

Bettina Alesi, Ulrich Teichler

Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland

Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die wichtigsten Diskussionsfelder und empirischen Befunde zum Akademisierungstrend der letzten fünf Jahrzehnte. Der Fokus liegt auf der Darstellung der Situation in Deutschland, wobei die internationalen Entwicklungen, ausgelöst insbesondere durch die These der OECD, wonach eine hohe Akademikerquote mit wirtschaftlichem Wohlstand einhergehe, mitreflektiert werden. Deutschland war in vielerlei Hinsicht bis etwa zur Mitte der 1990er-Jahre ein Nachzügler in Bezug auf die Hochschulexpansion. In jüngster Zeit gibt es immer mehr Anzeichen einer grundsätzlichen Wende des politischen Klimas: Zu nennen sind beispielsweise die Anstrengungen zur Steigerung der Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquote, zur Akademisierung von immer mehr Berufsbereichen und zur Steigerung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung.

1. Einleitung

Seit fünf Jahrzehnten steht in den ökonomisch fortgeschrittenen Ländern mit marktwirtschaftlicher Prägung ein Phänomen im Vordergrund der öffentlichen Diskussion zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung: die Expansion der Hochschulbildung. Unumstritten ist, dass der Anteil der Jugendlichen im Laufe dieser fünf Jahrzehnte, die über eine primäre und sekundäre Bildung hinaus an einer weiterführenden Bildung teilnehmen, erheblich gewachsen ist und dass dies umwälzende Folgen für die Kompetenzen und die Tätigkeiten der Beschäftigten hat. Auch herrscht Konsens, dass es sich dabei nicht einfach um eine Verlängerung des Lernens und eine lineare Erhöhung der Kompetenzen handelt, sondern dass der Anteil der Personen zugenommen hat, die durch besondere Charakteristika der Hochschulbildung geprägt sind: ein äußerst hohes Gewicht kognitiver Kompetenzen, eine große Bedeutung von theoretischen und systematischen Wissens-elementen und Denkweisen und schließlich die Vorbereitung auf ein ständiges kritisches Infragestellen der bisherigen Denk- und Arbeitsweisen. In Deutschland wird das nicht selten als Akademisierung von Bildung und Beruf bezeichnet.

Hochschulexpansion und Akademisierung der Berufswelt sind als Trend unbestritten, aber wir beobachten erstens international eine enorme Fülle von Erklärungsansätzen, was diese Veränderungen vorantreibt und welche Folgen das haben wird. Zweitens gibt es große Unterschiede in den Trends wie in der öffentlichen Diskussion und Bewertung dieser Entwicklungen von Land zu Land: Dabei gehört Deutschland zu

den Ländern, in denen sich dieser Expansionstrend und die dafür typischen Begleitscheinungen relativ spät und langsam entfaltet haben und weithin von großer Skepsis begleitet werden. Schließlich lässt sich zeigen, dass der Akademisierungstrend von Akteuren und Experten aus den verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems – in Deutschland aus dem Hochschulbereich einerseits und dem Bereich der beruflichen Bildung andererseits – sehr unterschiedlich interpretiert wird.

Im Folgenden ist nicht beabsichtigt, eine möglichst umfassende Analyse des Akademisierungstrends und seiner Ursachen und Folgen selbst aufzuzeigen; dies ist wiederholt an anderen Stellen erfolgt (siehe dazu TEICHLER 2003, 2009, ALESI; SCHOMBURG; TEICHLER 2010). Vielmehr sollen die Breite der Erklärungsansätze, die Besonderheiten des Diskurses in Deutschland und die Unterschiedlichkeit der Interpretationen von Akteuren und Experten aus dem Hochschulbereich und dem Bereich der beruflichen Bildung in Deutschland charakterisiert werden. Dies soll schließlich die Folie für die Diskussion, welche Entwicklungen wir in Deutschland in naher Zukunft erwarten können, abgeben.

2. Der internationale Akademisierungstrend in der Bildung

Es gilt als Gemeinplatz, dass innerhalb der fünf Jahrzehnte, seitdem die Expansion weiterführender Bildung ein zentrales politisches Thema ist, eine erhebliche Bildungsexpansion stattgefunden hat. Hier jedoch das Ausmaß der Expansion zu spezifizieren und zum Beispiel von „Verdoppelungen“, „Verfünffachungen“ oder Ähnlichem zu reden fällt schwer, weil die Definitionen zu wechselhaft sowie die nationalen Charakteristika zu zahlreich sind und die Datenlage nicht optimal ist.

Den größten Einfluss auf die internationale Diskussion von Definitionen und die entsprechende internationale Sammlung und Darstellung von Daten, die von den einzelnen Ländern geliefert werden, hat zweifellos die OECD ausgeübt. Auch heute gilt die jährliche Darstellung der Bildungsindikatoren seitens der OECD in „Education at a Glance“ (siehe OECD 2011) als die diesbezüglich wichtigste Informationsquelle. Die Datensammlungen der OECD erfolgen in Kooperation und Abstimmung mit der UNESCO und mit Eurostat, dem statistischen Amt der Europäischen Union.

Beim sekundären Bildungsbereich verschoben sich die Definitionen und die entsprechenden Datensammlungen in drei Schritten:

- Anfänglich wurde der Sekundarschulbesuch hervorgehoben, der den Zugang zum Hochschulstudium eröffnet;
- später wurde häufig die schulische Sekundarbildung insgesamt thematisiert;
- schließlich zeigen seit Mitte der 1970er-Jahre die internationalen Statistiken die Sekundarbildung sowohl schulischer als auch berufspraktischer Art (d. h. einschließlich von Berufsausbildung im dualen System in Deutschland) auf.

Beim tertiären Bildungsbereich ergaben sich ebenfalls drei Schritte:

- Zunächst war von „universitärem Studium“ die Rede;
- sehr bald darauf zeigten die Statistiken die Häufigkeit des „Hochschulstudiums“ (also sowohl des Studiums an einer Universität als auch an einer Fachhochschule) auf;
- seit den 1980er-Jahren umfassen die Statistiken von OECD und UNESCO die „tertiäre Bildung“; der Unterschied zwischen Hochschulstudium und Studium in anderen tertiären Bereichen wird zwar noch ausgewiesen, aber nicht mehr so benannt: Die UNESCO spricht von „ISCED 5A“ (Hochschulstudien, die mindestens einem Bachelor entsprechen) und „ISCED 5B“ (kürzere bzw. nicht wissenschaftlich orientierte berufliche Studien) und die OECD von „tertiary A“ und „tertiary B“.

Drei Arten von Quoten werden häufig errechnet:

- Anteil der Anfänger (insbesondere Studienanfänger) an dem entsprechenden Altersjahrgang;
- Relation der Lernenden bzw. Studierenden zur entsprechenden Altersgruppe (z. B. Anteil der Lernenden unter den 17-Jährigen, Zahl der Studierenden im Vergleich zu allen 20- bis 24-Jährigen oder Ähnliches) und
- Anteil der Absolventinnen und Absolventen an der entsprechenden Altersgruppe.

Wurde zum Beispiel vor einigen Jahrzehnten thematisiert, ob mehr als die Hälfte oder weniger als die Hälfte über die Pflichtschulzeit hinaus lernen, gilt es heute als üblich, dass über 80 Prozent oder sogar in manchen Ländern über 90 Prozent der Jugendlichen einen Sekundarabschluss erwerben. Im Hinblick auf das Hochschulstudium war in Deutschland in den 1960er- und 1970er-Jahren oft die Rede davon, dass Hochschulen anders seien und eine andere Funktion hätten, wenn nicht mehr nur fünf Prozent studierten, sondern 20 Prozent. Inzwischen werden Änderungen diskutiert, die zu erwarten seien, wenn mehr als die Hälfte studierten. International erzielte um 1970 die Klassifikation des US-amerikanischen Hochschulforschers Martin Trow (1974) größte Aufmerksamkeit: Von „elite higher education“ sei demnach zu sprechen, solange nicht mehr als 15 Prozent studierten. „Mass higher education“ träte neben „elite higher education“, wenn zwischen 15 Prozent und 50 Prozent studierten, und bei einer Studienanfängerquote von über 50 Prozent sei „universal higher education“ erreicht. Die OECD (1998) vertrat Ende des 20. Jahrhunderts die Ansicht, dass im 21. Jahrhundert eine Studierquote von drei Vierteln der jungen Leute an der entsprechenden Altersgruppe eine normale Erscheinung werden würde.

3. Erklärungsansätze und Messungen

Bei Versuchen, die Zusammenhänge von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erklären, hat wiederum die OECD nunmehr über fünf Jahrzehnte eine große Rolle gespielt. Diese 1957 gegründete Regierungsorganisation für ökonomische Zusammenarbeit und Entwicklung der wirtschaftlich fortgeschrittenen, marktwirtschaftlich orientierten Länder versuchte erstmals 1961 auf einer großen internationalen Konferenz, die Idee der Nützlichkeit der Bildungsexpansion für das Wirtschaftswachstum zu popularisieren. Sie ist nun seit fünf Jahrzehnten, trotz vielerlei Akzentverschiebungen, diesem Postulat treu geblieben. Dabei konzentriert sie sich in der Argumentation auf die höheren Ebenen von Bildung und Beschäftigung: auf das Studium an Hochschulen bzw. anderen tertiären Bildungseinrichtungen und auf die Tätigkeit von Personen mit Hochschulabschluss oder einem anderen tertiären Abschluss.

3.1 Indirekte Kriterien von Messungen von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen

Bei der Erklärung und dem Beleg der These, dass eine große Zahl von Hochqualifizierten für Wirtschaft und Gesellschaft ökonomisch nützlich sei, stand nicht unbedingt der Versuch im Vordergrund, den Bedarf von akademischen Qualifikationen für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Aufgaben direkt zu messen, sondern es überwogen indirekte Kriterien und Messungen:

- *Hochschulexpansion und Wirtschaftswachstum*: Hervorgehoben wurde erstens, dass Länder mit relativ hohen Ausgaben für weiterführende Bildung und Länder mit hohen Quoten an Personen mit Hochschulabschluss ein besonders hohes Wirtschaftswachstum haben (siehe HÜFNER 1970). Politisch wurde gewöhnlich die Folgerung gezogen, dass eine Politik der Hochschulexpansion sich zugunsten einer Steigerung des Wirtschaftswachstums in der Regel lohne. Das makroökonomische Wachstum gilt also – unter den genannten Bedingungen – bei diesem Erklärungsansatz als Indiz, dass die Akademikerqualifikation in hohem Maße vom Beschäftigungssystem genutzt wird.
- *Bildungsniveau und Einkommen*: Betont wurde zweitens, dass in der Regel das Einkommen von Beschäftigten in engem Zusammenhang mit der Dauer der vorberuflichen Bildung und mit der Ebene des Bildungsabschlusses steht. Dabei wurde nicht nur aufgezeigt, dass Personen mit Hochschulabschluss im Durchschnitt deutlich mehr verdienen als Personen mit Sekundarschulabschluss, beruflicher Ausbildung oder Personen ohne Sekundarschulabschluss und beruflicher Ausbildung, sondern eine Fülle von Analysen kam zu dem Ergebnis, dass Investitionen in höhere Bildung (weitere Bildungskosten, Lebenshaltungskosten

sowie entgangenes Einkommen in dieser Zeit) sich in Regel durch ein deutlich höheres Lebenseinkommen bezahlt machen (siehe z. B. OECD 2011). Ein höheres Einkommen gilt also bei diesem Erklärungsansatz als Indiz für die Nützlichkeit der höheren Qualifikationen, denn Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber zahlten ja Gehälter primär unter Gesichtspunkten der Nutzung von Qualifikationen.

Zweifellos lässt sich feststellen, dass das erstgenannte Argument – der Zusammenhang auf der Makroebene von Hochschulexpansion und Wirtschaftswachstum – im internationalen Diskurs die höchste Überzeugungskraft entwickelt hat. Internationale Vergleiche von Studienanfängerquoten oder Absolventenquoten werden immer wieder als Indikatoren dafür verwendet, Länder als bildungspolitisch erfolgreich oder „rückständig“ einzustufen.

3.2 Direktere Kriterien von Messungen von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen

Daneben gibt es seit Langem weitere Erklärungsansätze, die den Bedarf von akademischen Qualifikationen für die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Aufgaben und die tatsächliche Entwicklung von Qualifikation direkter zu definieren und zu messen suchen:

- *Qualifikationsstruktur der Erwerbsbevölkerung – arbeitsmarktstatistische Ansätze:* Drittens hat es eine Fülle von Versuchen gegeben, mithilfe von Arbeitsmarktstatistiken den Bedarf an akademischen Qualifikationen bzw. die Relation von Qualifikationsbedarf und Qualifikationen einzuschätzen. Diese Vorgehensweise war besonders verbreitet, wenn versucht wurde, Entwicklungen der näheren Vergangenheit als Basis für die Prognosen zukünftiger Entwicklung bzw. für planerische Intervention in die Zukunft zu nehmen. Dabei wurde in der Regel angenommen, dass bei bestimmten Berufsgruppen (professionelle Berufe – z. B. Ärzte, Anwälte, Ingenieure, Lehrer und Managementberufe) ein Bedarf an einem Hochschulabschluss besteht, bei anderen Berufsgruppen (z. B. „associate professionals“ – z. B. Erzieher und Techniker) eine Verwendung akademischer Qualifikation in manchen Fällen bzw. partiell vorstellbar sei, während in anderen Berufsgruppen (Büro- und Verkaufberufe, Arbeiter) schließlich ein Studienabschluss eine Fehl- bzw. Überqualifikation sei.
- *Bedarfsvorstellungen der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber:* Viertens wurden immer wieder Informationen über die Einschätzungen der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gesammelt, z. B. mithilfe von Befragungen von Personalleitern in Unternehmen: Wie viele Hochschulabsolventinnen und -absolventen sie in Zukunft benötigten, wieweit Qualifikationsniveau und fachliche Spezialisierungen von Be-

werberinnen und Bewerbern oder Beschäftigten den beruflichen Anforderungen entsprechen, in welchen Bereichen Absolventinnen und Absolventen unzureichend qualifiziert seien und anderes mehr. Diesen Erhebungen liegt in der Regel die Vorstellung zugrunde, dass die „Arbeitgeber“ nicht nur einen guten Überblick über die beruflichen Tätigkeiten hätten, sondern auch über den daraus zu schließenden „Qualifikationsbedarf“ und über die Richtungen von Maßnahmen, durch die das Bildungssystem eine bessere Abstimmung von Bedarf und tatsächlichem Angebot an Qualifikationen erreichen könnte.

- *Vorstellungen von Absolventinnen und Absolventen über Qualifikationsverwendung und angemessenen beruflichen Einsatz:* Als fünfte häufig herangezogene Informationsquelle sind schließlich die Aussagen von Beschäftigten mit Hochschulabschluss zu nennen. Relativ häufig wurden schriftliche Befragungen von Absolventinnen und Absolventen wenige Jahre nach Studienabschluss durchgeführt. Diesen Studien liegt die Vorstellung zugrunde, dass die Beziehung von Ebene und fachlicher Spezialisierung der Bildung einerseits und beruflicher Kategorie andererseits nur unzureichend über die „Passung“ von Qualifikation informiere. Berufstätige selbst könnten in vielen Fällen aufzeigen, dass scheinbar nicht akademische Berufspositionen durchaus von akademischen Qualifikationen profitieren, und in manchen Fällen auch, dass eine als akademisch geltende Berufsposition nicht unbedingt akademische Kompetenzen verlangt.

3.3 Meritokratie und Chance

Schließlich spielten in der internationalen Diskussion zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem auch immer eine Reihe von Konzeptionen, Erklärungsansätzen und Analysen eine Rolle, die primär nach dem Verhältnis von Bildung und Gesellschaftsordnung fragten, ohne dabei allerdings Fragen der Relation von Qualifikationsanforderungen und vorhandenen Qualifikationen aus dem Auge zu verlieren. Hier wurde ergänzend gefragt, welche Personen welche Qualifikationen erwerben. Zumeist sind solche Ansätze vom Ideal einer offenen Bildungsgesellschaft getragen: Für eine moderne Gesellschaft sei es charakteristisch bzw. wünschenswert, dass jeder eine Chance auf Bildungserfolg habe (diese Argumentation findet sich im sogenannten egalitären Ansatz wieder), zugleich aber sei es für eine moderne Gesellschaft auch typisch, dass die Berufs- und Sozialchancen weitgehend vom erreichten Bildungserfolg bestimmt würden (meritokratischer Ansatz).

Trends und Maßnahmen zur Erhöhung der Offenheit des Bildungssystems haben in der Regel zur Folge, dass dadurch die Quote der Personen mit akademischer Bildung steigt. Soweit ein wachsender Bedarf an Hochqualifizierten angenom-

men wird, wird gewöhnlich eine Harmonie von Bildung und Sozialchancen einerseits und Bildung und Wirtschaftswachstum andererseits gesehen. Soweit eher Grenzen des Bedarfs an akademischer Bildung gesehen werden, wird eine enge Verknüpfung von Bildung und Sozialchancen eher als Beitrag zu wachsender Diskrepanz von Qualifikationsanforderungen und tatsächlichen Qualifikationen eingeschätzt.

4. Qualifikation und Beruf im Zuge der Hochschulexpansion in internationaler Perspektive – paradoxe Diskurse und komplexe Befunde

Die internationale Diskussion über Voraussetzungen und Folgen der Hochschulexpansion für die Beziehung von Qualifikation und Beruf erscheint auf den ersten Blick paradox:

- Erstens im Hinblick auf die *Nützlichkeit der Expansion akademischer Qualifizierung*: Auf der einen Seite herrscht mit Blick auf den Zusammenhang von Hochschulexpansion und wirtschaftlicher bzw. auch gesellschaftlicher Entwicklung die Überzeugung, dass eine starke Akademisierung der Ausbildung wünschenswert sei (siehe OECD 1998). Auf der anderen Seite ist mit Blick auf Arbeitsmarkt und Berufstätigkeit die Einschätzung verbreitet, dass die Akademisierung der Bildung deutlich über die Akademisierung der Berufswelt hinausgehe (siehe beispielsweise FREEMAN 1976). Im öffentlichen internationalen Diskurs beobachten wir trotz dieser gegensätzlichen Eindrücke sehr häufig ein Gesamturteil, dass eine sehr weitgehende Akademisierung wünschenswert sei.
- Zweitens im Hinblick auf die *„Passung“ von akademischer Qualifizierung und Berufstätigkeit*: Auf der einen Seite wird immer wieder das Postulat eines „matching“ von Qualifikationsart und -ebene einerseits sowie Einkommen, beruflicher Position und vorherrschender Tätigkeit andererseits unterstrichen (zur Overeducation-Debatte siehe auch den Sammelband von BÜCHEL; DE GRIP; MERTENS 2003). Auf der anderen Seite gilt eine weichere Korrespondenz von Qualifikation und beruflichem Einsatz als normal, als friktionsreduzierend oder oft als kreativ für die Erbringung unerwarteter, aber wünschenswerter beruflicher Leistungen (zur Absorptionsthese siehe beispielsweise TEICHLER; HARTUNG; NUTHMANN 1976). Dabei beobachten wir, dass der öffentliche Diskurs in der Gesamtbilanz immer wieder auf ein Wunschbild einer klaren „Passung“ zurückkehrt.

Im Laufe der Jahre hat es eine Fülle international vergleichender Analysen sowie ähnlicher Ergebnisse in verschiedenen nationalen Studien gegeben, die Trendaussagen zur Akademisierung in Bildung und Beruf in wirtschaftlich vorangeschrittenen Ländern ermöglichen.

Trotz der Fülle unterschiedlicher Ansätze, der Verschiedenheit der Bedingungen in den einzelnen Ländern und mancher Charakteristika in den Stadien der Expansion sind übergreifende Entwicklungslinien erkennbar:

- Es besteht eine positive Korrelation von Akademisierung der Bildung und wirtschaftlichem Erfolg. Dem widerspricht nicht, dass es auch Länder mit relativ geringen Hochschulabsolventenquoten und relativ hohem wirtschaftlichen Erfolg und umgekehrt Länder mit hohen Absolventenquoten und begrenztem wirtschaftlichen Erfolg gibt.
- In allen Ländern ist das durchschnittliche Einkommen von Personen mit tertiärer Bildung deutlich höher als das Einkommen von Personen ohne tertiäre Bildung. Allerdings variiert der Einkommensvorteil zwischen den Ländern, und solche Unterschiede lassen sich durchgängig weder eindeutig aufgrund von Relationen zwischen Angebot und Nachfrage bestimmter Qualifikation noch der Höhe der Absolventenquoten insgesamt erklären.
- In keinem der ökonomisch fortgeschrittenen Länder verläuft die Hochschulexpansion mehr oder weniger in Harmonie mit einem wachsenden Angebot von Akademikerpositionen. Konkrete Arbeitsmarktdaten ließen im Laufe der Zeit fast immer auf den ersten Blick den Schluss zu, dass die Akademisierung der Bildung über den sichtbaren Bedarf des Beschäftigungssystems hinausgeht. Viele Studien weisen auf Arbeitslosigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen vor allem in den ersten Jahren sowie auf längere und aufwendigere Beschäftigungssuche hin. Nicht selten werden Werte zwischen zehn und 30 Prozent genannt, wenn der Anteil von Absolventinnen und Absolventen ermittelt wird, die nicht in typischen Akademikerberufen beschäftigt werden, die ihre im Studium erworbenen Qualifikationen später im Beruf nur zu geringen Teilen nutzen und die ihre berufliche Position bzw. ihr Einkommen nicht als ihrer akademischen Bildung entsprechend einstufen.
- In keinem Land sind jedoch so große Beschäftigungsprobleme für Hochschulabsolventinnen und -absolventen aufgetreten, wie sie noch vor vier Jahrzehnten in Deutschland unter dem Schlagwort „akademisches Proletariat“ (SCHLAFFKE 1972) beschworen worden sind: Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die nicht in typische akademische Berufe und Positionen übergingen, gerieten nur in Ausnahmefällen in gering bezahlte und wenig anspruchsvolle Berufspositionen, sondern wurden in der Regel ein wenig „unterhalb“ der akademischen Berufe tätig.
- In fast allen Untersuchungen wird für alle ökonomisch fortgeschrittenen Länder belegt, dass die Arbeitslosigkeit desto geringer ist, je höher das Qualifikationsniveau ist. Allerdings sind in vielen Ländern die Unterschiede in der Arbeitslosigkeit nach fachlicher Spezialisierung und Berufsbereich sehr groß. Auch sind zuweilen die Unterschiede zwischen Akademiker- und Facharbeiterebene sehr

gering, während nur höhere Arbeitslosenquoten von Personen ohne höhere Sekundarschulbildung bzw. berufliche Ausbildung deutlich hervortreten.

- Die meisten Befragungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen belegen, dass die Mehrheit eine deutliche Nutzung ihrer Qualifikationen und eine Angemessenheit ihrer beruflichen Situation im Verhältnis zu ihrer Qualifikation sieht, obwohl nicht alle diese Personen in typischen Akademikerberufen tätig sind. Das spricht dafür, dass die Akademisierung der Tätigkeiten oft der Einschätzung und Einstufung der Berufe insgesamt als typische Akademikerberufe vorauseilt.
- Es gibt einen relativ flexiblen Abstimmungsprozess zwischen einer mehr oder weniger stetigen Zunahme tertiärer Bildung und einer adäquaten Einmündung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in das Beschäftigungssystem, bei der die erworbene Qualifikation in hohem Maße oder wenigstens teilweise zur Geltung kommt: Die Anforderungen im Beruf mögen etwas steigen, die Beschäftigten mögen etwas höhere Kompetenzen belohnen („screening“) (ARROW 1973), die Absolventinnen und Absolventen mögen selbst die Arbeit so gestalten, dass höhere Kompetenzen zum Tragen kommen.
- Es gibt einen deutlichen Akademisierungsprozess in der Berufswelt, d. h. eine Zunahme von Arbeitsplätzen insgesamt, bei denen eine akademische Qualifizierung als notwendig, wünschenswert oder normal gilt. Der Prozess einer Neuinterpretation eines Berufs als „Akademikerberuf“ („upgrading“) verläuft eher kontinuierlich in Ländern, in denen eher Wert auf generelle Kompetenzen gelegt wird, und eher etappenweise in Ländern mit starker Betonung fachlicher Spezialisierung. Sehr groß sind die Unterschiede auch von Land zu Land in Bezug auf die Frage, wann und wie eine solche Akademisierung von Berufsbereichen „aktenkundig“ wird: ob ein Beruf als akademisch gilt, wenn mehr als die Hälfte der Berufszugehörigen einen Hochschulabschluss erworben haben, oder erst wenn ein Hochschulabschluss mehr oder weniger zum „Muss“ wird.

5. Die Akademisierungsdiskussion in Deutschland bis in die 1990er-Jahre

Die Trends und Diskussionen in der Bundesrepublik Deutschland zur Akademisierung innerhalb der letzten fünf Jahrzehnte können keineswegs als Avantgarde im internationalen Diskurs bezeichnet werden, wie er von der OECD geprägt worden ist. Deutschland war auch keineswegs im „Mainstream“ der Ereignisse.

Zweifellos ist Deutschland *Nachzügler der Hochschulexpansion*: Für das Jahr 1994 zum Beispiel – also etwa zu dem Zeitpunkt, als in Deutschland in Politik und Wirtschaft die zuvor starke Reserviertheit gegenüber der Hochschulexpansion Plä-

doyers für eine Expansion Platz machte – bezifferte die OECD die Quote neuer tertiärer Bildungsabsolventinnen und -absolventen in Deutschland auf 22 Prozent. Dies war zu diesem Zeitpunkt nicht einmal die Hälfte des Durchschnitts der OECD-Mitgliedsländer. Zwar gab es einige Länder mit geringeren Quoten (so die Türkei, Österreich und Italien), aber in vielen Fällen waren die Quoten weitaus höher: so zum Beispiel 70 Prozent in Norwegen, über 50 Prozent in Großbritannien, Japan und den USA und fast 50 Prozent in Finnland (TEICHLER; BÜRGER 2008). Nach den neueren Daten der OECD (2011) hatten 2009 unter den 25- bis 34-Jährigen der Bevölkerung in Deutschland 26 Prozent einen tertiären Bildungsabschluss. Der entsprechende Wert betrug über 60 Prozent in Korea, über 50 Prozent in Japan und Kanada sowie fast 50 Prozent in Australien, Großbritannien, Irland und Norwegen.

Zweifellos hat in Deutschland ebenfalls die Vorstellung vorgeherrscht, dass es zur Sicherung von Wirtschaftswachstum und wünschenswerten gesellschaftlichen Bedingungen *keiner im internationalen Vergleich hohen Akademikerquote* bedarf. Wäre der OECD-Durchschnitt die akzeptierte Norm, wie das zum Beispiel in Deutschland in der Diskussion über die schulischen Kompetenzen war, als ein „PISA-Schock“ durch das Land ging, hätte es in Deutschland aufgrund der OECD-Daten zu Bildungsabschlüssen und zum Bildungsstand der Bevölkerung einen weitaus höheren Akademikermangelschock geben müssen. Das war jedoch nicht der Fall.

Zwar fanden Anfang der 1960er-Jahre die OECD-Thesen in Deutschland in der Diskussion um einen etwaigen „Bildungsnotstand“ (PICHT 1964) durchaus Anklang. Um 1970 dagegen stieß wieder die Warnung vor einem „akademischen Proletariat“ auf große Resonanz. Im Laufe der 1970er-Jahre setzte sich zwar die Einschätzung durch, dass die überzähligen Hochschulabsolventinnen und -absolventen eher in Positionen unmittelbar unterhalb der akademischen Bereiche tätig werden, aber dies wurde dann weithin als „Verdrängungswettbewerb“ (zur Verdrängungsthese siehe beispielsweise FÜRSTENBERG 1978) negativ bewertet. Erst Mitte der 1990er-Jahre erodierte in der öffentlichen Diskussion die eher abwehrende Haltung gegenüber einer starken Hochschulexpansion.

Nehmen wir die Einschätzung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zum Maßstab, so zeigt sich in Deutschland kein deutlich anderes Bild der Beziehung von Studium und Beruf als in Ländern mit höheren Absolventenquoten: So waren nach einer international vergleichenden Befragung von den Personen in Deutschland, die Mitte der 1990er-Jahre ihr Universitäts- bzw. Fachhochschulstudium abgeschlossen hatten und drei bis vier Jahre später erwerbstätig waren, 83 Prozent in typischen Akademikerberufen tätig („professionals“, „managers“) sowie 12 Prozent in anderen gehobenen Berufen („associate professionals“, „technicians“) und nur fünf Prozent in anderen Berufen. In den sechs westeuropäischen Ländern (Finnland, Frankreich, Großbritannien, Niederlande, Norwegen und Schweden) mit höheren

Absolventenquoten, die in die Studie einbezogen waren, betrugten die entsprechenden Werte im Durchschnitt 71 Prozent, 24 Prozent und 5 Prozent (SCHOMBURG; TEICHLER 2006). Allerdings waren demnach Hochschulabsolventinnen und -absolventen aus Deutschland weniger in denjenigen mittleren Berufsbereichen vertreten, in denen vor Jahrzehnten eine Tätigkeit von Personen mit Hochschulabschluss eine völlige Ausnahme war, aber inzwischen der Abschluss eines – oft kürzeren bzw. anwendungsorientierten – Studiums eine verbreitete Voraussetzung geworden ist. Die gleiche Befragung zeigt auch, dass die deutschen Absolventinnen und Absolventen keine engere Verknüpfung von Studium und Beruf sehen als die Absolventinnen und Absolventen aus den europäischen Ländern mit noch höheren Absolventenquoten: Kaum eine Verwendung ihrer Qualifikationen im Beruf konstatierten nur 23 Prozent der Absolventinnen und Absolventen aus Deutschland, aber sogar nur 19 Prozent im Durchschnitt aus denjenigen europäischen Ländern mit höheren Absolventenquoten, und einen ihrem Bildungsniveau inadäquaten Einsatz berichteten nur 15 Prozent der Ersteren bzw. sogar nur 12 Prozent der Letzteren (ebd.).

Typisch ist darüber hinaus für die deutsche Situation, dass die akademische Bildung durch *relativ geringe vertikale Differenzierung* – nach Qualität, Reputation und Selektivität beim Zugang zum Studium und Ähnlichem – gekennzeichnet ist. Generell wird angenommen, dass das Qualitätsgefälle in Lehre und Studium zwischen den Universitäten traditionell recht gering ist (deutlich geringer als zum Beispiel in Großbritannien, Japan und den USA). Formale Differenzierung erfolgt in erster Linie nach Hochschularten (vor allem zwischen Universitäten und Fachhochschulen).

Weiterhin gibt es in Deutschland *kein Konzept tertiärer Bildung jenseits der Hochschulbildung*. Mehr als zehn Prozent der Lernenden und der Absolventinnen und Absolventen in Deutschland erscheinen zwar in den OECD-, UNESCO- und Eurostat-Statistiken als „tertiary B“, „ISCED 5B“ und Ähnliches, aber in deutschen Übersichten sind sie als Lernende und Absolventen der höheren Stufen des dualen Ausbildungssystems verbucht (Techniker, höhere Gesundheitsberufe u.Ä.).

Schließlich wird das deutsche Bildungssystem von deutscher Seite stärker als *dichotom* beschrieben, als das in den meisten Bildungssystemen ökonomisch fortgeschrittener Länder der Fall ist. Demnach stehen die Jugendlichen in erster Linie vor der Wahl zwischen einem akademischen Studium und einer beruflichen Ausbildung, die zumeist überwiegend als betriebliches Training und ergänzend als berufliche Schulung erfolgt. In den beiden Bereichen – berufliche Bildung und Hochschulbildung – herrschen völlig unterschiedliche Vorstellungen über den Charakter wünschbarer Kompetenzen und über die Förderung von Kompetenzen. Diesem Tatbestand untergeordnet erscheinen Differenzen und Qualitätsstufen innerhalb des Systems beruflicher Bildung. Ebenfalls gibt es in den beiden Sektoren unter den Protagonisten und Experten kaum Gemeinsamkeiten in den Vorstellungen von

„Qualität“ der Bildung, Tendenzen des Qualifikationsbedarfs, wünschenswerten Formen von Meritokratie und Chance, Bedeutung und Folgen von Durchlässigkeit und anderem mehr. Schließlich gibt es auch kaum Vorstellungen über Substitution von allgemeiner und beruflicher Bildung: So ist eine Abiturientin oder ein Abiturient ohne nachfolgendes Hochschulstudium oder ohne nachfolgende berufliche Ausbildung mehr oder weniger ein „Nobody“ in dem von Beruflichkeit geprägten Qualifikationssystem.

Stärker als in vielen anderen Ländern der Welt ist damit ein Stolz auf einen Sektor der Qualifizierung verbunden, der nicht auf die höchsten Positionen in der beruflichen Statushierarchie führt. Die berufliche Ausbildung im dualen System gilt in Deutschland als äußerst funktionale Vorbereitung auf eine nicht akademische Berufstätigkeit, und die in Deutschland im Vergleich zur Arbeitslosigkeit von Erwachsenen nur geringfügig höhere Jugendarbeitslosigkeit wird in der internationalen Diskussion immer wieder als eindeutiges Gütezeichen des deutschen Ausbildungssystems hervorgehoben. Die Betonung der Dichotomie und der Distanz zwischen den Sektoren wurde offenkundig auch in der Absicht betrieben, die Stabilität des beruflichen Ausbildungssystems zu unterstützen und ihn vor einem Sog zu immer mehr weiterführender Bildung zu bewahren.

Niedrige Studierquote, hohe Zahl von Lernenden in einer teils schulischen und teils betrieblichen Ausbildung, eine relativ große Homogenität innerhalb dieser beiden Sektoren, ein relativ geringer Übergang zwischen diesen beiden Sektoren und schließlich die Überzeugung, dass Wirtschaftswachstum und moderne Gesellschaft keiner sehr hohen Akademikerquoten bedürfen – so ließ sich das Selbstbild und das Fremdbild des deutschen Qualifikationssystems bis in die 1990er-Jahre vereinfachend beschreiben. Zu fragen bleibt jedoch, wieweit sich das in den ersten Jahren des 21. Jahrhunderts geändert hat.

6. Graduelle Paradigmenverschiebungen seit Mitte der 1990er-Jahre

Seit Mitte der 1990er-Jahre beobachten wir in Deutschland eine allmähliche Paradigmenverschiebung in der öffentlichen Diskussion über Qualifikation und Beruf. Dies lässt sich als eine Tendenz zu erhöhter Akzeptanz bzw. zu erhöhter Befürwortung der Akademisierung von Lernen und Beruf bezeichnen.

Erstens haben seit Mitte der 1990er die befürwortenden Stimmen aus Politik und Wirtschaft zur *Steigerung der Studienanfänger- und Hochschulabsolventenquoten* deutlich zugenommen (siehe dazu z. B. KONEGEN-GRENIER; SCHLAFFKE 1994). Die Aussagen von Wirtschaftsverbänden veränderten sich deutlich. Die jährlichen statistischen Berichte der OECD über das Nachzüglertum von Deutschland in der Expansion der weiterführenden Bildung wurden mit größerer Aufmerksamkeit

registriert und diskutiert. Steigerungen von Studienanfängerquoten in jüngster Zeit wurden von politischer Seite mit großem Nachdruck als Anzeichen von Erfolg herausgestrichen.

Zweitens hat durch den sogenannten Bologna-Prozess seit 1999 möglicherweise eine neue Etappe der Akademisierung von Lernen und beruflicher Tätigkeit begonnen, bei der die Mehrheit der Berufsanfängerinnen und -anfänger mit Hochschulabschluss *nicht sehr lange studiert* hat (die Zielsetzungen und die wichtigsten Dokumente zum Bologna-Prozess können auf der offiziellen Website der European Higher Education Area [EHEA] nachgelesen werden). Zu erwarten war, dass durch die Einführung eines gestuften Systems von Studiengängen und -abschlüssen, meistens als Bachelor-Master-Struktur bezeichnet, die Zahl der Berufsanfängerinnen und -anfänger mit Abschluss eines relativ kürzeren Studiums (früher Fachhochschul- und nunmehr Bachelorstudium) stärker wachsen würde als die Zahl derjenigen, die relativ lange studiert haben (früher universitäre Abschlüsse und nunmehr Masterabschlüsse) (siehe TEICHLER 1999). Vor der Bologna-Erklärung hatte der Anteil der Berufsanfängerinnen und -anfänger nach Abschluss eines kurzen Studiums nicht nur in den OECD-Ländern mit einer Bachelor-Master-Struktur (z. B. Australien, Großbritannien, Japan, Korea und den USA) überwogen, sondern auch in einigen Ländern mit einer Zwei-Hochschultypen-Struktur (so die Niederlande und Norwegen). Allerdings ist bisher seitens der Verantwortlichen an den deutschen Universitäten stärker als an Universitäten vieler anderer europäischer Länder die Einschätzung verbreitet, dass ein Bachelorstudium allein eine unzureichende Qualifizierung sei (ALESI u. a. 2005). Auch entscheiden sich bisher sehr viele Bachelorabsolventinnen und -absolventen von deutschen Universitäten entweder für ein weiteres Studium oder für ein Nebeneinander von Weiterstudium und beruflicher Tätigkeit und nur eine Minderheit eindeutig für einen Übergang in das Beschäftigungssystem (ALESI; SCHOMBURG; TEICHLER 2010, SCHOMBURG 2011).

Drittens war aufgrund der Einführung von Bachelorstudiengängen und -abschlüssen an Universitäten zu erwarten, dass in Deutschland die Diskussion über die *Etablierung eines tertiären Bildungssektors jenseits der Hochschulen* neu in Bewegung kommt. Dies trat in der Tat ein und manifestierte sich vor allem in Vorschlägen, einen „Bachelor (professional)“ für den Bereich der Ausbildungsgänge einzuführen, die in den internationalen Statistiken schon lange als „tertiary B“ oder „ISCED 5B“ geführt werden. Bemühungen in dieser Richtung sind erstmals angesichts heftiger Ablehnungen seitens des Hochschulbereichs auf Eis gelegt worden, aber eine baldige Wiederaufnahme ähnlicher Vorstellungen dürfte keineswegs überraschen.

Viertens trifft die Akademisierung ausgewählter Berufsbereiche in der Öffentlichkeit derzeit auf ein *positiveres politisches Klima*, als das in den drei Jahrzehnten davor der Fall gewesen ist. Deutlich wird das insbesondere in der neueren Diskus-

sion über die Qualifikation zu Erzieher- und Gesundheitsberufen. Als selbstverständlich gilt dies für verschiedene Bereiche der Informations- und Kommunikationstechnologie. Und weithin auf Akzeptanz trifft, dass immer mehr Berufstätigkeiten in den Bereichen Organisation, Kommunikation, Freizeit und anderen mehr entstehen, bei denen ein Studium die typische Vorbildung darstellt.

Fünftens hat sich im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts insgesamt eine positive Einschätzung einer *hohen Durchlässigkeit von Berufsbildung und Hochschulstudium* deutlich verbreitet. Die Befürwortung und Maßnahmen zur Förderung einer solchen Durchlässigkeit haben in Deutschland lange Tradition, aber sie haben in der Vergangenheit – abgesehen von der Einführung neuer Wege zur „Fachhochschulreife“ in den 1970er-Jahren – eher ein Schattendasein gefristet. Im „Mainstream“ der beruflichen Bildung hatte eher die Vorstellung vorgeherrscht, dass hohe Durchlässigkeit die Stabilität des Systems der beruflichen Bildung gefährde, und an den Hochschulen war die Vorstellung verbreitet gewesen, dass ein hohes Maß von Durchlässigkeit eher die Qualität des Hochschulstudiums untergrabe. Neu ist, dass nunmehr die Protagonisten des beruflichen Bildungssystems sich in großer Zahl und mit Nachdruck für eine Erhöhung der Durchlässigkeit einsetzen. Dabei wird nicht nur gefordert, den Übergang zu erleichtern, sondern auch einen Teil der Vorqualifikationen der beruflich Qualifizierten als studienäquivalent anzuerkennen, um somit die Studienzeit zu verkürzen (BIBB 2010). An den Hochschulen werden allerdings Bemühungen um eine deutlich erhöhte Durchlässigkeit bisher überwiegend eher mit Zurückhaltung aufgenommen. Inzwischen sind Veränderungen der rechtlichen Regelungen auf Landesebene vorgenommen worden (siehe beispielsweise den Beitrag in diesem Band von Eva Friedrich und Ursula Schwill für das Land Brandenburg), die die Übergänge im Prinzip deutlich erleichtern und auf einen Beschluss der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2009 zurückgehen (KMK 2009), wonach Inhaberinnen und Inhaber von Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung und Inhaberinnen und Inhaber von Berufsbildungsabschlüssen und dreijähriger Berufserfahrung eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten sollen.

Sechstens sind verschiedene Schritte erkennbar, mit denen die *vertikale Differenzierung des Hochschulsystems* zunimmt. Die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse ist, wie bereits ausgeführt, ein sichtbarer Schritt in diese Richtung (Differenzierung eher von „unten“), und die „Exzellenzinitiative“ (siehe WISSENSCHAFTSRAT 2012) in jüngerer Zeit ist ein weiterer Schritt (Differenzierung eher von „oben“) (TEICHLER 2008). Selbst wenn diese Schritte nicht darauf hindeuten, dass sich in Deutschland in absehbarer Zeit ein Ausmaß vertikaler Differenziertheit herausbildet, wie es zum Beispiel in den USA lange Tradition hat, so scheint doch die

Vorstellung einer klaren Dichotomie akademischer Bildung und anderer Bildung allmählich eher von der Vorstellung eines „upgrading“ in kleineren Schritten abgelöst zu werden.

Darüber hinaus gibt es eine Fülle von Konzepten und Aktivitäten zur Entwicklung des Lernens und der Beziehungen von Bildung und Beschäftigung, die auch zu einer Verringerung der in Deutschland lange vorherrschenden Vorbehalte für eine stärkere Akademisierung von Bildung und Beruf beitragen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang zum Beispiel die Ergebnisse der „PISA“-Analysen, nach denen eine starke Segmentierung von Bildungsbereichen in Deutschland zu einer unbefriedigenden Kompetenzentwicklung beigetragen hat. Vielfach wird angesichts einer stärkeren Internationalisierung der Gesellschaft und einer stärkeren Globalisierung der Wirtschaft ein steigendes Qualifikationsniveau für erforderlich gehalten. Es wächst die Aufmerksamkeit für die berufliche Relevanz genereller Kompetenzen (z. B. Schlüsselqualifikationen), wodurch einerseits die Wissensbasierte nicht hochschulischer Ausbildung und andererseits nicht kognitive Aspekte hochschulischer Sozialisation stärker beachtet werden (zur Diskussion über Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich siehe beispielsweise STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT 2004). Noch mehr Verbreitung findet das keineswegs neue Argument, dass die hohe Dynamik im Wandel des Beschäftigungssystems immer höhere Kompetenzniveaus fordert, eine Einschätzung, die in den einzelnen konkreten Berufsbereichen keineswegs in gleichem Maße geteilt wird.

7. Die Zukunft

Trends und Maßnahmen im Hinblick auf die Akademisierung von Qualifizierung und Beruf können in einem engen Rahmen beobachtet und diskutiert werden:

- Mit welchen neuen Lerninhalten werden Personen konfrontiert, die an der Nahtstelle von nicht akademischer Qualifizierung und akademischer Qualifizierung einen Wechsel von dem ersteren in den letzteren Bereich vollziehen?
- Wie und wodurch unterscheiden sich Tätigkeiten und Positionen in den Berufsbereichen, die gestern als nicht akademisch und nunmehr heute oder morgen als akademisch eingestuft werden?

Diese Verschiebungen an der Nahtstelle sind jedoch eingebunden in größere Veränderungen, weswegen hier abschließend danach gefragt werden soll, welche größeren Veränderungen zu erwarten sind, in die der Akademisierungsprozess eingebunden ist.

Erstens ist auch in Zukunft von Interesse, wie sich die *Beziehung von Bildung und Wirtschaftswachstum* entwickeln wird. Die Überzeugung, dass wirtschaftlicher

Erfolg und wünschenswerte gesellschaftliche Bedingungen mit einer Expansion der weiterführenden Bildung einhergehen und durch sie beflügelt werden, wird in den meisten ökonomisch fortgeschrittenen Ländern weithin geteilt. Die in Deutschland von Ende der 1960er-Jahre bis Mitte der 1990er-Jahre weitverbreiteten Vorbehalte gegen diese Einschätzung sind in jüngster Zeit immer weiter zurückgegangen, und es sind derzeit keine Gründe ersichtlich, die für eine Umkehrung dieses Prozesses sprechen.

Zweitens wird die Thematik, wie sich zukünftig der *Arbeitsmarkt von Hochqualifizierten* entwickeln wird bzw. wie seine Dynamik erklärt werden kann, nicht an Bedeutung verlieren. Es hat in der Vergangenheit nie eine fest verankerte Überzeugung gegeben, dass Arbeitsmarktwicklungen eindeutig einen wachsenden Bedarf an Absolventinnen und Absolventen des tertiären Bildungssystems zur Füllung von typischen Akademikerpositionen hervorbringen. Immer ist konstatiert worden, dass ein perfektes „matching“ nicht realisierbar sei und demnach nicht alle Absolventinnen und Absolventen eine ihrer Qualifikation adäquate Position erreichen werden. Zugleich war jedoch immer zu erkennen, dass der Anteil derjenigen Absolventinnen und Absolventen, die meinten, keine adäquate Position gefunden zu haben, im Zuge der Hochschulexpansion bemerkenswert stabil blieb. Die Akademisierung des Beschäftigungssystems erfolgte zum Teil, weil ein „upgrading“ von Berufen etwas „unterhalb“ der früher als typisch geltenden Akademikerberufe stattfand – sei es, dass

- in einigen Berufen eine höhere systematische Wissensbasiertheit für wichtig erachtet wurde („upgrading“ vor allem angenommen durch den Bedarf an Höherqualifizierung),
- in manchen Berufsbereichen die Beschäftigten auf das wachsende Angebot an Absolventinnen und Absolventen des tertiären Bereichs mit höherer Absorptionsbereitschaft reagierten, ohne dies unbedingt für notwendig zu halten,
- in manchen Bereichen die Absolventinnen und Absolventen die Akteure des „upgrading“ waren und durch Anreicherung der beruflichen Tätigkeit sich selbst relevant oder sogar unentbehrlich machten.

In Deutschland ist in letzter Zeit der erstgenannte Prozess immer mehr ins Gespräch gekommen. Sehr gut vorstellbar ist, dass dies zunehmen wird, weil mit steigender internationaler Interaktion sichtbar wird, dass in manchen anderen Ländern eine solche Wissensbasiertheit von Berufsbereichen bereits zugenommen hat, wohingegen in Deutschland dieses Phänomen angesichts der bisher relativ geringen Absolventenquote noch in den Anfängen steckt.

Drittens ist von Interesse, wieweit die Hochschulexpansion als *Gefährdung des beruflichen Bildungssystems* oder als *kompatibel mit ihm* gesehen wird. Neu ist an der Diskussion über die Akademisierung in Deutschland in jüngster Zeit, dass

eine Zunahme des Studiums im tertiären Bereich nicht mehr so sehr wie früher als eine Gefährdung des Systems der beruflichen Bildung gesehen wird. Insbesondere gilt eine hohe Durchlässigkeit des Bildungssystems nicht mehr so stark wie früher als Gefährdung der Stabilität des beruflichen Bildungssystems. Typisch für eine harmonischere Interpretation der Beziehungen von beruflicher Bildung und Hochschulbildung in Deutschland ist die in letzter Zeit oft vorgetragene These, es gäbe einen „Fachkräftemangel“. Zur Bekämpfung des Fachkräftemangels stünden zwei Optionen zur Wahl: eine Verschiebung der Grenze zwischen An- und Ungelernten und Facharbeiterinnen bzw. Facharbeitern einerseits und eine höhere Durchlässigkeit zwischen Facharbeiterinnen und Facharbeitern und tertiär Qualifizierten andererseits. Eine höhere Durchlässigkeit hätte jedoch zur Folge, dass manche Personen durch Absolvierung einer beruflichen Bildung und eines zusätzlichen Hochschulstudiums länger dem Arbeitsmarkt entzogen sind; somit wäre der „Fachkräftemangel“ noch vergrößert.

„Durchlässigkeit“ zwischen beruflicher Ausbildung und Hochschulstudium lohnt sich unter Bedarfsgesichtspunkten nicht bei einem „Fachkräftemangel“, sondern nur, wenn der Mangel sich auf den Bereich der hoch qualifizierten Arbeitskräfte konzentriert.

Viertens lohnt sich ein Blick auf die Entwicklungstendenzen von *Abgrenzung bzw. Durchlässigkeit der Bildungsebenen*. Zu erwarten ist in Zukunft eine weitere Zunahme der „Durchlässigkeit“ in dem statistischen Sinne, dass die Quote unter den Studierenden im tertiären Bereich ansteigt, die nicht zuvor den klassischen Weg zum Abitur gegangen sind. Dies mag sich aber als Schein- bzw. vergebliche Durchlässigkeit erweisen, wenn die vertikale Differenzierung im Hochschulsystem zunimmt und der Zugang von Personen ohne klassisches Abitur sich dann ganz überwiegend auf die unteren Etagen des differenzierten Hochschulsystems konzentriert – ein Phänomen, das in den USA schon vor Jahrzehnten unter den Begriffen der „cooling out function“ (CLARK 1960) der unteren Ränge bzw. der „great training robbery“ (BERG 1970) diskutiert worden ist.

Fünftens drängt sich ein Blick auf die *langfristigen strukturellen Entwicklungen des tertiären Bereichs* auf. Nicht eindeutig zu prognostizieren ist, welche strukturellen Veränderungen zu erwarten sind. Vor allem drei Aspekte sind von Interesse:

- Generell wird angenommen, dass die kognitiv anspruchsvollsten Bereiche des dualen Systems der beruflichen Bildung in Deutschland, die schon seit Langem in den internationalen Statistiken als tertiärer Bereich ausgewiesen werden, weiter einen Prozess des „upgrading“ erfahren werden. Nicht eindeutig vorhersehbar ist jedoch, ob sich ein besonderer tertiärer Sektor getrennt von Universitäten und Fachhochschulen entwickeln wird. Der Widerstand gegenüber der Einführung der Bezeichnung „Bachelor (professional)“ mag ironischerweise zur Folge haben,

dass dieser ganze Bereich mehr oder weniger schnell in den Fachhochschulbereich hineinsickert und damit – wie das bereits in Finnland der Fall ist – ein Bereich „ISCED 5B“ bzw. Qualifikationsrahmen Kategorie 5 völlig verschwindet.

- Nicht eindeutig zu prognostizieren ist, ob insgesamt der Anteil der Absolventinnen und Absolventen, die nach einer relativ kurzen Studienzeit berufstätig werden, deutlich steigen wird oder nicht. Das ist sicherlich intendiert sowohl durch den Versuch, einen tertiären nicht hochschulischen Bereich neben dem Hochschulbereich aufzubauen, als auch mit der Einführung eines Bachelorabschlusses an den Hochschulen. In Deutschland geht es zwar den Bachelorabsolventinnen und -absolventen, die in das Beschäftigungssystem übergehen, besser, als manche Skeptiker wahrhaben wollen (siehe ALESI; SCHOMBURG; TEICHLER 2010), aber es ist durchaus möglich, dass dauerhaft die Mehrzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger auf einen Masterabschluss zusteuert.
- Angenommen wird generell, dass die vertikale Differenzierung im Hochschulsystem wächst – überwiegend allmählich und lautlos, zum Teil aber „laut“, wie beim Vorantreiben der „Exzellenzinitiative“ sichtbar wird. Schwer zu prognostizieren ist jedoch, ob sich in Deutschland nur ein sehr geringer Grad vertikaler Differenzierung – die Ansätze zur vertikalen Differenzierung im Rahmen der Exzellenz-Initiative können im Vergleich zur gewachsenen Stratifizierung in vielen anderen Ländern als ausgesprochen moderat eingestuft werden – oder ein stark vertikal differenziertes Hochschulsystem entwickeln wird.

Nicht weniger von Bedeutung sind sechstens *substanzielle Veränderungen im Verhältnis von Studium und Berufstätigkeit*. Hochschulexperten stimmen darin überein, dass die substanziellen Akzente von Studienangeboten in den letzten Jahren sehr stark in Bewegung geraten sind. Begriffe wie „Schlüsselqualifikationen“, „Kompetenzorientierung“ und „learning outcomes“ sowie schließlich „Employability“ deuten an, dass sehr verschiedene Konzepte zur Diskussion stehen. Darüber hinaus wird kontrovers diskutiert, ob eine Profilbildung einzelner Hochschulen und Studiengänge tendenziell zunehmen wird oder ob der Wettlauf um „Exzellenz“ und „world class universities“ in erster Linie die Imitation der vermeintlich Besten in den curricularen Akzenten zur Folge haben wird. So sind in diesem Bereich Prognosen äußerst riskant.

Siebtens ist vorstellbar, dass das Verhältnis von Qualifizierung und Berufstätigkeit sich in Zukunft tatsächlich einmal durch eine größere *Bedeutung von Weiterbildung* grundlegend ändern könnte. Nach vielen großen Ankündigungen und dann höchstens kleinen Schritten in der Vergangenheit ist sicherlich bei einer solchen Prognose Vorsicht geboten. Es gibt jedoch mancherlei Hinweise darauf, dass hier manches in Bewegung ist: Dazu gehören die formelle Etablierung einer Kategorie

von Masterstudiengängen als weiterbildende, die stärkere Betonung von „Kompetenz“ in Bezug auf Lehren, Lernen und Prüfen, die Umstellung des Prüfungssystems an Hochschulen auf „Credits“ und die Ausweitung der Anrechnung früherer Lernerträge beim Übergang von der beruflichen Bildung zum Hochschulstudium.

Achtens ist schließlich von größter Bedeutung, wie sich die *Abstände zwischen den verschiedenen Ebenen in Bildung und Beruf* entwickeln. Liegen unsere Bemühungen auf dem Wege zur Wissensgesellschaft bzw. Wissensökonomie hauptsächlich darin, alles für die Herausbildung höchster Ebenen zu tun, die Bildungs- und Berufswelt ganz im Hinblick auf den Wettlauf um die Spitze zu interpretieren, oder erwarten wir eine „mass knowledge society“, wo weitreichendes Verstehen von komplexen Zusammenhängen von Vielen für den wirtschaftlichen Erfolg und eine gute Gesellschaft konstitutiv ist (siehe dazu MERKATOR; TEICHLER 2012)?

Literatur

- ALESI, Bettina u. a.: Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Bonn 2005
- ALESI, Bettina; SCHOMBURG, Harald; TEICHLER, Ulrich: Humankapitalpotenziale der gestuften Hochschulabschlüsse: Weiteres Studium, Übergang in das Beschäftigungssystem und beruflicher Erfolg von Bachelor- und Master-Absolventen in Deutschland. In: ALESI, Bettina; MERKATOR, Nadine (Hrsg.): Aktuelle hochschulpolitische Trends im Spiegel von Expertisen: Internationalisierung, Strukturwandel, Berufseinstieg für Absolventen. Werkstattberichte – Band 72. Kassel 2010, S. 129–196
- ARROW, Kenneth J.: Higher Education as a Filter. In: Journal of Public Economics 2 (1973), S. 193–216
- BERG, Ivar: Education and Jobs. The Great Training Robbery. New York 1970
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Beschlussdatum: 15. Dezember 2010. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Ha-Empfehlung_zur_Durchlaessigkeit.pdf (Stand: 18.07.2012)
- BÜCHEL, Felix; DE GRIP, Andries; MERTENS, Antje (Hrsg.): Overeducation in Europe – Current Issues in Theory and Policy. Cheltenham/Northampton 2003
- CLARK, Burton: The Cooling-Out-Function in Higher Education. In: American Journal of Sociology 65 (1960), S. 569–576
- EHEA – European Higher Education Area: Official website. – URL: <http://www.ehea.info> (Stand: 15.07.2005)
- FREEMAN, Richard B.: The Over-educated American. New York 1976
- FÜRSTENBERG, Friedrich: Struktureller Qualifikationsüberhang und seine Folgen. In: BRINKMANN, Gerhard (Hrsg.): Ausbildungsgrad und Beschäftigung. Berlin 1978, S. 83–95

- HÜFNER, Klaus (Hrsg.): *Bildungsinvestition und Wirtschaftswachstum*. Stuttgart 1970
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf (Stand: 18.07.2012)
- KONEGEN-GRENIER, Christiane; SCHLAFFKE, Winfried (Hrsg.): *Akademikerbeschäftigung und Akademikerbedarf*. Köln 1994
- MERKATOR, Nadine; TEICHLER, Ulrich: Strukturwandel des tertiären Bildungssystems. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): *Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Demokratische und soziale Hochschule*. Bad Heilbrunn 2012, S. 197–239
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): *Redefining Tertiary Education*. Paris 1998
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development): *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris 2011. – URL: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en> (Stand: 29.06.2012)
- PICHT, Georg: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg i. Br. 1964
- SCHLAFFKE, Winfried: *Akademisches Proletariat?* Osnabrück 1972
- SCHOMBURG, Harald: Bachelor Graduates in Germany: Internationally Mobile, Smooth Transition and Professional Success. In: SCHOMBURG, Harald; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam und Taipei 2011, S. 89–110
- SCHOMBURG, Harald; TEICHLER, Ulrich (Hrsg.): *Higher Education and Graduate Employment in Europe – Results from Graduate Surveys from Twelve Countries*. Dordrecht 2006
- STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*. Positionen Juni 2004. Essen 2004
- TEICHLER, Ulrich: Gestufte Studiengänge und -abschlüsse in den Geistes- und Sozialwissenschaften. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst und Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Bachelor und Master in den Geistes-, Sprach- und Kulturwissenschaften*. Deutscher Akademischer Austauschdienst: Dokumentationen und Materialien – Band 33. Bonn 1999, S. 37–141
- TEICHLER, Ulrich: *Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends*. Frankfurt am Main und New York 2003
- TEICHLER, Ulrich: Exzellenz und Differenzierung: Auf der Suche nach einer neuen Systemlogik. In: HORNBOSTEL, Stefan; SIMON, Dagmar; HEISE, Saskia (Hrsg.): *Exzellente Wissenschaft: das Problem, der Diskurs, das Programm und die Folgen*. Bonn 2008, S. 13–22
- TEICHLER, Ulrich: *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam und Taipeh 2009
- TEICHLER, Ulrich; HARTUNG, Dirk; NUTHMANN, Reinhard: *Hochschulexpansion und der Bedarf der Gesellschaft*. Stuttgart 1976

- TEICHLER, Ulrich; BÜRGER, Sandra: Student Enrolments and Graduation Trends in the OECD Area: What Can We Learn from International Statistics? In: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.): Higher Education 2030, Volume 1: Demography. Paris 2008, S. 151–172
- TROW, Martin: Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. In: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hrsg.): Policies for Higher Education. Paris 1974, S. 51–101
- WISSENSCHAFTSRAT: Exzellenzinitiative. – URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/arbeitsbereiche-arbeitsprogramm/exzellenzinitiative/> (Stand: 18.07.2012)

© 2013 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen>

aus: ALESİ, BETTINA; TEICHLER, ULRICH: Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland.

In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, ULRICH (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt?
Bonn 2013, S. 19-39



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative Commons Lizenz

(Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative Commons-Infoseite: <http://www.bibb.de/cc-lizenz>