpansion ist Stagnation geworden.

## 5. Der Anpassungsbedarf akademischer Ausbildung ist groß

Die Defizite des deutschen Bildungssystems sind vielfältig. 19 Prozent der Bevölkerung im Alter zwischen 25 und 34 Jahre erwerben in Deutschland einen Hochschulabschluss. In Vergleichsländern liegt der Mittelwert bei 30 Prozent. Die Bandbreite im OECD-weiten Vergleich reicht von 40 Prozent in Australien, Finnland, Island bis zu 20 Prozent und weniger in Deutschland, Italien, Österreich, der Schweiz und Tschechien. Nach der Prognose der KMK ist bis 2015 mit einer jährlichen weitgehend konstanten Absolventenzahl von 200.000 Personen mit Hochschulabschluss zu rechnen. Diese Zahl entspricht der Größenordnung der letzten Jahre.



aus: IAB-Kurzbericht 8/2001 (Reinberg/Hummel)

Bild 9

### Strukturprobleme der Akademikerausbildung

In Deutschland bricht ca. ein Viertel der Studenten das Studium ab (30 Prozent an den Hochschulen, 22 Prozent an den Fachhochschulen). Bei den Frauen hat sich die Abbruchquote in den letzten 10 Jahren um 3 Prozent-Punkte leicht auf 26 Prozent verringert, bei den Männern ist sie um 4 Prozent-Punkte angestiegen (28 Prozent). Die Studienzeiten sind lang, das Einstiegsalter in den Beruf hoch.

Zur Verkürzung von Studienzeiten sollen gestufte Studiengänge eingeführt werden, um mit einem berufsqualifizierenden akademischen Abschluss frühzeitig Berufspraxis zu erwerben und nach längerer Berufstätigkeit mit dem Master abzuschließen. Außerdem soll in der beruflichen Bildung Leistungspunkte nach dem European Credit Transfer System (ECTS) vergeben werden. Wenn die Qualifikationen außerhalb der Hochschulen erworben wurden und den Anforderungen des jeweiligen Studienganges entsprechen, sollen sie als absolvierte Prüfungsteile anerkannt werden. Damit soll der wachsenden Bedeutung der beruflichen Fort-

bildung Rechnung getragen werden, deren Angebote zum Teil hinsichtlich der Inhalte und des Niveaus nicht hinter den Anforderungen der Hochschulen zurückstehen.

### **Handlungsfelder**

Unternehmensbefragungen signalisieren, dass häufig auch bei Akademikern nicht die gewünschte Qualifikationsbreite am Arbeitsmarkt zu finden ist. So kommt z. B. die Ifo-Befragung von Unternehmensdienstleistern zum Ergebnis, dass komplementäre Fachkenntnisse (z. B. betriebswirtschaftliche Kenntnisse von Bauingenieuren) und Sprachkenntnisse nur unzureichend vorhanden sind.

Ein wesentliches Merkmal moderner Dienstleistungsökonomien ist, dass die Prozessorientierung wirtschaftlicher Aktivitäten begleitet wird von einer Vernetzung und Entgrenzung der Dienstleistungserbringung. Zudem wird die selbständige Tätigkeit für Akademiker an Bedeutung gewinnen. Als Konsequenz für die akademische Ausbildung ergibt sich:

- Anpassungsfähigkeit an veränderte Bedarfe in Studiumsstrukturierung inkorporieren.
- Sich auf Neugründungen von Betrieben und deren Anforderungen einstellen.
- Sich aus enger Kooperation mit Kunden ergebende Anforderungen:
  - Kommunikation
  - Projekt- und Innovationsmanagement in Netzwerken

Die bisher in der Praxis an den Hochschulen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung übliche Trennung muss überwunden werden. Permanente berufliche Weiterbildung ist Voraussetzung der Beschäftigungsfähigkeit im beschleunigten Strukturwandel. Mehrere Innovationszyklen innerhalb eines Erwerbslebens machen häufigere Neu- und Weiterqualifizierung erforderlich. Integration von Weiterbildungsinstrumenten in Studium und der Aufbau sicherer Weiterbildungsstrukturen für Erwerbstätige und Nichterwerbstätige sind die wesentliche Herausforderung der Bildungspolitik im Tertiärbereich.

## Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich

Dipl.-Phys. Wolfgang Körner

### Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Kollegen!

Auch wenn ich hier einige vertraute Gesichter sehe, darf ich mich doch kurz vorstellen:

Im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur leite ich den Bereich „Hochschulcontrolling“, in der Kultusministerkonferenz bin ich Vorsitzender des Unterausschusses für Prüfungs- und Studienangelegenheiten und bin infolgedessen in einer Arbeitsgruppe engagiert, die mit den beteiligten Akteuren den Fortgang des Bologna-Prozesses begleitet. Im Rahmen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung habe ich die Vorbereitungen für ein Modellversuchsprogramm „Duale Bildung im Tertiären Bereich“ unter dem Acronym „DuBiT“ moderiert. Es gibt dazu eine entsprechende Publikation auf der Homepage der BLK, auf die ich gern verweise.

Nach guter Sitte möchte ich mit einem historischen Rückblick beginnen:

Seit Jahrzehnten beobachten wir so etwas wie einen Rückzug der Wirtschaft aus der durchaus kostenintensiven betrieblichen Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems. Gleichsam urwüchsig hat sich parallel dazu eine Verschiebung in Richtung auf den staatlich finanzierten Hochschulbereich ergeben, mit einer entsprechenden Verlagerung der Ausbildungskosten auf den Staat bzw. auf den Steuerzahler. Hat man in den 70er-Jahren noch lebhafte Befürchtung geäußert, dieser Prozess werde zu einer „Verdrängung“ von Hauptschulabsolventen führen, sind wir inzwischen klüger geworden. Wir haben eine Verschiebung in der Bildungsbeteiligung, die zwar alle Vorstellungen und Prognosen der späten 70er- und frühen 80er-Jahre übertroffen hat, die aber dennoch im internationalen Vergleich deutlich hinter dem zurückbleibt, was man von einer entwickelten Industrienation erwarten sollte.

Die Empfehlungen zur dualen Bildung im tertiären Bereich war der Schwanengesang des von den Kultusministern damals mit größtem Misstrauen beobachteten Deutschen Bildungsrates. Dieser hatte 1974 „Empfehlungen für berufsqualifizierende Bildungsgänge im tertiären Bereich“ verabschiedet, die zwar in der Folgezeit immer wieder herangezogen wurden als Begründung für die Errichtung von Berufsakademien, die Existenz des deutschen Bildungsrates haben diese Empfehlungen freilich nicht verlängert.

Jenseits ideologischer Positionen muss man schlicht feststellen, dass bis heute die besonders an den Fachhochschulen weit verbreitete Abfolge einer dualen Berufsausbildung mit anschließenden Hochschulstudium eine bildungsökonomische Verschwendung im höchsten Maße darstellt. Das gilt sowohl für die Finanzierung der zwei aneinander anschließenden, untereinander gänzlich unverbundenen Bildungswege, als auch für den Verschleiß in der Bildungsbiographie zulasten der aktiven Berufstätigkeit.

Wir haben in Niedersachsen 1984 damit begonnen, duale Ausbildung und Fachhochschulstudium miteinander zu verzahnen, dabei den Begriff „Studium im Praxisverbund“ geprägt, der bis heute für die entsprechenden Studiengänge gilt. Ähnliche Ansätze wurden in Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz verfolgt. Aus dem einem Modellversuch sind inzwischen 45 Studiengänge des Typs „Studium im Praxisverbund“ – StiP – geworden, die sich zwar ständig weiterentwickelt, aber dennoch das Grundprinzip immer wieder bekräftigt und bestätigt haben. Die Widerstände gegen dieses Modell waren breit, so fürchteten die Betriebsräte um die Ausbildungsplätze für die Nichtabiturienten, die Unternehmen sahen nicht ein, eine aufwändige Ausbildung mittragen zu müssen, solange der Arbeitsmarkt eine genügende Auswahl an qualifizierten Ingenieuren anbot. Heute – nach rund zwanzig Jahren Erfahrung – wissen wir, dass das duale Studium bestens dazu geeignet ist, die viel gerühmten Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Im Studium im Praxis-

verbund wird nicht nur Praxisbezug im engeren Sinne vermittelt, sondern vor allem auch „Lebensbezug“ hergestellt, der vielen herkömmlich Ausgebildeten als Schlüsselqualifikation fehlt. Wir können darauf gern in der späteren Diskussion näher eingehen.

Zu den Gegenständen der dualen Bildung im tertiären Bereich gehört auch die Öffnung des Hochschulzugangs für besonders befähigte Berufstätige. Niedersachsen hatte seit Anfang der 70er-Jahre eine oft genug umstrittene Pionierrolle bei der Zulassung von Nichtabiturienten zum Hochschulstudium, zunächst aus der Tradition der Pädagogischen Hochschulen heraus, entwickelt, dann aber ausgedehnt auf alle Hochschularten und Studiengänge. Es war dann ein großer „Erfolg“ der ärztlichen Standespolitik, durch Bundesrecht den Zugang für die ärztliche, zahnärztliche, tierärztliche und Apotheker-Ausbildung für Berufsqualifizierte ohne Abitur zu versperren. Diese Position blieb auf der Bundesebene übrigens unabhängig davon, ob die Bundesregierungen konservativ oder sozialdemokratisch geprägt waren. Die Pionierrolle Niedersachsens bei der Ausgestaltung des Hochschulzugangs für Berufstätige blieb hingegen unabhängig von den jeweiligen Mehrheiten im Landtag. So hat Niedersachsen als erstes Land seine Hochschulen umfassend geöffnet für Meister und Techniker und entsprechend Qualifizierte aus der beruflichen Weiterbildung, übrigens ohne das die Hochschulen seither deswegen Schaden genommen hätten.

Bei der Ausschreibung von Geldprämien für besonders qualifizierte „Meister-Studenten“ hat sich erneut gezeigt, dass unter diesen Studierenden außerordentlich hoch qualifizierte Bewerber mit interessanten Bildungs- und Berufsbiografien anzutreffen sind. Dieser Zugangsweg wird zwar quantitativ die Rolle der schulischen Studiengänge niemals in Frage stellen, er verhindert jedoch das Entstehen von Sackgassen und stellt die Signale in Richtung auf Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung in einem höchst praktischen Sinne.

An den deutschen Hochschulen ist eine weitere Kategorie der Verbindung von Beruf und Studium faktisch im großen Umfang Realität, wird jedoch von den Hochschulen (und der Hochschulbürokratie) so gut wie nicht zu Kenntnis genommen: Viele unserer nominell vollzeitig Studierenden sind in Wirklichkeit Teilzeitstudenten, bei denen allerdings die Verbindung zwischen Berufstätigkeit und Studium in aller Regel allenfalls lose, wenn überhaupt vorhanden ist. Ich gestatte mir die Interpretation, dass eine Versöhnung von Berufstätigkeit und Studium wesentliche Fortschritte bei der Ausgestaltung der virtuellen Lehre („technology enhanced learning“) voraussetzt, die wir erst in einigen Jahren werden ausnützen können. Im gleichen Zuge werden die Grenzen zwischen Erstausbildung und Weiterbildung fließend, auch die Grenzen zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung werden sich öffnen.

Die Berliner Bologna-Folgekonferenz vom September 2003 hat alle Mitgliedstaaten verpflichtet, einen nationalen Qualifikationsrahmen („National Framework of Qualifications“) zu entwickeln, der nicht nur die Schnittstellen zwischen Schule und Hochschule und zwischen den verschiedenen Abschnitten des dreistufigen Studiensystems (Bachelor/Master/Ph.D.) darstellt, sondern zugleich auch die Schnittstellen zur beruflichen Bildung und zu dem durch Berufstätigkeit und Erfahrung gewonnenem Wissen aufzeigen soll. Wer näheres zur Entstehung wissen möchte, möge sich in der homepage [www.jointquality.org](http://www.jointquality.org) anhand der sog. „Dublin Descriptors“ orientieren, demnächst auch in den Publikationen von HRK und KMK.

Schon 2002 hatte die Kultusministerkonferenz festgelegt, dass bis zu 50 Prozent der Anforderungen eines Hochschulstudiums durch nachgewiesene berufliche Qualifikationen ersetzt werden können, ein sehr mutiger Beschluss, der allerdings weithin von den Hochschulen bisher nicht in die Realität umgesetzt worden ist. In der Frage der Zertifizierung von in der Berufsausbildung oder in beruflicher Erfahrung erworbenem Wissen und Können sind wir merklich hinter den europäischen Nachbarländern zurück; vor allem im angelsächsischen Bereich gehört dies geradezu zum Traditionsbestand, der unseren Hochschulen eher fremd geblieben ist.

Intelligente Unternehmen haben in den Jahren seit 1984 das Studium im Praxisverbund als ein hervorragendes Instrument des Personalmarketings erkannt und nutzen dies zu ihrem Vorteil, wie auch zum Vorteil der Absolventen.

Es war für die Initiatoren nicht überraschend, dass die Ausschreibung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung für das neue Programm „Duale Bildung im tertiären Bereich“ bei den Hochschulen, vor allem bei den Universitäten, auf eine eher verhaltene Resonanz stieß. Im Rahmen der BLK haben wir dennoch eine interessante Auswahl unter den aussichtsreichsten Vorhaben getroffen, die bis zum Jahresanfang ihre Anträge vorlegen werden. Wir dürfen gespannt sein, welche Vorhaben letztlich im nächsten Jahr begonnen werden können.

Die verschiedenen Modelle der dualen Bildung im tertiären Bereich sind in mehreren Materialbänden bei der BLK gut dokumentiert und allgemein zugänglich. Grundsätzlich gehört zur Rezeptur die Verbindung einer Hochschule mit diversen vertraglich gebundenen Unternehmen, Einrichtungen des beruflichen Schulwesens und in dem einen oder anderen Falle überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen, vor allem für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, die über die Fachgrenzen hinaus gehen. Zu den gegenwärtigen spannenden Fragen gehört die Einpassung der StiP-Modelle in die Bologna-Strukturen, für die die Bachelorebene nach drei, höchstens vier Jahren erreicht und abgeschlossen sein soll. Ich bin guter Dinge, dass wir auch diese Hürde werden bewältigen können, der Koordinationsaufwand innerhalb der Hochschule und zwischen Hochschule und Betrieb wird allerdings noch höhere Ansprüche an die beteiligten Akteure stellen. Im Ergebnis wird dies aber als eine deutlich effektivere Ausbildung auch erhebliche Vorteile für die Auszubildenden/Studierenden mit sich bringen, die hochwillkommen sind.

Nun zum Schluss und zur Belebung der Diskussion noch etwas zu den Ärgernissen:

Der DIHK ist vor einiger Zeit auf die Bühne getreten mit dem Ansinnen, die Fortbildungsabschlüsse der Industrie- und Handelskammern mit Bachelor- bzw. Masterabschlüssen („Professional“ Bachelor/„Professional“ Master) zu garnieren. Dem staunenden Publikum wird das nicht etwa als Hochschulgrad verkauft, man ist auf den Schlich verfallen, uns dies als „Übersetzungshilfe“ andienen zu wollen. Wer sich länger mit den Erscheinungsformen von Titelhandel und Titelmissbrauch beschäftigt, erkennt das Argumentationsschema sofort wieder. Es handelt sich um den ebenso plumpen wie ärgerlichen Versuch einer Umgehung der hochschulrechtlichen, übrigens auch strafrechtlichen Schutzbestimmungen für ordentlich erworbene Hochschulgrade. Der DIHK hat sich trotz entsprechender deutlicher Hinweise vom Präsidium der Kultusministerkonferenz bisher nicht abhalten lassen, mit dieser rechtswidrigen Praxis fortzufahren. Leider ist er dabei auch vom Bundesminister für Wirtschaft und Arbeit, und was noch schlimmer ist, von der Bundesministerin für Bildung und Forschung unterstützt worden; die gewundene Kritik aus dem BMBF bezog sich lediglich auf den formalen Weg, der DIHK wollte entsprechende Verordnungsregelungen vom Bund haben, das BMBF verweist den DIHK auf statuarische Regelungen in der Regie der Kammern. Dass die Hochschulabteilung des BMBF von der ganzen Aktion nicht unterrichtet war, macht die Sache weder angenehmer noch glaubwürdiger. Soviel ist sicher, dass diese Operation der internationalen Anerkennung unserer neuen Hochschulabschlüsse abträglich sein wird.

Zu den Ärgernissen gehört auch, dass die Wirtschaft die Option Studium im Praxisverbund seit Mitte der 80er-Jahre doch eher zögerlich aufgegriffen hat, obwohl der bildungsökonomische Nutzen auch für den Einzelbetrieb unmittelbar auf der Hand liegt. Freilich ist es Sache der Hochschulen, dafür Sorge zu tragen, dass der Markenartikel „Studium im Praxisverbund“ im Portfolio auffindbar ist und nicht lediglich in einer entfernten Ecke gleichsam im Regal schlummert. Wir müssen die Hochschulen hier auf eine Bringschuld verpflichten, erst dann können wir auch die Unternehmen dazu anhalten, sich an den entsprechenden dualen Modellen zu beteiligen. Ich bin überzeugt, dass die demnächst beginnende Diskussion über den nationalen Qualifikationsrahmen auch die Diskussion über die duale Bildung im tertiären Bereich beleben wird. Die Eingliederung der Berufsakademien in das Qualitätssicherungssystem, wie es zeitgleich im Zuge des Bologna-Prozesses aufgebaut wird, wird für weitere Diskussionen sorgen, an denen ich mich gerne beteiligen will.

**Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!**

## Internationalisierung des Hochschulwesens

Roland Schneider

### ■ Worum geht es?

Typen und Formen  
Fakten

### ■ Akteure?

### ■ Konsequenzen?

### Die wichtigsten Formen der Internationalisierung im Hochschulwesen

- Auslandsstudium
- Programm-Mobilität
  - Fernstudium über Grenzen hinweg ergänzt um Begleit-Studium/Tutorien vor Ort (organisiert von Partnern/Koop.)
  - E-Learning
  - im Rahmen von Entwicklungshilfe
  - von Franchising
  - mehr und mehr zu kommerziellen Zwecken
- Institutionelle Mobilität
  - noch begrenzt, wird aber zu einem wachsenden und wichtigen Bereich der Internationalisierung von Hochschulbildung
  - Einrichtung von Filialen im Ausland durch „Bildungsdienstleister“
  - erfordert Auslandsinvestitionen, die (wenn überhaupt) zu wirtschaftlichen Zwecken getätigt werden
  - for profile education
  - Kommerzialisierung von Hochschulbildung

### Fakten: Auslandsstudium

- Zahlen ausländischer Studierender haben sich in den letzten 20 Jahren verdoppelt
- 85 Prozent der weltweit im Ausland Studierenden verteilen sich auf die OECD-Länder
  - USA 30 Prozent
  - UK 14 Prozent
  - D 13 Prozent
  - F 9 ProzentGesamt 66 Prozent
- Auf die 4 führenden englischsprachigen Länder entfallen mehr als die Hälfte.
- Europa ist zahlenmäßig die Region mit den meisten ausländischen Studierenden (840.000) aber: mehr als die Hälfte davon sind aus europäischen Ländern
- Die asiatischen Länder zusammen stellen 43 Prozent der ausländischen Studierenden, Europa 35 Prozent, Afrika 12 Prozent, Nord-Amerika 7 Prozent, Lateinamerika 3 Prozent

**Internationalisierung von Hochschulbildung** (Ein wachsender Markt)

Import von Bildungsdienstleistungen durch Auslandsstudium 1998 ~ 30 Mrd. US-\$

**Export-Einnahmen durch Bildungsdienstleistungen 2001**

USA 11,5 Mrd. US-\$  
 UK 11,1 Mrd. US-\$  
 Australien 2,1 Mrd. US-\$  
 Italien 1,2 Mrd. US-\$

**Ausländische Studenten in der OECD (2001)**

Studienland		Heimatland	
USA	476.000	China	124.000
UK	225.000	Korea	70.000
<b>Deutschland</b>	<b>200.000</b>	Indien	61.000
Frankreich	147.000	Griechenland	55.000
Australien	111.000	Japan	55.000
Japan	64.000	<b>Deutschland</b>	<b>55.000</b>
Kanada	40.000	Frankreich	47.000
Belgien	38.000	Marokko	43.000
Österreich	32.000	Italien	41.000
(...)		Malaysia	32.000
Dänemark	12.000	US	30.000
OECD	1.580.500		

**The Global Alliance for Transnational Education (GATE)**

- gegründet 1995 auf Betreiben multinationaler Telekom Unternehmen (Jones International, Ericsson, aber auch Coca-Cola)
- weitere Mitglieder:
  - Nationale Agenturen zur Qualitätssicherung
  - Hochschul- bzw. Rektorenkonferenzen (Ungarn, USA, Australien)
  - Exporteure/Akteure der Internationalisierung von Bildungsdienstleistungen
  - Open University (UK), Monash University
- Ziele:
  - Sammlung und Dokumentation von Informationen über transnationale Bildung
  - Entwicklung von „best practise“ Kriterien
  - Schaffung eines internationalen Forums zur „Koordinierung“ von Qualitätssicherung sowie zur Beratung von transnationalen Bildungsanbietern
- Sitz in Washington, D. C.
- Kooperationspartner der OECD



## **Vielfältige Determinanten der Internationalisierung**

- Kulturelle
- Wirtschaftliche
- Soziale
- Politische Faktoren

### **Politik:**

- Kulturaustausch/Kooperation in Kultur- und Entwicklungspolitik
- Steuerung von Einwanderung (brain-drain)
- Angebot von Bildungsdienstleistungen zu Einnahmezwecken (Ausschluss ausländischer Studierender von Gebührenfreiheit)
- Aufbau von Hochschulbildungs-Institutionen im Land (Asien)

### **Institutionen:**

- Reaktion auf veränderte Finanzierungsbedingungen → Anwerbung ausländischer Studierender, Expansion
- Behauptung im globalen Wettbewerb

### **Studenten:**

- Qualifikations- und Spracherwerb
- Verbesserung von Karrierechancen
- Kostenreduktion

### **Konsequenzen:**

- Auswirkung auf bestehende Strukturen und Institutionen
- Werden Zugangsmöglichkeiten verbessert?
- Werden Vielfalt und Flexibilität der Hochschulausbildung erweitert?
- Werden Bildungskosten für Lernende und Institutionen verringert?
- Was sind die Folgen von Liberalisierung und Kommerzialisierung?
- Mit welchen politischen Konzepten und Strategien können Antworten gegeben werden?

- Qualitätssicherung/Anerkennung
- Zugang und Sicherung von Bildungschancen
- Finanzierung und Kosten

## Typen und Formen grenzüberschreitender Bildung

Typ	Hauptform	Beispiele	Umfang
<b>1. Menschen</b>			
■ Studenten/Auszubildende	■ Studentenmobilität	■ Studium im Ausland ■ Erwerb ausländischer Abschlüsse ■ Akademischer Austausch	■ Noch dominierend
■ Professoren	■ (befrist.) Auslandsaufenthalt ■ Forschungsemester	■ Akademischer Austausch ■ Lehrtätigkeit im Ausland	■ Anknüpfend an akadem. Tradition wachsend (brain drain)
<b>2. Bildungs-, Ausbildungsprogramme</b>			
■ Grenzüberschreitende Kurse	■ Akademische Partnerschaft ■ E-Learning	■ Gemeinsames Programm in- und ausländischer Anbieter ■ E-Learning ■ Verkauf/Franchising	■ Überwiegt ■ Wächst ■ z. B. Sprachkurse
<b>3. Institutionen/Provider</b>			
■ For profit	■ Bildungsstätten im Ausland (Phoenix in Bremen) ■ Auslandsinvestitionen	■ Eröffnung von Niederlassungen im Ausland ■ Gründung von Provider-Unternehmen	■ Wachsend

# Das Studium als Berufsausbildung: das Beispiel der Ingenieurstudiengänge<sup>1</sup>

Dr. Bernd Kaßebaum

## 1. Vorbemerkungen

Es ist nicht selbstverständlich, den Focus darauf zu lenken, das Studium als Berufsausbildung und die Hochschule als Ort (wissenschaftlicher) Ausbildung zu verstehen. Es mag gefragt werden, wo denn die „Bildung“ bleibe und welchen Stellenwert Hochschule als Bildungsinstanz für die Gesellschaft erhalte.

Es geht um Gewichtung und Fokussierung.

Angesichts der von der Gesellschaft gewünschten hohen Zahl von Studienanfängern muss sich die Hochschule ihrer Ausbildungspflichten stellen und dies insbesondere auch für außeruniversitäre, d. h. privatwirtschaftliche Arbeitsmärkte.

Dieser Grundsatz galt schon immer im Ingenieurbereich. Ingenieurwissenschaft ist Anwendungswissenschaft. Die Absolventen/-innen strömten schon immer zu großen Teilen in die Privatwirtschaft.

Damit komme ich zu meiner zweiten Anmerkung:

Gelegentlich äußern VertreterInnen der Hochschule und der Wirtschaft, dass die deutsche Ingenieurausbildung schon deshalb gut sei, weil der größte Anteil der Ingenieure/-innen nach der Ausbildung an der Hochschule einen Arbeitsplatz finde und die deutsche Wirtschaft auch aufgrund der Ingenieurleistungen zu den leistungsstärksten der Welt gehöre.

Kein Grund zur Kritik?

Sowohl Arbeitgeberverbände wie Gewerkschaften hinterfragen bereits seit Jahren Inhalte und Lehr-/Lernmethoden der Ingenieurwissenschaften. Die Kritik zielt darauf, dass die fachlichen Anteile in der Regel zu groß und die sog. überfachlichen Anteile vernachlässigt werden.

Der VDI hat bekanntlich die 15-Prozent-Regel ins Spiel gebracht.

Die Studiengänge haben oft einen Mangel an berufspraktischer Orientierung.

Die Kritik an den Lehrmethoden spitzt sich in aller Regelmäßigkeit auf die Feststellung zu, dass die meisten Studiengänge zu wenige oder gar keine Projekte enthalten.

Kurz gesagt: sie entsprechen bei weitem nicht den beruflichen Anforderungen.

Diese Diskussion ist alt. Sie hat aus Sicht der IG Metall in den 70er-Jahren begonnen. Sie hatte in der Erarbeitung des sog. Modellstudienganges Elektrotechnik/Maschinenbau in den 80er-Jahren einen ersten Höhepunkt, sie setzte sich fort in der Erarbeitung der Konzepte für ein innovatives Ingenieurstudium und wirkt bis heute in der Debatte um die Einführung der gestuften Studiengänge.

---

<sup>1</sup> überarbeitete und weiter entwickelte Fassung eines Beitrags auf der GEW – Sommerschule 2004

Damit will ich sagen:

Nicht die gegenwärtige Debatte um die Einführung der zweigestuften Ausbildung, Bachelor und Master, ist der Auslöser der Diskussion in den Gewerkschaften, sondern die Frage nach der Verbesserung der Qualität der Studiengänge.

Gleichwohl wird die Einführung der gestuften Studiengänge, die durch sie an den Hochschulen ausgelösten Prozesse sowie die in den Akkreditierungsverfahren angelegten Beteiligungschancen für Berufspraxis und Studierende sowie die in ihr angelegten Orientierung auf den Beruf als ambivalente Chance für Gestaltung und Studienreform gesehen.

Ambivalent meint widersprüchlich, meint Chancen und Risiken. Was zur Zeit überwiegt, wird noch zu diskutieren sein.

## 2. Die Arbeit von Ingenieuren/-innen

Im Auftrag des DIHK wurde vor wenigen Monaten eine Umfrage durchgeführt, welche die Erwartungen an die Ausbildung von Studiengängen folgendermaßen formulierte:

Die größten Defizite bei Bewerberinnen und Bewerbern sehen

- 55,1 Prozent der befragten Betriebe im Fehlen sozialer Kompetenzen
- 47,0 Prozent beklagen den Mangel persönlicher Kompetenzen
- 38,4 Prozent sehen den Mangel an fachlichen und methodischen Kompetenzen
- 13,3 Prozent sonstige Kompetenzen.

Zur Trennung von Berufseinsteigern führten

- in 28,9 Prozent der Fälle der Mangel, theoretische Kenntnisse in der Unternehmenspraxis einzusetzen
- in 26,1 Prozent Selbstüberschätzung
- in 24,8 Prozent fehlendes Sozialverhalten
- in 12,9 Prozent der Fälle war die fachlichen Qualifikationen unzureichend,
- 5,7 waren sonstige Gründe.<sup>2</sup>

Ob es ältere Studien der Wirtschaft sind, z. B. „Der Ingenieurberuf in Zukunft, herausgegeben vom Deutschen Institut der Wirtschaft“ oder eigene Recherchen (vgl. z. B. „Innovative Studienmodelle in der Ingenieurausbildung“, sie kommen zu ähnlichen Ergebnissen.

In der letztgenannten Studie heißt es z. B.:

- „Die meisten der (...) zugeordneten Eigenschaften und Kompetenzen sind nicht neu. Neu an ihnen ist die spezifische Kombination und die Verschiebung der Bedeutung zwischen ‚technisch-fachlichen‘ und ‚außerfachlichen‘ Elementen zugunsten letzterer. Neu ist auch, dass alle Ingenieurinnen und Ingenieure im Zuge schneller und oft radikaler Veränderungen in den Unternehmen und im Beschäftigungssystem mit ‚nicht-technischen‘ Anforderungen konfrontiert werden und dass es praktisch keine ‚Nischen‘ mehr gibt, in denen man mit rein technischer Tätigkeit überwintern kann.“ (vgl. dort, S. 8)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> nach VDI vom 01.10.04; die Studie lautet: Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt; Ergebnisse einer Umfrage bei IHK-Betrieben zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, o.J. (2004)

<sup>3</sup> Wolfgang Neef, Thomas Pelz, Innovative Studienmodelle in der Ingenieurausbildung, 3. Auflage Düsseldorf 1998

### 3. Der widersprüchliche Prozess der Akkreditierung

Die IG Metall ist sehr früh in den Prozess der Akkreditierung eingestiegen.

Sie ist u. a. Mitglied bei ASIIN und hat gemeinsam mit ver.di, der IG BCE, der Zentraleinrichtung Kooperation an der TU Berlin und der HBS das „Gutachternetzwerk“ als Schnittstelle zu den Agenturen im Bereich der Ingenieurwissenschaften, der Informatik und der Naturwissenschaften mitbegründet (vgl. [www.gutachternetzwerk.de](http://www.gutachternetzwerk.de)). Die IG Metall engagiert sich, weil sie im Angesicht von ca. 100.000 Studienanfängern/-innen jährlich in den Ingenieurwissenschaften und der Informatik und dem zunehmenden Strukturwandel in den Beschäftigungsverhältnissen mit großen Zuwächsen im Angestelltenbereich und im Bereich der akademisch ausgebildeten Arbeitnehmer „Anwalt“ von Ausbildungsprozessen auch im akademischen Bereich werden will.

Die Hochschule muss in der IG Metall und von den Industriegewerkschaften insgesamt als „Ausbildungsbetrieb“ erkannt werden – so der apodiktische Titel einer gemeinsamen Veranstaltung mit dem HIB der IG Metall in Braunschweig – und dafür muss sie adäquate Produkte, Dienstleistungen und Strukturen für eine ansprechende und werbende Studierendenarbeit entwickeln.<sup>4</sup>

Und es gibt einen weiteren nicht unwichtigen Grund für das Engagement gerade in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Er stammt aus der sog. Ingenieurdebatte Ende der 70er- Anfang der 80er-Jahre und ist bis heute aktuell, vielleicht aktueller denn je, wenn man sich die Engstirnigkeit und Fantasielosigkeit der Standortdebatte und der Rationalisierungspolitiken in den Unternehmen ansieht:

Ingenieure/-innen und InformatikerInnen sind eine Schlüsselgruppe in der Entwicklung von Produktion und Produktivität, in der Gestaltung von Arbeitsorganisation und Technik, Prozessen und Produkten.

Sie zu gewinnen und mit ihnen und ihrer Kompetenz Einfluss auf Arbeit und Produkte zu nehmen, muss gewerkschaftliches Ziel bleiben!

Daher können die Gewerkschaften – ich erinnere an den Einstieg – nicht sagen, dass eine an sich gute Ausbildung in eine neue Struktur gepackt wird.

Diese Position ist bei Professoren und in der Wirtschaft ja nicht selten. Dahinter steht die These von der Qualität des deutschen Diploms, das in der neuen Struktur erhalten werden muss und führt die Protagonisten letztendlich zu Positionen wie sie im Positionspapier der neun führenden Technischen Universitäten für die Elektrotechnik sichtbar geworden sind, die sich vehement für die Beibehaltung des Grundstudiums nach altem Muster und der Parallelität von Master und Diplom einsetzen.

Es geht um mehr: Es geht darum zu prüfen, ob die neue BA/MA-Struktur oder der Wechsel zu ihr, Studienreform ermöglicht.

### 4. Zur Qualität des Ingenieurstudiums aus gewerkschaftlicher Sicht

Drei Maßstäbe bieten sich an:

- der Bezug des Studiums auf ein aktuelles und künftig zu erwartendes Berufsbild von Ingenieuren/-innen, um Berufseinstiegs- und Beschäftigungschancen zu fördern und nachfolgende Weiterbildung zu ermöglichen.

---

<sup>4</sup> überarbeitete und weiter entwickelte Fassung eines Beitrags auf der GEW – Sommerschule 2004

- der Bezug des Studiums auf ein Praxisverständnis, das sich auf wirtschaftliche Anforderungen, gesellschaftliche Bedarfe und ökologische Notwendigkeiten bezieht und sich der Einseitigkeit des ökonomischen Paradigmas, das in Wirklichkeit eines der kurzfristigen und unmittelbaren Rentabilität ist, entzieht.
- der Bezug auf bildungspolitische Ziele der Gewerkschaften, nämlich auf Chancengleichheit, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit, Forderungen, mit denen die Gewerkschaften auf eine größere Öffnung für Berufserfahrene oder einen verbesserten Stellenwert von Teilzeitstudiengängen hinarbeiten.

Strukturen und Inhalte hängen eng zusammen, z. B. steht der Stellenwert sog. problemorientierter Lehr-/Lernmethoden und des sog. Projektstudiums in engem Verhältnis zum Praxisverständnis eines Studienganges.

In dem genannten Projekt „Innovative Studienmodelle in der Ingenieurausbildung“ wurden Leitbilder entwickelt, auf die hier nur verwiesen werden kann. Das Gutachternetzwerk hat sie in einer seiner Veröffentlichungen, nämlich in der Broschüre „Neue Studiengänge mitgestalten“ wieder aufgenommen und gewerkschaftliche Positionen ergänzt. Zur Zeit arbeitet eine Arbeitsgruppe des Netzwerkes an einer Arbeitshilfe für die GutachterInnen „Woran erkenne ich ein gutes Studium?“; im nächsten Jahr wird die Debatte über unsere gewerkschaftlichen Positionen im Bereich der Akkreditierung fortgesetzt.

## 5. Zur unbefriedigenden Datenlage

Zur Verfügung stehen Daten des Akkreditierungsrates, der HRK und öffentlich zur Verfügung gestellte Daten von ASIIN und der anderen Agenturen.

Unbefriedigend sind diese Daten, weil sie kaum qualitative Aussagen über uns interessierende Fragen, Strukturen und Inhalte erlauben.

Wichtige Fragen, wie z. B. die Wirkungen auf dem Arbeitsmarkt sollen sich erst über die Reakkreditierung erschließen.

Über die Zahl der akkreditierten dualen Studiengänge wird in diesen Zahlenreihen ebenfalls nichts gesagt.

Die Zahl der Absolventen von BA und MA ist bisher marginal. Sie liegt bei 1,7 Prozent der Absolventenzahlen.

Im WS 2004/05 werden mit 1253 Bachelor – und 1308 Masterstudiengängen ca. 23 Prozent des deutschen Studienangebotes, bisher jedoch nur ein Bruchteil von 3,5 Prozent der Studierenden erreicht.

Darin haben die Ingenieurwissenschaften mit 649 Studiengängen knapp hinter den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften den zweitgrößten Anteil. (BA 22 Prozent; MA 25 Prozent).

Die allgemeine Aussage, dass erst 1/6 der neuen Studiengänge akkreditiert sind, trifft auf die Ingenieurwissenschaften nicht zu. Dort liegt die Zahl mit 20 Prozent deutlich höher, von denen der überwiegende Teil bisher von ASIIN akkreditiert wurde.

Die Nutzung von ECTS wird mit ca. 70 Prozent angegeben. Dies dürfte auch in den Ingenieurwissenschaften ähnlich sein.

Von den bisher akkreditierten 493 Studiengängen sind nur 63 (überwiegend im Masterbereich) als Teilzeitstudiengänge eingerichtet worden.

An Universitäten überragt der sechssemestrige BA alle anderen denkbaren Formen. An Fachhochschulen haben ca. 30 Prozent eine Länge von sieben Semestern und eine Minderheit eine Länge von acht Semestern.

Nimmt man jedoch die Zahl der **akkreditierten** Studiengänge, ist ein eindeutiger Trend zum sechssemestrigen BA zu erkennen: 88 Prozent der akkreditierten Studiengänge an FH und Uni haben nur noch sechs Semester!

Dies ist ein erster wichtiger Hinweis, dass Probleme mit Praxissemestern auftauchen können. Er wird uns bestätigt. Wir erhalten im Gutachternetzwerk Hinweise, dass gerade das Praxissemester, das in einem beruflich orientierten Studium aufgewertet werden müsste, in der neuen Struktur gefährdet ist. Eine neue Qualität von Praxisorientierung, die durchaus denkbar wäre, ist nicht in Sicht.

Es liegt eine Studie von Stefanie Schwarz-Hahn und Meike Rehberg zum Stand der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Deutschland vor, die aus meiner Sicht leider nicht nur vom Forum Bildung, sondern auch vom BDA u. a. in der Weise interpretiert wird, dass die neuen Abschlüsse auch zu einer neuen Studienqualität geführt hätten.<sup>5</sup>

Sieht man sich die Studie jedoch näher an, so wird positiv formuliert, dass 68 Prozent der untersuchten Bachelor und 31 Prozent der Master ein Berufs- oder Lehrpraktikum enthalten, jedoch geben immerhin 37 Prozent der FachhochschulvertreterInnen an, „die praktischen Anteile hätten abgenommen.“ (S. 87)

## 6. Die neu formulierten Anforderungen und Verfahrensgrundsätze ... von ASIIN<sup>6</sup>

Weil ASIIN, die zur Zeit größte Fachagentur im Bereich der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, Naturwissenschaften und Mathematik, national und international einen großen Einfluss auf die Standards hat, scheint es geboten, sich diesem Papier etwas ausführlicher zuzuwenden.

Es ist auch deswegen wichtig, weil man sich des Eindrucks nicht erwehren kann, dass mit diesem Papier kein Schritt hin, sondern weg von mehr Studienqualität gegangen wurde.

Hintergrund ist ein mehrschichtiges Kriteriensystem, dem sich ASIIN einzuordnen hat, und das sich in ASIIN auf zwei Ebenen fortsetzt:

- National hat der Akkreditierungsrat Kriterien formuliert, die er als allgemeinen Rahmen für die Agenturen versteht (vgl. [www.akkreditierungsrat.de](http://www.akkreditierungsrat.de)) und
- die zur Zeit in einem europäischen Prozess mit den Qualitätsstandards anderer Länder abgestimmt werden.
- Auch die Kriterien von ASIIN sind in einen internationalen Prozess eingepasst. Europäisch in Abstimmung mit der sog. ESOEPE und global in dem Prozess mit dem Washington Accord, dem ASIIN bisher als einzige deutsche Agentur beitreten konnte.

---

<sup>5</sup> Stefanie Schwarz-Hahn; Meike Rehberg, Bachelor und Master in Deutschland, Münster 2004

<sup>6</sup> ASIIN, Anforderungen und Verfahrensgrundsätze für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen in den Ingenieurwissenschaften, der Informatik, den Naturwissenschaften und der Mathematik, Mai 2004

weitere Literatur:

Hans-Böckler-Stiftung u. a., Neue Studiengänge mitgestalten, o.J. (2003)

Andreas Keller, alma mater bolognaise, Perspektiven eines Europäischen Hochschulraumes im Rahmen des Bologna-Prozesses (herausgegeben von den GEW-Landesverbänden Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen)

IG Metall (Hg.), Die Hochschule als Ausbildungsbetrieb, o. J. (2004), Dokumentation einer Fachtagung des Hochschulinformationsbüros der IG Metall in Braunschweig

Intern hat ASIIN auf zwei Ebenen Kriterien. Die genannten neu formulierten Anforderungen und Verfahrensgrundsätze, welche die bisher geltenden allgemeinen Kriterien ersetzen, und ergänzend die Kriterien in den sog. Fachkulturen der Fachkommissionen, die ebenfalls in einem Überarbeitungsprozess sind.

Das Papier erscheint nicht als in sich konsistente Qualitätsbestimmung, sondern es hat den Charakter eines politischen Papiers, indem die Anteile derjenigen überwiegen, die in diesem Prozess die größeren Gewichte einbringen.

Das Papier ist also bestimmt durch:

1. die allgemeinen Ziele der Einführung der neuen Studiengänge (stärkere Berufsorientierung; Internationalität; Regelstudienzeit);
2. die vielen restriktiven „Verschlimmbesserungen“ durch HRK und KMK, u. a. durch die restriktive 30-Prozent-Regelung der Durchlässigkeit zwischen BA und MA;
3. durch die starke Rolle der Fakultätentage und der Fachhochschulen in den Kommissionen und Auditierungsprozessen von ASIIN, die auch auf die Kriterien rückwirken,
4. und spiegelbildlich durch die selbstbeschränkte Rolle der Wirtschaft und die faktisch geringen Einflussmöglichkeiten von ArbeitnehmerInnen und Studierenden;
5. durch die genannte internationale Vernetzung, die positiv betrachtet, einen breiten Korridor gegenseitiger Anerkennungen entstehen lässt, negativ argumentiert auf eine Politik des „kleinsten gemeinsamen Nenners“ bzw. eine Politik der formalen Angleichung hinaus zu laufen droht, die bereits im nationalen Rahmen ihren Anfang genommen hat. Die positiven Einflüsse, z. B. aus den USA über die Outcome-Orientierung bei ABED auf ASIIN, blieben qualitativ bisher ohne erkennbare Wirkungen.

Es ist ein Papier der Mindeststandards, der Qualitätssicherung auf niedrigem Niveau, kein Konzept der Qualitätsentwicklung.

Das Papier ist quasi ein Handbuch für die Hochschulen für einen Prozess der Einführung von BA- und MA-Studiengängen und lässt in guter inductorientierter Tradition an Regelungsdichte nicht mangeln.

Inhaltlich zeigt es den schmalen Grad, der denjenigen zur Verfügung steht, die in den Prozessen von ASIIN an einer inhaltlichen und methodischen Reform der Ingenieurausbildung in dem oben genannten Kontext interessiert sind.

Kommen dazu die Kriterien der sog. Fachkulturen, so ist festzustellen, dass bis auf wenige Ausnahmen wie in der Informatik und den Wirtschaftsingenieurwissenschaften die „alte Denke“ inductorientierter, oft berufsweltfremder Studienganggestalter seine Fortsetzung gefunden hat.

Zwei Sachverhalte sollen herausgegriffen werden:

### **Der Praxisbegriff und die Rolle der Praxisphase**

Die Tendenz geht dahin, einen wesentlichen Vorteil, den die Fachhochschulen bisher inne hatten, leichtfertig zu verspielen. Gezwungen von den restriktiven Vorgaben eines mit großer Mehrheit gewollten sechssemestrigen BA-Studiums und den Problemen gegenseitiger internationaler Anerkennung, in der Praxisphase erworbene ECTS-Punkte können international nicht anerkannt werden können, geht das Papier den Weg des „Sowohl als auch“.



Klar ist, dass an die Stelle des Praxissemesters eine Praxisphase treten soll, an die qualitative Kriterien zu legen sind, soll es den Studierenden zu ECTS-Punkten verhelfen. Ein Ventil bildet ein dem Studium vor- oder nachgelagertes „freiwilliges“ Praktikum, das real jedoch die Studienzeiten verlängern und systematisch nicht mit dem Studium verknüpft sein braucht.

Im Zusammenhang mit der Anerkennung dualer Studiengänge heißt es wörtlich: „bei einer zu starken Reduktion der theoretischen Ausbildung unter die kritische Grenze von sechs Semestern ist die internationale Anerkennung der Bachelorabschlüsse in Gefahr und wird die Grenze zwischen einer Ingenieur- und Techniker Ausbildung unscharf.“

Die alten VDI-Kriterien zur Struktur des Ingenieurstudiums leben in leicht gewandelter Form in dem Papier beim BA weiter. 20 Prozent des Studiums sollen *mindestens* mathematisch-naturwissenschaftliche Grundlagen umfassen, fachspezifische Grundlagen *mindestens* 25 Prozent, ihre Vertiefung nochmals *mindestens* 15 Prozent, übergreifende Inhalte *mindestens* 15 Prozent. Dies sind festgelegte Mindestanteile von 75 Prozent, der überwiegende Teil im traditionell verengten technisch-mathematisch-fachlichen Verständnis anstelle einer Bündelung und Integration über ein Kompetenzportfolio, das sich auf ein heute vorfindliches Einsatzspektrum von Ingenieuren/-innen in der Industrie bezieht.

Deswegen mag das Papier auch die Wichtigkeit von Schlüsselqualifikationen betonen, der Appell bleibt ohne Wirkung, wenn nicht mutig problemorientierte Lehr-/Lernformen gefordert und gefördert werden und nicht der klassische Lehrbetrieb, in dem das Projekt weiterhin als Ausnahme festgeschrieben wird.

Dass „unternehmerisches Denken vermittelt“ werden soll, nicht aber ein gesellschaftliches Verständnis und daraus abgeleitete Handlungskompetenzen, die aus abhängiger Ingenieurarbeit resultieren, soll eine kleine Randnote wert sein.

## **2. Die Rolle des Projektes und anderer neuer Wege**

Das Projekt ist in diesem Papier die Ausnahme, die greift, wenn es sich wirklich nicht mehr abwenden lässt. Zwar werden einerseits qualitative Kriterien für Projektphasen erhoben. Diese bleiben aber weit hinter dem zurück, was z. B. derzeit in der Verbesserung der Praktika gefordert wird: der Praxisbegriff ist wiederum technisch verengt anstatt auf das „Sozialsystem“ Betrieb bzw. die umfassende Reflexion der Arbeitswelt geweitet.

Wo, wenn nicht in Projekten, können Studierende an die Arbeitswelt herangeführt werden und Kompetenz erwerben?

Es wird eine wichtige Aufgabe sein, die vorhandenen guten in- und ausländischen Beispiele zusammen zu tragen, so z. B. ein Ingenieurstudiengang der Universität Twente mit bis zu 60 Prozent Projektanteil.

Zur gesammelten Skepsis gegenüber Projekten im Studium in dem genannten Papier gehört der Hinweis, dass „durch die aufgabenabhängige Einbeziehung von Lehreinheiten in die Projekte der ‚Lehranteil‘ des Studienganges nicht sichtbar und daher von einem Auditteam nicht beurteilbar“ ist.

Welche Rückschlüsse lässt dieser Gedanke auf die Arbeit der Auditteams zu?

Anstelle eines offensiven Umganges mit Lehr-/Lernformen, die heute vielfach auch in den Ingenieurwissenschaften praktiziert werden, droht didaktisch alles beim Alten zu bleiben: Vorlesung, Seminar, Übung.

## 7. Was bleibt als Resümee?

### **Damit scheint klar:**

Die Akkreditierung wird nicht scheitern, wenn die bisherige Lehrpraxis erhalten bleibt. Die Vorgaben des sog. Bologna-Prozesses können umgesetzt werden auch ohne dass es zu nennenswerten Veränderungen bei Lehrinhalten und -methoden kommt.

Reformimpulse wie sie die Hochschuldidaktik seit langem fordert, können, müssen aber nicht umgesetzt werden.

Zusätzliche Impulse für eine Studienreform, wie sie bei Beginn der Debatte um die neuen Studienabschlüsse zu erwarten waren, haben sich verflüchtigt. Studienreformerarbeit wird in Zukunft möglicherweise nicht wegen, sondern trotz der neuen gestuften Abschlüsse zu leisten sein.

Wir haben im Gutachternetzwerk von Fällen gehört, das Auditorenteams bzw. gerade die in ihnen aktiven Hochschullehrer neue Prüfungswege und Lehrformen kritisierten. Andere erzählten, dass sie diese aus ihrer Sicht qualitativen Elemente vor den Auditoren „verstecken“ mussten.

Wieder andere orientieren sich von ASIIN weg und versuchen ihr Glück bei anderen Agenturen.

Ob sich dieser Trend verstärken wird, ist angesichts der Mächtigkeit der durch die meisten namhaften Verbände getragenen Struktur von ASIIN fraglich. Gerade die Wirtschaftsverbände und die Gewerkschaften, die bei ASIIN Mitglied sind, müssen ihren Einfluss daher verstärkt geltend machen.

Trotz der genannten Rahmenbedingungen bleibt es politisch wichtig, weiterhin um eine Verbesserung der Studienqualität zu ringen und dazu z. B. die HochschullehrerInnen, die in irgendeiner Form mit neuen Ansätzen experimentieren, VertreterInnen aus der Wirtschaft, die hohe Anforderungen an künftige Ingenieur/-innen haben, Studierende und Arbeitnehmer zu vernetzen und eine gemeinsame Debatte um die Qualität der akkreditierten Studiengänge zu initiieren.

Gute Praxis, sei es national wie der Maschinenbaustudiengang aus Darmstadt, der zu den wenigen durch den Stifterverband ausgezeichneten gehört, internationale, wie sie im E4-Prozess sichtbar wurde, muss verbreitet werden.

Es wäre ein sinnvolle Aufgabe, einen „Markt der Möglichkeiten“ zu organisieren, der sichtbar macht, was an positiven Ansätzen in Deutschland und Europa realisiert wurde.

Wir müssen den Prozess europäisieren.

Die anderen Verbände sind uns Lichtjahre voraus. Die Bildungsgewerkschaften dürfen nicht allein gelassen werden. Der EGB muss sich dieses Themas verstärkt annehmen; die Industriegewerkschaften müssen ihn unterstützen. Wir brauchen auf europäischer Ebene entsprechende Netzwerke aus haupt- und ehrenamtlichen Kollegen/-innen, um nicht den „Schwarzen Peter“ der strukturell begründeten Untätigkeit von einer Institution zur anderen zu schieben.

Die Beteiligungsrechte müssen verbessert werden; dazu gehört eine bessere Mittelausstattung des „studentischen Gutachterpools“, dazu gehört die Regelung der Rahmenbedingungen für ArbeitnehmervertreterInnen in den Audit-Teams und der Stellenwert der Berufspraxis in den Verfahren.

Wohlgemeinte Appelle der Sozialpartner an die Wirtschaft, wie die aktuelle vom Stifterverband, sind notwendig, reichen aber bei weitem nicht aus.

Notwendig ist eine qualifizierte Beratungsstruktur, damit Personalabteilungen und Betriebs- und Personalräte die Möglichkeit erhalten, sich über die Qualifikationen der Absolventen/-innen von Bachelor und Masterstudiengängen zu informieren und sie entsprechend eingruppiert zu können.

Die IG Metall hat im Rahmen der Einführung gemeinsamer Entgeltstrukturen für Arbeiter und Angestellte im Tarifgebiet Niedersachsen erstmals die Eingruppierungen für BerufsanfängerInnen für BA- und MA- Absolventen/-innen geregelt.

Zu letztem ist nur anzumerken, dass der genannte Tarifvertrag der IG Metall die Einstiegsgehälter für Techniker und Bachelorabsolventen/-innen gleich definiert.

Zugleich ist die Vertragssituation in anderen Tarifgebieten, ein Hochschulstudium an ein mindestens achtsemestriges Studium zu binden.

Da davon ausgegangen werden muss, dass die Tarifwirklichkeit die Hochschulwirklichkeit nur bedingt formen wird, ist zu befürchten, dass dieser Weg den Bachelor großflächig entwertet wird.

Schleunigst müssen sich deshalb die Tarifvertragsparteien zusammen setzen und eine Regelung finden, die Studienanfänger/-innen und Unternehmen zeigt, dass der Bachelor ein qualifizierter Abschluss ist.

## Der Bachelor als Sprungbrett?

Karl-Heinz Minks


### Erste Ergebnisse zum Studienverlauf und Verbleib von Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss

Der Bachelor ist ein zertifizierter Abbruch des Diplomstudiums, mit dem das Beschäftigungssystem nichts anfangen kann. Der Bachelorabschluss ist nur an den Hochschulen selbst bekannt. Der Bachelor verfügt nicht über genügend Qualität, um damit einen Einstieg in das Erwerbsleben zu finden. So oder ähnlich klingende Argumente in der Diskussion über den Bachelorabschluss, die Sie vermutlich auch schon einmal gehört haben. Ob diese Aussagen stimmen, werde ich im Folgenden zu klären versuchen.

Sie erhalten heute die Gelegenheit, aktuelle Forschungsergebnisse kennen zu lernen, denn der endgültige Bericht wird Anfang nächsten Jahres veröffentlicht werden.

Bevor ich zu den Ergebnissen komme, möchte ich Ihnen kurz einige Informationen zur Befragung geben. Im März diesen Jahres haben wir sämtliche Bachelorabsolventen der Prüfungsjahre 2002 und 2003 angeschrieben und um Beantwortung eines 12-seitigen Fragebogen gebeten. Insgesamt haben uns die Prüfungsämter rund 4.000 Bachelorabsolventen genannt. Insgesamt haben wir über 1.600 ausgefüllte Fragebögen zurück erhalten. Dies ist eine erfreulich hohe Rücklaufquote von über 40 Prozent. Letztlich konnten wir unter Ausschluss von Absolventen mit Zweitabschlüssen 1.435 Fragebögen in die Auswertungen einbeziehen.

### Strukturmerkmale

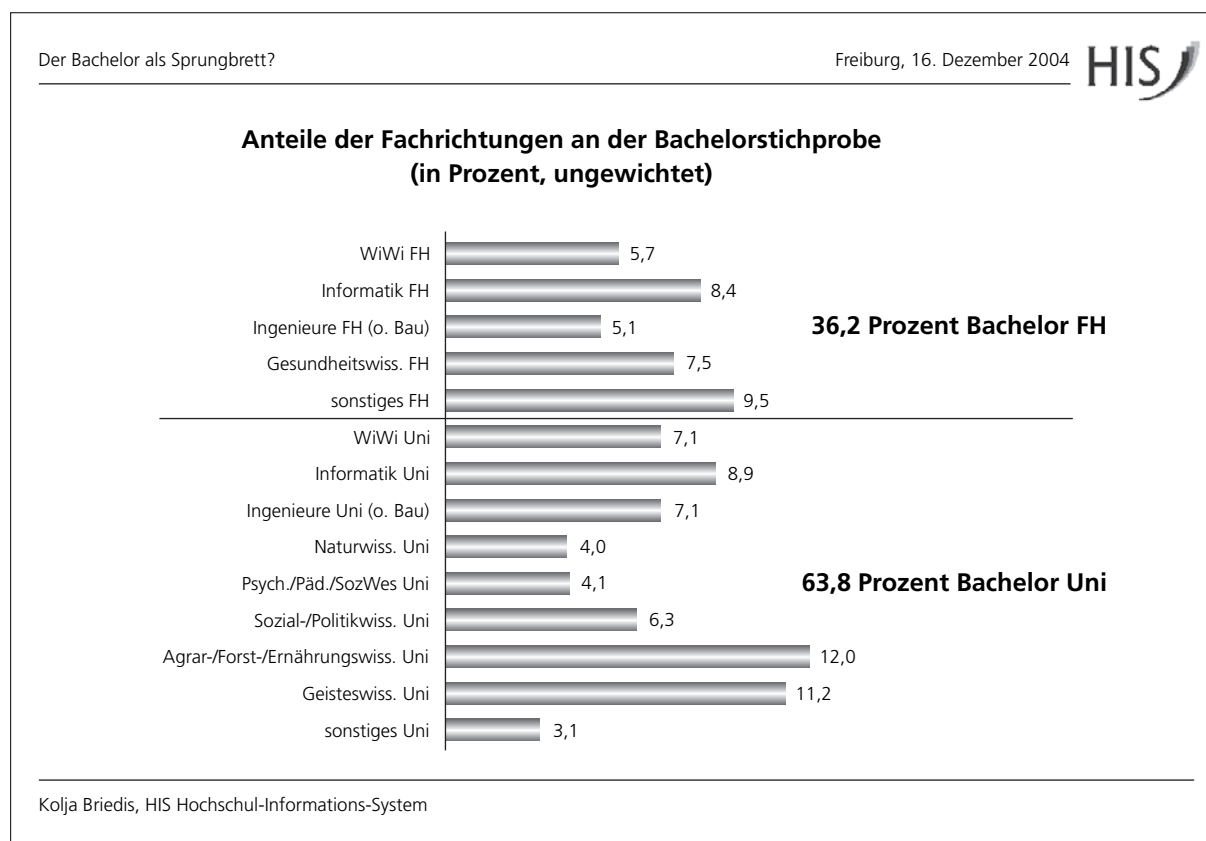
Der Bachelor als Sprungbrett?	Freiburg, 16. Dezember 2004	
<b>Strukturmerkmale</b>		
<ul style="list-style-type: none"><li>■ 56 Prozent Frauen</li><li>■ Durchschnittsalter zum Prüfzeitpunkt: 25 Jahre</li><li>■ Unibachelor: 64 Prozent; FH-Bachelor: 36 Prozent</li><li>■ 64 Prozent stammen aus Elternhäusern mit akademischen Vorerfahrungen</li><li>■ 44 Prozent der FH- und 15 Prozent der Unibachelors mit Berufsausbildung</li></ul>		
<hr/> <small>Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informations-System</small>		

Damit komme ich zu einigen Strukturmerkmalen der Befragtengruppe: Etwas mehr als die Hälfte der Befragten ist weiblich (56 Prozent). Im Durchschnitt waren die Befragten zum Prüfungszeitpunkt 25 Jahre alt. Die Verteilung zwischen Universitäts- und Fachhochschulbachelors liegt bei ungefähr zwei Drittel zu einem Drittel. Der Blick auf den Bildungshintergrund weist bereits auf einige Besonderheiten hin: Rund zwei Drittel

(64 Prozent) der Absolventen stammen aus Elternhäusern mit akademischer Vorerfahrung (gegenüber 50 Prozent in den klass. Absolventenbefragungen). Die überwiegende Mehrheit verfügt über die allgemeine Hochschulreife (FH 77 Prozent, Uni 95 Prozent, gesamt 89 Prozent), etwa 3 Prozent sind mit einer ausländischen Studienberechtigung an eine deutsche Hochschule gekommen. Berufliche Vorerfahrungen in Form einer Ausbildung haben überwiegend die FH-Absolventen: 44 Prozent von ihnen haben vor der Studienaufnahme eine berufliche Ausbildung abgeschlossen. Bei den Universitätsabsolventen liegt dieser Anteil mit 15 Prozent deutlich unter diesem Wert.

Wenn Sie die nun folgenden Ergebnisse bewerten, bitte ich Sie, dies vor der Folie einer sich wandelnden Hochschullandschaft zu tun: Die Untersuchung stellt eine Momentaufnahme dar, die ganz am Anfang eines außerordentlich dynamischen Prozesses nach langem Stillstand der Studienreformen steht. Diese Momentaufnahme ist geprägt vom Stand einer unterschiedlich schnell erfolgenden Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen. Dies spiegelt sich dann auch in der Zusammensetzung unserer Stichprobe wider.

### Fächerzusammensetzung

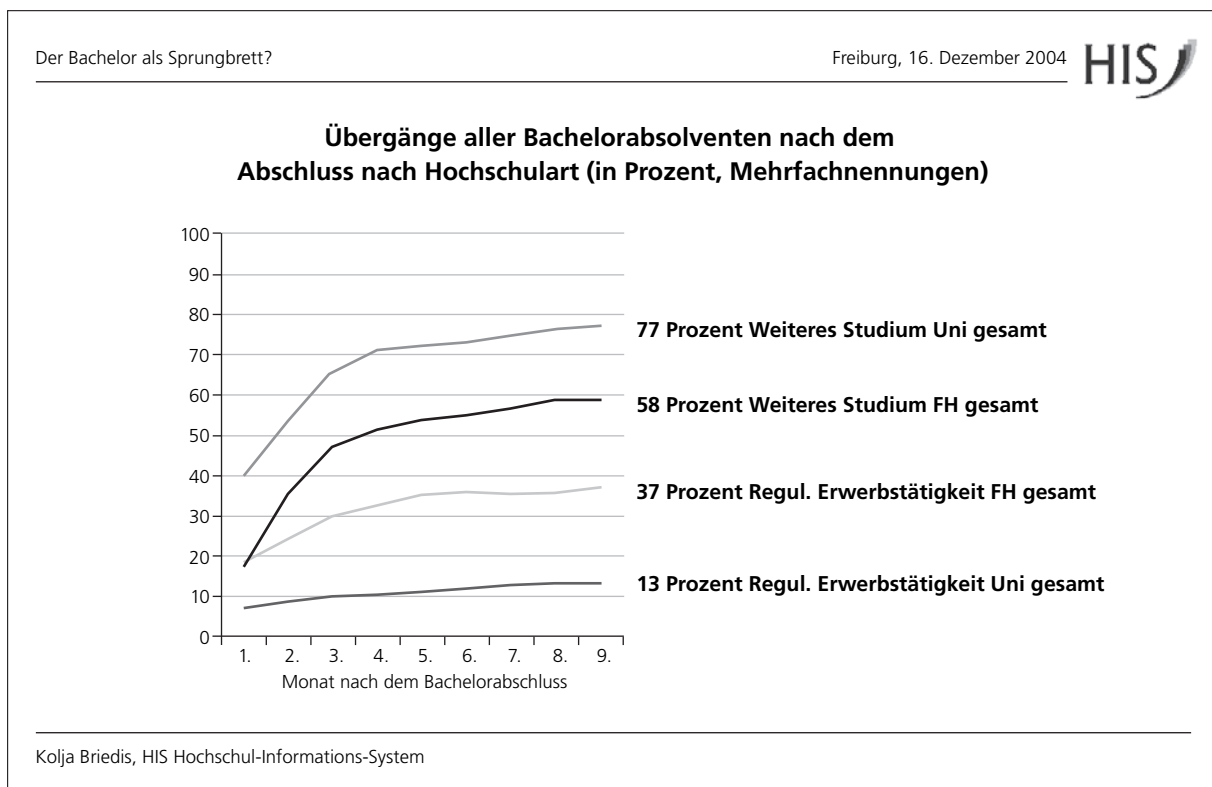


Ein beträchtlicher Anteil der Befragten hat Studiengänge der Fachrichtungen Informatik, Wirtschaftswissenschaften oder Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften studiert. Ebenso gibt es bereits viele Absolventen im Bereich gesundheitswissenschaftlicher – insbesondere therapeutischer – Studiengänge, wie z. B. Ergotherapie oder Physiotherapie. Sie merken schon, dass dieses Bild nicht der Verteilung der Studierenden und Absolventen in den klassischen Abschlüssen entspricht. Es handelt sich also vor allem um Fächer, die früh mit der Umsetzung des Bolognaprozesses begonnen haben. In zwei Jahren – wenn wir die nächste Absolventenbefragung beginnen und dabei auch Absolventen mit den neuen Studienabschlüssen befragen werden – wird sich die Landschaft schon wieder deutlich verändert haben. Die Ziele, die wir mit der Befra-

gung verbinden, sind darauf gerichtet, den Prozess zu begleiten, Hilfestellungen zu geben und Wege von „good practice“ aufzuzeigen. Erste Hinweise zur Akzeptanz des Bachelorabschlusses im Beschäftigungssystem sollen zudem bestehende Unklarheiten zu beseitigen versuchen. Wir sollten uns also davor hüten, die Ergebnisse für ein abschließendes Urteil heranzuziehen – dafür befinden wir uns doch noch zu sehr am Anfang der Umsetzung der Studienreform, respektive der Studienstrukturreform.

Der Fokus meines Vortrags auf den beruflichen Übergängen der Bachelor. Zuerst möchte ich jedoch auf die Frage eingehen: „Was kommt überhaupt nach dem Bachelorabschluss?“

## Übergänge nach dem Studium (Studium und Regu)

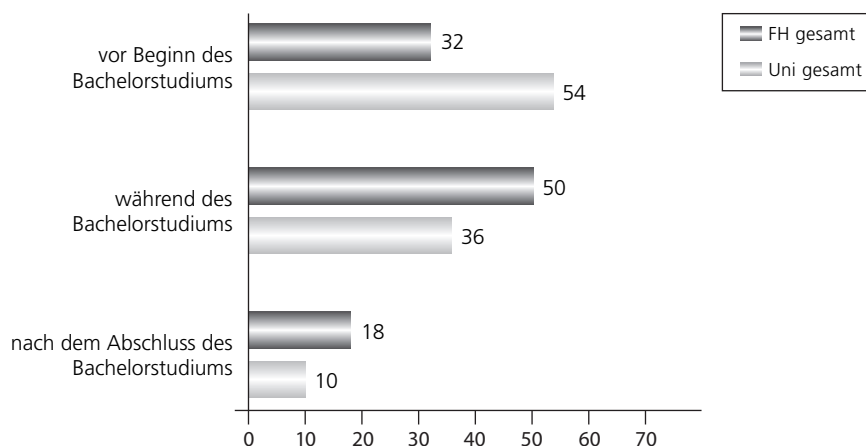


Die überwiegende Mehrheit der Befragten befindet sich neun Monate nach dem Bachelorabschluss in einem weiteren Studium – erwartungsgemäß handelt es sich dabei meistens um ein Masterstudium. Universitätsabsolventen wechseln häufiger in ein weiteres Studium als die Bachelors der Fachhochschulen. Hier scheinen offenkundig die alten Strukturen durch, nämlich zum einen die unterschiedliche Fächerzusammensetzung an den beiden großen Hochschularten, zum anderen aber auch die größere Berufsorientierung der FH-Absolventen. Dies verdeutlichen auch die Zahlen zur Aufnahme einer regulären Erwerbstätigkeit (im Sinne einer regulären Anstellung, einer Beschäftigung als Trainee sowie einer vollwertigen Selbständigkeit), denn hier sind die Anteile derjenigen mit einem Fachhochschulbachelor deutlich höher.

## Zeitpunkt Entscheidung für weiteres Studium

Der Entschluss für ein weiteres Studium nach dem Bachelorabschluss erfolgt meist sehr früh. Mehr als vier Fünftel der weiter Studierenden haben sich bereits vor der Aufnahme bzw. während des Bachelorstudiums

### Zeitpunkt der Entscheidung zum Weiterstudium von Bachelorabsolventen im weiteren Studium (in Prozent)



Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informations-System

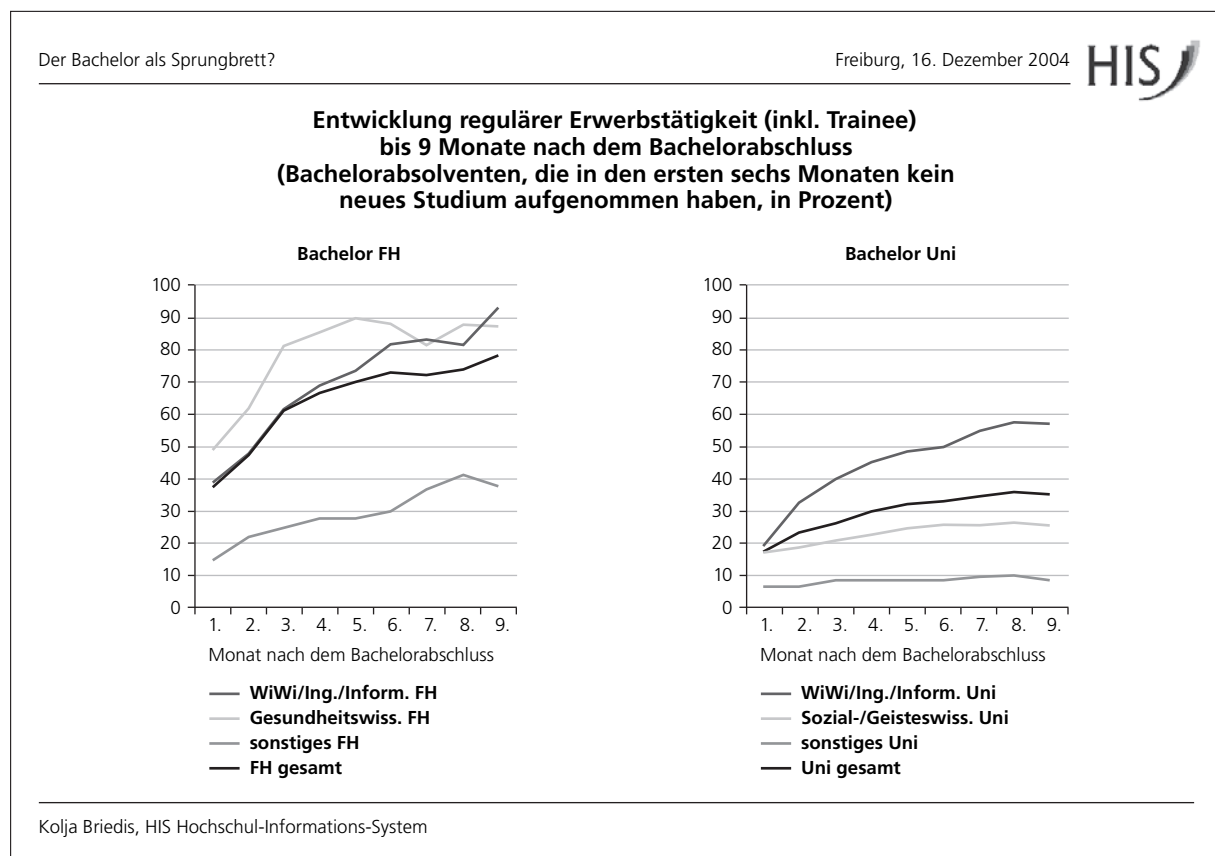
für eine weitere Studienphase entschieden. Vor diesem Hintergrund gewinnen die Übergangsquoten in das weitere Studium ein anderes Gewicht. Handlungsleitend war für diese Befragten nicht selten die Sorge, der Bachelorabschluss sei im Beschäftigungssystem noch nicht hinreichend etabliert. Die mangelnde fachliche Qualität des Bachelorstudiums wurde hingegen seltener in Frage gestellt. Damit wird deutlich, dass die Bachelorabsolventen, die nach dem Abschluss ein weiteres Studium aufnehmen, dies nicht in erster Linie tun, weil sie befürchten, die Qualität ihres Bachelorabschlusses sei nicht ausreichend. Es ist neben dem hohen fachlichen Interesse vor allem die Sorge, das Zertifikat an sich bringe noch nicht genügend Berufschancen mit sich. Das ist in der Einführungsphase der neuen Abschlüsse sehr gut nachvollziehbar, denn immerhin deuten sich aufgrund der geringen Bachelorabsolventenzahl noch keine verlässlichen Karriere-muster an. Die so häufig gewünschte Transparenz kann hier einfach noch nicht hergestellt werden. Dies wird für die Zukunft eine wichtige Aufgabe sein.

Ich möchte Ihre Aufmerksamkeit nun auf die Gruppe der Bachelor lenken, die nicht direkt im Anschluss an das erfolgreich absolvierte Bachelorstudium ein weiteres Studium beginnen. Keine dieser Personen hat in den ersten sechs Monaten nach dem Bachelorabschluss ein weiteres Studium aufgenommen. Der Beobachtungszeitraum, auf den ich mich beschränke, umfasst neun Monate ab dem Studienende.

### Erwerbstätigkeit der Gruppe mit direktem Übergang

Die Übergangsstrukturen dieser Gruppe orientieren sich weitgehend an denen der Absolventen traditioneller Abschlüsse. Neun Monate nach dem Abschluss gehen über drei Viertel der FH- und ein Drittel der Universitätsbachelors einer regulären Erwerbstätigkeit nach – und dies obwohl der Bekanntheitsgrad des Bachelorabschlusses als berufsqualifizierender akademischer Grad häufig als gering eingestuft wird. Jeweils fünf Prozent davon befinden sich in einer Trainee-Phase. Offenkundig sind diese Einarbeitungsphasen gegenwärtig auch aus Sicht der Unternehmen für Bachelorabsolventen von geringer Relevanz.

Von den typischen Überbrückungstätigkeiten, die wir in den bisherigen Absolventenuntersuchungen auch immer wieder festgestellt haben, werden Tätigkeiten im Rahmen von Werkverträgen eher selten, Übergangsjobs von etwa jedem Zehnten ausgeübt – dies gilt für FH-Bachelors weniger als für Universitätsbachelors. Für FH-Absolventen gestaltet sich der Übergang in eine reguläre Erwerbstätigkeit also besser als für Universitätsbachelors. Für letztere bestehen vermutlich größere Legitimationsprobleme. Sofern Bachelorabsolventen eine reguläre Erwerbstätigkeit aufgenommen haben, verbleiben sie in der Regel auch dort – der kontinuierliche Anstieg der Kurven zeigt dies deutlich. Ein Drehtüreffekt im Sinne einer kurzfristigen Beschäftigung mit baldigem Ende ist nicht festzustellen. Darüber hinaus gibt es keine Hinweise auf eine verbreitete berufliche Unzufriedenheit der Bachelorabsolventen, die zu einer späteren Aufnahme eines Masterstudiums führen würde.



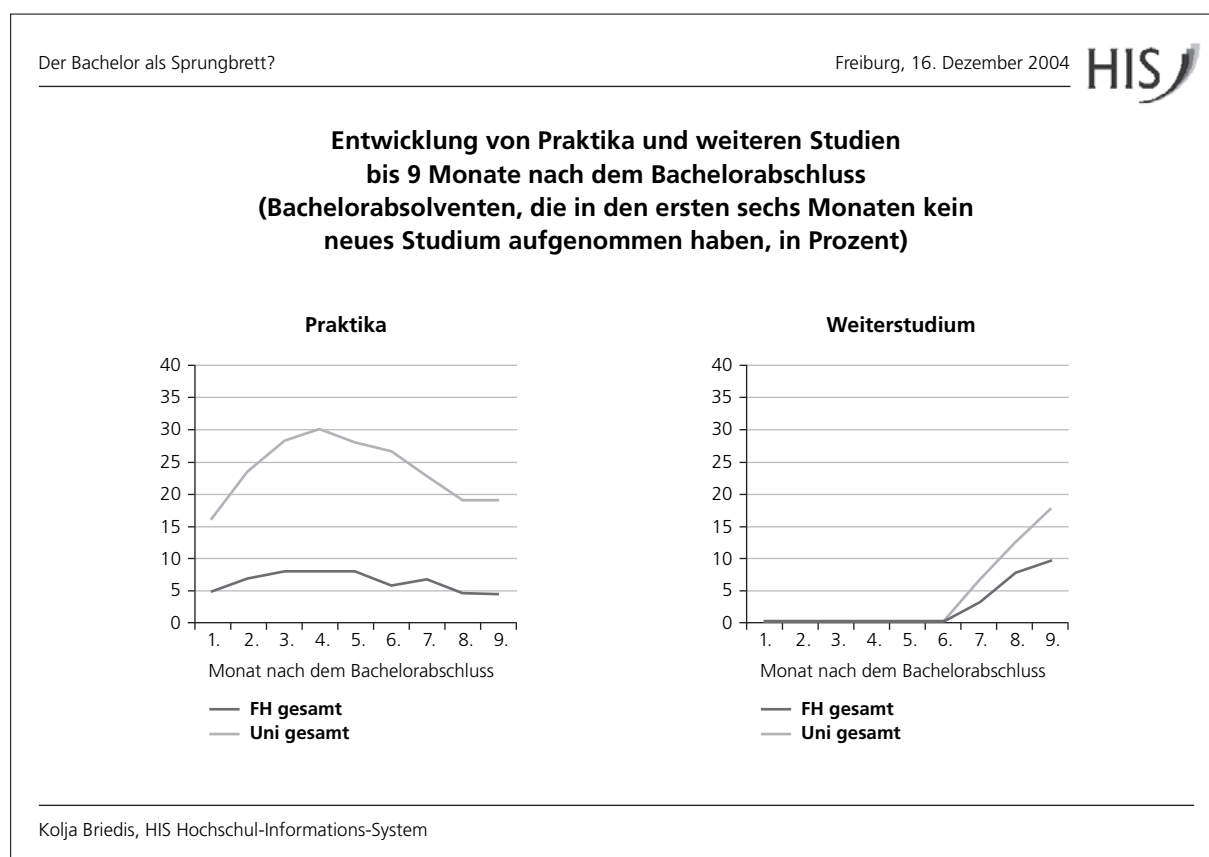
### Praktika und weiteres Studium der Gruppe mit direktem Übergang

Eine neue Entwicklung ist der hohe Anteil von Praktika. Möglicherweise deutet sich hier ein neuer Trend an, der aber durchaus vorübergehenden Charakter haben kann. Der Grund für diese Annahme ist die Beobachtung, dass es vor allem Universitätsbachelor sind, die dieser Art von Tätigkeit nachgehen (19 Prozent vs. 5 Prozent FH nach neun Monaten). Eben diese Beobachtung legt die Vermutung nahe, dass diese Absolventen sich noch stärker darum bemühen müssen, ihr Kompetenzprofil und die damit verbundenen Einsatzmöglichkeiten im Beruf unter Beweis zu stellen. Genauso gut können auch berufliche Vorerfahrungen bei FH-Absolventen sich für diese als vorteilhaft erweisen. Die hohe Praktikumsquote bei den Universitätsabsolventen sinkt nach den ersten Monaten wieder ab. In der Folgezeit steigt auch die Quote derjenigen an, die sich – obwohl in den ersten sechs Monaten kein Studium aufgenommen wurde – dann doch für ein weiteres Studium entscheiden. Die spätere Aufnahme eines Masterstudiums erfolgt also vor allem in Anschluss an Praktika. Für einen Teil dieser Befragten ist anzunehmen, dass der Berufseinstieg nicht ent-



sprechend der Vorstellungen gelungen ist und deswegen ein weiteres Studium aufgenommen wird. Darauf deutet in vielen Fällen auch der Zeitpunkt der Entscheidung für das weitere Studium hin, denn in dieser Gruppe haben sich besonders viele erst nach dem Bachelorabschluss für ein weiteres Studium entschieden. Für einen weiteren Teil sind allerdings auch die Zulassungsvoraussetzungen für das weitere Studium der Grund für ein zwischenzeitliches Praktikum, denn mitunter müssen auch Praktika für die Zulassung zum Folgestudium nachgewiesen werden.

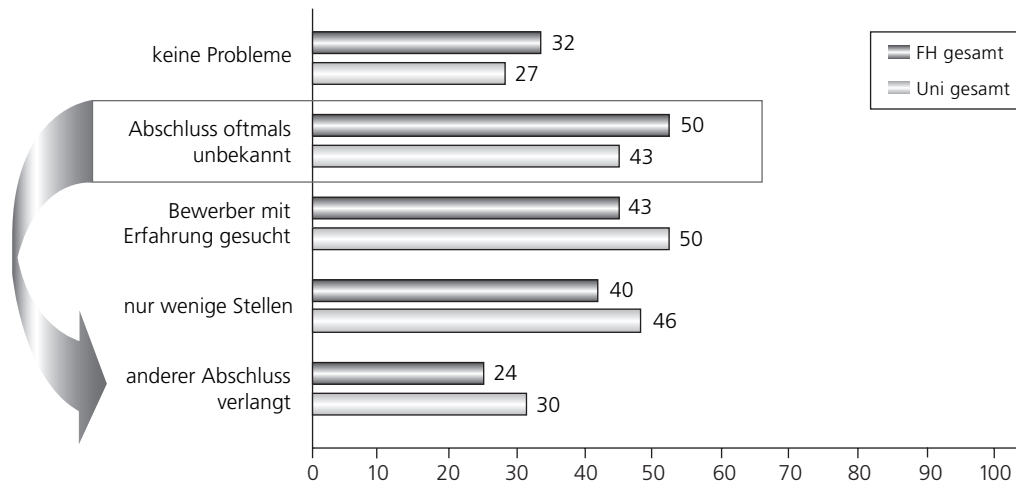
Der Anteil der arbeitslosen Absolventen, der bei gerade einmal bei 3 (FH) bzw. 6 Prozent (Uni) liegt, macht allerdings sehr deutlich, dass es nur wenige Bachelorabsolventen gibt, die keine Beschäftigung oder Alternative zur Erwerbstätigkeit gefunden haben.



### Schwierigkeiten bei der Stellensuche

Wir haben die Absolventen auch danach befragt, mit welchen Schwierigkeiten sie sich bei der Stellensuche konfrontiert sahen. An dieser Stelle möchte ich Sie besonders auf zwei Beobachtungen hinweisen: Zum einen ist dies die hohe Zahl der Nennungen (rund 50 Prozent), dass der Abschluss möglichen Arbeitgebern oftmals unbekannt ist. Zum anderen geben die Befragten relativ häufig an, dass für die angestrebte Stelle ein anderer Abschluss erwünscht wurde bzw. vonnöten war (rund ein Viertel gibt dies an). Unüberwindbare Hindernisse ergeben sich jedoch meist nicht – immerhin üben die meisten, die diese Probleme genannt haben, dennoch eine Erwerbstätigkeit aus. Eine Vielzahl von Absolventen (rund ein Drittel) hat keine Probleme bei der Stellensuche gehabt – und das, obwohl sie sich um eine Stelle bemüht haben. Ein bedeutender Anteil der Probleme liegt auch für die Bachelorabsolventen in bekannten Bereichen, nämlich in dem geringen Stellenangebot in der entsprechenden Fachrichtung und der Voraussetzung von beruflichen Erfahrungen. Damit unterscheiden sich die Probleme der Bachelorabsolventen bei der Stellensuche mit

### Häufigste Schwierigkeiten aller Bachelors bei der Stellensuche, die bisher eine Stelle gesucht haben (Mehrfachnennungen, in Prozent)



Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informationssystem

Ausnahme der zwei genannten Besonderheiten nicht wesentlich von denen der Absolventen mit traditionellen Abschlüssen.

#### Zwischenfazit 1

Lassen Sie mich an dieser Stelle ein Zwischenfazit ziehen:

Die Frage, ob der Bachelorabschluss im Beschäftigungssystem verwendbar ist, kann durchaus bejaht werden. Die Übergänge für diejenigen, die nicht direkt an den Bachelorabschluss ein weiteres Studium anschließen, sind denen der Absolventen mit traditionellen Abschlüssen weitestgehend vergleichbar, und auch die Übergangsquoten in reguläre Erwerbstätigkeiten sind hoch. Für Universitätsabsolventen deuten sich jedoch (noch?) größere Legitimationsprobleme an als für FH-Absolventen.

Wer einer regulären Erwerbstätigkeit nachgeht, verbleibt auch dort. Ein späterer Eintritt in ein Masterstudium ist also meist nicht durch die Unzufriedenheit mit den beruflichen Bedingungen verursacht. Es sind eher Schwierigkeiten, sich beruflich überhaupt zu etablieren, die diese wenigen Befragten dann doch dazu veranlassen, ein weiteres Studium aufzunehmen.

Allerdings wurde das weitere Studium von der überwiegenden Mehrzahl derjenigen, die es aufgenommen haben, bereits sehr frühzeitig angestrebt. Die öffentlich diskutierten und z. T. angestrebten Übergangsquoten in das Masterstudium von einem Drittel und weniger erscheinen (unter den derzeitigen Gegebenheiten) vorläufig als nicht realistisch.

Die Nutzbarkeit des Bachelorabschlusses leidet vor allem an dem geringen Bekanntheitsgrad des Abschlussprofils. Hier ist eine aktivere Informationspolitik erforderlich, bei der die Hochschulen durch eine aktive

### Zwischenfazit

#### Kann der Bachelor im Beschäftigungssystem verwendet werden?

- Ja, die Übergangsquoten in reguläre Erwerbstätigkeit sind hoch.
- Wer einer regulären Erwerbstätigkeit nachgeht, verbleibt auch dort.
- Der Übergang in ein weiteres Studium ist selten durch Unzufriedenheit mit der Beschäftigung motiviert.
- Der Bekanntheitsgrad des Abschlussprofils muss weiter erhöht werden.

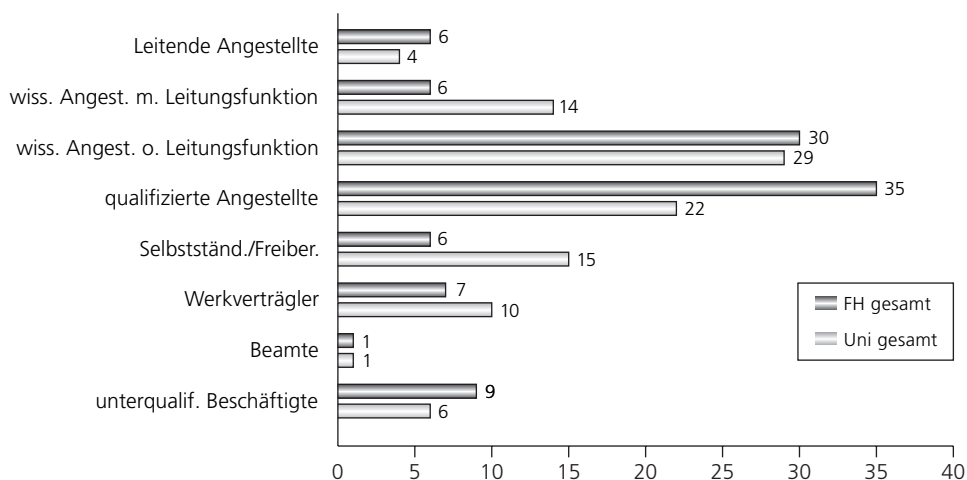
Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informationssystem

Zusammenarbeit mit Verbänden sowie den Betrieben und Absolventen vor Ort – den Abschluss gezielter vermarkten sollten. In solchen konzertierten Aktionen aller Beteiligten steckt sicherlich das größte Erfolgspotential.

Dass eine Vermarktung durchaus möglich ist und dafür keine unnötigen Übertreibungen notwendig sind, zeigen weitere Befunde unserer Untersuchung:

### Berufliche Stellung

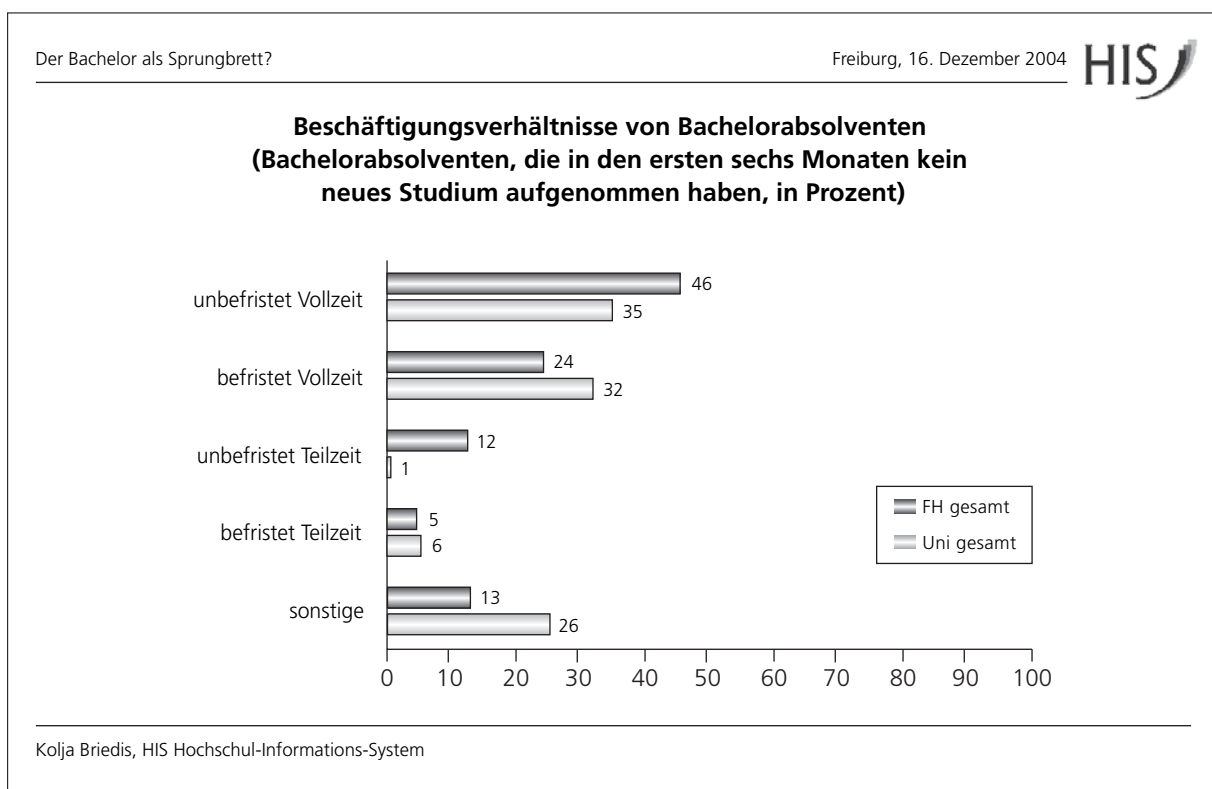
#### Berufliche Stellung von Bachelorabsolventen in der ersten Stelle (Bachelorabsolventen, die in den ersten sechs Monaten kein neues Studium aufgenommen haben, in Prozent)



Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informationssystem

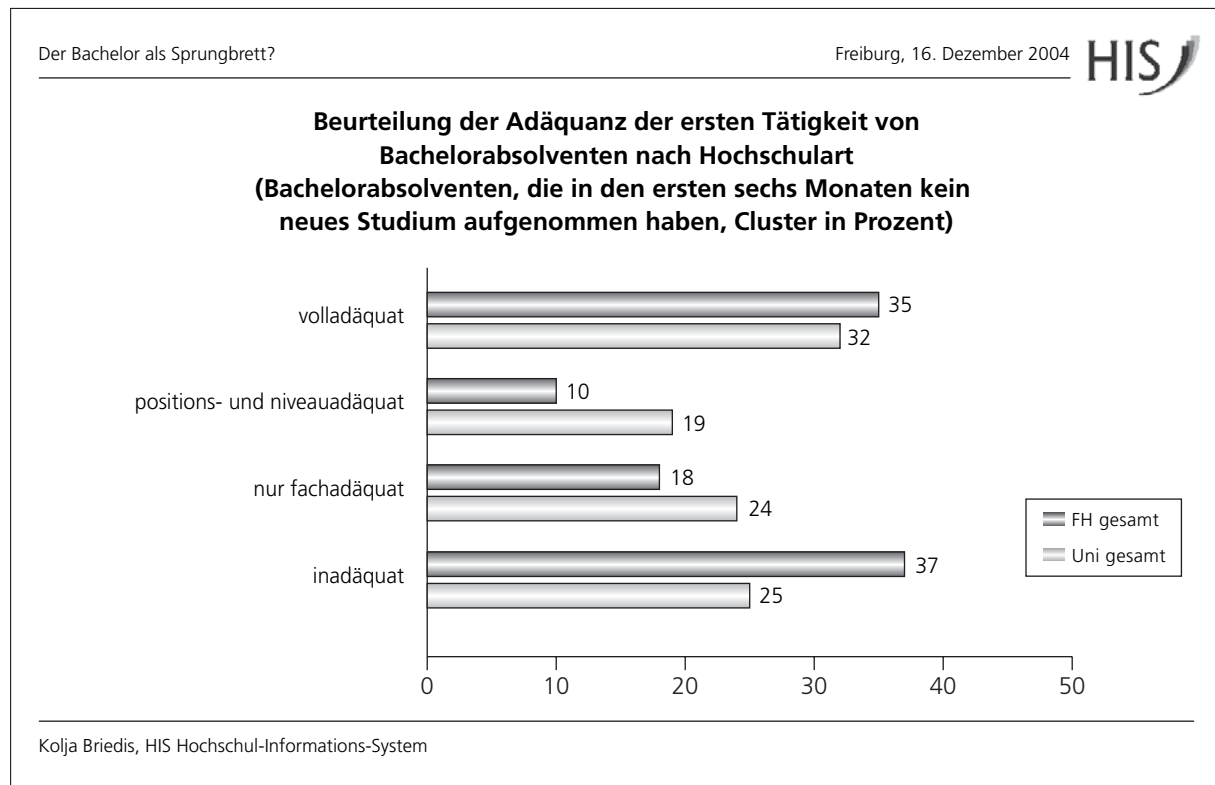
Die berufliche Positionierung gelingt nämlich vielen Bachelorabsolventen gut. Eindeutig unterqualifizierte Positionen (in Form von ausführenden Angestellten, Facharbeitern oder un- bzw. angelernten Arbeitern) sind eher selten. Bachelorabsolventen positionieren sich überwiegend in zwei traditionellen Einstiegsbereichen von Hochschulabsolventen, nämlich entweder als wissenschaftlich qualifizierte Angestellte ohne Leitungsfunktionen oder als qualifizierte Angestellte. Letztere waren traditionell und werden nun auch wieder häufiger von FH-Absolventen eingenommen. Die Frage, in welcher Weise sich in Zukunft bachelorspezifische berufliche Positionen entwickeln werden, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht beantwortet werden. Möglicherweise deutet die starke Konzentration zwischen den beiden genannten Ebenen auch die Grauzone an, die sich noch stärker ausdifferenzieren wird. bzw. muss.

## Beschäftigungsform



Auch die Beschäftigungsverhältnisse der ersten Stelle nach dem Bachelorabschluss deuten darauf hin, dass der berufliche Einstieg der Bachelorabsolventen eher durch Erfolge denn durch Misserfolge gekennzeichnet ist. Etwas weniger als die Hälfte der befragten FH-Absolventen und 35 Prozent der Universitätsabsolventen arbeiten in unbefristeten Vollzeitbeschäftigungen. Ein weiteres Viertel (FH) bzw. Drittel (Uni) befindet sich in befristeten Vollzeitbeschäftigungen; damit überwiegen die Vollzeitstellen eindeutig. Die sonstigen Beschäftigungsformen werden vor allem von Werkverträgern und Selbständigen besetzt. An dieser Stelle möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass es sich um die Angaben zur ersten Stelle handelt. Noch unberücksichtigt bleiben hier berufliche Weiterentwicklungen, die gerade in den ersten Berufsjahren Verbesserungen der Beschäftigungsformen und beruflichen Positionen mit sich bringen. Vor diesem Hintergrund sollten Sie auch die Frage nach den Beurteilungen der Adäquanz der ersten ausgeübten Tätigkeiten betrachten.

## Adäquanz



Vorweg jedoch noch ein paar kurze Anmerkungen zur Methodik: Gefragt haben wir nach der Einschätzung der Adäquanz der ausgeübten Tätigkeit hinsichtlich

- der beruflichen Position,
- des Niveaus der Arbeitsaufgaben und
- der fachlichen Nähe der Tätigkeit zum Studienfach.

Auf der Basis dieser drei Angaben konnten wir mittels einer Clusteranalyse vier verschiedene Adäquanztypen ermitteln, die ich Ihnen nun vorstelle: Es handelt sich dabei um

- volladäquat Beschäftigte (also Personen, die ihre Tätigkeit hinsichtlich aller drei Merkmale als hoch adäquat bezeichnen),
- positions- und niveuadäquat Beschäftigte,
- fachadäquate Berufstätige (hier wird ausschließlich die fachliche Nähe der Tätigkeit zum Studium als hoch eingeschätzt) und schließlich
- inadäquat Tätige (die sich dadurch auszeichnen, dass die Personen in dieser Gruppe alle Adäquanzmerkmale eher niedrig bewerten).

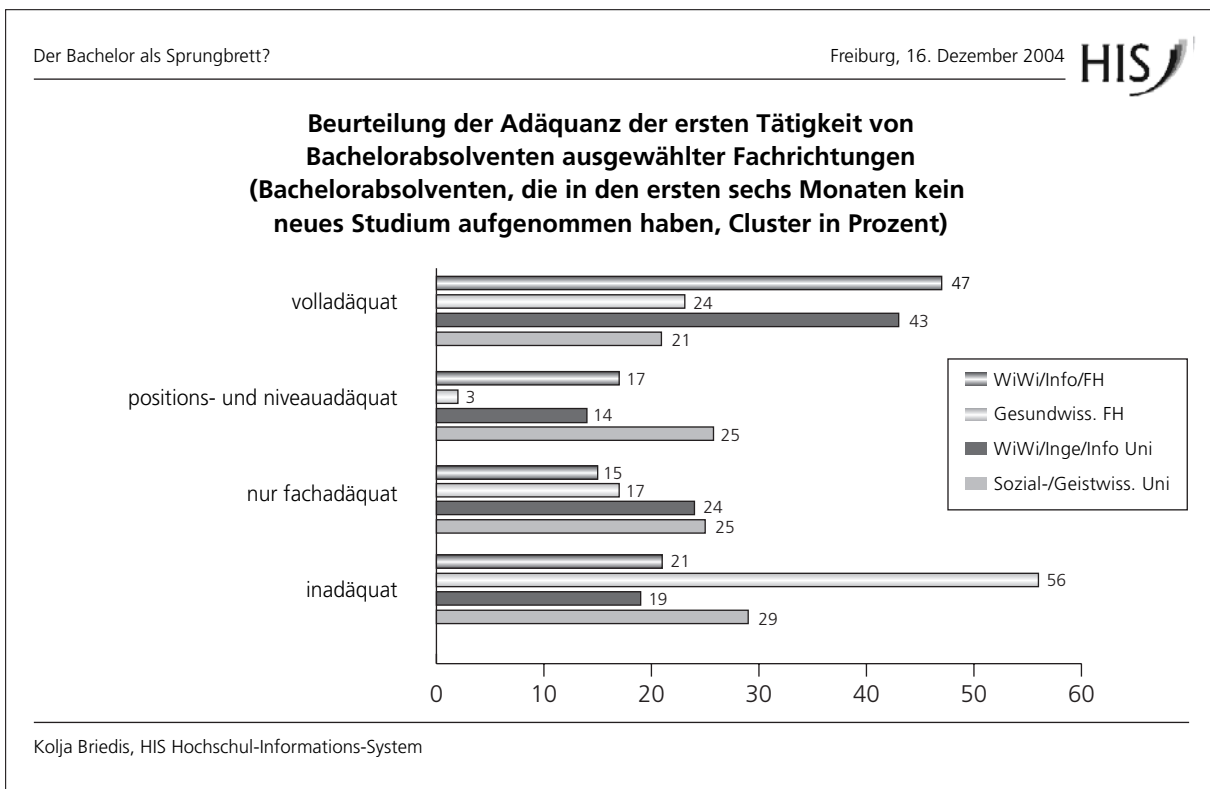
Ein erster Blick auf die ermittelten Gruppen zeigt einen hohen Anteil an Personen, die sich als inadäquat beschäftigt bezeichnen. Allerdings relativiert sich dieses Bild deutlich, wenn man die Daten auf der Fachenebene noch einmal betrachtet. Darauf werde ich gleich noch einmal zu sprechen kommen.

Der Anteil der Personen, die sich als volladäquat beschäftigt bezeichnen, liegt bei einem Drittel und z. T. sogar darüber. Gemeinsam mit den aus ihrer Sicht positions- und niveuadäquat beschäftigten Absolventen stellen sie die Gruppe der Absolventen dar, die auf jeden Fall einer hochschulischen Ausbildung ange-

messen beschäftigt werden. Aber auch für den größten Teil der übrigen Befragten stellt sich die Situation offensichtlich als durchaus zufriedenstellend dar. Darauf lassen zumindest die ersten Ergebnisse schließen, die wir bei den Auswertungen zur beruflichen Zufriedenheit (in diesem Falle zur beruflichen Position) erhalten haben. So ist nur rund ein Drittel (FH, und auch hier überwiegend die Fachrichtung Sozialwesen) bzw. rund ein Viertel (Uni) mit der beruflichen Position (sehr) unzufrieden.

Trotz der empfundenen Inadäquanz sehen die Befragten für sich dennoch eine berufliche Perspektive, denn immerhin verbleiben sie (vorerst) in einer beruflichen Tätigkeit. Dazu trägt sicherlich auch die Perspektive bei, dass sie gegenüber Studierenden in traditionellen Studiengängen mit herkömmlichen Abschlüssen einen zeitlichen Vorsprung von ein bis zwei Jahren haben. In dieser Zeit können sie bereits berufliche Erfahrungen sammeln, die ihnen zu einem späteren Zeitpunkt im Vergleich zu den Absolventen der Diplom- oder Magisterabschlüsse möglicherweise einen Vorteil verschaffen. Zudem handelt es sich bei Bachelorabsolventen auch und gerade bei den ersten Stellen um Bewährungspositionen. Fehlendes Wissen, aber vielleicht auch unscharfe Kompetenzprofile der Bachelorabsolventen können dazu führen, dass die Bachelors vermehrt auf solchen Bewährungspositionen einsteigen.

### Adäquanz auf Fachrichtungsebene



Jetzt noch einmal zu den etwas differenzierten Blick auf die Fächer:

Sie sehen, dass die Inadäquanz vor allem in den gesundheitswissenschaftlichen Studiengängen besonders hoch ist.

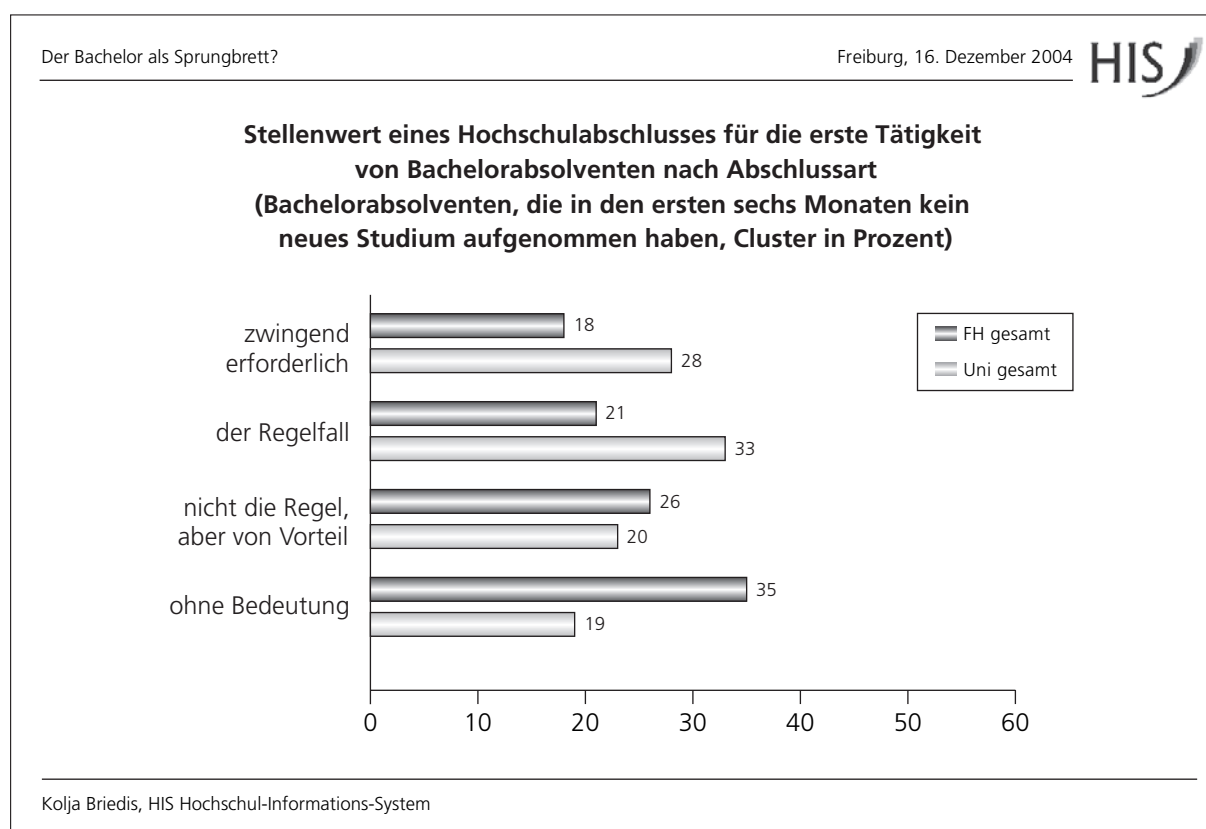
Wie eingangs erwähnt, handelt es sich in diesen Fachrichtungen vorrangig um neue, ergo- oder physiotherapeutisch ausgerichtete Studien. Die finanzielle Lage im Gesundheitswesen sorgt hier sicherlich für

Stellenengpässe. Zudem spielen auch restriktive Strukturen hinsichtlich der Einstufungsmöglichkeiten eine Rolle für die hohen Anteile inadäquat Beschäftigter in dieser Fachrichtung.

Am Beispiel dieser Fachrichtung lässt sich sehr gut verdeutlichen, woran zukünftig auch gearbeitet werden muss – nämlich an den Strukturen des Beschäftigungssystems gerade im öffentlichen Dienst und in im halb-öffentlichen Sektor, denn gerade dort stoßen die Bachelorabsolventen noch auf alte Strukturen, die eine Einstufung des neuen Abschlusses schwer möglich machen. Allerdings muss einschränkend auch erwähnt werden, dass diese Berufe erstmalig überhaupt akademisiert werden. Die Schwierigkeiten sind also mit Sicherheit nicht nur auf den Bachelorabschluss an sich zurückzuführen, sondern auch grundsätzlich mit der Frage verbunden, wie sich ein Hochschulabschluss in diesen Berufen denn generell verorten lässt.

Auch auf die Gefahr, dass ich das Adäquanzthema zu stark betone, möchte ich Ihnen dennoch eine etwas weitergehende Darstellung der Angemessenheit der beruflichen Tätigkeiten näher bringen. Leider ist dieses Thema doch etwas zu komplex als dass es mit einer Frage erörtert werden könnte. Deshalb haben wir auch danach gefragt, welchen Stellenwert der Hochschulabschluss für die ausgeübte Tätigkeit hat.

### Stellenwert/Adäquanz



So ist ein Hochschulabschluss für 61 Prozent der Universitäts- und 40 Prozent der FH-Bachelors entweder zwingend für die ausgeübte Tätigkeit vorgesehen oder aber der Regelfall. Normalerweise handelt es sich bei Tätigkeiten, für die ein Hochschulabschluss zwingend vorgeschrieben ist, um berufsständisch beschützte Professionen wie z. B. Lehrer, Ärzte oder Juristen. Allerdings haben wir bereits in der Vergangenheit bei anderen Absolventenbefragungen festgestellt, dass es immer häufiger auch bei Absolventen aus anderen Fachrichtungen vorkommt, dass ein Hochschulabschluss Grundvoraussetzung für die Tätigkeit ist. Dies hängt

u. a. mit der Einstellungspraxis von Arbeitgebern zusammen, die für einige Aufgaben im Unternehmen bzw. Betrieb ausschließlich Personen mit akademischen Qualifikationen einstellen. Insofern sind diese Ergebnisse durchaus plausibel.

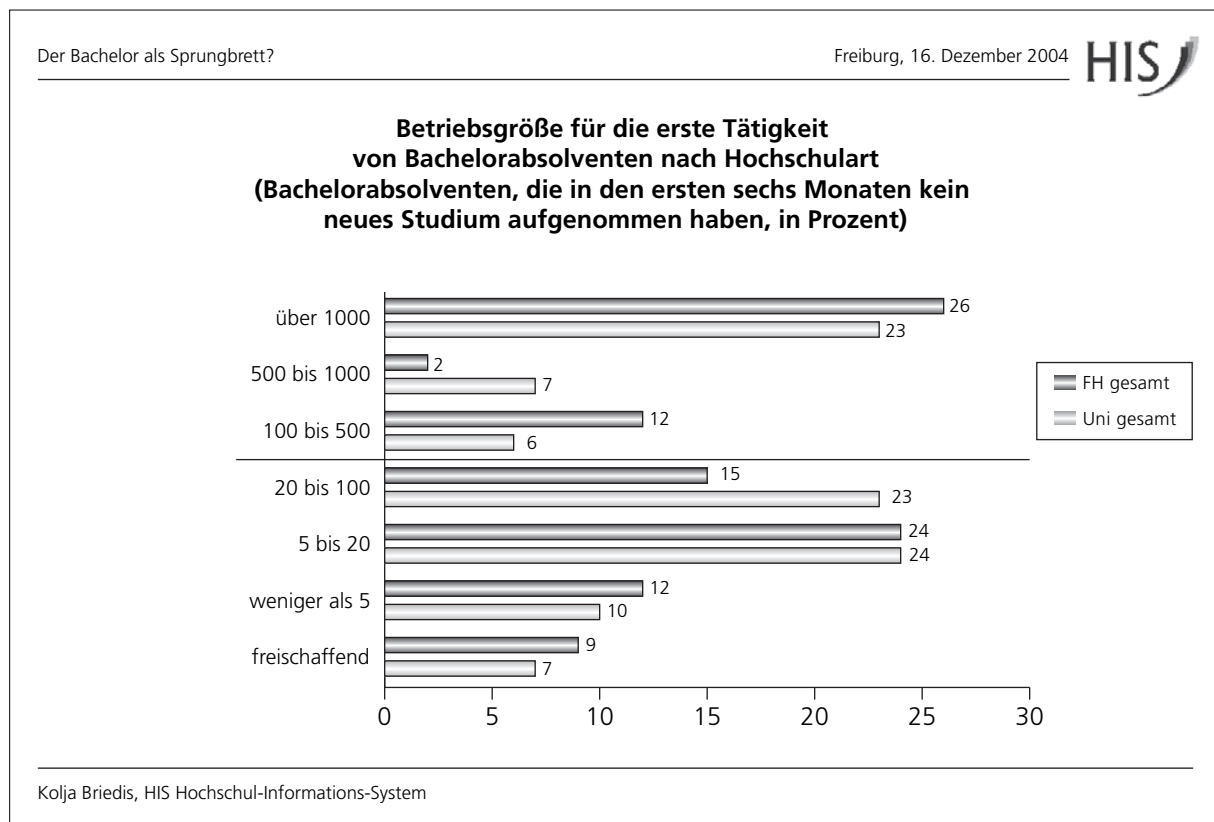
Unter den FH-Bachelors sind die Anteile von Personen, die in Tätigkeiten beschäftigt sind, für die ein Hochschulabschluss ohne Bedeutung ist, vergleichsweise hoch. Entsprechend der bisher dargestellten Befunde sind es wiederum die Absolventen gesundheitswissenschaftlicher Studiengänge, die verhältnismäßig oft in dieser Gruppe vertreten sind. Viele von ihnen haben nämlich vor dem Studium bereits eine Ausbildung in der Fachrichtung abgeschlossen und nehmen nach dem Bachelorstudium die „alte“ Tätigkeit wieder auf.

Insgesamt wird deutlich, dass die Verwertbarkeit des Bachelorsabschlusses als akademischer Abschluss bereits jetzt recht hoch ist, denn ein Großteil der Absolventen nimmt Tätigkeiten auf, für die ein Hochschulabschluss zumindest von Vorteil, häufig sogar der Regelfall oder zwingende Voraussetzung ist.

### Betriebsgröße

Für uns besonders überraschend waren die Ergebnisse zur Größe der Betriebe, in denen die Bachelorabsolventen tätig sind.

Unter den jetzigen Bedingungen – gerade hinsichtlich des Informationsstandes – stellen Unternehmen kleinerer und mittlerer Größe erstaunlich viele Bachelorabsolventen ein; immerhin rund 60 Prozent der Befragten arbeiten in Betrieben mit weniger als 100 Beschäftigten (markiert durch den Strich). Rund ein Viertel der Befragten ist in Unternehmen mit mehr als 1000 Mitarbeitern tätig. Die Annahme, dass vor allem Großunternehmen Abnehmer der ersten Bachelorabsolventen sein würden, bestätigt sich also nicht. Im Übrigen tragen berufliche Bindungen aus Ausbildungsphasen vor dem Bachelorstudium nicht dazu bei, dass






Bachelorabsolventen häufig in kleineren und mittleren Betrieben arbeiten. Möglicherweise trägt bereits die erste Bachelorabsolventengeneration dazu bei, dass das Ansehen des Bachelorabschlusses gerade in kleineren Unternehmen gestärkt wird, denn nach wie vor ist das Informationsdefizit über die Studienstrukturreform und deren Auswirkungen in diesen Betrieben besonders groß.

Auf jeden Fall ist es positiv zu bewerten, dass bereits zum gegebenen Zeitpunkt viele Bachelors in kleine und mittlere Betriebe einmünden, die gesamtwirtschaftlich betrachtet Arbeitsplätze in hohem Umfang zur Verfügung stellen.

Lassen Sie mich auch zur weiteren Perspektive noch ein Wort sagen: Derzeit stehen wir noch am Beginn der Wahrnehmung des Profils der Bachelorabsolventen. Sofern die Kenntnis sich ausbreitet und Kontakte zwischen Hochschulen und Betrieben verbessert und vertieft werden, ist davon auszugehen, dass der Bekanntheitsgrad des Bachelors rasch ansteigen wird.

## Zwischenfazit 2

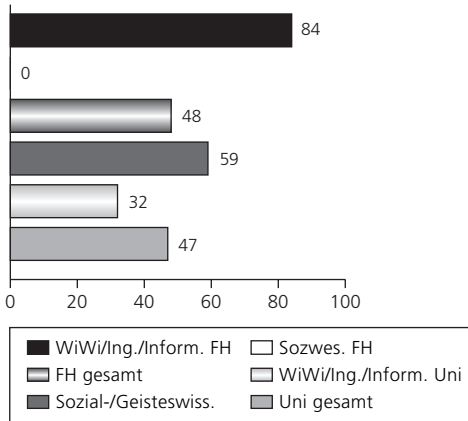
Der Bachelor als Sprungbrett?	Freiburg, 16. Dezember 2004	
<b>Zwischenfazit</b>		
<b>Wie positionieren sich die Bachelorabsolventen im Beschäftigungssystem?</b>		
<ul style="list-style-type: none"><li>■ Die Anteile unterqualifiziert Beschäftigter sind gering.</li><li>■ Der Einstieg erfolgt zu einem beträchtlichen Teil bereits auf unbefristeten Vollzeitstellen.</li><li>■ Die Bachelorabsolventen stoßen noch auf die alten Strukturen betrieblicher Hierarchien.</li></ul>		
Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informations-System		

Nimmt man die zuletzt dargestellten Befunde zusammen, lassen sich folgende Aussagen zur Positionierung der Bachelorabsolventen machen:

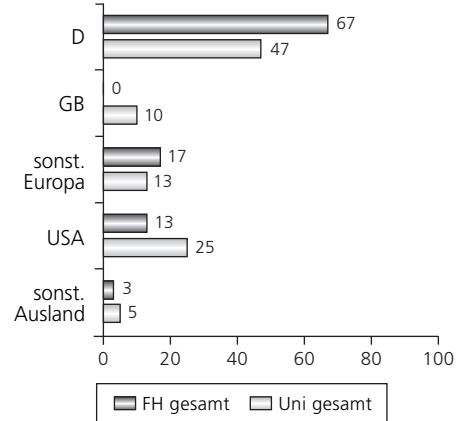
1. Es gibt nur einen geringen Anteil eindeutig unterqualifiziert Beschäftigter. Allerdings ist die hierarchische Einordnung des Bachelors z. T. noch vage. Dies zeigen vor allem die Einmündungen in verschiedene berufliche Positionen und auch das Beispiel der gesundheitswissenschaftlichen Studiengänge.
2. Der Einstieg in die erste Stelle erfolgt zu einem beträchtlichen Teil auf unbefristeten Vollzeitbeschäftigungen. Da es sich bei den Bachelors um Neulinge im doppelten Sinn handelt, kann auch diese Entwicklung positiv gewertet werden.
3. Bei der beruflichen Allokation stoßen die Absolventen auf alte Strukturen des Beschäftigungssystems, das die neuen Abschlüsse noch nicht so recht zu verorten weiß. Eine angemessene Einstufung ist deshalb z. T. noch schwer möglich. Dies wird sich in Zukunft durch die Eigendynamik der Arbeitsmärkte (und mit wachsender Zahl der Bachelorabsolventen) sicherlich ändern.

**Unternehmensstandorte von erwerbstätigen Bachelorabsolventen (in Prozent)**

Unternehmensstandorte auch im Ausland



Sitzland des Unternehmens



Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informations-System

**Unternehmensstandorte**

Abschließend möchte ich Ihnen noch ein paar Informationen zur Internationalität der beruflichen Einmündung geben.

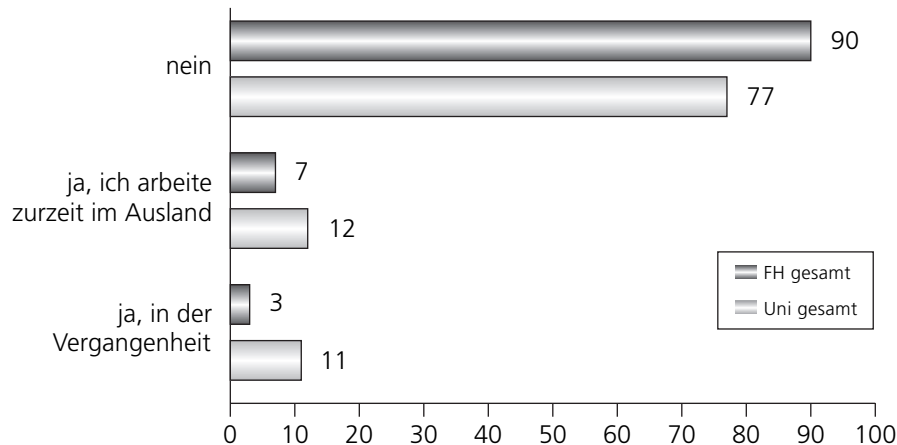
Rund die Hälfte der Befragten ist in Unternehmen tätig, die auch Standorte im Ausland haben. Der Vergleich zwischen den Wirtschaftswissenschaften/der Informatik/dem Ingenieurwesen und den Gesundheitswissenschaften oder auch den Sozialwissenschaften zeigt, dass die internationalen Verflechtungen in der Arbeitswelt gerade in Fachrichtungen, die primär auf die Privatwirtschaft zielen, deutlich höher sind.

Beim überwiegenden Anteil der Befragten haben die Betriebe ihre Unternehmenszentrale jedoch in Deutschland (60 Prozent). Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch auch, dass rund ein Fünftel der Bachelorabsolventen in ausländischen Unternehmen arbeitet. Offensichtlich akzeptieren ausländische Unternehmen den deutschen Bachelor ebenso wie es die deutschen Unternehmen tun.

**Auslanderwerbstätigkeit**

Die von uns befragten Bachelorabsolventen sammeln erstaunlich früh und in unerwartet hohem Umfang berufliche Auslandserfahrungen. Jeder zehnte FH- und jeder vierte Universitätsbachelor hat bereits einmal für mindestens einen Monat im Ausland gearbeitet oder ist aktuell im Ausland erwerbstätig. Damit bestätigen sich Annahmen, dass der Bachelor vor allem für diejenigen interessant ist, die sich auf den internationalen Arbeitsmarkt orientieren. Natürlich liegt die Vermutung nahe, dass sich unter den ersten Bachelorabsolventen besonders viele Personen befinden, die eine solche internationale Orientierung aufweisen und sich eben deshalb für ein Bachelorstudium entschieden haben. Darauf deuten zumindest die Beweggründe für eine Entscheidung für das Bachelorstudium hin. Dennoch bleibt festzuhalten, dass Absolventen mit einem deutschen Bachelor auch (oder gerade) international berufstätig sein können.

**Auslanderwerbstätigkeit von Bachelorabsolventen nach Hochschulart  
(Bachelorabsolventen, die in den ersten sechs Monaten kein  
neues Studium aufgenommen haben, in Prozent)**



Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informationssystem

### Verbundenheit mit dem Studium

Ein besonders harter Indikator für die Zufriedenheit mit dem Bachelorstudium im Bereich der subjektiven Einschätzungen ist die Frage nach der Verbundenheit, bzw. die Ablehnung der getroffenen Bildungsentscheidungen. Die Folie stellt die Ablehnung dar und muss eigentlich so gelesen werden, dass vor jedem Item ein „nicht“ eingefügt wird.

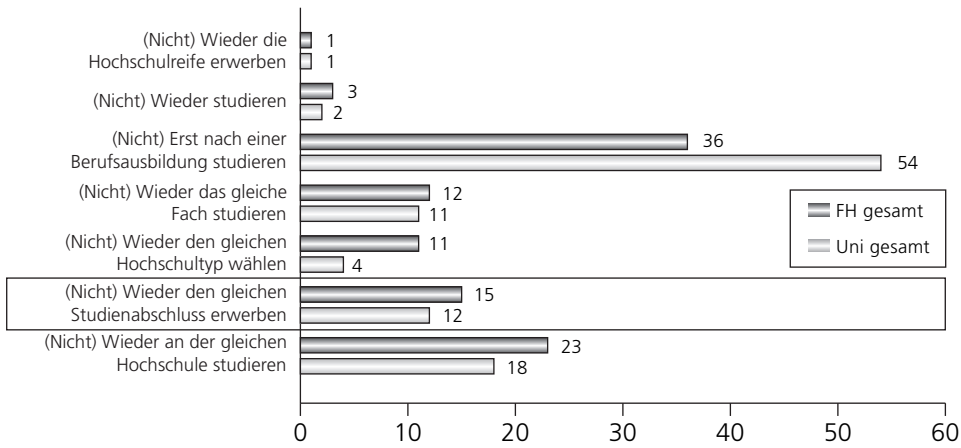
Es gibt kaum Absolventen, die ihre Entscheidung für ein Bachelorstudium grundsätzlich ablehnen. Nur etwa jeder achte Bachelorabsolvent würde sich aus heutiger Sicht nicht noch einmal für das Bachelorstudium entscheiden.

Ein Teil dieser ablehnenden Haltung gegenüber dem Bachelorabschluss geht jedoch einher mit einer Ablehnung grundlegender Bildungsentscheidungen (wieder Hochschulreife erwerben/wieder studieren). Bleiben diese Haltungen unberücksichtigt, liegen die Anteile derjenigen, die nicht noch einmal den gleichen Studienabschluss erwerben würden, auf noch niedrigerem Niveau. Dann würden nur noch rund 10 Prozent der Bachelorabsolventen sich nicht noch einmal für das Bachelorstudium entscheiden.

Ein etwas höherer Grad der Ablehnung ist lediglich hinsichtlich der Wahl der Hochschule festzustellen. Die Ablehnung einer Doppelqualifikation (erst Berufsausbildung, dann Studium) ist zwar noch höher, allerdings muss diese Einschätzung anders bewertet werden, weil diese Entscheidung nicht von allen Absolventen so getroffen wurde. Insgesamt lehnen aus heutiger Sicht rund ein Drittel der Fachhochschul- und gut die Hälfte der Universitätsbachelors eine Doppelqualifikation ab. Berücksichtigt man nur die Personen, die diesen Weg tatsächlich beschritten haben, sinkt die Ablehnung auf 13 Prozent.

Der Erwerb des Bachelorabschlusses stellt aus Sicht der Absolventen also keine Fehlinvestition dar – alle an der Studienstrukturreform beteiligten Personen sollten alles dafür tun, dass diese Einschätzung auch von zukünftigen Bachelorabsolventen geteilt wird.

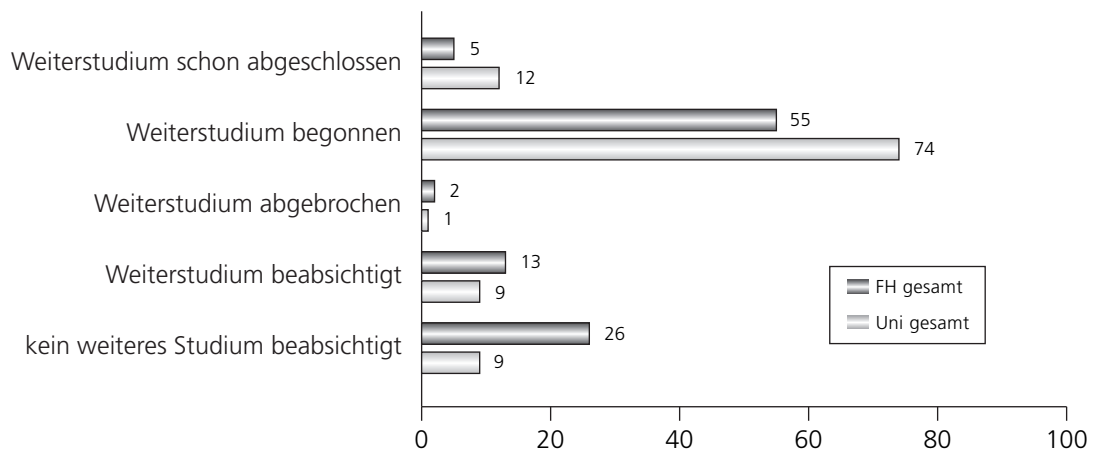
**Ablehnung der getroffenen Bildungsentscheidungen aller Bachelorabsolventen  
(Werte 4+5 – fünfstufige Skala – zusammengefasst, in Prozent)**



Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informations-System

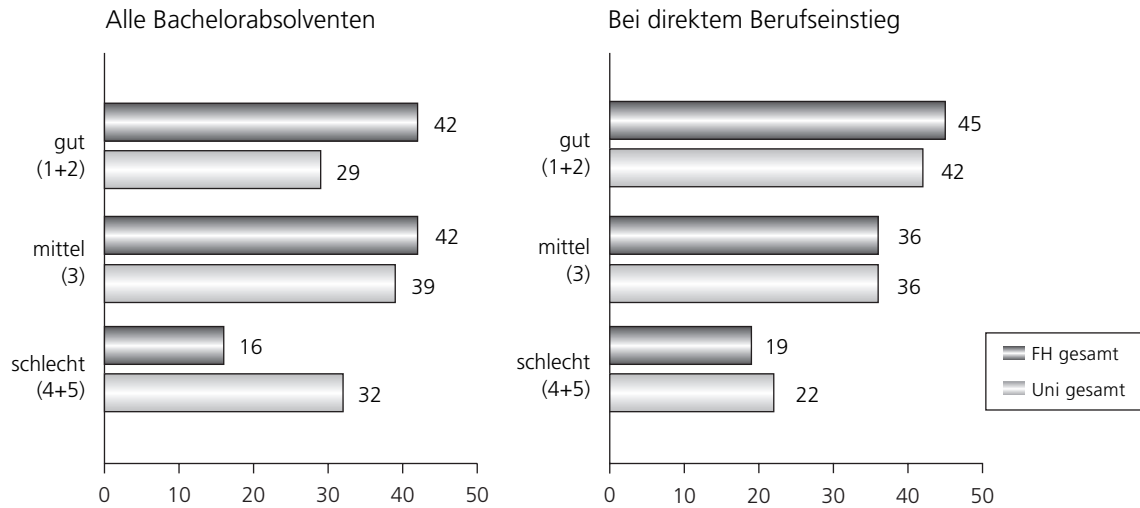
**Weitere Abbildungen**

**Absichten des Weiterstudiums aller Bachelorabsolventen  
nach Hochschulart (in Prozent, Mehrfachnennungen)**



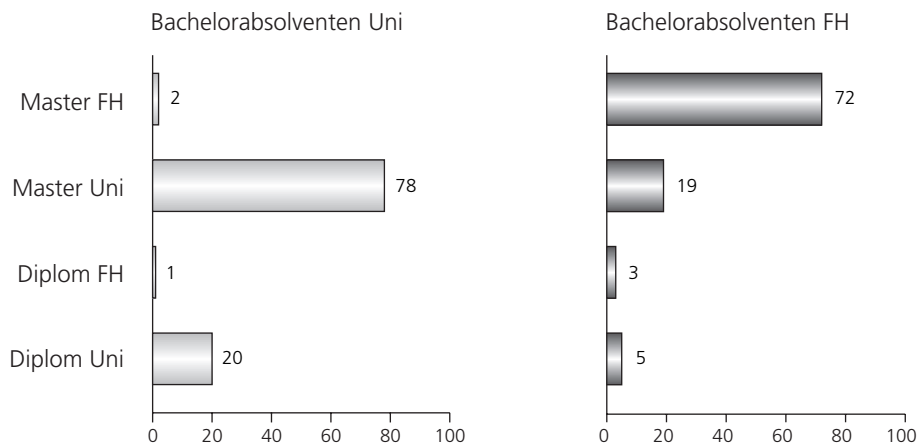
Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informations-System

**Bewertung der Berufsvorbereitung durch das Bachelorstudium (in Prozent)**



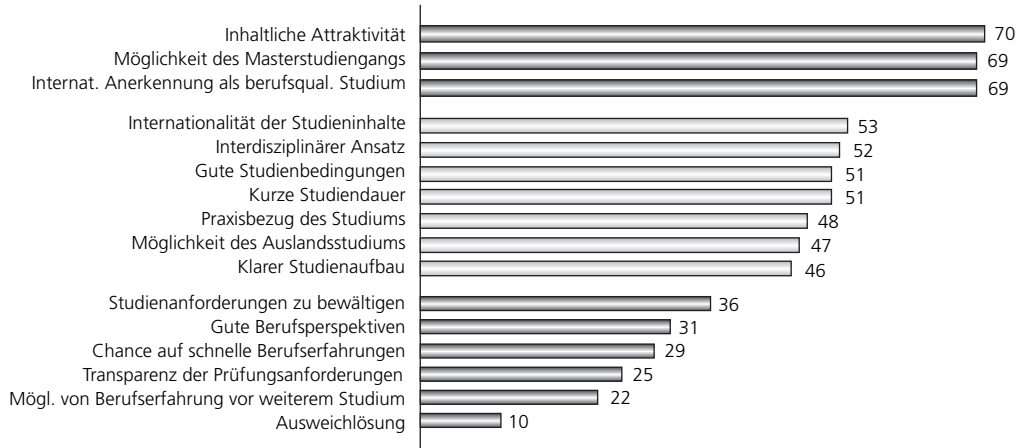
Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informations-System

**Art des weiteren Studiums nach dem Bachelorabschluss  
(alle Bachelorabsolventen mit weiterem Studium, in Prozent)**

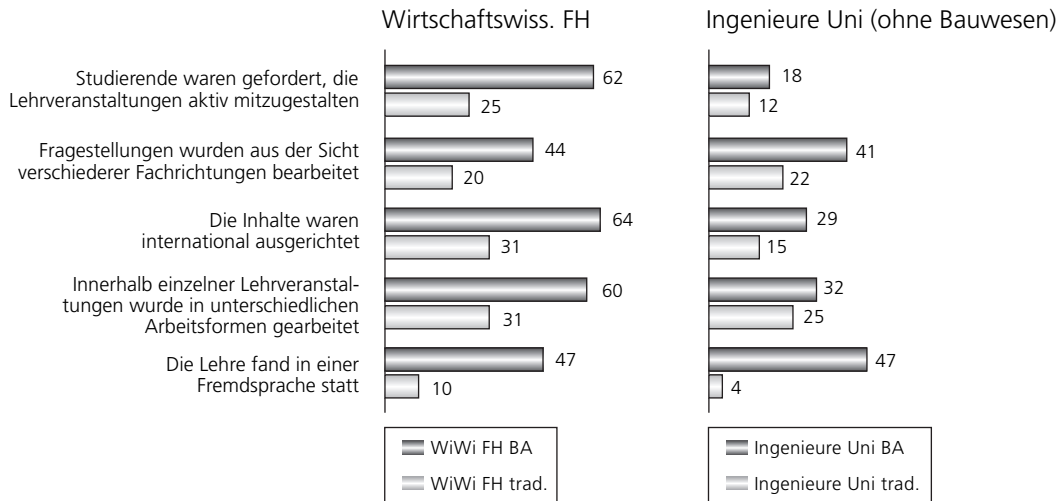


Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informations-System

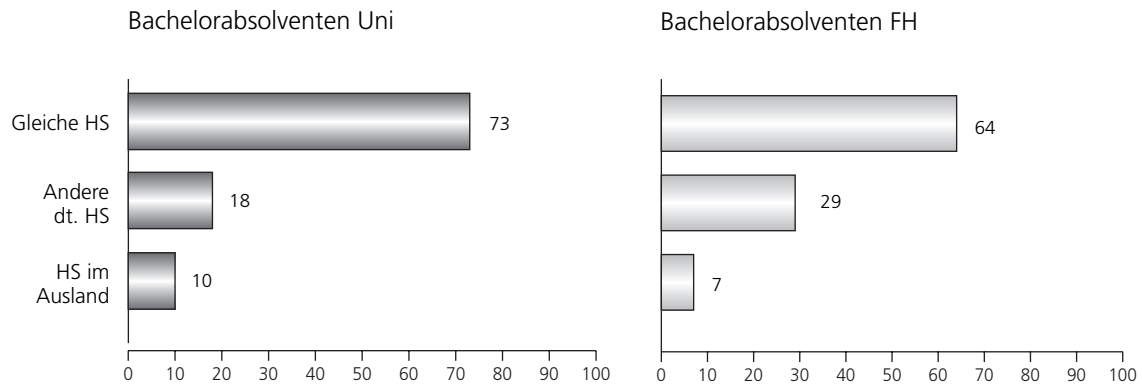
**Motive für das Bachelorstudium  
(Werte 1+2 einer fünfstufigen Skala zusammengefasst, in Prozent)**



**Lernkulturen bei Bachelorabsolventen und Absolventen  
traditioneller Studiengänge (häufig praktiziert, Auswahl in Prozent)**

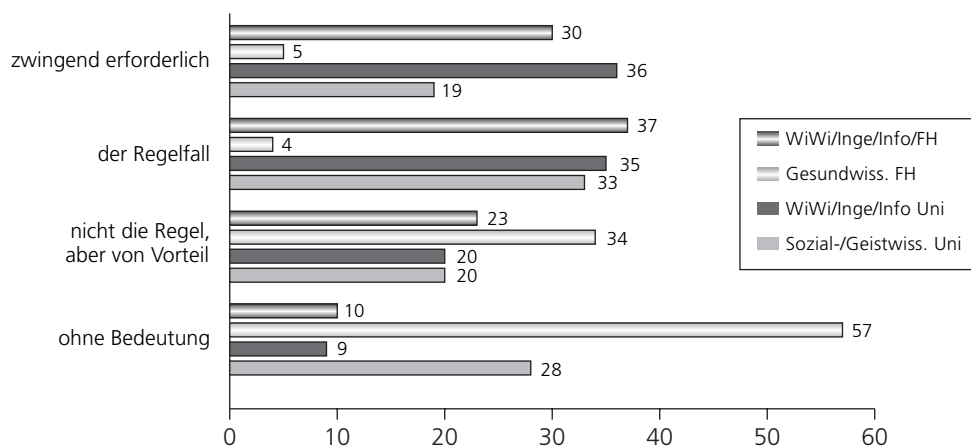


**Hochschule des weiteren Studiums nach dem Bachelorabschluss  
(alle Bachelorabsolventen mit weiterem Studium, in Prozent)**



Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informationssystem

**Stellenwert eines Hochschulabschlusses für die erste Tätigkeit  
von Bachelorabsolventen nach Abschlussart  
(Bachelorabsolventen, die in den ersten sechs Monaten kein  
neues Studium aufgenommen haben, in Prozent)**



Kolja Briedis, HIS Hochschul-Informationssystem

# **Chancen und Möglichkeiten der Weiterbildung Hochschulen im System lebensbegleitenden Lernens – das Modell der Weiterbildungsuniversität**

*Prof. Dr. Heinrich Epskamp*

## **1. Wissenschaftliche Weiterbildung als biografische Notwendigkeit**

Eine wissenschaftliche Berufsqualifikation ist noch immer eine gute Voraussetzung für eine erfolgreiche Erwerbsbiografie, aber ihre Halbwertszeit wird immer kürzer. Einmal weil sich die Anforderungen gerade im Bereich der hochqualifizierten Erwerbsarbeit rasch wandeln, zum anderen, weil Berufsbiografien diskontinuierlich werden und potentielle Wechsel des Arbeitsplatzes auch neue Qualifikationsprofile erzwingen. Die reale ökonomische Abhängigkeiten verschleiernde Formulierung vom „Arbeitskraftunternehmer“ ist soweit richtig, als fast alle gezwungen sein werden, immer wieder in die eigene Qualifikation zu investieren, um den Anspruch auf anspruchsvolle und gut bezahlte Arbeit durchzusetzen.

Das ist nicht alles: Das Angebot an hochqualifizierter Arbeit in Deutschland reicht nicht aus, um die Arbeit zu tun, die notwendig ist, um Produktivität der Arbeit und Qualität der Produkte und Dienstleistungen im internationalen Vergleich hoch zu halten. Die Rekrutierung zusätzlicher Qualifikation kann nicht nur über die berufliche Erstausbildung erfolgen, sondern auch durch Höherqualifikation größerer Teile der Erwerbsbevölkerung.

Diese beiden ökonomischen Notwendigkeiten entsprechen Forderungen nach sozialer Chancengleichheit und individueller Fortentwicklung, gerade in einer Gesellschaft, die sich nach wie vor ein hochselektives mehrstufiges Bildungssystem leistet. Es gilt, diese Notwendigkeiten in Bildungsprogramme umzusetzen. Diese Entwicklungsprogramme lassen sich zusammenfassen in der Verwirklichung einer Universität des „lebenslangen Lernens“.

## **2. Bildungswege in einer Universität des lebenslangen Lernens**

Die Universitäten Deutschlands werden ihre Ausbildungsstruktur umstellen auf das Bachelor-Master-System, also ein gestuftes System der Ausbildung. Damit sind die Voraussetzungen für die Integration von beruflicher Erst- und Weiterbildung in eine Institution verglichen mit der herkömmlichen Struktur verbessert.

Das herkömmliche Modell der Universitätsausbildung ist orientiert am Normalstudierenden, der mit der Hochschulreife das Studium beginnt und sie mit einem Examen verlässt, um ins Beschäftigungssystem überzugehen. Zwar studieren auch an der Universität zunehmend weniger Normalstudierende, viel mehr wird sie auch von solchen genutzt, die zwischen Schule und Studium eine Berufsausbildung absolvieren und/oder eine Berufstätigkeit ausüben, und natürlich gibt es auch Möglichkeiten über den zweiten Bildungsweg oder seine Äquivalente das Studium zu erreichen. Aber, die Universität orientiert ihr Angebot nicht an dieser Klientel.

Eine Universität des lebenslangen Lernens dagegen will ihr Studienangebot anschlussfähig machen für die Vielfalt an Typen von Bildungs- und Berufsbiografien, die das Phasenmodell „Schulbildung – berufliche



Bildung – Erwerbstätigkeit“ ablösen, weil dieses Modell eines „einfachen“ Lebens von vielen nicht mehr gewollt oder für viele andere nicht mehr möglich ist.

Zunächst geht es darum, eine Situation zu schaffen, die ein Studium bei vielen verschiedenen Ausgangsbedingungen ermöglicht.

Dazu gehört zweierlei:

- Anschlussfähigkeit wird zuerst dadurch hergestellt, dass das Rechtskonstrukt „Hochschulreife“ ersetzt wird durch einen empirischen Begriff der „Studierfähigkeit“, die auf vielfältige Weise erworben werden kann oder durch Kompensation biografisch bestimmter Defizite rasch herzustellen ist. Die Hochschulen sind gehalten Verfahren zu entwickeln, in denen diese Studierfähigkeit festgestellt werden kann.
- Zweitens geht es um die Einrichtung der Integration von Erwerbs- und Familienarbeit einerseits und Weiterbildung andererseits entweder durch die Ermöglichung der Parallelführung von Arbeit und Bildung oder durch die Einrichtung von „Sandwich“-Modellen, in denen sich Phasen von Erwerbsarbeit und Bildung ablösen. Das erfordert neue Modelle der Studienfinanzierung.

Neben dem Etablieren der Möglichkeit Arbeit und Studium miteinander zu vereinbaren, geht es um die inhaltliche Anschlussfähigkeit. Die erfordert

- einen Erfahrungsbezug in der Ausbildung, die das, was in Arbeit und Leben angeeignet und gelernt wurde, einbezieht in die Ausbildung, also eine Orientierung ermöglicht, die das Gestalten der eigenen Biografie und Identität auf der Grundlage des schon gelebten Lebens als Ziel setzt;
- einen Praxisbezug in der Ausbildung, der die mitgebrachten Kompetenzen nutzt, um sie zusammen mit den in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen zu einem Profil zu verbinden, das karriereträchtig in dem Sinne ist, das es die Optionen für eine Berufs- und Bildungsbiografie eröffnet, die den Möglichkeiten, aber auch Erwartungen der so Ausgebildeten entspricht.
- Dualisierung der Ausbildung durch die Entwicklung von Modulen in Zusammenarbeit mit Agenturen betrieblicher Weiterbildung, so dass bereits gelerntes in den Universitäten (über das System der ECTS-Punkte) anerkannt und zertifiziert werden kann.
- eine Einbindung in ein Gesamtkonzept, in dem es möglich ist, dass vieles, was schon gewusst ist, auch anerkannt wird, und vieles was gelernt wird, Optionen für unterschiedliche Weiterbildungsprozesse öffnet, die teilweise dann selbst wieder ins Angebot der Universität zu integrieren sind.

Eine universitäre Ausbildung hat wie jede andere das Ziel, soziale und ökonomische Notwendigkeiten der Qualifikationserzeugung zu verbinden mit den Ansprüchen auf subjektive Gestaltung der eigenen Biografie derjenigen, die diese Ausbildung durchlaufen. Eine Universität des lebenslangen Lernens hat die Aufgabe, die Wege zum Erreichen dieses Ziels möglichst lange offen zu halten.

### **3. Die HWP als Beispiel einer Universität des lebenslangen Lernens**

Die HWP verstand – und versteht – sich als Hochschule des „zweiten Bildungswegs“. Gemeint war und ist damit eine Einrichtung, die denjenigen die Chance auf eine universitäre Bildung eröffnet, denen sie aufgrund ihrer sozialen Herkunft versperrt war, um damit Chancengleichheit zu ermöglichen und ein Qualifikationspotential zu erschließen, das sonst der Gesellschaft nicht zur Verfügung stünde. Das ist, wie geschrieben, nicht vorbei. Aber dazu treten zwei neue Notwendigkeiten, erstens die, sich im Verlauf der

Erwerbsbiografie neu- oder umzuqualifizieren, zweitens die, denen die Chance einer mindestens zweiten Wahl der Ausbildung zu geben, die biografische Entscheidungen getroffen haben oder durch solche Entscheidungen betroffen sind, für die sie nicht verantwortlich gemacht werden können. Gemeint ist damit nicht nur, dass sie das tun mussten, was ihre Eltern für sie entschieden, sondern vielmehr, dass sie in unklaren Situationen Entscheidungen zu treffen hatten, in denen eine Orientierung kaum möglich war, weil die Entwicklung des Beschäftigungssystems zum Zeitpunkt der Entscheidung nicht zu übersehen war. Neben die Benachteiligungen, die aufgrund sozialer Herkunft oder Geschlecht erfolgen, sind schon lange die getreten, die aufgrund der Zeitpunkte erfolgen, in denen bestimmte biografische Entscheidungssituationen zu durchlaufen sind.

Die Ausbildung an der HWP ist durch beides geprägt, den Anspruch, Benachteiligungen aufgrund sozialer Herkunft auszugleichen wie den, biografische Entscheidungen reversibel zu halten, also nicht zum Schicksal werden zu lassen. Diese Orientierung qualifiziert sie für ein Entwicklungsprojekt zur Verwirklichung einer Universität des lebenslangen Lernens.

Zum ersten deshalb, weil viele der Elemente einer solchen Universität an der HWP bereits realisiert sind:

- Das gestufte Ausbildungssystem (Bachelor-Master), das eine Berufstätigkeit zwischen den Studienabschnitten ermöglicht, ist der Sache nach an der HWP seit langem realisiert. Das Ausbildungsangebot steht als universitäres Studium in der Akkreditierung bzw. ist bereits akkreditiert.
- Studierfähigkeit ist der Orientierungspunkt der Zulassung zum HWP-Studium. Sie wird da, wo sie nicht durch eine Hochschulreife bereits formal attestiert ist, durch eine Aufnahmeprüfung festgestellt. Unterschiedliche Studienvoraussetzungen gleichen sich aufgrund der Differenzierung des Studienangebotes rasch und weitgehend aus.
- Durch die Möglichkeit des Teilzeitstudiums ist die Parallelführung von Arbeiten und Studieren in allen Studiengängen möglich.
- Erfahrungs- und Praxisbezug der Ausbildung sind Prinzipien der curricularen wie didaktischen Gestaltung des Studiums.
- Außerhalb der HWP erworbene Qualifikationen werden nach Überprüfung ihrer Gleichwertigkeit wie Studienleistungen anerkannt. Das Institut für Weiterbildung der HWP versteht sich nicht nur als Anbieter Berufsqualifikationen ergänzender Ausbildungen, sondern auch als Brücke für Berufstätige in die Universität HWP.

Vieles bleibt noch zu tun:

- Die Module des Bachelor- wie der Masterstudiengänge sind so weiterzuentwickeln, dass die Verflechtung mit der Berufspraxis bis hin zu Dualisierung der Ausbildungsangebote vorangetrieben werden kann. Module, die als ergänzende Qualifizierung für bestimmte Berufsgruppen geeignet sind, sind, möglicherweise in modifizierter Form, auch außerhalb der Studiengänge durch das Institut für Weiterbildung anzubieten.
- Berufserfahrung muss als Zugangsvoraussetzung stärker privilegiert werden, um Benachteiligungen besser auszugleichen, wie Qualifikationspotentiale mehr als bisher zu erschließen. Die Anerkennung außerhalb der HWP und außerhalb anderer Hochschulen erworbener Kompetenzen muss durch die Entwicklung entsprechender Standards aber auch Erfassungsmethoden weiterentwickelt werden, um die Ausbildung auf das zu konzentrieren, was „fehlt“. Die Brückenfunktion des Instituts für Weiterbildung ist spezifisch für verschiedene Adressatengruppen fortzuentwickeln.
- In Kooperation von Universität und Institut für Weiterbildung sind Angebote zu entwickeln, die an die Studiengänge der HWP – aber nicht nur an diese – im Sinne der Weiter- wie Anpassungsqualifikation

anschließen. Die Orientierung an der Erfahrung der Studierenden und der Praxis in den Zielfeldern im Erwerbssystem ist systematisch wie reflexiv weiterzuentwickeln, so dass sie eine interdisziplinäre Integration des Fach- wie methodischen und instrumentellen Wissens über das bisher schon Geleistete hinaus möglich macht.

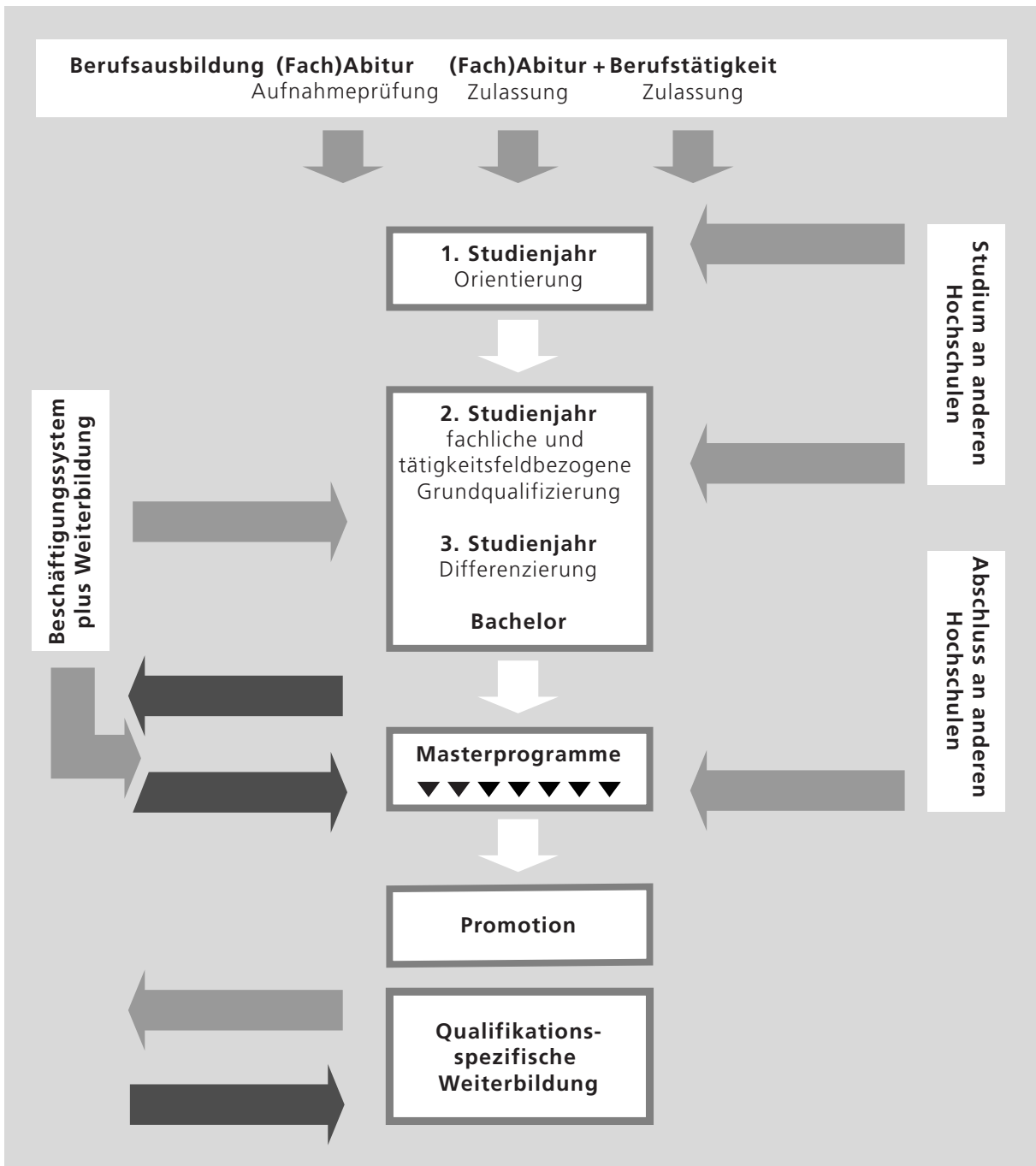
## Die HWP als Modell?




Eher ist die Zukunft der HWP schon Vergangenheit. Aber das gilt nur für die Institution nicht für das Prinzip und zwar das der Verschmelzung von Bildung und Berufstätigkeit in Biografien, in denen beides einen Platz hat. Bildung mit der doppelten Funktion einerseits Biografien Orientierung und Chancen zu eröffnen und andererseits das System der Erwerbsarbeit mit den Qualifikationen zu versorgen, die es braucht. Da Deutschland wie Europa darauf angewiesen ist, über hochproduktive und damit im Schnitt auch hochqualifizierte Arbeit zu verfügen, um sich ökonomisch in Zukunft behaupten zu können, müssen die Universitäten die Funktion der Allgemeinbildung übernehmen. Aber nicht nur in dem einfachen Sinn, dass – was im Übrigen notwendig ist – der Anteil der Universitätsabsolventen in den Altersjahrgängen gesteigert wird, sondern sie müssen neben den grundständigen Studiengängen Angebote zu entwickeln, die anschlussfähig zu verschiedenen Zeitpunkten an verschiedene Erwerbs- und Bildungsbiografien sind.

Die Universitäten müssen da einen Paradigmawechsel vollziehen. Anstatt sich, wie in der aktuellen Diskussion um Hochschulzugang immer wieder gefordert, dazu privilegiert zu werden, sich die Studierenden aussuchen zu dürfen, die zu ihnen passen, müssen sie sich so entwickeln, dass ihre Angebote ein Qualifikationspotential und ein Bildungsniveau sicherstellen, das ökonomisch wie sozial den Ansprüchen einer zukünftigen „Wissensgesellschaft“ genügt. Sie müssen Qualifikations- und Bildungsnotwendigkeiten erforschen und entsprechend agieren, statt passiv darauf zu setzen, dass Bildungsangebot und -nachfrage im Bereich der beruflichen Erstausbildung das Ganze entsprechend der Marktgesetze schon regeln werden.

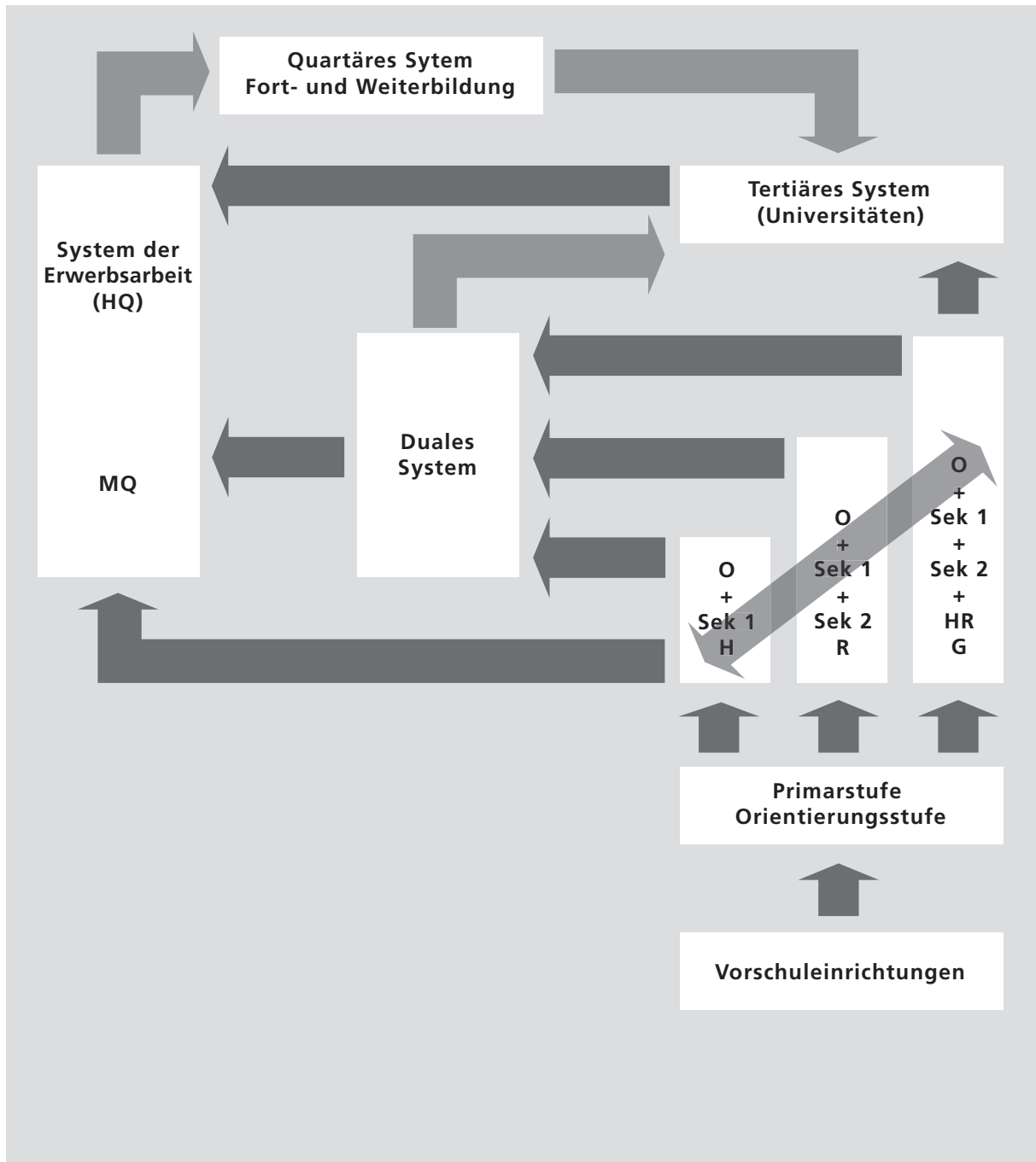
Der HWP ist – so auch Teichler und Wolter in ihrer Stellungnahme anlässlich der Integration der HWP in die Universität Hamburg – der Nachweis gelungen, dass ein solcher Paradigmawechsel erfolgreich sein kann. Ihn durchzusetzen erfordert eine weitgehende Umkonstruktion der Universität für die die kleine HWP sicher nicht Modell stehen kann.

Struktur des HWP-Bildungsangebotes



-  Studienwege in der HWP
-  Zugänge zur HWP
-  Übergänge in die Erwerbsarbeit

### Struktur des Bildungssystems



## In der „anstöße“-Reihe sind bisher erschienen

1. „Finanzierung der Bildung – Was ist uns Bildung wert?“  
Dokumentation eines Seminars am 24./25. Februar 2003  
erschienen: Juni 2003
2. „Leistungsbezogene Mittelverteilung als Element von Hochschulentwicklung –  
Stand in den Bundesländern und kritische Argumente aus gewerkschaftlicher Sicht“  
Autor: Andres Friedrichsmeier  
erschienen: Dezember 2003
3. „Beschäftigung und Arbeitsbedingungen im Wissenschaftsbereich –  
Zur Diskussion um einen Tarifvertrag Wissenschaft“  
erschienen: Januar 2004
4. „Innovatives soziales Wissen in der Wissensgesellschaft – Welche Rolle können Hochschulen und  
Gewerkschaften als Medien bzw. Orte des sozialinnovativen Wissens spielen?“  
Autorin: Dr. Birgit Roßmanith  
erschienen: September 2004
5. „Gegen den Trend – Mitgliederwerbung als Alltagsgeschäft“  
erschienen: November 2004

**Alle Broschüren können aus dem Internet unter <http://www.verdi.de/biwifo/publikationen>  
als pdf-Datei erhalten werden.**



# Beitrittserklärung

**Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft**

Ich möchte Mitglied werden ab: \_\_\_\_\_  
Monat/Jahr

## Persönliche Daten:

Name \_\_\_\_\_

Vorname/Titel \_\_\_\_\_

Straße/Hausnr. \_\_\_\_\_

PLZ \_\_\_\_\_ Wohnort \_\_\_\_\_

Telefon \_\_\_\_\_

E-Mail \_\_\_\_\_

Geburtsdatum \_\_\_\_\_

Staatsangehörigkeit \_\_\_\_\_

Geschlecht  weiblich  männlich

## Beschäftigungsdaten

Arbeiter/in  Angestellte/r

Beamter/in  DO-Angestellte/r

Selbstständige/r  freie/r Mitarbeiter/in

Vollzeit

Teilzeit \_\_\_\_\_ Anzahl Wochenstd.

Erwerbslos

Wehr-/Zivildienst bis \_\_\_\_\_

Azubi-Volontär/in-

Referendar/in bis \_\_\_\_\_

Schüler/in-Student/in bis \_\_\_\_\_

Praktikant/in bis \_\_\_\_\_

Altersteilzeit bis \_\_\_\_\_

Sonstiges \_\_\_\_\_

Beschäftigt bei (Betrieb/Dienststelle/Firma/Filiale) \_\_\_\_\_

Straße/Hausnummer im Betrieb \_\_\_\_\_

PLZ \_\_\_\_\_ Ort \_\_\_\_\_

Personalnummer im Betrieb \_\_\_\_\_

Wirtschafts-/Geschäftszweig \_\_\_\_\_ ausgeübte Tätigkeit \_\_\_\_\_

ich bin Meister/in-Techniker/in-Ingenieur/in

Ich war Mitglied der Gewerkschaft: \_\_\_\_\_

von: \_\_\_\_\_ bis: \_\_\_\_\_  
Monat/Jahr Monat/Jahr

## Einzugsermächtigung:

Ich bevollmächtige die Gewerkschaft ver.di, den jeweiligen satzungsgemäßen Beitrag bis auf Widerruf im Lastschriftinzugsverfahren

monatlich  vierteljährlich  halbjährlich  jährlich einzuziehen.

Name des Geldinstituts/Filiale (Ort) \_\_\_\_\_

Bankleitzahl \_\_\_\_\_ Kontonummer \_\_\_\_\_

Name Kontoinhaber/in (Bitte in Druckbuchstaben) \_\_\_\_\_

Datum/Unterschrift Kontoinhaber/in \_\_\_\_\_

Tarifvertrag \_\_\_\_\_

Tariff. Lohn- oder Gehaltsgruppe bzw. Besoldungsgruppe \_\_\_\_\_

Tätigkeits-/Berufsjahr, Lebensalterstufe \_\_\_\_\_

regelmäßiger monatlicher  
Bruttoverdienst Euro \_\_\_\_\_

**Monatsbeitrag** Euro \_\_\_\_\_

Der Mitgliedsbeitrag beträgt nach § 14 der ver.di-Satzung pro Monat 1% des regelmäßigen monatlichen Bruttoverdienstes. Für Rentner/innen, Pensionär/innen, Vorruheständler/innen, Krankengeldbezieher/innen und Erwerbslose beträgt der Monatsbeitrag 0,5% des regelmäßigen Bruttoeinkommens. Der Mindestbeitrag beträgt € 2,50 monatlich. Für Hausfrauen/Hausmänner, Schüler/innen, Studierende, Wehr-, Zivildienstleistende, Erziehungsgeldempfänger/innen und Sozialhilfeempfänger/innen beträgt der Beitrag € 2,50 monatlich. Jedem Mitglied steht es frei, höhere Beiträge zu zahlen.

## Datenschutz

Ich willige ein, dass meine persönlichen Daten im Rahmen der Zweckbestimmung des Mitgliedsverhältnisses und der Wahrnehmung gewerkschaftspolitischer Aufgaben elektronisch verarbeitet und genutzt werden. Ergänzend gelten die Regelungen des Bundesdatenschutzgesetzes in der jeweiligen Fassung.

Datum/Unterschrift \_\_\_\_\_

## Werber/in:

Name \_\_\_\_\_

Vorname \_\_\_\_\_

Mitgliedsnummer \_\_\_\_\_