

The Flexible Professional in the Knowledge Society
New Demands on Higher Education in Europe

**Helmut Guggenberger,
Paul Kellermann,
Gunhild Sagmeister,
Astrid Steingruber**

**Wandel der Erwerbsarbeit
in einer wissensbasierten Gesellschaft**
**Neue Herausforderungen
an die Hochschulbildung in Europa**

Österreich-Bericht



Institut für Soziologie
Klagenfurt, Mai 2007

The REFLEX project is funded by the EU 6th Framework Program (Contract No: CIT2-CT-2004-506-352) and several national funds. The project involves partners from sixteen countries (Austria, Belgium/Flanders, Czech Republic, Estonia, Finland, France, Germany, Italy, Japan, the Netherlands, Norway, Portugal, Spain, Sweden, Switzerland and the UK) and is coordinated by the Research Centre for Education and the Labour Market from Maastricht University.

For more information, see: <http://www.reflexproject.org>.

Inhaltsverzeichnis

1	Anlage und Ziele der Untersuchung (Gunhild Sagmeister)	2
2	Durchführung der Forschung und Rücklauf (Gunhild Sagmeister)	3
3	Ergebnisse im Überblick	3
3.1	Verteilung der Antworten nach Studienfachbereichen und Universitäten (Gunhild Sagmeister)	3
3.2	Studienbedingungen und Studienverhalten (Astrid Steingruber)	5
3.2.1	Die Kompetenztrias als Ansatzpunkt in der Hochschulbildung ...	6
3.2.2	Studienwahl, Studienbedingungen, Studienverhalten	9
3.2.3	Resümee	22
3.3	Erste Berufserfahrungen (Helmut Guggenberger)	23
3.3.1	Übergang vom Studium zur ersten Erwerbstätigkeit	23
3.3.2	Erste Erwerbstätigkeit nach dem Studienabschluss	25
3.4	Erwerbsverlauf (Helmut Guggenberger)	26
3.5	Erwerbssituation zum Zeitpunkt der Befragung (Helmut Guggenberger)	27
3.5.1	Zusammenhänge zwischen Studium und Erwerbstätigkeit	28
3.5.2	Unternehmen oder Organisation der Erwerbstätigkeit	34
3.5.3	Berufliche Werte und Merkmale der Erwerbstätigkeiten	42
4	Kompetenzniveau und Anforderungen (Paul Kellermann)	49
4.1	Kompetenzen – theoretische Erklärungen	49
4.1.1	Studienzwecke	49
4.1.2	Zum Kompetenzbegriff	50
4.1.3	„Kompetenz“ in den EU-Projekten	51
4.2	Empirische Ergebnisse	53
4.2.1	Analysedesign	53
4.2.2	Zentrale Kompetenzen	54
4.2.3	Kompetenzbereiche	58
4.2.4	Studienfelder	61
4.2.5	Resümee	64
5	Rückblickende Bewertung des Studiums (Gunhild Sagmeister)	66
6	Werte und Präferenzen im Erwerbsleben (Gunhild Sagmeister)	70
6.1	Selbstständig und unselbstständig Tätige im Vergleich	72
6.2	Veränderungen und Innovationen im Unternehmen	74
	Schriftenverzeichnis	76

1 Anlage und Ziele der Untersuchung

Das Projekt „The Flexible Professional in the Knowledge Society“ (REFLEX) analysiert die aktuellen Entwicklungen der Beziehungen zwischen Hochschule und Beruf in Europa. Ein Hochschulstudium wird vor dem Hintergrund der Herausforderungen durch die Entwicklung zu einer „Wissensgesellschaft“ als immer wichtiger empfunden. Von Absolventinnen und Absolventen eines Hochschulstudiums wird erwartet, dass sie über hochgradig spezialisiertes Fachwissen verfügen, aber auch flexibel und anpassungsfähig sind, fähig und willens, sich auch Herausforderungen zu stellen, für die sie nicht unmittelbar ausgebildet wurden. Eine wissensbasierte Gesellschaft scheint einen neuen Typ qualifizierter Arbeitskraft zu verlangen: flexible Hochschul-Absolventinnen und -Absolventen.

Das REFLEX-Projekt konzentriert sich auf drei miteinander verknüpfte Fragen:

- (1) Welche Kompetenzen sind erworben worden bzw. werden benötigt, um berufliche Aufgaben in einer wissensbasierten Gesellschaft angemessen zu erfüllen?
- (2) Welche Rolle spielt ein Studium bei der Entwicklung dieser Kompetenzen?
- (3) Welche Konflikte entstehen, weil Absolventinnen und Absolventen, Hochschulen, Arbeitgeber und andere Akteure versuchen, ihre je eigenen Ziele zu erreichen und wie können diese Konflikte abgebaut werden?

Das REFLEX-Projekt wird als Specific Targeted Research Project (STREP) des 6. Rahmenprogramms der Europäischen Union finanziert.

Im Mittelpunkt der Studie stand eine schriftliche Befragung von ca. 30.000 Hochschul-Absolventinnen und -Absolventen in 11 Ländern (Österreich, Deutschland, Großbritannien, Finnland, Frankreich, Italien, Niederlande, Norwegen, Spanien sowie Schweiz und Japan; inzwischen sind noch Tschechien und Portugal hinzugekommen).

Zentrale Themen:

- Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventinnen und -absolventen im internationalen Vergleich;

- Übergang in eine erste Beschäftigung;
- Beschäftigungssituation fünf Jahre nach Studienabschluss;
- Qualifikation und Tätigkeit, Berufserfolg;
- neue berufliche Anforderungen;
- Zusammenhang von Studium und Beruf, Berufszufriedenheit;
- Wirkungen von Studienangeboten und
-bedingungen für Qualifikationsverwendung und Berufserfolg;
- Retrospektive Bewertung des Studiums.

2 Durchführung der Forschung und Rücklauf

Für Österreich wurde die Befragung vom Institut für Soziologie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt vorbereitet und durchgeführt.

In die Untersuchung einbezogen wurden Absolventinnen und Absolventen des Abschlussjahrganges 1999/2000 (Niveau: ISCED 5a). Das heißt, es wurden alle Universitäten und nach Fachbereichen ausgewählte Fachhochschulen um Kooperation hinsichtlich des Auswählens und des Erreichens eines Samples aus der Zielgruppe gebeten. Aus Datenschutzgründen wurden hier unterschiedliche Wege besprochen.

Angeschrieben werden konnten schließlich im März 2005 5.387 Absolventinnen und Absolventen direkt von uns, 515 wurden über Universitäten/Fachhochschulen angeschrieben und weitere 87 bekamen über ihre Institution ein E-Mail.

3 Ergebnisse im Überblick

3.1 Verteilung der Antworten nach Studienfachbereichen und Universitäten

Folgende Übersicht zeigt die Verteilung der Aussendungen sowie des Rücklaufes:

Übersicht 1	Aus- sendungen	Rücklauf
Universität Wien	1409	429
Technische Universität Wien	385	125
WU Wien	515	130
Universität für Bodenkultur	164	65
Veterinärmedizinische Universität Wien	90	34
Montanuniversität Leoben	62	14
Universität Graz	678	228
Universität Innsbruck	705	200
Universität Linz	315	107
Universität Salzburg	310	118
Technische Universität Graz	307	98
Universität Klagenfurt	131	111
Wissenschaftliche Universitäten gesamt	5.071	1.659
Auswahl Künstlerische Universitäten		
Angewandte Kunst Wien	104	25
Musikhochschule Graz	97	15
Kunstuniversität Linz	75	9
Kunstuniversitäten gesamt	276	49
Auswahl Fachhochschul-Studien		
FH Technikum Wien – Electronic	79	15
FH Pinkafeld Gebäudetechnik	31	7
FH Technikum Spittal – Building	32	8
FH Betriebliches Prozess- und Projektmanagement	50	2
FH Intermedia	40	4
FH Graz Fahrzeugtechnik (E-Mail)	38	5
FH Medientechnik Hagenberg	45	18
FH Tourismusmanagement	48	9
FH Wirtschaftsberatende Berufe	156	38
FH Europäische Wirtschaft u. Unternehmensführung	68	11
FH Elektronik – Technikum Kärnten	34	5
FHS total	621	122

Über die Gesamtzahlen von Absolvent/inn/en dieser Jahre informiert im Übrigen das jährlich erscheinende statistische Taschenbuch (bm:bwk 2001).

3.2 Studienbedingungen und Studienverhalten

Eine zentrale Frage der vorliegenden Studie lautet: „Welche Kompetenzen werden benötigt, um berufliche Aufgaben in einer wissensbasierten Gesellschaft angemessen zu erfüllen?“

Das Umfeld des Erwerbslebens wird zunehmend geprägt durch die hohe Dynamik des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und technologischen Wandels, insbesondere durch Globalisierung der Märkte mit zunehmendem Wettbewerbs- und Rationalisierungsdruck, schnelle Technologienentwicklung mit kürzer werdenden Innovationszyklen sowie durch intensivierete Verbreitung und Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien.

Diese veränderten Rahmenbedingungen führten zur Entwicklung der so genannten „wissensbasierten Gesellschaft“. Die wissensbasierte Gesellschaft ist charakterisiert durch die Verlagerung der Quellen der Wertschöpfung zu „intangiblen“ Vermögenswerten, wie Human- und Sozialkapital.

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung des Humankapitals für Wettbewerbsfähigkeit und Wertschöpfung wird Wissen als Wettbewerbsfaktor der Zukunft und als einzig dauerhafte Quelle von Wettbewerbsvorteilen betrachtet.

Das Wissensmanagement gewinnt an Relevanz, es umfasst Fragen der Wissensaneignung, der Wissensvermittlung, des Wissensaustauschs, der Wissenspflege, der Wissensverbreitung und der Wissensnutzung. Voraussetzungen eines effektiven Wissensmanagements bilden Beziehungen, Kommunikation, Interaktion und Aufbau von Netzwerken.

In der betrieblichen Praxis vollzieht sich dementsprechend ein Wandel in der Gestaltung von Strukturen und Organisationen von der Fach- bzw. Berufsorientierung hin zur Prozessorientierung und Querschnittsfunktionalität, was auch die Entstehung neuer Beschäftigungsformen zur Folge hat, die keineswegs mehr berufliche Kontinuität, stabile Bindung an den Betrieb oder lebenslange Vollerwerbstätigkeit gewährleisten (vgl. Reetz 2003).

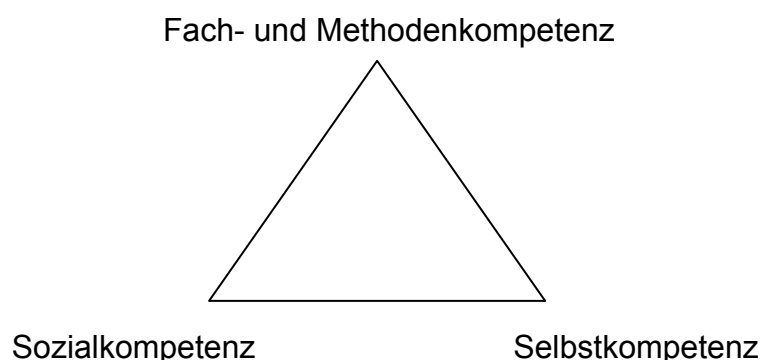
Für die Erwerbstätigen bedeutet dies die Bewältigung von Anforderungen, die zwar nicht gänzlich „neu“ sind, die jedoch aufgrund der veränderten Rahmenbedingungen an Bedeutung und an Komplexität gewonnen haben.

Es geht vor allem um das Management von widersprüchlichen Anforderungen und Ziel-Konflikten. Die Lösung komplexer, teilweise widersprüchlicher Problemstellungen, die oft nicht aus einseitiger Perspektive lösbar sind, erfordert eine integrative Sichtweise, frühzeitiges Erkennen der neuesten Entwicklungen, Innovationsfähigkeit, visionäres Denken, Selbstorganisationsfähigkeit, Akzeptanz von Unsicherheit und die Fähigkeit, damit umzugehen sowie die Fähigkeit zur Schaffung von Rahmenbedingungen für kontinuierliche Verbesserungen – Anforderungen, die teilweise in sehr engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Persönlichkeit stehen.

Die sich verändernden Tätigkeitsmuster in der Arbeitswelt, die durch höhere Komplexität, Dynamik und Vernetztheit gekennzeichnet sind, stellen auch eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung dar und haben großen Einfluss auf deren Strukturierung und Gestaltung. Achtenhagen (2001) sieht in diesem Zusammenhang zwei zentrale Zieldimensionen: einerseits die Entwicklung der Persönlichkeit, andererseits die effektive Vorbereitung auf die Anforderungen in der Arbeitswelt, wobei er die Interpendenz dieser beiden Zieldimensionen hervorhebt. Denn, wie auch in der betrieblichen Praxis zunehmend erkannt wird, es ist eine effektive Vorbereitung auf die Arbeitsanforderungen schlecht möglich, wenn die Entwicklung der Persönlichkeit vernachlässigt wird.

3.2.1 Die Kompetenztrias als Ansatzpunkt in der Hochschulbildung

In Anlehnung an Reetz (2003) können unterschieden werden:



Unverzichtbare Grundlage bildet in erster Linie die Vermittlung von *Fach- und Methodenkompetenz*. Dieser Bereich beinhaltet Theoriekenntnisse und Grundlagenwissen, Fähigkeiten zur Strukturierung und Lösung komplexer Probleme, analyti-

sches Denkvermögen, Kenntnisse betreffend Planung, Organisation, Gestaltung und Optimierung von Prozessen, Lernstrategien, Informationsgewinnung, didaktische Fähigkeiten, Beratungs- und Forschungsfähigkeiten und viele andere Aspekte in Abhängigkeit von der gewählten Studienrichtung bzw. vom angestrebten Berufsfeld. Reetz (2003) definiert den Begriff Fach- und Methodenkompetenz als „die Fähigkeit, sachstrukturelles und strategisches Handlungswissen so aufeinander zu beziehen, dass Problemlösungen in spezifischen Bereichen anforderungsgerecht gelingen.“ Letztendlich spielt auch der Theorie-Praxis-Transfer eine wichtige Rolle, nämlich die Fähigkeit, die Theoriekenntnisse in der Praxis auch anwenden zu können. Aus diesem Grunde ist die Herstellung eines Praxisbezuges im Studium ein wichtiger Faktor. Fach- und Methodenkompetenz stellen eine Basisanforderung dar, die bei Hochschulabsolvent/inn/en entsprechend der gewählten Studienrichtung vorausgesetzt wird und somit keinen Ansatzpunkt zur Differenzierung im Wettbewerb um die Erwerbstätigkeit innerhalb eines Studienfachs bietet.

Die *Sozialkompetenz* umfasst Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Führungsfähigkeit, Interesse am Austausch mit dem sozialen Umfeld, Einfühlungsvermögen und Akzeptanz, vor allem in der Interaktion mit anderen Kulturen im globalen Kontext. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, die sehr stark von der Persönlichkeitsstruktur abhängen, von persönlichen Einstellungen und Werthaltungen, und die Schlüsselkompetenzen in der wissensbasierten Gesellschaft, insbesondere im Wissensmanagement darstellen, wo es vorrangig um Beziehungen und den Aufbau von Vertrauen geht. Der Bedeutung dieser 'soft skills' wird auch im Studienangebot zunehmend Rechnung getragen (vgl. Reetz 2003).

Die *Selbstkompetenz* wird definiert als „die Fähigkeit zu moralisch selbst bestimmtem humanen Handeln. Dazu gehört neben der Behauptung eines positiven Selbst-Konzeptes (Selbstbildes) vor allem die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit.“ (Reetz 2003) Die Selbstkompetenz umfasst im Wesentlichen das Selbstmanagement und die Organisationsfähigkeit, die Selbstreflexion, die Lern- und Leistungsbereitschaft, die Motivationsfähigkeit, die mentale Flexibilität im Sinne einer Anpassungsfähigkeit an neue Situationen und Aufgaben, eine breite Orientierung, eine Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen sowie eine gewisse Neugier.

Quellen des Erfolges liegen in eigenen Fähigkeiten,¹ deshalb ist es wichtig, sich seiner Stärken und Schwächen bewusst zu werden, abzustecken in welchen Bereichen die eigenen Potenziale adäquat eingesetzt werden können und vor allem darüber, in welchen Berufsfeldern man künftig gerne tätig sein möchte. Daher stellt eine breite, vielfältige Orientierung im Grundstudium eine große Hilfe im Hinblick auf die Auslotung der Stärken und Schwächen sowie für die Selbstreflexion dar, um sich bereits während des Studiums zielgerichtet für klare Grundrichtungen entscheiden zu können.

Eine weitere zentrale Fähigkeit im wissensbasierten Umfeld ist die Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung, zum Erwerb von Zusatzqualifikationen. Letztendlich geht es darum zu erkennen, dass lebenslanges Lernen essentiell ist und sich auch in der kontinuierlichen Verbesserung von Bildung und Weiterbildung niederschlagen muss.

Wie in den Medien laufend berichtet, stellen die Human Resource-Verantwortlichen der betrieblichen Praxis den Graduierten bezüglich der aufzuweisenden fachlichen Kompetenzen durchwegs ein sehr gutes Zeugnis aus. Dies bedeutet, dass die Hochschulen auf den Gebieten der Fach- und Methodenkompetenz ihren Auftrag den Anforderungen entsprechend erfüllen. Andererseits ist erkennbar, dass ein gutes Studium zwar eine Grundvoraussetzung darstellt, die Absolvent/inn/en jedoch nicht mehr auszeichnet. Mängel werden in der beruflichen Praxis allerdings bei den Sozial- und Selbstkompetenzen festgestellt, vor allem was die Flexibilität betrifft, aber auch die Selbstreflexion, da viele Absolvent/inn/en nicht im Stande sind, ihre Vorstellungen in Bezug auf ihren künftigen Tätigkeitsbereich zu konkretisieren, d.h. viele wissen nicht, was sie wollen und kennen ihre eigenen Potenziale nicht.

Für die Hochschulen könnte dies ein Hinweis sein, bezüglich der Verbesserung der Lehr- und Lernumwelten verstärkt bei den Sozial- und Selbstkompetenzen anzusetzen und zu überlegen, wie diese in höherem Maße gefördert werden können. Beispielsweise Förderung der Selbstständigkeit durch die Schaffung „unverschulter“ Strukturen, Gewährleistung der Praxisnähe durch selbstständige Erarbeitung von Lösungen in Fallstudien und Projekten, Förderung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit durch Gruppenarbeiten und interaktive Lehre, Austausch und persönliche Kontakte sowie Möglichkeit der Absolvierung von Praktika; Förderung der Flexi-

¹ – *abilities* sind freilich im Rahmen soziokultureller Möglichkeiten (*opportunities*) zu sehen

bilität durch Ausrichtung an englischsprachiger bzw. internationaler Literatur und Auslandspraktika.

Welche Rolle spielt nun das Studium bei der Entwicklung dieser Kompetenzen? In welchem Maße sind die Hochschulen auf die Erfüllung der komplexen Anforderungen einer wissensbasierten Gesellschaft ausgerichtet und bieten die Studienbedingungen den Studierenden ausreichend Möglichkeiten zur Entfaltung der geforderten Fähigkeiten? Steht der – zweifelsohne unerlässliche – Vortrag von Fachwissen im Vordergrund oder findet die Gestaltung neuer Lehr- und Lernumwelten im Hinblick auf ein praxisbezogenes, problemorientiertes, selbst organisiertes Lehren und Lernen bereits angemessene Berücksichtigung?

Um der Beantwortung dieser Fragen einen Schritt näher zu kommen, werden im Folgenden die Studienbedingungen der befragten Absolvent/inn/en genauer betrachtet.

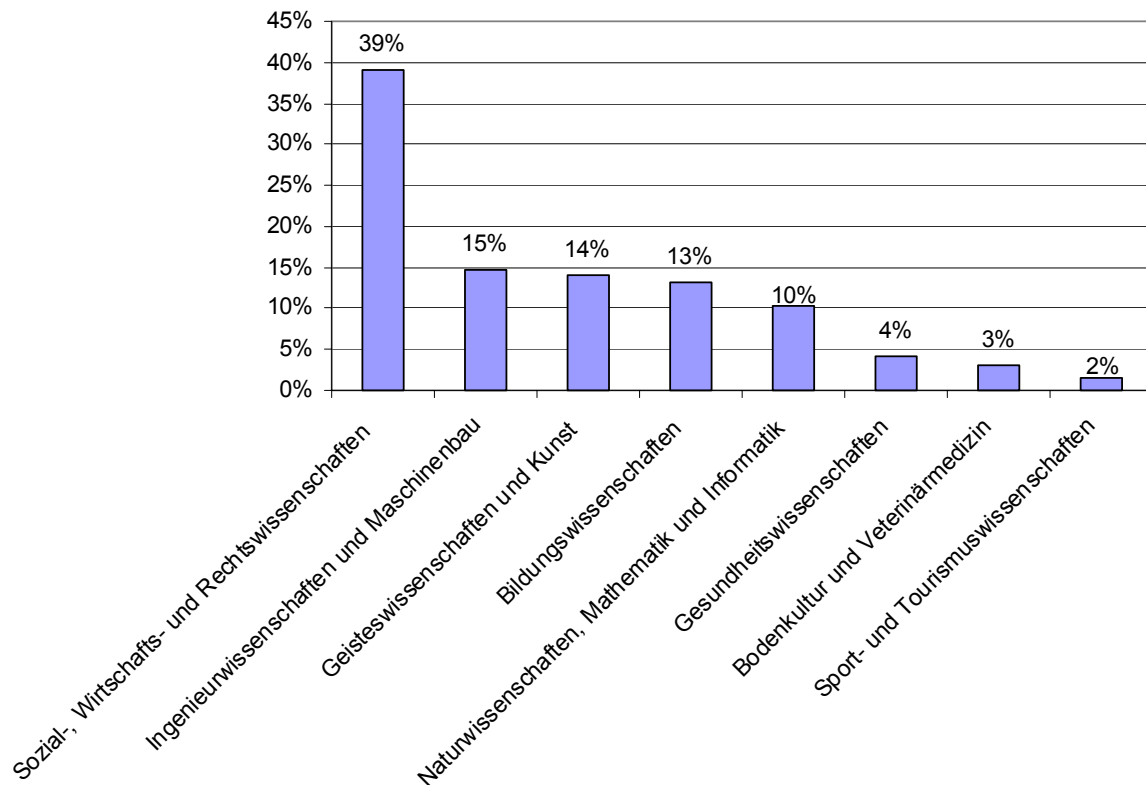
3.2.2 Studienwahl, Studienbedingungen, Studienverhalten

Studienwahl

Eine Grundrichtung für die spätere Erwerbstätigkeit weist bereits die Wahl des Studiums, wenngleich so genannte „Quereinsteiger“ im Erwerbsleben immer häufiger zu verzeichnen sind und den Trend zur Flexibilisierung bestätigen.

Die von den befragten Absolvent/inn/en 1999/2000 erworbenen Abschlüsse teilen sich auf folgende Hauptstudienfelder auf: Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (39 %); Ingenieurwissenschaften und Maschinenbau (15 %); Geisteswissenschaften und Kunst (14 %); Bildungswissenschaften (13 %); Naturwissenschaften, Mathematik und Informatik (10 %); Gesundheitswissenschaften (4 %); Bodenkultur und Veterinärmedizin (3 %); Sport- und Tourismuswissenschaften (2 %),

Diagramm 1: 1999/2000 erworbene Abschlüsse nach Studienfeldern



Studienvoraussetzungen

Hinsichtlich der Zulassung zum Studium gibt es in Österreich – abgesehen vom Nachweis über die Ablegung einer Matura oder Studienberechtigungsprüfung – keine wesentlichen Einschränkungen, lediglich bei bestimmten Studien, wie beispielsweise Kunststudien oder an Fachhochschulen, wird die spezielle Eignung der Studierenden in Form von Tests oder Aufnahmeprüfungen festgestellt.

Folgende Kriterien waren für die Zulassung zum Studium entscheidend: für den Großteil der Befragten (85,8 %) war das *Maturazeugnis* ausschlaggebendes Kriterium, für 4 % spielten die *Noten in der höheren Schule* eine Rolle. Für 10 % bildete eine *spezielle Aufnahmeprüfung* die Voraussetzung für eine Zulassung zum Studium 1 % nannte einen *vorhergehenden Uni- oder FH-Abschluss* als Voraussetzung für die Zulassung zum Studium, wie dies bei Doktoratsstudien der Fall ist und bei 1 % waren die *Noten im vorhergehenden Uni- oder FH-Abschluss* relevant.

Als höchsten Schulabschluss vor Aufnahme des Studiums nannten 57 % den Abschluss einer *Allgemeinbildenden Höheren Schule (Matura)*, 34 % den Abschluss einer *Berufsbildenden Höheren Schule (Matura)*, 1% die *Abendmatura* und 4 % eine

Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung.

Abschluss und Abschlusserfolg

95 % der Absolvent/inn/en schlossen ihr Studium mit dem *Magisterium bzw. Diplom* ab, 5 % mit dem *Doktorat*.

Betreffend den Studienerfolg hat mehr als ein Viertel (26,4 %) der Absolvent/inn/en den Abschluss *mit Auszeichnung bestanden*, der überwiegende Rest von 72 % hat *bestanden*.

Im *Vergleich des eigenen Abschlusserfolges mit jenem der anderen Absolvent/inn/en ihrer Studienfachrichtung* schätzten lediglich 6 % der Befragten den eigenen Abschluss im Vergleich zu anderen Absolvent/inn/en als viel besser ein. 34 % schätzten ihr Abschlussniveau besser ein als jenes der Studienkolleg/inn/en. 32 % meinten, dass ihr Abschlussniveau in etwa jenem ihrer Studienkolleg/inn/en entspricht. Ein Viertel gab an, dies nicht beurteilen zu können. 1 % schätzte den eigenen Abschluss schlechter ein und nur 0,1 % sogar als viel schlechter im Vergleich zu den Studienkolleg/inn/en.

Studiensituation

Bezüglich der Studiensituation während der letzten 1 bis 2 Jahre vor Studienabschluss, gaben 64 % der Befragten an, ein *Vollzeitstudium* absolviert zu haben, d.h. ihr Studium war in den letzten 1 bis 2 Jahren vor Studienabschluss ihre Haupttätigkeit und sie konnten sich voll ihrem Studium widmen. 35 % waren *Teilzeit-Studierende* und absolvierten ihr Studium neben der Erwerbstätigkeit oder anderen Haupttätigkeiten.

Der Großteil der Befragten (79,8 %) hat das Studium nie für mehr als 4 Monate *unterbrochen*; 8 % der Befragten haben ihr Studium für mehr als 4 Monate unterbrochen. 62 % davon für 4 bis 12 Monate, 22 % für 13 bis 24 Monate und 17 % für mehr als 24 Monate. Die maximale Dauer einer Unterbrechung betrug 120 Monate (1,2 %).

Beschreibung des Studiums

Die Graduierten wurden gebeten, auf einer Skala von 1 (in sehr hohem Maße) bis 5 (überhaupt nicht) anzukreuzen, inwieweit die sechs zur Beschreibung des Studiums angegebenen Items auf ihr Studium zutreffen.

61 % der Absolvent/inn/en sahen in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) ihr Studium *allgemein als anspruchsvoll* an; 28 % in durchschnittlichem Maße; 8 % in geringem Maße und 2 % überhaupt nicht. Vor allem die Absolvent/inn/en gesundheitswissenschaftlicher Studienfächer stuften ihr Studium als sehr anspruchsvoll ein (70,3 %), gefolgt von den Agrar- und Veterinärwissenschaftlern (61,1 %).

Die Hälfte der Befragten war der Meinung, dass die Studieninhalte *den Arbeitgebern* nur in durchschnittlichem bis geringen Maße (Ausprägungen 3+4 der Skala) *vertraut* sind; 13 % meinten, dass Arbeitgeber überhaupt nicht über Studieninhalte informiert sind. Fast ein Viertel (24,9 %) glaubte hingegen, dass Arbeitgeber in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) die Studieninhalte kennen, im Falle der Gesundheitswissenschaftler zeigten die Ergebnisse einen überdurchschnittlichen Wert von 69 %, vor den Agrar- und Veterinärwissenschaftlern mit 59 %.

Mehr als die Hälfte der Absolvent/inn/en (56,1 %) gab an, lediglich in durchschnittlichem bis geringem Ausmaß (Ausprägungen 3+4 der Skala) die Möglichkeit der *freien Zusammenstellung des Studienprogramms* gehabt zu haben, vor allem die Fachhochschul-Absolvent/inn/en (51,6 %) hatten diesbezüglich geringe Möglichkeiten, fast ein Drittel (31,1 %) überhaupt keinen Einfluss auf die Zusammenstellung des Studienprogramms, was auf die in Fachhochschulen vorherrschenden „verschulten“ Strukturen hinweist. Größere Freiheiten boten sich hingegen den Graduierten der Bildungswissenschaften (47,8 % in hohem bis sehr hohem Ausmaß, Ausprägungen 1+2 der Skala) sowie jenen der Geistes- und Kunstwissenschaften (47,3 % in hohem bis sehr hohem Ausmaß).

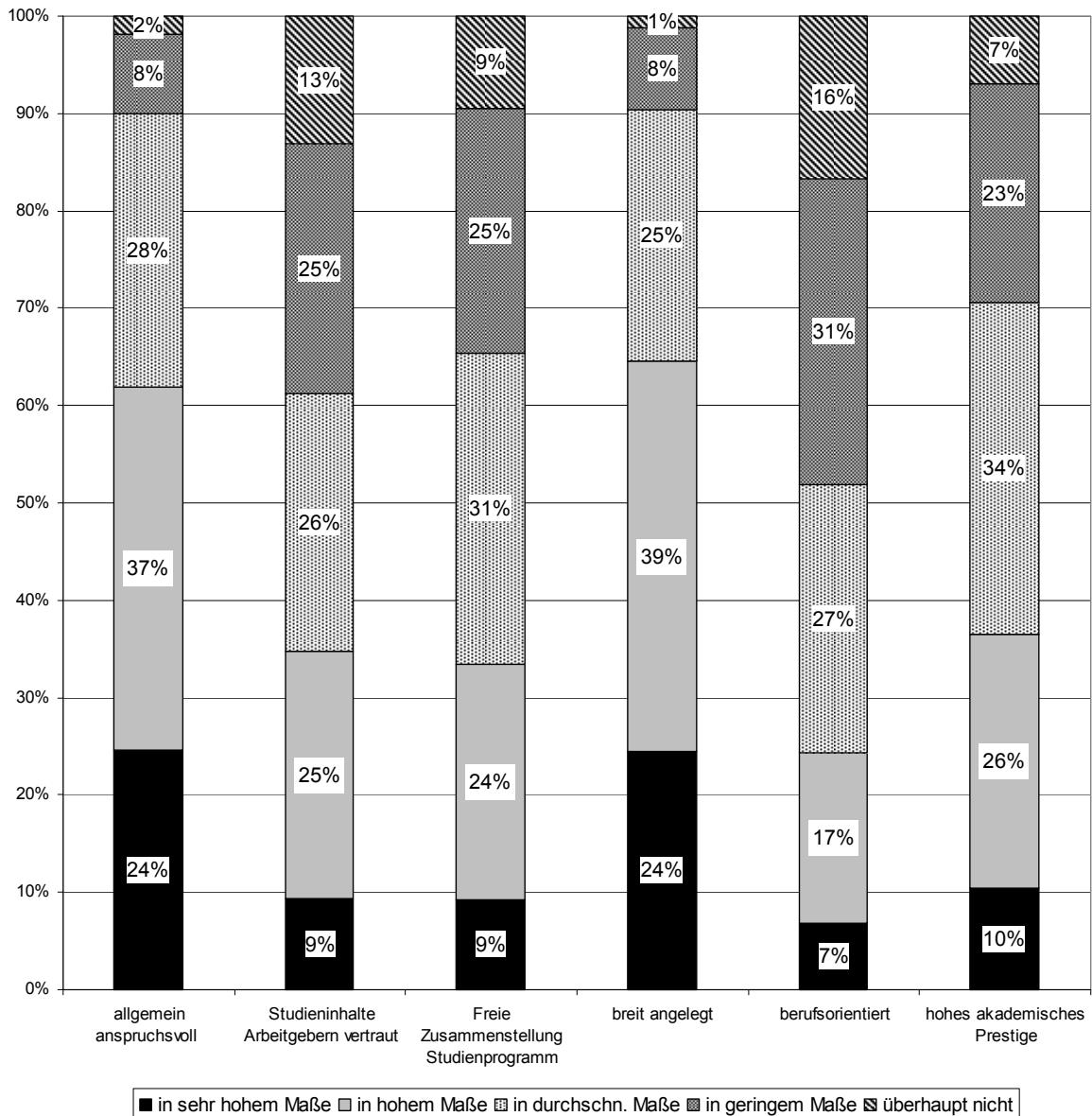
Eine überwiegende Mehrheit (63,3 %) war der Überzeugung, dass das absolvierte Studium in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) *breit angelegt* war. Insbesondere die Agrar- und Veterinärwissenschaftler (79,0 %) gaben an, in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) ein breit angelegtes Studium absolviert zu haben, gefolgt von den Ingenieurwissenschaftlern mit 76 %. Ein Viertel teilte die Überzeugung, dass ihr Studium breit angelegt war eher; 1 % hingegen überhaupt nicht.

Bezüglich der *Berufsorientierung* im Studium vertraten 16 % der Absolvent/inn/en die Ansicht, dass diese überhaupt nicht berücksichtigt wurde. Mit einem vergleichsweise hohen Anteil von einem Drittel (33,1 %) teilten vor allem die Absol-

vent/inn/en der Geistes- und Kunstwissenschaften diese Meinung. 31 % aller Befragten gaben an, dass Berufsorientierung zumindest in geringem Maße stattfand, bei 27 % war dies in durchschnittlichem Maße der Fall. Fachhochschulen wichen hier wieder auffallend ab, immerhin gaben 90 % der Befragten an, dass ihr Studium in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) berufsorientiert war. Aber auch die Absolvent/inn/en der Sport- und Tourismuswissenschaften wiesen einen relativ hohen Anteil von 52 % bezüglich einer Berufsorientierung in hohem bis sehr hohem Ausmaß (Ausprägungen 1+2 der Skala) auf. – Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass hinsichtlich der Berufsorientierung in der Lehre, abgesehen von den genannten Ausnahmen, wenig Rechnung getragen wird.

Etwas mehr als ein Drittel (35,7 %) der Befragten war der Ansicht, dass ihr Studium in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) ein *hohes akademisches Prestige* hatte. In überdurchschnittlichem Maße teilten die Gesundheitswissenschaftler mit 88 % diese Überzeugung, gefolgt von den Absolvent/inn/en der Ingenieurwissenschaften (53,5 %). Ein weiteres Drittel aller Graduierten verband das Studium mit durchschnittlich hohem Prestige, der Rest empfand das Prestigeausmaß als gering (22,1 %) und 7 % stellten überhaupt kein hohes akademisches Prestige fest, wobei in dieser Gruppe die Absolvent/inn/en der Sport- und Tourismuswissenschaften mit 33 % auffielen. – Die Prestigewirkung einer akademischen Ausbildung wird vermutlich aufgrund des allgemein sehr hohen Ausbildungsniveaus der Hochschulabsolvent/inn/en differenziert empfunden und zeigt, dass auch die Absolvent/inn/en wahrnehmen, dass ein gutes Studium allein nicht mehr ausreicht, sich von der Masse der Kolleg/inn/en am Arbeitsmarkt abzuheben.

Diagramm 2: Beschreibung des Studiums nach ausgewählten Kriterien



Betonung ausgewählter Aspekte von Lehren und Lernen im Studium

Die Absolvent/inn/en gaben anhand einer Skala von 1 (in sehr hohem Maße) bis 5 (überhaupt nicht) an, in welchem Ausmaß die angeführten 11 Aspekte von Lehren und Lernen in ihrem Studium betont wurden.

Das Ausmaß der Betonung bestimmter Aspekte von Lehren und Lernen im Studium kann Aufschluss darüber geben, inwieweit die Erfüllung der vielfältigen Anforderungen der wissensbasierten Gesellschaft durch Lehr- und Lernmethoden unterstützt wird:

Im Falle der überwiegenden Mehrheit der Absolvent/inn/en (67,7 %) wurden *Vorlesungen* im Studium in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) betont, bei 22 % in durchschnittlichem Maße. Dieses Ergebnis macht deutlich, dass der Frontalunterricht in Vorlesungen nach wie vor eine wichtige und weit verbreitete Methode der Wissensvermittlung darstellt, wobei diese Methode vor allem zur Vermittlung von Fach- und Methodenkompetenz unverzichtbar ist und trotz des überwiegenden Vortragscharakters viele Möglichkeiten einer interaktiven und praxisnahen Gestaltung eröffnet.

38 % der Befragten gaben an, dass *Gruppenarbeiten* in ihrem Studium in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) betont wurden, davon in überdurchschnittlichem Maße die Sport- und Tourismuswissenschaftler/innen mit 63 %. Auffallend ist auch die starke Betonung von Gruppenarbeiten im Fachhochschulbereich: mehr als die Hälfte der Absolvent/inn/en (55,7 %) nannten eine sehr starke Betonung. 29 % aller Befragten gaben eine Betonung in durchschnittlichem Maße an, 22 % in geringem Maße. 9 % hatten überhaupt keine Gruppenarbeiten, darunter ein Drittel der Gesundheitswissenschaftler/innen und 27 % der Agrar- und Veterinärwissenschaftler/innen.

Für 41 % bestand während des Studiums überhaupt keine Möglichkeit, *an Forschungsprojekten teilzunehmen*, für ein Drittel (33,9 %) bot sich diese Möglichkeit zumindest in geringem Ausmaß. Anders im Studienfeld der Naturwissenschaften und Informatik: Hier gaben 22 % eine Betonung von Forschungsprojekten in hohem bis sehr hohem Ausmaß an (Ausprägungen 1+2 der Skala), gefolgt von den Sport- und Tourismuswissenschaftler/innen mit 11 %. Hier bietet sich ein Ansatzpunkt, Studierende verstärkt in Forschungsprojekte einzubinden um frühzeitig eine Verknüpfung von Theorie und Anwendung herzustellen.

Hinsichtlich der Möglichkeit zur Absolvierung von *Praktika* weisen die Ergebnisse der Studie auf große Unterschiede hin: Fast ein Viertel (24,5 %) der Befragten hatte im Studium überhaupt keine Praktika zu absolvieren, 24 % in geringem Maße und 19 % in durchschnittlichem Maße, während bei 31 % Praktika in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) betont wurden. Im Vergleich dazu gab die überwiegende Mehrheit der Fachhochschul-Absolvent/inn/en (85,3 %) eine starke bis sehr starke Betonung von Praktika im Studium an, ebenso 81 % der Gesundheitswissenschaftler/innen und 61 % der Agrar- und Veterinärwissenschaftler/innen.

Die Mehrzahl der Absolvent/inn/en (54,0 %) hatte in ihrem Studium keine *Pflichtpraktika* vorgesehen. 44 % der Befragten gaben an, im Rahmen ihres Studiums Pflichtpraktika absolviert zu haben, wobei 77 % dieser Pflichtpraktika bis zu 7 Monaten dauerten, 16 % zwischen 7 und 12 Monaten und 7 % sogar mehr als 12 Monate.

Fakten- und anwendungsorientiertes Wissen wurde bei einem Drittel (33,7 %) der Absolvent/inn/en in hohem bis sehr hohem Maße betont, bei 35 % in durchschnittlichem Maße und bei 24 % in geringem Maße. Die überwiegende Mehrheit von 75 % der Fachhochschul-Absolvent/inn/en nannte hingegen eine starke bis sehr starke (Ausprägungen 1+2 der Skala) Betonung der Vermittlung fakten- und anwendungsorientierten Wissens. Auch die Absolvent/inn/en der Sport- und Tourismuswissenschaften wichen mit einem Anteil von 48 % (starke bis sehr starke Betonung) von den Ergebnissen der anderen Studienfelder ab.

Bei 60 % der Befragten stand die Vermittlung von *Theorien und Paradigmen* im Studium in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) im Vordergrund, überdurchschnittlich bei den Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften mit 73 %. 25 % der Absolvent/inn/en nannten eine Betonung in durchschnittlicher Ausprägung. Nicht so die Absolvent/inn/en der Sport- und Tourismuswissenschaften und der Fachhochschulen, wo die Vermittlung von Theorien und Paradigmen offensichtlich zu Gunsten der Praxisorientierung in den Hintergrund tritt. Lediglich 22 % der Sport- und Tourismuswissenschaftler/innen und 23 % der Fachhochschul-Absolvent/inn/en gaben eine Betonung der Theorien und Paradigmen in hohem bis sehr hohem Maße an.

Mehr als die Hälfte (51,9 %) der befragten Absolvent/inn/en bezeichneten in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) die *Lehrenden als Hauptinformationsquelle* ihres Wissens, 32 % in durchschnittlichem Ausmaß, 12 % in geringem Maße.

Dass *Projekt- und/oder problembasiertes Lernen* nach wie vor zu kurz kommt, zeigt sich daran, dass dieses bei 13 % der Absolvent/inn/en im Studium überhaupt keine Berücksichtigung fand, vor allem nicht bei den Gesundheitswissenschaftler/innen (36,5%) und den Agrar- und Veterinärwissenschaftler/innen (25,9 %); bei 30 % nur in geringem Ausmaß, bei 27 % in durchschnittlichem Maße und bei 28 % in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala). Ausnahmen bildeten hier die Ingenieurwissenschaften (44,6 % mit einer Betonung in hohem bis sehr ho-

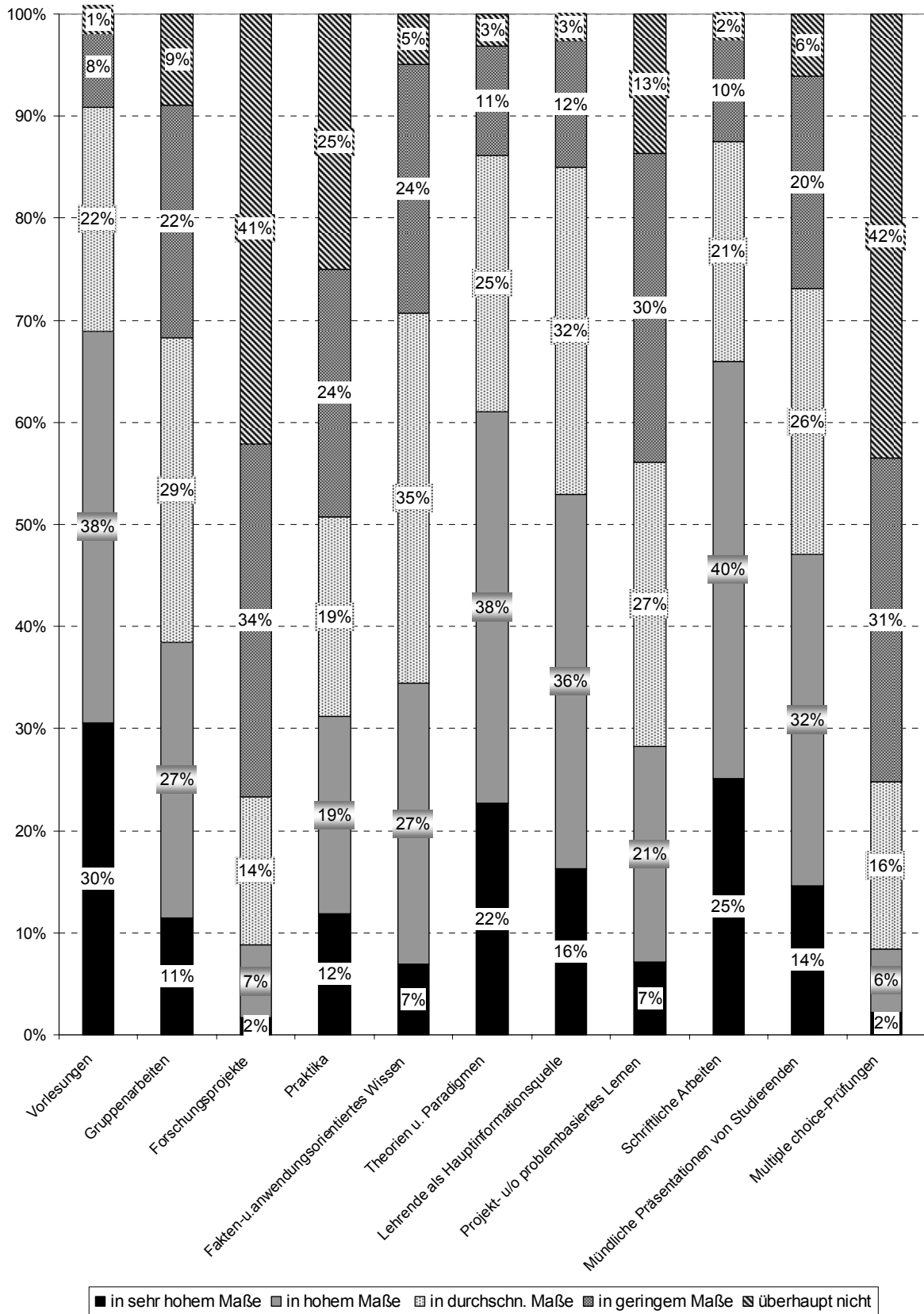
hem Ausmaß) und besonders deutlich die Fachhochschulen: Im Falle von 80 % der dort Graduierten war das Ausmaß der Betonung von Projekt- und Problemorientierung in der Lehre hoch bis sehr hoch.

Schriftliche Arbeiten wurden bei einer großen Mehrheit der Befragten (64,6 %) im Studium in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala) betont, besonders bei folgenden Studienfeldern: Bildungswissenschaften (78,0 %), gefolgt von den Sozial- Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (75,6 %) und den Sport- und Tourismuswissenschaften (74,1 %). 21 % aller Absolvent/inn/en nannten eine Betonung schriftlicher Arbeiten in durchschnittlichem Maße, 10 % in geringem Maße und nur 2 % überhaupt keine, wobei in diese Gruppe mit einem überdurchschnittlichen Anteil von 26 % die Absolvent/inn/en der Gesundheitswissenschaften sowie mit einem Anteil von 20 % jene der Agrar- und Veterinärwissenschaften einzureihen sind.

Mündliche Präsentationen von Studierenden wurden bei 46 % in hohem bis sehr hohem Ausmaß (Ausprägungen 1+2 der Skala) betont. Eine Ausnahme war hier wieder bei den Fachhochschulen zu verzeichnen: 82 % nannten hier eine Betonung von Präsentationen in hohem bis sehr hohem Ausmaß, ein Ergebnis das aufgrund der starken Projektorientierung nicht verwundert. Überdurchschnittliche Betonung mündlicher Präsentationen nannten auch die Absolvent/inn/en der Geistes- und Kunstwissenschaften (64,2 %), gefolgt von jenen der Sport- und Tourismuswissenschaften (62,9 %). Etwas mehr als ein Viertel (25,6 %) aller Befragten gab eine Betonung mündlicher Präsentationen in durchschnittlichem Ausmaß an, 20 % in geringem Ausmaß und 6 % überhaupt keine mündlichen Präsentationen, wie dies in überdurchschnittlichem Maße vor allem bei den Gesundheitswissenschaftler/innen (28,4 %) der Fall war.

Multiple choice-Prüfungen fanden bei 42 % der Befragten überhaupt keine Anwendung, bei 31 % nur in geringem Ausmaß, bei 16 % in durchschnittlichem Maße und nur bei 8 % in hohem bis sehr hohem Maße (Ausprägungen 1+2 der Skala), wobei in dieser Gruppe die Gesundheitswissenschaftler/innen mit 23 % ein überdurchschnittliches Ergebnis zeigten. Diese Form der Prüfung wird vor allem bei sehr hohen Studierendenzahlen gewählt, um die Korrektur einfacher zu bewältigen.

Diagramm 3: Ausmaß der Betonung ausgewählter Aspekte von Lehren und Lernen im Studium



Studienverhalten

Zur Ermittlung des Studienverhaltens wurden die Graduierten gebeten, auf einer Skala von 1 (in sehr hohem Maße) bis 5 (überhaupt nicht) anzukreuzen, inwieweit die angegebenen Beschreibungen auf ihr Studienverhalten zutreffen.

14 % der Befragten gaben an, in sehr hohem Maße *mehr gearbeitet* zu haben *als notwendig war, um die Prüfungen zu bestehen*, 31 % in hohem Maße. 8 % behaupteten, überhaupt nicht mehr Arbeit investiert zu haben als erforderlich.

Den *wöchentlichen Aufwand für ihr Studium* bezifferten 6 % mit bis zu 10 Stunden, 16 % mit 11 bis 20 Stunden, 28 % mit 21 bis 30 Stunden, 27 % mit 31 bis 40 Stunden, 16 % mit 41 bis 50 Stunden und 7 % mit mehr als 50 Stunden.

52 % der Absolvent/inn/en gaben an, in ihrem Studium in hohem bis sehr hohem Maße (1+2 der Skala) *die bestmöglichen Noten angestrebt* zu haben, 22 % davon sogar in sehr hohem Ausmaß. Ein Viertel der Absolvent/inn/en (25,1 %) strebte eher bestmögliche Noten an; 9 % der Befragten bemühten sich hingegen überhaupt nicht um bestmögliche Noten.

Berufserfahrungen vor und während des Studiums

31 % der Absolvent/inn/en hatten bereits *vor Studienbeginn berufliche Erfahrungen, die in einem Zusammenhang mit ihrem Studium standen*, gesammelt; 68 % *während* des Studiums. Hier sind sowohl Teil- als auch Vollzeitbeschäftigungen einbezogen, nicht jedoch Praktika.

Berufserfahrungen, die in keinem Zusammenhang mit ihrem Studium standen, hatten 60 % der Befragten bereits *vor Beginn des Studiums gesammelt*, 60 % *während* des Studiums.

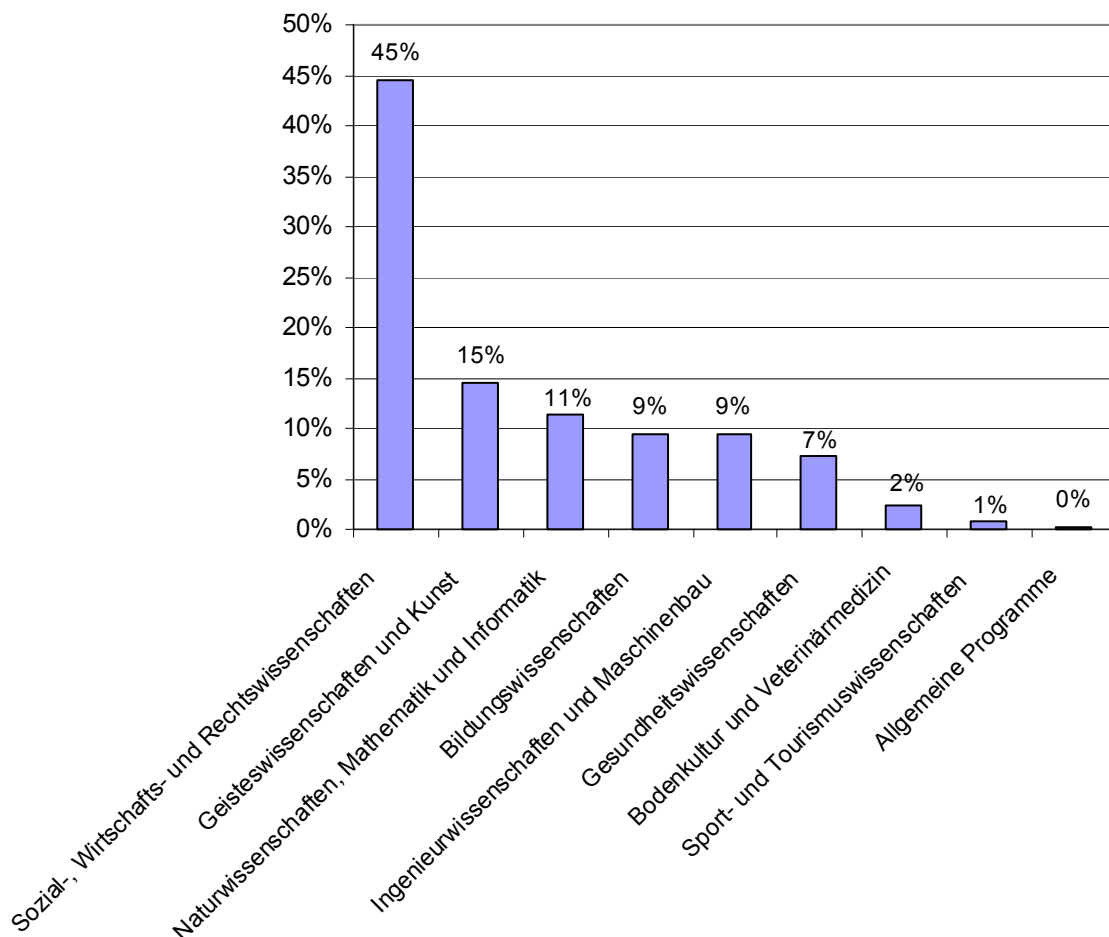
18 % der befragten Absolvent/inn/en waren während des Studiums aktives *Mitglied* in einer studentischen oder anderen freiwilligen Vereinigung.

Zusatzausbildung

Fast die Hälfte der befragten Absolvent/inn/en entschloss sich, nach Studienabschluss eine *zusätzliche Ausbildung* zu beginnen. 12 % davon entschieden sich für ein *weiteres Diplomstudium*, 23 % für ein *Doktoratsstudium* und 21 % wählten *Sonstige postgraduale Ausbildungen*, wobei diese auch verpflichtende berufliche Qualifikationen, die in Kombination mit der Erwerbstätigkeit erworben wurden (wie z.B. Turnus, Gerichtsjahr) umfassen.

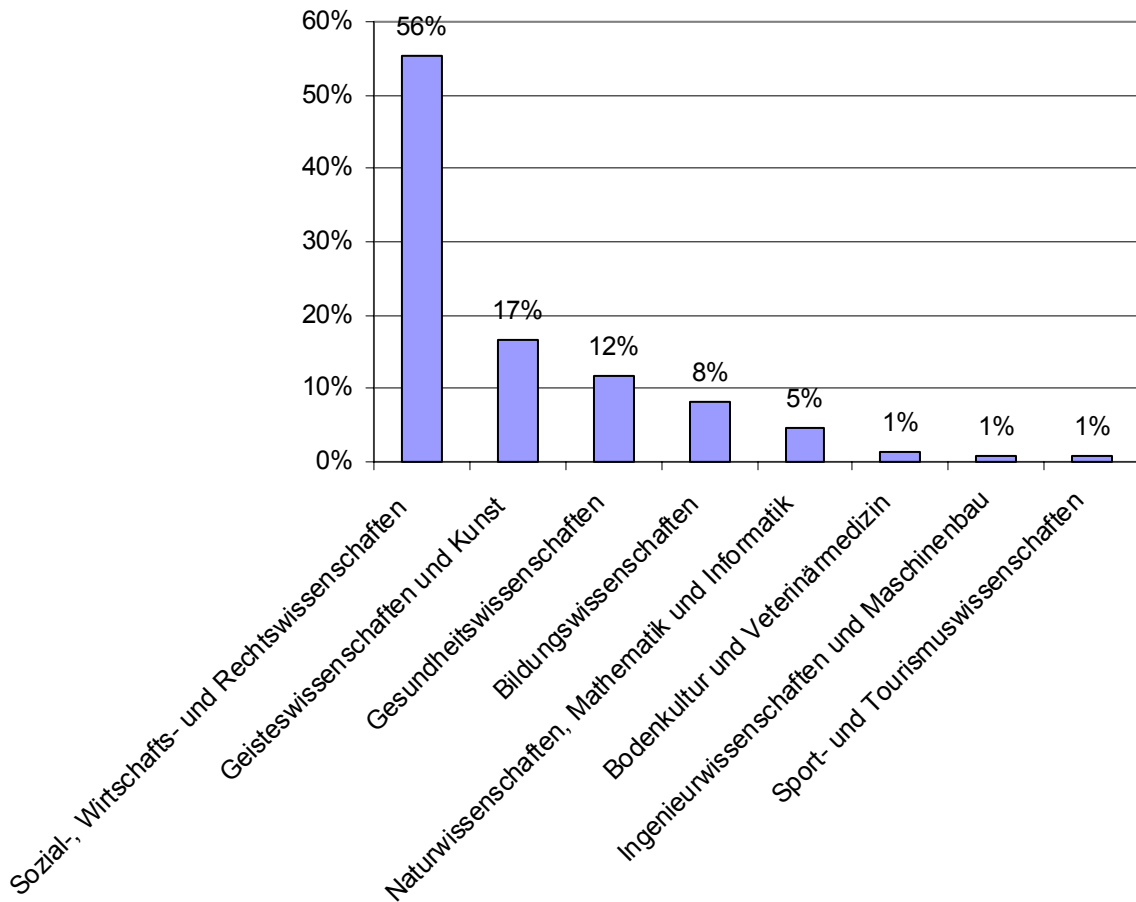
Nicht ganz die Hälfte (44,5 %) jener Absolvent/inn/en, die sich für eine Zusatzausbildung entschieden, wählte ein sozial- und wirtschaftswissenschaftliches bzw. rechtswissenschaftliches Fach, 15 % ein geisteswissenschaftliches bzw. kunstwissenschaftliches, 11 % ein naturwissenschaftliches Fach, der Rest verteilt sich auf die anderen Studienfächer, wie in Diagramm 4 dargestellt.

Diagramm 4: Erste gewählte Zusatzausbildung nach Studienbereichen



Als zweite Zusatzausbildung wählte mehr als die Hälfte (55,5 %) der Befragten ein sozial- und wirtschaftswissenschaftliches bzw. rechtswissenschaftliches Studienfach, 17 % ein geisteswissenschaftliches bzw. kunstwissenschaftliches, 12 % ein gesundheitswissenschaftliches Fach (siehe Diagramm 5).

Diagramm 5: Zweite gewählte Zusatzausbildung nach Studienbereichen



Die überwiegende Mehrheit der Graduierten entschied sich für eine Zusatzausbildung im *bereits absolvierten Studienfeld*, am zweithäufigsten wählten die Absolvent/inn/en fast aller Studienfelder eine Zusatzausbildung in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften bzw. Rechtswissenschaften. Eine einzige Ausnahme bildeten die Gesundheitswissenschaftler/innen, sie wählten an zweiter Stelle ein naturwissenschaftliches Studienfach. Bei den Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler/innen bzw. Rechtswissenschaftler/innen standen geisteswissenschaftliche Studienrichtungen an zweiter Stelle.

Gleich verhielt es sich bei der Wahl einer zweiten Zusatzausbildung, hier wurde ebenfalls am häufigsten das *bereits absolvierte Fach* gewählt.

46 % jener Absolvent/inn/en, die sich für eine weitere Zusatzausbildung entschieden hatten, strebten als Abschluss ein *Doktorat* an, 20 % ein *Magisterium bzw. Diplom*, 17 % einen *postgradualen Abschluss* und nur 0,2 % ein *Bakkalaureat*.

Von jenen Absolvent/inn/en, die eine zweite Zusatzausbildung wählten, strebten 34 % einen *postgradualen Abschluss* an, 27 % einen *sonstigen Abschluss*, 22 % ein *Doktorat* und 14 % ein *Magisterium bzw. Diplom*.

Mehr als die Hälfte (56,8 %) jener Absolvent/inn/en, die eine weitere Ausbildung nach dem Studium begonnen hatten, hat diese Ausbildung bereits abgeschlossen. 28 % befanden sich noch in dieser Ausbildung und 16 % hatten sie ohne Abschluss beendet.

Von jenen Befragten, die sich nach Absolvierung des Studiums für eine zweite Zusatzausbildung entschieden, hatte die Mehrheit (54,7 %) bereits einen Abschluss erworben. 36 % befanden sich noch in Ausbildung und 9 % hatten diese Ausbildung ohne Erwerb eines Abschlusses beendet.

3.2.3 *Resümee*

In Bezug auf die Studienbedingungen und das Studienverhalten sind, abgesehen von der Studienwahl, wo Studienfächer zu verzeichnen sind, die überwiegend von weiblichen bzw. männlichen Studierenden gewählt werden, keine gender-spezifischen Unterschiede feststellbar.

Im Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen des Studiums und den Aspekten der Wissensvermittlung im Studium lässt sich abschließend festhalten, dass die Ergebnisse der Befragung der Absolvent/inn/en die Wahrnehmungen der betrieblichen Praxis durchaus bestätigen. Einerseits spiegelt sich das in der betrieblichen Praxis konstatierte hohe Ausbildungsniveau in der starken Betonung der Fach- und Methodenkompetenz sowie teilweise auch in der Vermittlung sozialer Kompetenz, wie beispielsweise der Kommunikationsfähigkeit durch Förderung der schriftlichen und mündlichen Ausdrucksfähigkeit sowie durch Förderung der Teamfähigkeit wider, andererseits zeigen sich auch Defizite in der Praxisorientierung bzw. in der Verknüpfung von Theorie und Anwendung.

Weiters lässt sich feststellen, dass die Absolvent/inn/en die Bedeutung des kontinuierlichen Lernens und der Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung erkannt haben, zumal fast jede/r Zweite nach Studienabschluss eine Zusatzausbildung anstrebt.

3.3 Erste Berufserfahrungen

Als „erwerbstätig“ wurden Absolvent/inn/en der wissenschaftlichen Universitäten, Kunstuniversitäten oder Fachhochschulen definiert, die angestellt (d.h. in einem bezahlten Arbeitsverhältnis) sowie Absolvent/inn/en, die selbstständig erwerbstätig oder freiberuflich tätig waren.² Manche Berufsfelder kennen eine Art Praktikum, das Vorbedingung zum Einstieg in die gewünschte Erwerbstätigkeit ist (bezahlte Ausbildungen wie Turnus, Gerichtsjahr); solche Zugangsregelungen gelten im Übrigen als ein Kriterium der „Professionalisierung“ von Erwerbstätigkeiten (vgl. Schmeiser 2006).

Umfang der Arbeitszeit oder allfällige Befristung spielten für diese Definition zunächst keine Rolle. Befristete oder nicht Vollzeit-Erwerbsverhältnisse werden manchmal als „nichttraditionelle Beschäftigungsverhältnisse“ bezeichnet, wenn auch solche Formen – nicht zuletzt im Felde akademischer Beschäftigung³ – verbreitet sind und zunehmen (geschlechtsrollenspezifisch differierend). Kurzfristige, also maximal sechs Monate nach Studienabschluss dauernde Beschäftigungsprogramme oder Gelegenheitsjobs wurden im Projektzusammenhang als nicht dazu gehörig vereinbart.

3.3.1 Übergang vom Studium zur ersten Erwerbstätigkeit

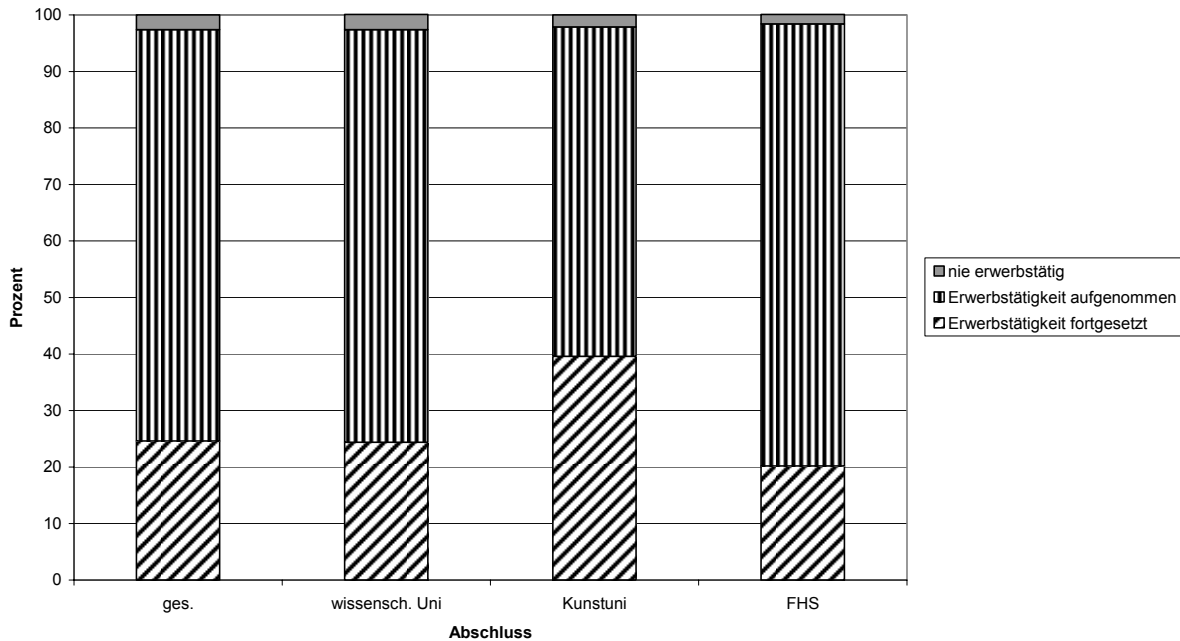
Ein Viertel der Befragten *setzte* die Erwerbstätigkeit, die es während des Studiums ausgeübt hatte, *fort* (24,6 %); etwas weniger als drei Viertel *nahmen* nach Studienabschluss eine Erwerbstätigkeit *auf* (72,8 %). Ein Rest von knapp drei Prozent war seither *nie erwerbstätig* gewesen (2,6 %). Die Aufnahme der Erwerbstätigkeit erfolgte im Mittel nach 7 Monaten, Minimum waren ein Monat, Maximum 12 Monate; je ein Drittel nahm die erste Erwerbstätigkeit nach weniger als einem Monat beziehungsweise nach ein bis drei Monaten auf.

² In diesen Kapiteln wird abwechselnd von „Erwerbstätigkeit“ oder „beruflicher Tätigkeit“ o.ä. gesprochen – dessen bewusst, dass zu differenzieren wäre. So hat etwa nicht jede Erwerbstätigkeit (noch) ihre berufliche (oder gar professionelle) Form. (Zu „Flexibilität“ s. schon Mertens/Kaiser 1981).

Doch geht es hier darum, das Phänomen von Erwerbstätigkeit als allgemeines – unterschieden etwa von „Erwerbsarbeitslosigkeit“ (vgl. etwa Bonß 2000) oder Modellen wie „Bürgerarbeit“ (Beck 2000) – zu betrachten; in weiter gehenden Analysen wäre genauer zu betrachten, was spezifisch an „Beruf“, „Profession“ oder aber an neuen Formen von (Erwerbs-)Tätigkeit, die sich etwa dieser Begrifflichkeit entziehen oder ihr nur schwer unterordenbar sind (vgl. Schmeiser 2006; oder Friebe/Lobo 2006), der Fall ist. Zur Entwicklung von Arbeit in ihren vielfältigen Erscheinungsformen und Tendenzen s. etwa Kocka/Offe (Hrsg.) 2003.

³ – s. etwa Musner 2006; allgemeiner, über „Prekarisierung“, s. Boltanski/Chiapello 2006

Diagramm 6: Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss - Abschlusstypen



Bei der Gruppe derer, die erst eine Erwerbstätigkeit aufnahmen, hatte der größte Anteil *nach Studienabschluss* begonnen, eine Erwerbstätigkeit zu suchen (31,6 %), ein etwas kleinerer Teil ungefähr *zur Zeit des Studienabschlusses* (29,0 %); weitere Anteile hatten die Erwerbstätigkeit *ohne Suche* aufgenommen (20,5 %) beziehungsweise schon *vor dem Studienabschluss* (18,9 %). Die durchschnittliche Suchdauer betrug 3,6 Monate; Suchdauer weniger als ein Monat traf auf gut zwei Drittel der österreichischen Befragten zu, etwa ein Fünftel suchte 1 bis 3 Monate.⁴

Ihre erste Erwerbstätigkeit hatten die Befragten auf folgende Art und Weise gefunden: Die meisten hatten *den/die Arbeitgeber/in selbstständig kontaktiert* (24,0 %); andere waren durch *eine Annonce in einer Zeitung* (16,7 %), beziehungsweise durch *Familie, Freunde oder Bekannte* (13,6 %) fündig geworden; wiederum andere wurden *von dem/der Arbeitgeber/in angesprochen* (13,1 %). Wenig Bedeutung kam einem *Praktikum während des Studiums* zu (7,3 %), wenig auch dem *Internet* (5,2 %) respektive der *Hilfe der Universität oder Fachhochschule* (4,6 %).

⁴ Grundsätzlich müssen solche Übergänge vom (tertiären) Bildungssystem ins System organisierter Beschäftigung – die mehr oder weniger deutlich über den Arbeitsmarkt vermittelt vor sich gehen – gesehen werden im sozio-ökonomischen Gesamtzusammenhang. Eine aktuelle Erörterung einschlägiger Zusammenhänge, wenn auch eher einseitig ökonomistisch betrachtet, bietet das „WIFO-Weißbuch“ (Aiginger/Tichy/Walterskirchen 2006).

3.3.2 Erste Erwerbstätigkeit nach dem Studienabschluss

Etwa eine/r von zehn Befragten gab an, als erstes nach Studienabschluss *selbstständig* erwerbstätig gewesen zu sein (10,5 %; Männer 9,9 % und Frauen 10,3 %).

Unter den unselbstständig Erwerbstätigen hatten sechs von zehn einen *unbefristeten* Vertrag (58,9 %), mehr als ein Drittel einen *befristeten* (36,5 %; Rest „Sontiges“). Die unbefristeten Verträge waren mit höherer Wahrscheinlichkeit „männlich“ (65,4 %); die befristeten „weiblich“ (42,0%).

Ein *Diplom oder Magisterium* als Studienabschluss war für die meisten, nämlich sieben von zehn der Respondent/inn/en, am besten geeignet für ihre erste Erwerbstätigkeit (70,0 %); für jede/n Fünfte/n hätte auch *ein niedrigerer als ein Universitäts- oder Fachhochschulabschluss* ausgereicht (19,8 %). Ein *Doktorat* erschien aus der Sicht nur weniger Befragter für ihre erste berufliche Tätigkeit geeignet (5,8 %; *anderer postgradualer Abschluss* 2,4 %), noch weniger nannten diesbezüglich ein *Bakka-laureat* (2,0 %).

Für knapp die Hälfte unserer Befragten war es *die studierte oder eine verwandte Fachrichtung* (48,1 %) und für gut ein Drittel *ausschließlich die eigene Fachrichtung* (34,4 %), die am besten zur ersten Erwerbstätigkeit passte (*völlig andere Fachrichtung* 5,1 %, *keine spezifische Fachrichtung* 12,4 %).

Bei sechs von zehn Befragten traf es „in sehr hohem“ oder zumindest „hohem Maße“ zu, dass ihr *Wissen und ihre Fähigkeiten in der ersten Erwerbstätigkeit genutzt* wurden (61,1 % Werte 1 oder 2 auf der Fünferskala).

Bei einem Drittel der Graduierten war der Fall, dass die erste Erwerbstätigkeit „in hohem“ oder sogar „sehr hohem Maße“ *mehr Wissen und Fähigkeiten erforderte*, als sie tatsächlich bieten konnten (33,4 % 1 bzw. 2); auf der anderen Seite war dies „nicht“ oder „überhaupt nicht“ bei vier von zehn Befragten der Fall (41,1 % 4 bzw. 5).

Schließlich gaben Vier von Zehn in unserem Sample an, nach wie vor die *erste Erwerbstätigkeit* auszuüben (Männer 43,8 % bzw. Frauen 38,4 %); die Mehrheit hatte diese früher oder später verlassen (58,7 %).

3.4 Erwerbsverlauf

Deutlich mehr als ein Drittel der Befragten gab an, in der Zeit seit dem Studienabschluss mindestens einmal *erwerbslos und auf Beschäftigungssuche* gewesen zu sein (36,4 %); davon waren wiederum drei von zehn mehrmals (z.B. 22,5 % zweimal), sieben von zehn bis zu insgesamt sechs Monaten (70,6 %) beziehungsweise eine/r von zehn gar über ein Jahr (9,7 %) erwerbsarbeitslos gewesen.⁵

Im Monat vor der Befragung hatten sich drei von zehn der Graduierten in *einer Weiterbildung oder einem Berufsbildungsprogramm*, im Zusammenhang mit der beruflichen Entwicklung, befunden (30,7 %); etwas weniger waren mit *Kinderbetreuung oder Familienarbeit* beschäftigt gewesen (28,7 %); ein geringerer Anteil war in einer *unbezahlten beziehungsweise freiwilligen Tätigkeit* engagiert gewesen (22,9 %).

Aktiv versucht, eine Erwerbstätigkeit überhaupt beziehungsweise eine andere Erwerbstätigkeit zu erhalten, hatten im Monat vor der Beantwortung des Fragebogens immerhin 15 Prozent (82,4 % hatten dies nicht getan; 2,7 % warteten auf Ergebnisse früherer Bewerbungen).

Ein kurzer Statementkatalog thematisierte soziale Netzwerke (soziales Umfeld: Freunde, Verwandte, Kolleg/inn/en etc.) und deren praktische Bedeutung.

So erachteten mehr als die Hälfte der Befragten ihr soziales Umfeld als „sehr hilfreich“ oder zumindest „hilfreich“, falls sie *Informationen über Erwerbsmöglichkeiten* brauchten (58,4 % Werte 1 oder 2, Fünferskala), eher wenige als „nicht (sehr) hilfreich“ (18,3 % 4 oder 5). Um *eine Erwerbstätigkeit zu erhalten*, schienen Freunde, Verwandte und Kolleg/inn/en schon weniger Hilfe zu versprechen (43,1 % Werte 1 bzw.; 28,4 % Werte 4 bzw. 5). Falls sie Hilfe dabei benötigten, *sich selbstständig zu machen*, erachtet nur mehr ein starkes Drittel der Befragten ihr soziales Umfeld als „(sehr) hilfreich“ (35,0 % mit Werten 1 oder 2); hingegen schon jede/r vierte als „nicht (sehr) hilfreich“ (39,8 % 4 oder 5).

Pierre Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von „sozialem Kapital“, über das Menschen verfügen, das sie in Gewinnerwartung einsetzen und das sie unter Umständen in eine andere Kapitalform (etwa „ökonomisches Kapital“) transformieren

⁵ Die Begriffe hier sind, wie man sieht, schwierig zu handhaben. Die Formulierung „erwerbslos und auf Beschäftigungssuche“, wie im Fragebogen verwendet (Fr. E3), schließt Zeiten der Erwerbslosigkeit, in denen andere Tätigkeiten – etwa Familienarbeit, oder freiwillige Tätigkeit – betrieben wurden, logisch aus und ist eine relativ „harte“ Definition des Erwerbslosen-Status.

(Bourdieu 1983).⁶ Das soziale Umfeld erschien den Befragten, wie man sieht, abgestuft und nur sehr bedingt zur Unterstützung beziehungsweise Hilfestellung brauchbar.⁷ Ein großer bis mehrheitlicher Anteil dürfte jeweils eher auf eigene Möglichkeiten vertrauen oder hinsichtlich der Hilfestellung durch andere skeptisch sein.

3.5 Erwerbssituation zum Zeitpunkt der Befragung

Zum Befragungszeitpunkt – also vier bis fünf Jahre nach Abschluss des Studiums, auf das sich unsere Erhebung bezieht – waren 88 Prozent der Absolvent/inn/en erwerbstätig. Genauer betrachtet, gaben gut drei Viertel der Respondent/inn/en an, *eine* (75,7 %), mehr als jede/r Zehnte *mehrere* (12,1 %) Erwerbstätigkeiten auszuüben. Die verbleibenden 12 Prozent befanden sich entweder in einem Übergangs- oder Gelegenheitsjob bzw. in einem Beschäftigungsprogramm oder waren im engeren Sinne nicht erwerbstätig. Männliche und weibliche Befragte hoben sich deutlich voneinander ab (6,8 zu 18,0 % mit der Antwort „erwerbstätig: nein“); auch zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolvent/inn/en (12,5 zu 7,8 %) waren Unterschiede sichtbar.

Weniger als die Hälfte, nämlich 44 Prozent, der befragten österreichischen Absolvent/inn/en befand sich noch in der *selben Erwerbstätigkeit* wie unmittelbar nach Studienabschluss (Männer 47,3 % und Frauen 41,2 %). Dabei erreichten den relativ niedrigsten Wert Absolvent/inn/en der wissenschaftlichen Universitäten (43,6 %; Kunstuniversitäten 69,2 %, FHS 47,0 %).

Ebenso verhielt es sich mit aktuellen *Hauptaufgaben oder -tätigkeiten*: Wiederum gaben 43 Prozent an, dass diese gleich seien wie im ersten beruflichen Engagement (44,2 % zu 41,9 %). Nach Typen von Institutionen ergab sich das selbe Bild wie zuvor (wissenschaftliche Unis 42,2 %; Kunstunis 70,3 %, FHS 46,5 %). – Die von Richard Sennett (1998, 2005) beschriebenen diskontinuierlichen Bildungs- und Erwerbsbiographien zeigen sich also auch unter österreichischen Akademiker/inne/n.

⁶ – vgl. auch Braun 2001, Jungbauer-Gans 2002

⁷ Der Nutzen sozialer Kontakte – etwa für eine Verbesserung der Arbeitsmarktposition – sollte indes nicht unterschätzt werden (s. Brandt 2006).

Wie kaum anders zu erwarten, war eine deutliche Minderheit (14,4 %) *selbstständig erwerbstätig* (Männer 13,2 und Frauen 15,2 %);⁸ nur zwei von zehn (19,8 %) aus dieser Gruppe wiederum waren bloß von *einem Kunden/Klienten* abhängig (Männer 22,2 und Frauen 17,0 %) – zu den Selbstständigen s. genauer unser Kap. 6. Interessant erscheint im Übrigen die Diskrepanz zwischen Institutionen (wissenschaftliche Universitäten 14,1 % *selbstständig*; bei allerdings geringen Fallzahlen Kunstuniversitäten 42,9 %, hingegen FHS 7,7 %).

Acht von zehn der unselbstständig Erwerbstätigen waren *unbefristet* beschäftigt (79,9 %). Hier gab es aber auch geschlechtsrollenspezifische eine deutliche Differenzierung: Wesentlich mehr Absolventinnen (21,5 %) als Absolventen (13,6 %) hatten eine befristete Beschäftigung. Auch hier unterschieden sich die Institutionen (Kunstuniversitäts- 64,0 % bzw. FHS-Absolvent/inn/en 95,7 % unbefristete Verträge).

3.5.1 Zusammenhänge zwischen Studium und Erwerbstätigkeit

Eine Verbindung zwischen dem absolvierten Studium und der beruflichen Tätigkeit wird mittels zweier Fragen thematisiert:

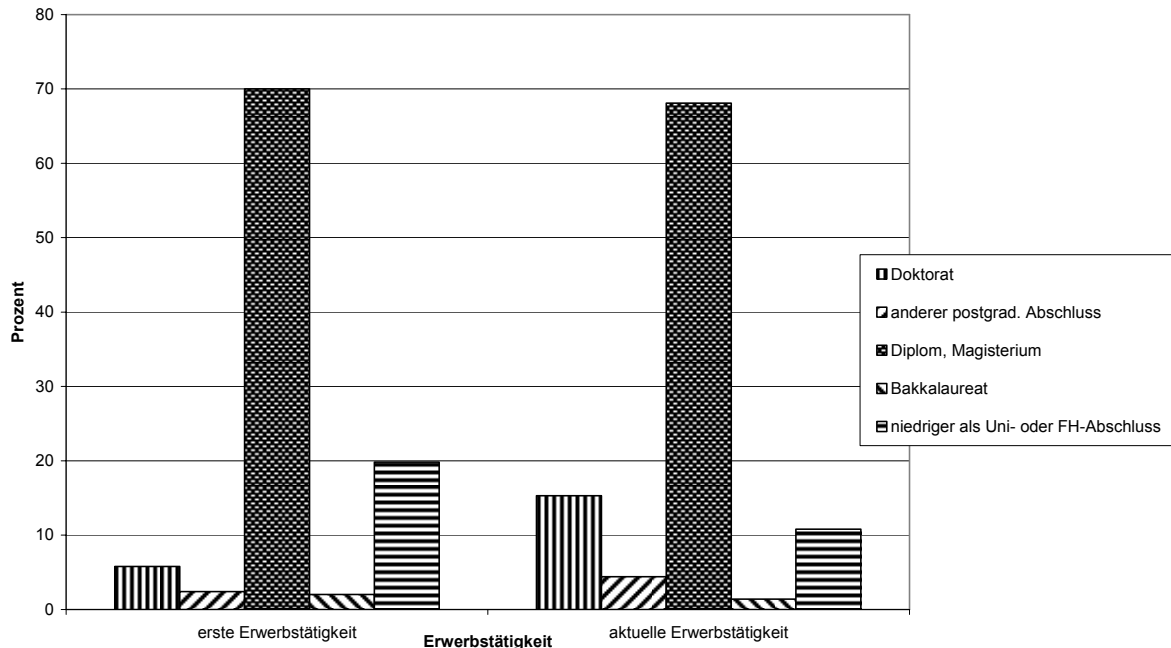
Gefragt, *welcher Abschluss* nach Meinung der Befragten für ihre aktuelle Erwerbstätigkeit am besten geeignet sei, antwortete die überwiegende Mehrheit, mehr als zwei Drittel, *Diplom bzw. Magisterium* (68,1 %; kein Geschlechterunterschied)⁹; eine bedeutsame, kleinere Untergruppe *Doktorat* (15,3 %; Männer 17,8 %, Frauen 12,6 %). Bloß zehn von hundert Antworten lauteten *ein niedrigerer als ein Universitäts- oder Fachhochschulabschluss* (10,8 %; Männer 8,5 %, Frauen 12,7 %). Bloß *Bakkalaureat* gab ein sehr geringer Anteil der Befragten an (nämlich 1,4 %). – Formal schien es also eine recht gute Passung zwischen Abschluss und Erwerbstätigkeit zu gehen. Tendenziell mochte aber für Männer ein „höherer“ und für Frauen ein „niedri-

⁸ Bei unserem früheren Absolvent/inn/en-Projekt gaben 8 % der Befragten an, selbstständig oder freiberuflich tätig zu sein (Guggenberger/Kellermann/Sagmeister 2001: 6). – Einen Überblick über diese Studie im Ländervergleich bietet im Übrigen: Schomburg/Teichler 2006.

⁹ Im Zuge des „Bologna-Prozesses“ werden seit 2002 die österreichischen Studien auf ein dreistufiges System umgestellt: Bakkalaureat/ Bachelor – Magisterium/ Master – (dreijähriges) Doktorat (s. bm:bwk 2006a: 6). Die Umsetzung geht nach Universitätsstandorten mit unterschiedlicher Geschwindigkeit vonstatten (vgl. bm:bwk 2005a, b). In einigen Fällen (Jus, künstlerische Studien etc.) ist die Sinnhaftigkeit der Umstellung nicht Konsens, auch gibt es die Tendenz, den international bekannten Titel „Diplomingenieur/in“ beizubehalten. Für eine Übergangszeit sind teils noch die „alten“ Diplomstudien fertig studierbar. – Insgesamt verlängert sich im Übrigen die Mindeststudiendauer zumeist um ein Jahr (bis Magisterium) bzw. zwei Jahre (mit Doktorat). Zur Kritik der Philosophie dieses Prozesses s. etwa Kellermann 2006.

gerer“ Abschluss als der jeweils vorliegende geeignet sein (ein Blick auf die geschlechtsrollenspezifische Verteilung nach Fächern etc. bzw. beruflichen Feldern kann da wohl einiges erklären).

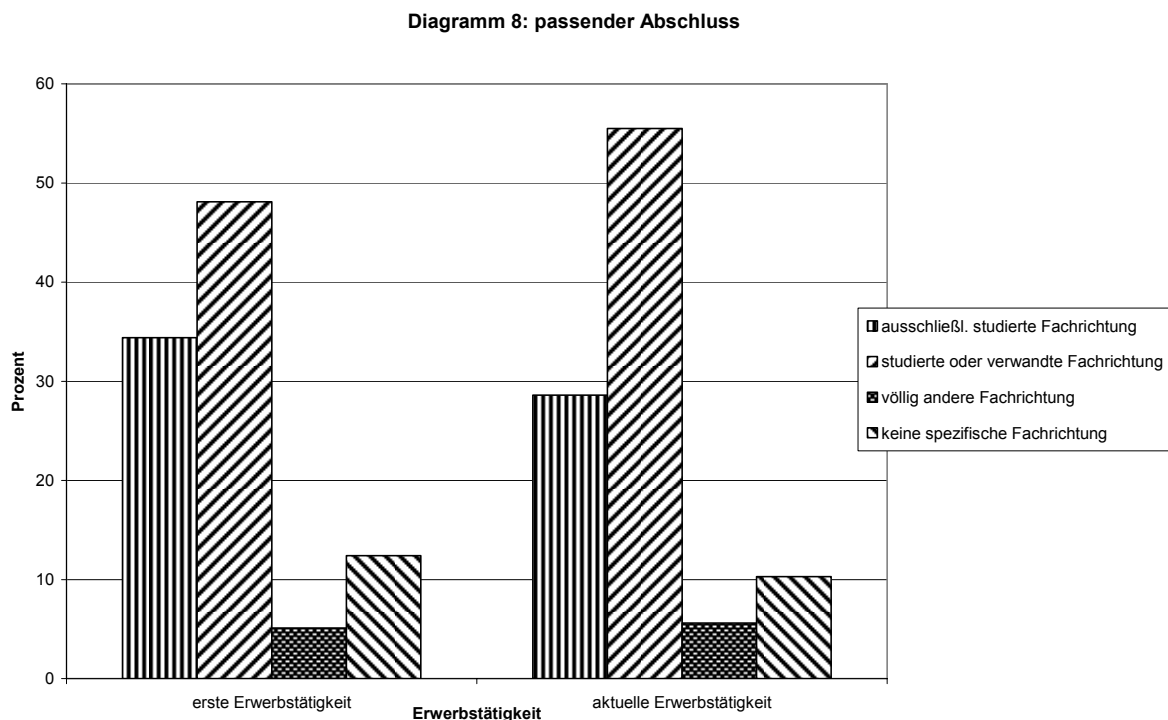
Diagramm 7: geeigneter Abschluss



Was die inhaltliche Seite betrifft, sah das Bild differenzierter aus: So passte als Studienfach zur aktuellen Erwerbstätigkeit für die größte Gruppe am besten *die studierte oder eine verwandte Fachrichtung* (55,5 %; Männer 62,5 % und Frauen 48,4 %). Ein mehr als halb so großer Anteil sah indes *ausschließlich die eigenen Fachrichtung* als passend (28,6 %; 23,9 % bei Männern und 33,2 % bei Frauen). Etwa jede/r Zehnte gab *keine spezifische Fachrichtung* (10,3 %; 8,8 zu 12,0 %), bloß jede/r Zwanzigste *eine völlig andere Fachrichtung* (5,6 %) als passend an. – So zeigte sich der Konnex zwischen konkretem Studium (also dem Studienfach) und beruflicher Tätigkeit nicht gerade als sehr eng; wichtiger schien zu sein, überhaupt ein Studium absolviert zu haben. (Die Varianzen nach Geschlecht, die bei relativ großer Passung – „studiert/verwandt“ bzw. „ausschließlich“ – auftreten, dürften wohl wiederum Fächern bzw. Anwendungsgebieten geschuldet sein).

Absolvent/inn/en von Kunstuniversitäten gaben überdurchschnittlich häufig *ausschließlich die eigenen Fachrichtung* (38,1 %) an; im Gegensatz dazu standen die

von Fachhochschulen (14,6 %), die dafür wieder *die studierte oder eine verwandte Fachrichtung* als besonders passend erachteten (76,7 %).



Erforderliches Wissen und erforderliche Fähigkeiten werden in drei Fragen angesprochen:

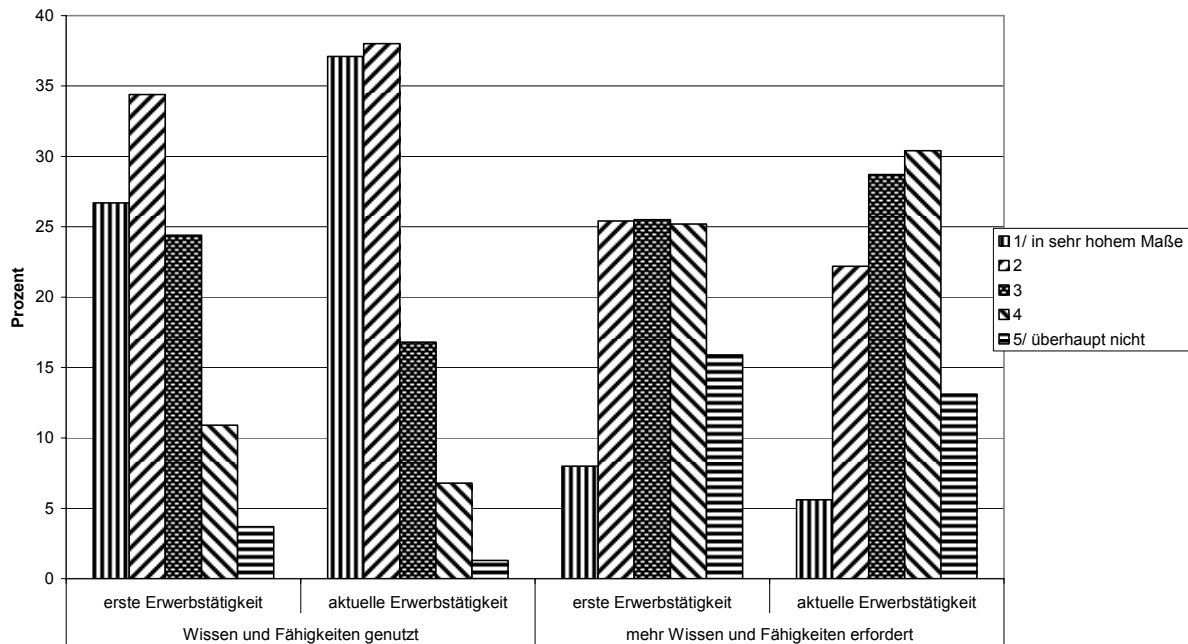
Hinsichtlich der Zeitdauer, die ein/e durchschnittliche/r Absolvent/in mit entsprechenden Bildungshintergrund braucht, um Experte/in in der Art von Erwerbstätigkeit zu werden, die die Befragten ausüben, gab ein Drittel *3 bis 5 Jahre* an (33,3 %); die zweitgrößte Untergruppe, mehr als ein Viertel, *1 bis 2 Jahre* (27,4 %); es folgten *7 bis 12 Monate* (17,0 %) beziehungsweise *6 Monate oder weniger* (11,2 %). Nur insgesamt etwa jede/r Zehnte gab *6 bis 10 Jahre* (9,3 %) oder gar *mehr als 10 Jahre* (1,8 %) an. Tendenziell sind bei den Absolventinnen häufiger Angaben hinsichtlich kürzerer Einarbeitungszeit o.ä. zu finden (15,4 % *bis 6 Monate*, hingegen 23,5% *1 bis 2 Jahre*). – Es schien also, dass die von unseren Absolvent/inn/en ausgeübten Tätigkeiten doch einige Zeit in Anspruch nahmen, um Expertise auszubilden. Das Gegenbild, nämlich schnell einsetzbare, unmittelbar „fite“ Arbeitskräfte (d.h. hinsichtlich der Tätigkeitsinhalte „flexible“ Menschen), zeigte sich nur wenig vertreten: knapp drei von zehn, wo es maximal bloß ein Jahr dauert, Experte/in zu werden (bei Frauen gut ein Drittel). An Kunstuniversitäten Graduierte lagen, wenig überraschend, im oberen Be-

reich (ab 3 Jahre); die an Fachhochschulen Graduierten häufiger im untersten Bereich (bis 6 Monate), aber auch im mittleren (1 bis 3 Jahre).

Die Frage nach der *Nutzung* vorhandenen Wissens und vorhandener Fähigkeiten ergab ein recht deutliches Bild: Bei drei Viertel der Befragten war sie recht stark ausgeprägt, also „in sehr hohem“ oder „hohem Maße“ (75,1 % Werte 1 oder 2 auf der fünfteiligen Skala; Männer 78,0 % und Frauen 72,9 %) vorhanden, nur bei wenigen „(überhaupt) nicht“ (8,1 % Werte 4 oder 5). – Das Viertel an Respondent/inn/en, das „Unter-“ oder „Nichtnutzung“ (also Werte von 3 bis 5) angab, müsste zu denken geben – immerhin dürfte damit auf der individuellen Ebene einiges an Frustration verbunden sein; auf der organisatorischen Ebene heißt das unter Umständen, dass auf Wissen und Fähigkeiten verzichtet wird (sie „brach liegen“). Doch könnte Freude über das vielleicht überraschend hohe Ausmaß an Nutzung – überraschend, verglichen mit immer wiederkehrenden Behauptungen, wie dass die Universitäten „am Markt vorbei produzieren“ – überwiegen. Nicht zu übersehen ist, dass die Absolventinnen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten als beruflich weniger gefragt ansahen (oder sie kritischer waren ...) als dies auf ihre Kollegen zutrifft. Kunsthochschul-Absolvent/inn/en erreichten Spitzenwerte (83,7 %); Fachhochschulen und wissenschaftliche Universitäten lagen in dieser Hinsicht erstaunlich gleich (75,0 bzw. 74,9 %).

In eine ähnliche Richtung, nämlich *Überforderung* der Absolvent/inn/en, gemessen an ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten, geht die folgend dargestellte Frage. So forderte die aktuelle Erwerbstätigkeit von gut einem Viertel der Antwortenden mehr als sie bieten konnten (27,8 % „in sehr hohem Maße“/ 1 bzw. „in hohem Maße“/ 2; Männer 29,6 bzw. Frauen 25,8 %), für deutlich weniger als die Hälfte traf dies hingegen nicht zu (43,5 % „nicht“/ 4 bzw. „überhaupt nicht“/ 5; Männer 39,8 bzw. Frauen 47,7 %). So zeigte sich die berufliche Tätigkeit für einen doch relevanten Teil unserer Befragten zumindest herausfordernd, wenn nicht überfordernd hinsichtlich Wissen oder Fähigkeiten, worüber sie – noch – nicht verfügten. (Bei Absolventinnen schien das aber in geringerem Maße der Fall zu sein.) – Hier finden wir doch ein deutlicheres Indiz für geforderte Flexibilität, zumindest in der Hinsicht, ein „(noch) nicht“ zum „schon“ oder „doch“ zu machen – also sich anzupassen (dass der organisationelle Rahmen sich anpasst, wird wenig wahrscheinlich sein). FHS-Absolvent/inn/en erschienen im Übrigen in leicht erhöhtem Ausmaß überfordert (30,8 %), etwas mehr noch Kunsthochschul-Absolvent/inn/en (32,6 %).

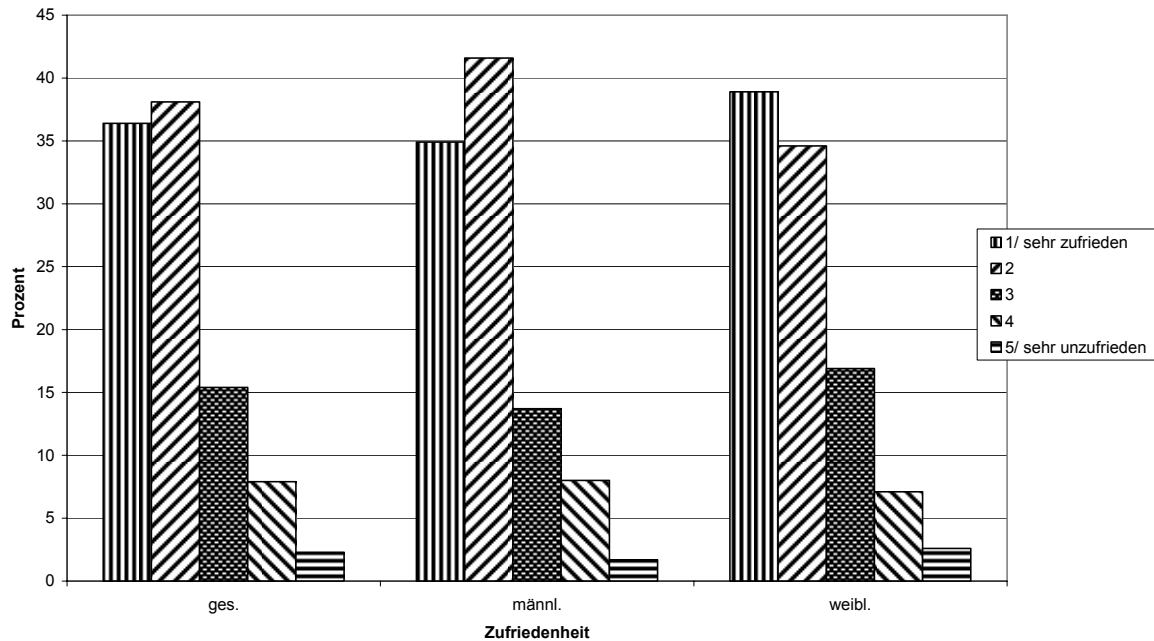
Diagramm 9: Wissen und Fähigkeiten / Erwerbstätigkeit



Eine Art Resümee wird in der Frage nach beruflicher *Zufriedenheit* angesprochen. Drei Viertel der Absolvent/inn/en zeigten sich eher zufrieden (74,4 % „sehr zufrieden“/ 1 oder „zufrieden“/ 2; Männer 76,6 % und Frauen 73,5 %), nur ein Zehntel wies das eher zurück (10,1 % „unzufrieden“/ 4 oder „sehr unzufrieden“/ 5).¹⁰ – Das auf den ersten Blick erfreulich scheinende Ergebnis sollte indes nicht zu vorschnellen Schlüssen verleiten: Zufriedenheit auszudrücken, ist ein sehr komplexer Prozess, in dem nicht zuletzt das individuelle, (sub-)kulturell variierende Anspruchsniveau sowie die gesellschaftlichen, als realisierbar erachteten Möglichkeiten ihre je spezifische Rolle spielen. So gesehen, kann durchaus bei „objektiv“ schlechteren Bedingungen die „subjektive“ Zufriedenheit größer sein – und umgekehrt. In dieser Frage sind zwischen den verschiedenen Institutionen, die zum Abschluss führten, letztlich wenig Unterschiede erkennbar (74,1 / 76,7 / 77,9 %).

¹⁰ Im CHEERS-Projekt (Schomburg/Teichler 2006) hatten sich die Absolvent/inn/en weniger ausgeprägt zufrieden gezeigt: 69 % waren mit ihrer beruflichen Situation „(sehr) zufrieden“ (Männer 72%, Frauen 66%); der Anteil von mit „(sehr) unzufrieden“ Antwortenden war im Übrigen gleich (10%; 8% zu 12%) – s. Guggenberger/Kellermann/Sagmeister 2001: 26.

Diagramm 10: Zufriedenheit mit aktueller Erwerbstätigkeit



Mit dem Studienabschluss war, erwartungsgemäß, für die meisten Befragten bildungsmäßig nicht das Ende erreicht. So gaben weit mehr als zwei Drittel an, im Jahr vor der Befragung an *beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen oder Kursen* teilgenommen zu haben (68,9 %; Männer 67,1 bzw. Frauen 71,1 %). Der Abschluss an einer Kunstuniversität verlangte, wie es scheint, deutlich weniger (organisierte) Weiterbildung (39,5 %).

Der bei weitem am häufigsten genannte Grund für Teilnahme an Weiterbildung war, das *Wissen für meine gegenwärtige Erwerbstätigkeit zu aktualisieren* (65,4 % der Teilnehmer/innen); gefolgt von *Karrierechancen zu erhöhen* (20,5 %). Weit abgeschlagen blieben das Motiv, sich *auf ein anderes Tätigkeitsfeld vorzubereiten* (6,9 %) sowie, vor allem, sich *auf eine selbstständige Tätigkeit vorzubereiten* (bloß 2,8 %). – So schien berufliche Weiterbildung sehr stark ausgerichtet innerhalb der Organisation oder des Unternehmens von Bedeutung zu sein, also dazu zu dienen, Wissen *up to date* zu halten, beziehungsweise zur Statusverbesserung beizutragen. Berufliche Veränderung – ob im Rahmen (weiterer) unselbstständiger Beschäftigung oder aber in Richtung Selbstständigkeit – spielte da eine weit geringere Rolle. (Dieser Befund läuft einigermaßen dem Bild von hoch flexiblen, ständig in Veränderungsprozesse

eingespannten Akademiker/innen zu wider; mit der Annahme einer hohen Relevanz wissensbasierten Arbeitens verträgt er sich indes.)

3.5.2 Unternehmen oder Organisation der Erwerbstätigkeit

Eine Reihe von Fragen thematisiert das Unternehmen oder die Organisation, in der der Absolvent beziehungsweise die Absolventin arbeitet – es geht dabei zum einen um Eigenschaften des Unternehmens, zum anderen um die Position der/des Graduierten in ihm.

Kontinuität oder Veränderung

Sechs von zehn der erwerbstätigen Befragten arbeiteten zum Zeitpunkt unserer Erhebung *in der selben Branche*, wie bei ihrer ersten Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss (60,8 %). Bei Absolventen war dies etwas häufiger der Fall (62,8 %) als bei Absolventinnen (57,6 %); nach Abschlusstypen weitaus häufiger an den Kunstuniversitäten (80,5 %).

Die selbe Art von Produkt bzw. Dienstleistung wie in der ersten Erwerbstätigkeit bot das Unternehmen oder die Organisation von einem ähnlich großen Anteil der erwerbstätigen Respondent/inn/en an (61,5 %). Auch hier gab es bei den männlichen Graduierten mehr Kontinuität (63,1 %) als bei den weiblichen (58,8 %); bei den Kunstuniversitäten war sie sogar total (100 %).

Der größte Teil, mehr als die Hälfte, der antwortenden österreichischen Absolvent/inn/en war im *privaten, gewinnorientierten* Sektor tätig (53,1 %), gut eine Drittel im *öffentlichen* Sektor (inklusive Universitäten und Fachhochschulen als Arbeitsort; 34,0 %); nur mehr jede/r zehnte arbeitete im *privaten, nicht gewinnorientierten (non-profit)* Sektor (etwa Kirchen, Privatschulen; 9,9 %).¹¹

Nach Geschlechtern zeigten sich deutliche Unterschiede: Frauen waren im *öffentlichen* Sektor (42,2 %) deutlich, im *privaten, nicht gewinnorientierten (non-profit)* Sektor (11,8 %) leicht überrepräsentiert; die Männer waren das im *privaten, gewinn-*

¹¹ Bei der 1998 durchgeführten Erhebung (Studienabschlüsse 1994/95) waren von den befragten Universitätsabsolvent/inn/en (d.h. ohne FHS) 45 % in der *Privatwirtschaft* tätig gewesen, im *öffentlichen* Bereich 33 %; dazu kamen 11 % *in Organisationen ohne Erwerbscharakter* Beschäftigte sowie 9 % Selbstständige (Guggenberger/Kellermann/Sagmeister 2001: 7).

orientierten Sektor (64,2 %). Auch der Typus der Institution, an der abgeschlossen worden war, spielte eine Rolle: Abgänger/innen von Kunstuniversitäten fanden sich mit größerer Wahrscheinlichkeit als andere im *öffentlichen* Sektor (42,5 %); die von wissenschaftlichen Universitäten eher als die anderen im *privaten, nicht gewinnorientierten (non-profit)* Sektor (10,4 %); für Abgänger/innen von Fachhochschulen fiel der *private, gewinnorientierte* Sektor besonders ins Gewicht (84,5 %).

Wettbewerbsorientierung, lokale oder globale Organisation

Zur Charakterisierung des Unternehmens beziehungsweise der Organisation, in der die Befragten tätig waren, wurden die folgend referierten Fragen gestellt.

Knapp zwei Drittel der an der Erhebung Teilnehmenden gaben an, dass der *Wettbewerb* auf dem Markt, in dem das Unternehmen/ die Organisation tätig war, „sehr stark“ oder „stark“ sei (64,4 % Werte 1 oder 2); bei wenigen war er „(sehr) schwach“ (7,0 % Werte 4 oder 5) – ca. 15 Prozent gaben aber an, dass diese Frage nicht zuträfe.

Vor die Alternative gestellt, ob das Unternehmen/ die Organisation hauptsächlich *über den Preis oder über die Qualität konkurreiere*, entschied sich die Minderheit für (eher) „über Preis“ (16,8 %), eine relative Mehrheit für (eher) „über Qualität“ (43,1 %) – während mehr als ein Fünftel offensichtlich diese Dichotomie für in ihrem Falle nicht zutreffend ansah (22,4 %).¹²

Was die *Stabilität der Nachfrage* auf dem Markt, wo das Unternehmen/ die Organisation der Respondent/inn/en tätig war, anbelangt, verteilten sich die Antworten wie folgt: Für die relative Mehrheit war sie „(sehr) stabil“ (43,3 %), für eine Minderheit „(sehr) instabil“ (14,8 %) – wiederum ein relevanter Anteil fand sich, auf den diese Frage nicht zutraf (17,5 %).

¹² Der österreichische Philosoph Alfred Pfabigan stellte im Zusammenhang mit der breiter diskutierten Werbekampagne („Geiz ist geil“) eines Elektronik-Supermarkts Fragen: „Wird ‚Sparsamkeit‘ wieder den Charakter einer Tugend bekommen? Und was bedeutet ‚Sparsamkeit‘ langfristig? Eine wachsende Präsenz für ‚billige‘ Güter – oder gar eine Neigung zur Enthaltensamkeit im Konsum?“ (Pfabigan 2004: 13) – Ob es sich hier um langfristige Entwicklungen handelt, oder bloß um periphere, vorübergehende Phänomene, ist nicht ausgemacht.

Die Gegenüberstellung – in den Begriffen der alten politischen Ökonomie – von „Tauschwert“ (ausgedrückt im Preis) und „Gebrauchswert“ (bezogen auf Qualität i.S. von „Eigenschaften“) ist indes auch nicht der Weisheit letzter Schluss: In relativ reichen oder gar „Überfluss-“Gesellschaften treten noch in erster Linie ästhetische Werte in den Vordergrund (Schulze 1999) beziehungsweise das „Steigerungsspiel“ dominiert (Schulze 2003); oder aber es geht um das angeblich letzte rare Gut „Aufmerksamkeit“ (Franck 1998). – Dennoch muss die Frage gestellt werden, wieweit es sich hier nicht um überzeichnete Beschreibungen handelt.

Schließlich wird der *Wirkungsbereich* (geographischer Bereich) der Unternehmens/ der Organisationen angesprochen: Deren Mehrheit war „im internationalen Bereich“ tätig (40,1 %), gefolgt von solchen, die „im regionalen Bereich“ tätig waren (30,1 %).¹³ Ein Viertel bewegte sich „im nationalen Bereich“ (20,5 %), weniger als ein Zehntel schließlich „im lokalen Bereich“ (9,3 %). Vier von zehn unserer Absolvent/inn/en waren also in transnationalen Zusammenhängen beschäftigt (was nicht unbedingt ihre konkreten Tätigkeitsfelder berühren musste); sechs von zehn im Sinne konzentrischer Kreise (lokal / regional / national) im Rahmen des „nationalstaatlichen Containers“ (Ulrich Beck).¹⁴

Eine wichtige Frage in diesem Kontext ist wohl die Größe des Unternehmens/ der Organisation: Mehr als ein Drittel der Befragten arbeiteten gemeinsam mit 1000 oder mehr Beschäftigten insgesamt (34,6 %), andere Größen verteilten sich (250-999 13,2 % / 100-249 9,4 % / 50-99 9,0 %), gewissermaßen polarisiert (1-9 16,1 % / 10-49 17,8 %). Bei etwa einem Siebtel der Befragten gab es nur einen Standort des Unternehmens oder der Organisation (14,5 %).

Die verschiedenen angesprochenen Charakteristika der Unternehmen oder Organisationen haben, wie nachvollziehbar sein dürfte, Konsequenzen für die Arbeitssituation der dort beschäftigten Absolvent/inn/en – vor allem auf die geforderten Kompetenzen (s. dazu ausführlicher unser Kapitel 5). Diese Konsequenzen sind aber wiederum einerseits vielfältig mit Veränderungsprozessen im Unternehmens- oder Organisationszusammenhang verflochten, andererseits wesentlich durch den Status (die Position) des Akademikers/ der Akademikerin in diesem Zusammenhang gefiltert oder gebrochen.

Veränderungen und Innovationen im Unternehmen oder in der Organisation

Was Veränderungen in den betreffenden Unternehmen oder Organisationen angeht, zeichnete sich in unserer Erhebung ein komplexeres Bild ab.

So vermeldete mehr als die Hälfte unserer akademischen Erwerbstätigen *Reorganisation* (51,8 %); ein weiterer erheblicher Teil der Befragten berichtete von *Ver-*

¹³ Bei Arbeit in trans- oder internationalen Zusammenhängen tritt wohl auch die Frage nach spezifischen Kompetenzen auf. Mit zunehmender Internationalisierung und Globalisierung werden Anforderungen gestellt, die wesentlich über die Beherrschung von Fremdsprachen hinausgehen. „Interkulturelle Handlungskompetenz“ ist eine – überfachliche – Schlüsselqualifikation, die Resultat eines komplexen Lern- und Entwicklungsprozesses ist, aber auch als Thema von Ausbildung und Qualifizierung gilt (Thomas 2006). Zu (relativ) neuen Grundlagen von Arbeitsgestaltung s. etwa Voss/Warsewa 2006.

¹⁴ – s. dazu etwa: Beck 2002, Beck/Grande 2004; sehr skeptisch Safranski 2003

änderungen im eigenen Aufgabenbereich (43,5 %), die im Rahmen des Fragebogens freilich nicht weiter spezifiziert werden.¹⁵ Zu geringerem Teile war von *Personalabbau im großen Umfang* die Rede (18,6 %), oder von *Fusion oder Übernahme durch anderes Unternehmen/ andere Organisation* (11,8 %); selten von einem *Standortwechsel in eine andere Region* (4,2 %). – Von den berüchtigten (Neben-)Folgen der ökonomischen Globalisierung („Freisetzung“ von Arbeitskräften, Fusionierung/ Übernahme/ Filettierung, Standortpolitik/ Auslagerung ...) schienen unserer Absolut/inn/en also in geringerem Maße betroffen zu sein, als es öffentliche Debatten erwarten lassen. Das heißt aber nicht, dass die sich globalisierende beziehungsweise globalisierte ökonomische Logik nicht schon in die Mikrostruktur der Unternehmen und Organisationen einwirkte.

Wie im Fragebogen vermerkt, kann jedes Unternehmen beziehungsweise jede Organisation mit erforderlicher Innovation konfrontiert werden: „Das gilt nicht nur für industrielle Betriebe oder kommerzielle Dienstleistungsunternehmen, sondern zum Beispiel auch für Institutionen im öffentlichen Dienst.“ (S. 9) – Dementsprechend sensibilisiert, beschrieben die Befragten das Maß an Innovation in ihrem Unternehmen oder ihrer Organisation hinsichtlich dreier Aspekte:

Am häufigsten schienen Innovationen im Bereich *Wissen oder Methoden* vorzukommen; solche hatte mehr als die Hälfte der Befragten in „sehr hohem“ oder „hohem“ Ausmaß erlebt (56,1 % Werte 1 oder 2, Fünferskala), recht wenige in „geringem“ oder „sehr geringem“ Ausmaß (17,9 % Werte 4 oder 5). An zweiter Stelle standen Innovationen im Bereich *Produkte und Dienstleistungen*, die auch noch mehr als die Hälfte der Befragten als in „sehr hohem“ oder „hohem“ Ausmaß vollzogen berichtete (54,4 % Werte 1 oder 2), nur ein Fünftel in „geringem“ oder „sehr geringem“ Ausmaß (20,5 % Werte 4 oder 5). Schließlich wurden Innovationen im Bereich *Technologien, Werkzeuge oder Instrumente* von weniger als der Hälfte als gegeben bejaht (43,0 % 1 oder 2), von fast einem Drittel aber eher verneint (32,7 % 4 oder 5).

Nun können die Befragten Innovation über sich ergehen haben lassen (müssen) oder gar erlitten haben – oder aber selbst initiiert beziehungsweise gestaltet haben. Die Reihenfolge ist hier die selbe wie soeben: Am häufigsten waren die Absolut/inn/en Akteure/innen bei der Einführung von Innovationen im Bereich *Wissen*

¹⁵ Im Gesamtprojekt werden solche und ähnliche Sachverhalte, allerdings auf einer sehr allgemeinen (von den konkreten Fällen abstrahierten) Ebene, in einer qualitativ angelegten Teilstudie („*Qualitative study*“) mittels Expert/inn/eninterviews und Dokumentenanalysen angesprochen.

oder Methoden; deutlich mehr als die Hälfte von ihnen spielte dabei „eine Rolle“ (57,4 %), viel weniger „keine“ (29,1 %); es verbleibt eine Restgröße, wo es offenbar keine Innovationen gab (13,5 %). An zweiter Stelle rangierten wiederum Innovationen im Bereich *Produkte und Dienstleistungen*, bei denen aber weniger als die Hälfte der Befragten eine aktive „Rolle“ spielte (45,6 %; „nein“ 38,0 %, 16,4 % „trifft nicht zu“). Bei Innovationen im Bereich *Technologien, Werkzeuge oder Instrumente* spielte nur mehr weniger als ein Drittel seine „Rolle“ (32,4 %), der größere Teil schon „keine“ mehr (43,6 %; 24,0 % „keine Innovationen“). – Es gab in allen Belangen allerdings starke Unterschiede nach Geschlechtern: So kam eine deutlich stärkere Rolle bei Innovationen im Bereich *Wissen/ Methoden* Männern zu (61,8 %; Frauen 53,9 %), ebenso bei *Produkten/ Dienstleistungen* (52,6 % zu 39,5 %) und *Technologien/ Werkzeuge/ Instrumente* (43,6 % zu 22,1 %). Es waren also mit höherer Wahrscheinlichkeit Akteure als Akteurinnen, die hinter Innovationen standen.

Dass Innovationen im Bereich „Wissen und Methoden“ sowohl am häufigsten vorkommend genannt werden, als auch die befragten Absolvent/inn/en eine besonders nennenswerte Rolle dabei spielten, mag Vertreter/innen des Konzepts „Wissensgesellschaft“ bestärken (vgl. etwa Evers/Gerke/Schweißhelm 2005).

Versucht man, einen Überblick darüber zu gewinnen, welche Sektoren des Beschäftigungssystems besonders durch Innovationen geprägt waren, mag sich manches Vorurteil bestätigen, ein anderes relativieren (z.B.: „innovationsresistente Bildungseliten“, lt. der ehemaligen Bundesministerin Gehrler):

Im *privaten, gewinnorientierten* Sektor gab es überdurchschnittlich sowohl Veränderungen hinsichtlich *Reorganisation* (55,5 %) als auch in den *Aufgabenbereichen* der dort beschäftigten Befragten (49,3 %); etwas überdurchschnittlich auch *Personalabbau* (20,2 %) beziehungsweise *Fusionen/ Übernahmen* (17,0 %). Der *öffentliche* Sektor erwies sich als leicht unterdurchschnittlich von *Reorganisation* betroffen (46,3 %), ähnlich bei veränderten *Aufgabenbereichen* (36,7 %); lag bei *Personalabbau* ganz leicht über dem Durchschnitt (19,3 %) und bei *Fusion* deutlich darunter (6,5 %). Im *privaten, nicht gewinnorientierten (non-profit)* Sektor verhielt es sich ähnlich wie soeben für den öffentlichen skizziert (50,4 % / 38,0 %; doch deutlich unterdurchschnittlich 10,5 % / 5,3 %).

Der *private, gewinnorientierte* Sektor blieb hinsichtlich Neuerungen bei *Wissen, Methoden* deutlich hinter den anderen zurück (52,4 % Werte 1 bzw. 2), „punktete“

aber vor allem bezüglich innovativer *Produkte, Dienstleistungen* (62,6 %) sowie im Bereich neuer *Technologien, Werkzeuge, Instrumente* (48,4 %). Im *öffentlichen* Sektor waren Innovationen bei *Wissen, Methoden* schon bedeutsamer (58,6 %); viel weniger hingegen bei *Produkte, Dienstleistungen* (43,5 %) beziehungsweise *Technologien, Werkzeuge, Instrumente* (38,4 %). Was den *privaten, nicht gewinnorientierten (non-profit)* Sektor anbelangt, war das Muster wiederum ähnlich dem privaten: Innovationen bei *Wissen, Methoden* waren besonders zu verzeichnen (62,1 %), etwas unterdurchschnittlich bei *Produkte, Dienstleistungen* (51,4 %); kaum mit Bezug auf *Technologien, Werkzeuge, Instrumente* (26,6 %).

Wie „avantgardistisch“ aber war das Unternehmen, war die Organisation? Aus der Sicht der meisten Befragten lag es oder sie, wenn es darum ging, *Innovationen, neues Wissen oder neue Methoden aufzugreifen*, „eher an der Spitze“ (53,5 % auf dem einen Pol/ Werte 1 bzw. 2); für eine Minderheit war es/sie „eher ein Nachzügler“ (16,1 % anderer Pol, 4 bzw. 5).

Wie sah Personalpolitik oder -entwicklung im Unternehmen, in der Organisation aus? Auch zu diesem komplexen Feld¹⁶ beinhaltet das Erhebungsinstrument eine Frage: Eher „durch internen Aufstieg“ wurden *höhere Positionen besetzt* aus der Sicht von knapp der Hälfte der Befragten (48,7 %, ein Pol/ 1 bzw. 2); eher „von außen“ nach Erfahrung sehr weniger (13,7 %, anderer Pol, 4 bzw. 5) – für ein Fünftel traf die Frage nicht zu (20,4 %).

Grad der Verantwortung im Tätigkeitsbereich

Eine Frage im Abschnitt zum Unternehmen beziehungsweise zur Organisation bezieht sich direkt auf die Position der/des Befragten. Nur etwa 31 Prozent hatten *direkte oder indirekte Vorgesetztenfunktion* (Männer 39,8 %, Frauen 22,9 %). Die Zahl der Beschäftigten, *deren Vorgesetzte/r* der/die Befragte war, reichte bis 550 (bei 48,8 % der Vorgesetzten waren es maximal 3 Beschäftigte; bei weiteren 13,5 % 4 oder 5 und 17,5 % 6 bis 10).

Verantwortlichkeiten der Befragten lagen eher im unmittelbaren, eigenen Arbeitsbereich: So waren jeweils 85 Prozent „in sehr hohem“ oder zumindest „hohen“ Maße

¹⁶ – Vgl. etwa, exemplarisch, zum Teilbereich „Nachwuchsförderung“ für die österreichischen wissenschaftlichen und künstlerischen Universitäten den einschlägigen Bericht (bm:bwk 2006b).

dafür verantwortlich, *Ziele für die eigene Arbeit festzulegen* (Werte 1 oder 2 auf einer Fünferskala: Männer 83,9 %, Frauen 86,4 %) beziehungsweise *über ihre eigene Tätigkeit zu bestimmen* (1 oder 2: Männer 84,2 %, Frauen 85,9 %).

Anders verhielt es sich hinsichtlich unternehmens- oder organisationsbezogener Verantwortlichkeit: Die Hälfte war „nicht“ oder „überhaupt nicht“ dafür verantwortlich, *Ziele für das Unternehmen/ die Organisation festzulegen* (50,4 % Werte 4 oder 5 auf einer Fünferskala: Männer 48,1 %, Frauen 53,1 %), nur knapp drei von Zehn waren es „in (sehr) hohem Maße“ (28,5 %). Knapp die Hälfte zeigte sich „nicht“ oder „überhaupt nicht“ dafür verantwortlich, *über Arbeitsstrategien für das Unternehmen/ die Organisation zu entscheiden* (46,1 % Werte 4 oder 5: Männer 42,0 %, Frauen 50,7 %), wiederum knapp drei von zehn „in (sehr) hohem Maße“ (29,3 %).

Es sah also nicht danach aus, als würde den befragten Absolvent/inn/en (schon) ein hoher Grad an Verantwortlichkeit im Gesamtzusammenhang eingeräumt – das mag in erster Linie mit dem, gemessen an einem Arbeitsleben bzw. an innerbetrieblicher Karriere recht frühen, Zeitpunkt der Befragung (ca. 5 Jahre nach Studienabschluss) zusammenhängen. Der Grad an Verantwortlichkeit im engeren Arbeitsbereich erschien hingegen beträchtlich. – Kurz gesagt: Typisch war, für die eigene Arbeit Ziele festzulegen und über die eigene Tätigkeit bestimmen zu können; eher die Ausnahme blieb, für das Unternehmen beziehungsweise die Organisation über Arbeitsstrategien zu entscheiden und Ziele festzulegen.

Berufliche Rolle

Unter „Beruf“ verstehen wir etwa „eine spezifisch zugeschnittene, auf produktive Aufgaben bezogene und aus gesellschaftlichen Bildungsprozessen hervorgehende soziale Form von Fähigkeiten und Fertigkeiten und/oder dazu komplementärer fachlicher Tätigkeiten und Leistungen.“ (Voß 2006: 32) Zur beruflichen Rolle, in der solche Leistungen abgefragt werden, beinhaltet unser Erhebungsinstrument einige weitere Fragen:

Ein großer Anteil der Befragten, nämlich 84 Prozent (stärker ausgeprägt männliche) gab an: *Kolleg/inn/en verlassen sich auf mich als kompetente/n Ratgeber/in*, und das „in sehr hohem“ oder „hohem Maße“ (Werte 1 oder 2 auf der Fünferskala: Männer 88,7 %, Frauen 80,6 %). Etwa drei Viertel der Respondent/inn/en ließen eine Art Informationsrolle erkennen: *Ich halte meine Kolleg/inn/en über neue Entwicklungen auf meinem Arbeitsgebiet auf dem Laufenden*, „in sehr hohem“ oder „hohem Ma-

ße“ (74,1 % Werte 1 oder 2; Männer 75,4 %, Frauen 73,6 %). Ein Aspekt von Professionalität¹⁷ wird angesprochen, wenn gut zwei Drittel der Absolvent/inn/en (eher die weiblichen) sagten: *Das Berufsethos zu berücksichtigen, ist Teil meiner Arbeit*, und zwar „in sehr hohem“ oder „hohem Maße“ (69,5 % 1 oder 2; Männer 65,2 %, Frauen 74,1 %). Außenverhältnisse waren weniger Thema: Knapp die Hälfte im Sample stellte fest: *Ich ergreife die Initiative, um berufliche Kontakte mit Expert/inn/en außerhalb der Organisation/ des Unternehmens aufzubauen*, das „in sehr hohem“ oder „hohem Maße“ (52,0 % 1 oder 2; Männer 55,0 %, Frauen 48,5 %). – Zur beruflichen Rolle unserer Graduierten gehörte also weitgehend, ein/e kompetente/r Ratgeber/in (stärker bei Männern) für Kolleg/inn/en zu sein; auch, diese über Entwicklungen auf dem eigenen Arbeitsgebiet auf dem Laufenden zu halten. Durchaus auch (und besonders bei Frauen) beinhaltete die Rolle, in der Arbeit das jeweilige berufliche Ethos zu berücksichtigen; weniger ausgeprägt war initiatives Handeln, um berufliche Kontakte mit Expert/inn/en „draußen“ aufzubauen, also über die Unternehmens- oder Organisationsgrenzen (wenn, eher bei Männern).

Inhaber/innen von Berufspositionen werden über diese „gesellschaftlich eingebunden, sozialen Normen unterworfen und in wichtigen persönlichen Aspekten geprägt.“ (Voß 2006: 33) Der Eingebundenheit in den Zusammenhang des Unternehmens oder der Organisation – sozusagen die Mesoebene zwischen der gesellschaftlichen (Makro-) und der individuellen (Mikroebene) – beziehungsweise wechselseitigen Abhängigkeiten in diesem Zusammenhang sind drei Fragen gewidmet:

Für jede/n zweite/n Befragte/n waren die Ergebnisse ihrer/seiner Arbeit „in sehr hohem“ oder „hohem Maße“ *abhängig von der Leistung anderer im Unternehmen* (50,4 % Werte 1 bzw. 2 einer fünfteiligen Skala, dabei Männer 58,1 % und Frauen 44,0 %; weiters 7,5 % „trifft nicht zu, es gibt keine anderen“). Von mehr als der Hälfte der Absolvent/inn/en im Sample wurden *die Ergebnisse der Arbeit anderer im Unternehmen/ in der Organisation* als „in sehr hohem“ oder „hohem Maße“ abhängig von ihrer Leistung eingeschätzt (55,2 % Werte 1 bzw. 2, großer Unterschied zwischen Männern mit 62,9 % und Frauen mit 48,3 %; wiederum 7,5 % „trifft nicht zu, es gibt keine anderen“). Umgekehrt verhielt es sich beim nächsten Item: Nur etwa ein Viertel Antwortender gab an, „in sehr hohem“ oder „hohem Maße“ verantwortlich dafür zu sein, *die Qualität der Arbeit anderer im Unternehmen/ in der Organisation zu beurtei-*

¹⁷ – s. Schmeiser 2006: 301

len (26,3 % 1 oder 2, Männer 33,9 % bzw. Frauen 19,3 %; hingegen 44,5 % 4 oder 5“überhaupt nicht“, deutlich: Männer 37,7 % bzw. Frauen 51,0 %).

Gefragt, wie weit *ihre individuelle Leistung objektiv von anderen (z.B. Vorgesetzten, Kolleg/inn/en) eingeschätzt werden kann*, antworteten gut sechs von zehn der Absolvent/inn/en mit „in (sehr) hohem Maße“ (62,6 % Werte 1 oder 2).

Die Frage, inwiefern *ihre Leistung von dem/der direkten Vorgesetzten kontrolliert wird*, ergab ein diffuses Bild: bei gut einem Drittel „sehr genau“ oder „genau“ (34,5 % Werte 1 oder 2); bei drei von zehn Befragten „nicht genau“ oder „nicht sehr genau“ (29,5 % 4 oder 5; „trifft nicht zu“ 8,4 %).

Menschliches Handeln (aber auch Dulden oder Unterlassen)¹⁸ kann Folgen, unbeabsichtigte/unerwünschte Folgen, Neben- oder gar paradoxe Folgen¹⁹ haben – und solche Folgen können auch destruktiver Natur sein.

Diese Problematik wird ansatzweise angesprochen mit der Frage: *Wie schädlich wäre es für das Unternehmen/ die Organisation, wenn Sie bei der Ausübung Ihrer Tätigkeit größere Fehler oder Versäumnisse begingen?* Gut sieben von zehn der Befragten Absolvent/inn/en gaben an, dass dies „äußerst schädlich“ oder zumindest „schädlich“ wäre (71,8 % Werte 4 bzw. 5 auf einer Fünferskala; Absolventen 76,1 %, Absolventinnen 68,0 %); kaum eine/r von zehn sagte, dass es „kaum schädlich“ (9,3 % Werte 1 bzw. 2) wäre.

3.5.3 Berufliche Werte und Merkmale der Erwerbstätigkeiten

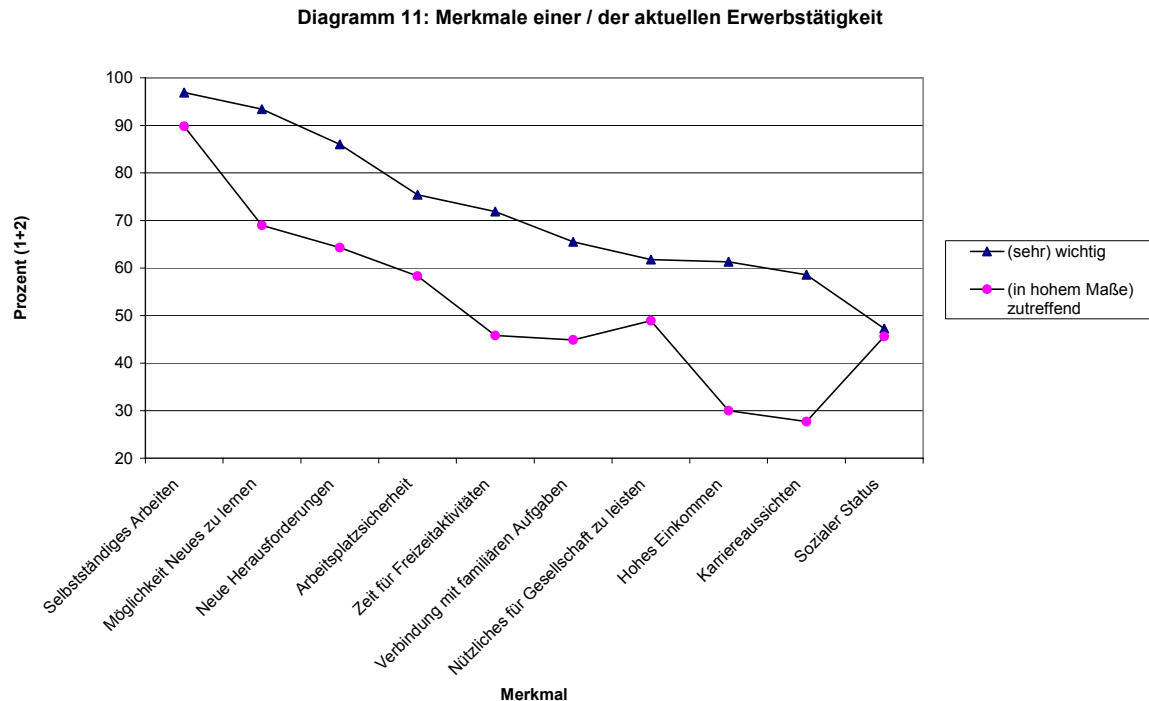
Die Charakteristika der Erwerbstätigkeit sind das eine, Wertpräferenzen der akademisch Erwerbstätigen ein anderes. Wie verhalten beide sich zueinander?

Die Graduierten wurden in unserer Erhebung unter anderen gefragt, *wie wichtig ihnen persönlich die nachfolgenden Merkmale einer Erwerbstätigkeit sind*; des Weiteren sollten sie angeben, *in welchem Maße sie auf ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit*

¹⁸ – s. Max Webers Begriff des „sozialen Handelns“ in seinem zwischen 1909 und 1920 geschriebenen, Fragment gebliebenen und posthum (1922) veröffentlichten Hauptwerk „Wirtschaft und Gesellschaft“ (Weber 2006: 16). (Soziales) Handeln kann ihm zu Folge bestimmt sein: zweckrational, wertrational, *affektiv* (insbes. emotional), *traditional* (Weber 2006: 17f.).

¹⁹ – vgl. dazu Gerhard Schulze (Schulze 1993: 527f.). Der Autor der „Erlebnisgesellschaft“ schlägt darüber hinaus noch eine weiter differenzierte Systematik (6 „Modi des Aufbaus von Existenzformen“) vor: *Betreffen* (Begrenzen, Nahelegen, Auslösen) und *Handeln* (Einwirken, Wählen, symbolisieren); s. Schulze 1993: 49f., 198-208.

zutreffen. In der Auswertung interessiert uns zunächst, welche Präferenzen zum Vorschein kamen; als nächstes wird analysiert, wieweit die hoch geschätzten Werte auch Charakteristika der Erwerbstätigkeit waren.



Wertorientierungen der Befragten und Merkmale der Erwerbstätigkeiten

An erster Stelle der Wichtigkeit stand *selbstständiges Arbeiten* (arithmetisches Mittel 4.70) – ganze 97 Prozent der Befragten gaben an, dass ihnen dieses „sehr wichtig“ (73,5 % Skalenwert 1) oder „wichtig“ (23,4 % Skalenwert 2) sei. An zweiter Stelle stand die *Möglichkeit, Neues zu lernen* (Mittelwert 4.57); 93 Prozent gaben an, ihnen sei diese „sehr wichtig“ (64,4 % Wert 1) oder „wichtig“ (29,0 % Wert 2). An dritter Stelle folgten *neue Herausforderungen* (Mittel 4.31) – 86 Prozent der Respondent/inn/en bezeichneten solche als ihnen „sehr wichtig“ (48,5 % 1) oder „wichtig“ (37,5 % 2).

Für drei Viertel der befragten Akademiker/innen war *Arbeitsplatzsicherheit* (arithmetisches Mittel 4.09) „sehr wichtig“ (41,9 % Skalenwert 1) oder „wichtig“ (33,5 % Skalenwert 2). Es folgte *genügend Zeit für Freizeitaktivitäten* (arithmetischer Mittelwert 4.01), diese war 72 Prozent „sehr wichtig“ (37,5 % Wert 1) oder „wichtig“ (34,4 % Wert 2). Danach kam, bei zwei Dritteln, eine *gute Möglichkeit, die Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben zu verbinden* (Mittel 3.82) – „sehr wichtig“ (37,1 für 1) oder „wichtig“ (28,4 % für 2).

Immerhin 62 Prozent der antwortenden Graduierten sahen die *Möglichkeit, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu leisten* als bedeutsam an (arithmetisches Mittel 3.72); diese war „sehr wichtig“ (27,8 % Skalenwert 1) oder „wichtig“ (34,0 % Skalenwert 2). Dann folgte *hohes Einkommen* (Mittelwert 3.71), das war 61 Prozent Befragter „sehr wichtig“ (19,8 % Wert 1) oder „wichtig“ (41,5 % Wert 2). Es schlossen sich an, mit 59 Prozent Zustimmung, *gute Karriereaussichten* (Mittel 3.63) – „sehr wichtig“ (22,5 für 1) oder „wichtig“ (36,1 % für 2).

Schlusslicht in der Reihung nach Wichtigkeit für die Absolvent/inn/en schließlich verblieb *sozialer Status*, der nur mehr für 47 Prozent von einiger Relevanz war (arithmetisches Mittel 3.34); dieser galt eben für weniger denn die Hälfte als „sehr wichtig“ (13,6 % für 1 auf der fünfteiligen Skala 1) bzw. „wichtig“ (33,7 % für 2).

An erster Stelle, was zutreffende Eigenschaften der aktuellen Erwerbstätigkeit waren, stand, wie zuvor, *selbstständiges Arbeiten* (arithmetisches Mittel 4.50) – neun von zehn Befragte gaben an, dass dies „in hohem Maße“ zutreffe (63,5 % Skalenwert 1) oder zumindest zutreffe (26,3 % Skalenwert 2). An zweiter Stelle rangierte wiederum die *Möglichkeit, Neues zu lernen* (Mittelwert 3.94); 69 Prozent gaben an, es sei dies für ihre Erwerbstätigkeit „in hohem Maße“ zutreffend (37,0 % Wert 1) oder zutreffend (32,0 % Wert 2). Ebenso wie zuvor folgten an dritter Stelle *neue Herausforderungen* (Mittel 3.80) – 64 Prozent Antwortende bezeichneten solche als auf ihre Erwerbstätigkeit „in hohem Maße“ (30,2 % 1) bzw. einfach zutreffend (34,1 % 2).

Für noch 58 Prozent der befragten Akademiker/innen war *Arbeitsplatzsicherheit* (arithmetisches Mittel 3.61) „in hohem Maße“ zutreffend (30,0 % Skalenwert 1) oder zutreffend (28,3 % Skalenwert 2). Immerhin 49 Prozent der antwortenden Graduierten sahen die *Möglichkeit, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu leisten* – Rang 7 bei Wichtigkeit, hier Rang 5 ! – als realistisch an (arithmetisches Mittel 3.39); diese galt beruflich als „in hohem Maße“ zutreffend (24,0 % Skalenwert 1) oder zutreffend (24,9 % Skalenwert 2).

Nun folgten, ex aequo beziehungsweise knapp, drei Items: Nämlich *genügend Zeit für Freizeitaktivitäten* (arithmetischer Mittelwert 3.28), dies galt 46 Prozent „in hohem Maße“ zutreffend (18,3 % Wert 1) oder zutreffend (27,5 % Wert 2). Diesmal lag *sozialer Status* (arithmetisches Mittel 3.33) mit der eben genannten Eigenschaft etwa gleich, er war für ebenfalls für 46 Prozent der Respondent/inn/en von einiger Relevanz, „in hohem Maße“ zutreffend (12,7 % Wert 1) oder zutreffend (32,9 % Wert

2). Knapp folgte, mit 45 Prozent, eine *gute Möglichkeit, die Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben zu verbinden* (Mittel 3.24) – „in hohem Maße“ zutreffend (20,7 für 1) bzw. zutreffend (24,2 % für 2).

Gegen Ende der Rangliste folgte *hohes Einkommen* (Mittelwert 2.92), das war nur mehr bei der Erwerbstätigkeit von drei aus zehn Befragten „in hohem Maße“ (9,0 % Wert 1) oder einfach zutreffend (21,0 % Wert 2). Den Abschluss schließlich, mit bloß 28 Prozent, bildeten *gute Karriereaussichten* (Mittel 2.75) – „in hohem Maße“ zutreffend (8,5 für 1) oder zutreffend (19,2 % für 2).

Übersicht 2: Merkmale einer Erwerbstätigkeit				
	wichtig		zutreffend	
	Rang	% 1 + 2	Rang	% 1 + 2
Selbstständiges Arbeiten	1	97	1	90
Möglichkeit, Neues zu lernen	2	93	2	69
Neue Herausforderungen	3	86	3	64
Arbeitsplatzsicherheit	4	75	4	58
Genügend Zeit für Freizeitaktivitäten	5	72	6a	46
Gute Möglichkeit, die Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben zu verbinden	6	66	7	45
Möglichkeit, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu leisten	7	62	5	49
Hohes Einkommen	8	61	8	30
Gute Karriereaussichten	9	59	9	28
Sozialer Status	10	47	6b	46

Fr. J1: Geben Sie bitte an, wie wichtig Ihnen persönlich die nachfolgenden Merkmale einer Erwerbstätigkeit sind, und in welchem Maße sie auf Ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit zutreffen.

Bemerkenswert ist, wie sehr hohes Einkommen und gute Karriereaussichten – traditionelle Erwartungen an höhere berufliche Positionen – aus der Sicht der Befragten nicht oder kaum zutrafen. Weitere traditionell akademische Erwartungen – Arbeitsplatzsicherheit; sozialer Status; Möglichkeit, gesellschaftlich Nützlichendes zu leisten – wurden in unserem Sample teils nicht besonders wertgeschätzt (Ausnahme: Arbeitsplatzsicherheit); teils blieben sie auch wenig zutreffend.

Auffällig ist weiters, dass die drei als die wichtigsten benannten Items – selbstständiges Arbeiten; Möglichkeit, Neues zu lernen; neue Herausforderungen – auch als die an häufigsten zutreffenden galten, wenn auch bei genauerer Betrachtung deutliche Differenzen zwischen „wichtig“ und „zutreffend“ sich zeigten. Grob gesprochen, könnten wir auch sagen, dass es sich hier um Eigenschaften handelt, die in hohem Maße Eigenschaften wissensbasierter Tätigkeiten sind: Autonomie zu genießen, Neues zu lernen, vor Herausforderungen gestellt zu sein.

Weitere, im Spektrum der Aufmerksamkeit eher neue, Momente – Zeit für Freizeitaktivitäten, Verbindung der Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben²⁰ – wurden relativ hoch gereiht; bleiben aber weit hinter den Erwartungen zurück.

Die teilweise hohen Standardabweichungen (ähnlich verhält es sich mit dem Streuungsmaß Varianz) geben Anlass, die Befragten weiter zu differenzieren.

Geschlechtsrollenspezifische Unterschiede

Nach Geschlecht gibt es auffällige Unterschiede, in Hinblick auf Wertigkeiten von Merkmalen einer Erwerbstätigkeit, bei einigen Items:

Frauen legten etwas größeren Wert auf die *Möglichkeit, Neues zu lernen*, für genau 95 Prozent war dies „sehr wichtig“ oder „wichtig“ (Männer 91,7 %). Deutlicher verhielt es sich bei *Arbeitsplatzsicherheit*, die für Absolventinnen häufiger „sehr wichtig“ oder „wichtig“ war (77,8 %; Männer 72,8 %). Ähnlich bei *genügend Zeit für Freizeitaktivitäten*, diese waren weiblichen Graduierten in höherem Ausmaß „sehr wichtig“ oder „wichtig“ (75,3 %; männlichen 68,2 %). Der deutlichste Unterschied tat sich aber auf betreffend eine *gute Möglichkeit, die Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben zu verbinden*, wo der Unterschied für „sehr wichtig“ oder „wichtig“ geschlechts-

²⁰ – Die Verbindung von Studium und Beruf (sowie gegebenenfalls Familie) ist Thema, wenn nicht Problemlage ja auch schon in der Studienzeit; vgl. Schlögl/Neubauer 2006; ansatzweise dazu schon Guggenberger 1991. Zu aktuellen Fragen österreichischer Universitäten s. zunächst Laske u.a. (Hrsg.) 2000; aktuell Badelt/Wegscheider/Wulz (Hrsg.) 2007.

(rollen)spezifisch fast 12 Prozent betrug (Frauen 71,1 %; Männer 59,2 %) – die Verbindung von Erwerbs- und Familienarbeit schien also (immer noch) zum größeren Teil „Frauensache“ zu sein. Dazu kam ein ähnlich drastischer Unterschied (gut 12 %) durch weit stärkere Neigung der befragten Akademikerinnen in Richtung der *Möglichkeit, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu leisten* („sehr wichtig“ oder „wichtig“, bei Frauen 66,8 % bzw. bei Männern 56,0 %) – auch das „Gemeinwohl“ hatten, wie es scheint, Akademikerinnen mehr im Bewusstsein als Akademiker.

Männer wiederum lagen vorne in der Wertschätzung von *hohem Einkommen*, das deutlich häufiger als ihnen „sehr wichtig“ oder „wichtig“ angegeben wurde (65,3 %; hingegen Frauen 58,4 %). Gut 10 Prozent betrug die Differenz beim Item *gute Karriereaussichten* – „sehr wichtig“ oder „wichtig“ besonders für Absolventen (64,1 %; Absolventinnen 54,0 %). – Traditionelle oder „materialistische“ berufsbezogene Werte (v.a. Karriere-, aber auch Einkommensorientierung) waren demnach bei den befragten Akademikern stärker ausgeprägt als bei den Akademikerinnen.

Betrachten wir die Angaben dazu, wie weit die angesprochenen Merkmale auch auf die berufliche Tätigkeit zutrafen, so ergibt sich, wenn auch – wie oben dargestellt – auf „niedrigerem“ Niveau ein Bild ähnlicher gelagerter Unterschiede, allerdings bei weniger Items. (Bei einigen Items mehr als im Falle der Wertigkeit gibt es weitgehende Entsprechung zwischen den Geschlechtern, etwa bei der *Möglichkeit, Neues zu lernen*).

Das erwünschte Merkmal *genügend Zeit für Freizeitaktivitäten* wurde von exakt 49 Prozent der weiblichen Graduierten als „in hohem Maße“ zutreffend oder zutreffend bezeichnet (bloß von 42,4 % der männlichen). Ein deutlicher Unterschied lag vor hinsichtlich einer *guten Möglichkeit, die Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben zu verbinden*, wo wiederum genau 49 Prozent der Akademikerinnen diese für „(in hohem Maße) zutreffend“ registrierte – eine geschlechts(rollen)spezifische Differenz von beinahe 9 Prozent (Akademiker 40,4 %; „überhaupt nicht“ oder „nicht zutreffend“ bei diesen 33,1 %) – Verbindung von Erwerbs- und Familienarbeit schien also (immer noch) eher bei Frauen „zu glücken“. Der drastischste Unterschied (gar über 12 %) trat, zu Gunsten weiblicher Graduierten, bezüglich der *Möglichkeit, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu leisten* („in hohem Maße/ zutreffend“ bei Frauen 54,5 %; bei Männern 43,2 %) hervor – für das „Gemeinwohl“ hatten offenkundig Akademikerinnen mehr Ressourcen.

Männer wiederum konnten eher *hohes Einkommen*, das von ihnen deutlich häufiger (Differenz knapp 10 %) als beruflich „in hohem Maße“ zutreffend oder zumindest zutreffend bezeichnet wurde (35,3 %; hingegen Frauen 25,4 %, hier „überhaupt nicht“ oder „nicht zutreffend“ 37,8 %) erwarten. Fast 10 Prozent betrug die Differenz schließlich beim Item *gute Karriereaussichten* – „(in hohem Maße) zutreffend“ weit eher bei Absolventen (32,8 %; Absolventinnen nur 23,3 %, hingegen „überhaupt nicht“ oder „nicht zutreffend“ gar 49,2 %). – Die zuvor erwähnten traditionellen oder „materialistische“ Merkmale (Karriere-, Einkommensorientierung) betrafen also, wenn überhaupt, dann vor allem Akademiker; Akademikerinnen hingegen kaum.

Unterschiede nach Abschlussinstitutionen

Aus der Perspektive nach den Einrichtungen, an denen die Befragten ihren Abschluss gemacht hatten, ergibt sich wenig Überraschendes:

In der Wertschätzung, die Universitätsabsolvent/inn/en – der weitaus größte Anteil der Befragten – erkennen ließen, sind die *Möglichkeit, Neues zu lernen* (93,7 % „sehr wichtig“ oder „wichtig“); *Arbeitsplatzsicherheit* (76,2 %); *Zeit für Freizeitaktivitäten* (72,8 %) leicht überdurchschnittlich ausgeprägt. *Karriereaussichten* hingegen sind etwas unterdurchschnittlich bewertet (57,6 %).

Die relativ kleine Gruppe der an Kunstuniversitäten Graduierten fiel durch überdurchschnittliche Zustimmung zu *neuen Herausforderungen* (95,0 % „sehr/ wichtig“) und zur *Möglichkeit, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu leisten* (77,5 %) auf. Deutlich unterdurchschnittlich blieben ihre Wertungen bei: *Arbeitsplatzsicherheit* (57,5 % Werte 1 bzw. 2); *Zeit für Freizeitaktivitäten* (45,0 %); der *Möglichkeit, die Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben zu verbinden* (57,5 %); *hohes Einkommen* (42,5 %); *sozialer Status* (42,5 %). Leicht unterdurchschnittlich werteten sie bezüglich der Items *Möglichkeit, Neues zu lernen* (90,0 %); *gute Karriereaussichten* (57,5 %).

Die befragten Abgänger/innen von Fachhochschulen hingegen fielen aus dem Rahmen durch leicht unterdurchschnittliche Wertung von: *selbstständigem Arbeiten* (94,5 % „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“); *Möglichkeit, Neues zu lernen* (90,8 %); *Arbeitsplatzsicherheit* (71,6 %); *Zeit für Freizeitaktivitäten* (68,2 %). Zur *Möglichkeit, etwas Nützliches für die Gesellschaft zu leisten*, verhielten sie sich deutlich eher ablehnend (42,6 %). Überdurchschnittlich Wert legten sie v.a. auf *hohes Einkommen* (68,8 %) und *gute Karriereaussichten* (73,8 %); etwas mehr Wert auch auf *sozialen Status* (48,1 %).

4 Kompetenzniveau und Anforderungen

4.1 Kompetenzen – theoretische Erklärungen

4.1.1 Studienzwecke

Die Beziehung zwischen akademischen Kompetenzen und beruflichen Anforderungen war in der Vergangenheit nicht so eindeutig, wie sie um die Wende zum 21. Jahrhundert gesehen wird. „Employability“ (Bologna Declaration, June 19, 1999) scheint das Schlüsselwort geworden zu sein, wenn europapolitisch die Funktion eines wissenschaftlichen Studiums angesprochen wird. Doch das Thema reicht aktuell bis zu „university diplomas“ über das Internet: „Obtain a prosperous future, money earning power and the admiration of all. (Phone call 1-212-465-3248)“ und „university as a business“ (vgl. OECD 2004: 3).

Zuvor, ab etwa 1960, traten drei, einander scheinbar widersprechende Funktionen des Hochschulbesuchs in den Vordergrund: Die traditionelle Persönlichkeitsbildung, die in Horizonterweiterung und überfachlichen akademischen Tugenden (Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, Objektivität im Urteil und Interesse an Wissenschaft) zum Ausdruck kommt; die Öffnung des Zugangs zu überdurchschnittlich privilegierten Professionen als Bürgerrecht sowie die Ausbildung in Wissen und Können zur Sicherung der wirtschaftlichen Entwicklung. Während in den folgenden Jahren die Funktionen ideal-normativer Sozialisation und egalisierender Selektion an Bedeutung in der öffentlichen Diskussion verloren, festigte sich die Zweckbestimmung wissenschaftlicher Qualifikation zur „Employability“.²¹ Mit diesem Begriff scheint die Ambivalenz zwischen dem „philosophischen Kopf“ und dem „Brotgelehrten“, die Friedrich Schiller 1789 zutreffend für mehr als zwei Jahrhunderte beschrieb, aufgehoben zu sein: Es soll studiert werden, um eine Beschäftigung zu erhalten. Aus dieser Sicht gibt das Beschäftigungssystem vor, was an universitären Qualifikationen nachgefragt wird. Die Frage, ob nicht vielleicht Betriebe und andere Institutionen, die Graduierte beschäftigen, modernisiert werden müssten, um die volle Qualifikation von Graduierten nutzen zu können, wird öffentlich nicht diskutiert. Doch die Realität akademischer Arbeit kann anders aussehen, als sie öffentlich wahrgenommen wird.

²¹ Götz Schindler (2004) konstatiert: „Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung.“

4.1.2 Zum Kompetenzbegriff

Um die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert hat der Begriff „Kompetenz“ offensichtlich Konjunktur wie beispielsweise „Sozialisation“ oder etwas später „Qualifikation“ in den Jahrzehnten zuvor. Im Unterschied zu anderen zeitbedingten sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Schlagwörtern wie *computer integrated manufacturing* (CIM), *lean production* oder *benchmarking*, deren Hochzeiten zumeist auf den betriebswirtschaftlichen Bereich beschränkt blieben, scheint das Wort „Kompetenz“ sich allgemeinen Gebrauchs erfreuen zu können. Dementsprechend sind sowohl die Bedeutungsinhalte und die Erwartungen, die mit dem Ausdruck verbunden sind, verschiedenartig wie auch einschlägige Forschungsergebnisse.

„Kompetenzen sind Verhaltensweisen, die dem (sic!) Menschen zur Verfügung stehen und situationsabhängig angewendet werden. Kompetenzen sind deshalb (sic!) lern- und trainierbar.“ Diese Definition des Instituts für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (zitiert nach German Rectors' Conference 2006: 59) scheint völlig inadäquat zu sein: Kompetenzen sind keine Verhaltensweisen, also keine Handlungsformen, sondern fachgemäße im Unterschied zu allgemeinen Handlungsfähigkeiten (*abilities*). Aber wie das Wort selbst sich wandelte, wandelte sich offensichtlich auch der Inhalt von akademischen Kompetenzen: Von Nachdenklichkeit, Wahrheitssuche, Theorie und Kritik zu Flexibilität, Mobilität, Abrufbarkeit und ubiquitärer Einsetzbarkeit. Gleiches wird von einem Wandel der Akademie verlangt: „The university is no longer a quiet place to teach and do scholarly work at a measured pace and contemplate the universe as in centuries past. It is a big, complex, demanding, competitive business requiring large-scale ongoing investment.“ (Malcolm Skilbeck zitiert nach OECD 2006: 3)

Der Ausdruck „Kompetenz“ hat offenbar verschiedene Bedeutungen. Im formalrechtlichen Sinn meint Kompetenz die Zuständigkeit für einen Sachverhalt. Dieses Kompetenzverständnis ist im Folgenden nicht gemeint. In einem sozialwissenschaftlichen Zusammenhang ist die am weitesten verbreitete Bedeutung von Kompetenz die fachgemäße Handlungsfähigkeit, das problemangepasste Handlungsvermögen. Inkompetenz ist als Gegenteil zu verstehen. – Im Rahmen einer allgemeinen Handlungstheorie ist Handlungsfähigkeit eine Voraussetzung des bestimmten Handelns in einer gegebenen sozialen Situation; kompetentes Handeln erfordert das Verfügen über entsprechende Qualifikationen. Die Handlungssituation schließt freilich auch andere

Voraussetzungen ein wie vor allem das Handlungsvermögen anderer Personen, womit Strukturen des Zusammen- oder Gegeneinanderwirkens entstehen (Kooperationen, Konkurrenzen, Machtverhältnisse ...). Aber ebenso bestimmen natürliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen die jeweilige Handlungssituation.

Zur Analyse von Kompetenzen lassen sich verschiedene Gesichtspunkte einnehmen, die die Differenzierung von Kompetenzen ermöglichen. Eine Unterscheidung, die sich wohl allgemein anwenden lässt, ist die nach Fühlen, Können und Wissen: Etwa Einfühlungsvermögen (*empathy*), Fertigkeiten (*skills*) und Wahrnehmungsfähigkeit (*power of perception*) lassen sich als kategoriale Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen verwenden. Eine spezifische Differenzierung könnte sich in der Unterscheidung der Ziele von bildungspolitischen Programmen vornehmen lassen: Bildungsziele der Aufklärung (Autonomie, Selbstbewusstsein und die geistige Durchdringung der Welt), der Reformpädagogik (Lebensnähe, soziale Kompetenz und Freude am Lernen) oder neo-liberaler Bildungsideologen (Flexibilität, Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit), wie sie zum Beispiel Konrad Paul Liessmann (2006: 75) vornimmt. Je nach programmatischer Ausrichtung ließen sich dann Personen als mehr oder weniger kompetent bezeichnen. Doch ein Konzept „Kompetenzen“, ohne deren Genese und Entsprechungen – also die Möglichkeiten oder Optionen, Kompetenzen anzuwenden – zu berücksichtigen, ist erkenntnistheoretisch gewissermaßen steril, vermag also über die gesellschaftliche Realität und die darin möglichen oder nicht möglichen Handlungen soziologisch nichts Wesentliches auszusagen. Dennoch beschränken sich die modisch gewordenen Reden und Untersuchungen einseitig auf Kompetenz, also auf die sachgerechte Handlungsfähigkeit, und vernachlässigen die Handlungsoptionen. Ähnlich wie das Begriffspaar *ability* (persönliche Eignung und Neigung) und *opportunity* (strukturelle gegebene Möglichkeiten und Gelegenheiten) sollte auch Kompetenz nicht ohne das Pendant „Option“ diskutiert werden, wenn es um die Analyse von Kompetenzen in der gegebenen Situation geht.

4.1.3 „Kompetenz“ in den EU-Projekten

Ohne den Kompetenzbegriff theoretisch entwickelt zu haben, aber wohl in einer Art von soziologischer Selbstverständlichkeit haben beide EU-Projekte (CHEERS 1997-2000; REFLEX 2005-2007) Kompetenzen von Graduierten (Hochschulabsolvent/inn/en) und

lediglich ansatzweise deren Anwendungsmöglichkeiten (*options*) zu erheben sich bemüht. In beiden Projekten wurden allerdings von einigen der beteiligten nationalen Teams ergänzend Befragungen von Personalleitern und ähnlichen Personen durchgeführt.

Die prominente Aufnahme der Kompetenzfrage in die europaweite Forschung zu Universitätsstudien und akademischen Berufsverläufen „Higher Education and Graduate Employment in Europe“ hatte sich vor allem mit der im rechtlichen Bereich gebräuchlichen Bedeutung von „Zuständigkeit“ und der Bedeutung „Sachkundigkeit“ im Bereich professionellen Handelns auseinanderzusetzen gehabt, wobei das Wort „*competence*“, das im englischen Sprachgebrauch ähnliche Unterschiede kennt wie im Deutschen, von dem Begriff „*competency*“ nicht mehr unterschieden wurde. „*Competency*“ bedeutete, seinen Lebensunterhalt aus eigenem Vermögen bestreiten zu können.²² Um die Bedeutungsunterschiede zu erklären, kann auf das lateinische Herkunftswort *competo* zurückgegangen werden; je nach Kontext heißt dieses Wort, zu etwas fähig sein oder zustehen oder gemeinsam erstreben, woraus im Englischen auch das Wort *competition* entstand. – Außer einer Unterscheidung von Kompetenzen für „short-“ und „long-term development“ in einer ersten Fassung (2003: 10) findet sich im REFLEX-Antragswerk keine inhaltliche Diskussion zur Bestimmung des Kompetenzbegriffs.

Schriftlich zu beantworten waren im zuerst durchgeführten CHEERS-Projekt neben den Intensitätsgraden von „geforderten“ auch die zum Zeitpunkt des Hochschulbesuchs vier Jahre zuvor „erworbenen“ Kompetenzen einzuschätzen. Es sollte klar sein, dass diese Selbsteinschätzungen von zurückliegenden Zuständen nicht wirklich Valides über das tatsächliche Verhältnis von Opportunität und Kompetenz erkennen lässt, weil die Vergangenheit grundsätzlich aus der subjektiven Sicht der aktuellen Situation beschrieben wird. Was aber aus dieser Gegenüberstellung von *acquired* und *required competences* entnommen werden konnte, war die persönliche Beurteilung über die Ausgewogenheit von eigenen Fähigkeiten und von der Erwerbsarbeit verlangtem Können (Guggenberger/Kellermann/Sagmeister 2001: 11-23).²³ Im zweiten Projekt (RE-

²² So finden sich die Vokabeln „*competence*“ und „*competencies*“ auch in der Beschreibung des REFLEX-Projekts (2006). Dort heißt es: „... which competencies are required by higher education graduates in order to function (! P.K.) adequately in the knowledge society?“ und: „... a qualitative study on graduate competences in the knowledge society ...“ (p. 5).

²³ Diesem Ansatz folgte die Studie „Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform“ (HIS 2004). In dieser

FLEX) waren die Einschätzungen der Kompetenzen auf die Zeit der Befragung zu beziehen: „Wie beurteilen Sie Ihr eigenes Kompetenzniveau?“ und „Welches ist das geforderte Kompetenzniveau in Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit?“ (Frage H1)

Im Folgenden geht es um die Analyse der Antworten. Hierzu wird – wenn nichts anderes angegeben – immer auf die ersten beiden Stufen der Einschätzungen auf einer Skala von sieben Stufen (1 sehr hoch bis 7 sehr niedrig) zurückgegriffen. Die Analyse soll sich auf die befragten Graduierten der österreichischen Teilstudie konzentrieren und schrittweise zu detaillierteren Aufgliederungen in Teilgruppen erfolgen, wobei zum Vergleich bisweilen auch die entsprechenden Ergebnisse des transnationalen Samples angegeben werden.

4.2 Empirische Ergebnisse

4.2.1 Analysedesign

Der Frage, wie die Graduierten ihre beruflichen Kompetenzen beurteilten, war ein eigener Abschnitt (H1) des Fragebogens gewidmet (vgl. Fragebogen im Anhang): „Bitte geben Sie mit Hilfe der folgenden Liste von Kompetenzen an: A. Wie beurteilen Sie Ihr eigenes Kompetenzniveau? B. Welches ist das geforderte Kompetenzniveau in Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit?“ Wer zur Befragungszeit nicht erwerbstätig war, sollte nur Angaben zum eigenen Kompetenzniveau machen. Zur Beantwortung durch Ankreuzen waren insgesamt 19 Arten von Kompetenzen vorgegeben, die in ihrer Ausprägung oder ihrem Niveau mit Hilfe einer siebenstufigen Skala von sehr hoch (1) bis sehr niedrig (7) beurteilt werden sollten. Der formale Mittelwert ist folglich

Studie „konnten fünf Kompetenzdimensionen empirisch nachgewiesen werden: bereichsspezifische Fachkompetenzen, Sozial-, Präsentations- und Methodenkompetenzen sowie (Selbst-) Organisationsfähigkeit“ (HIS 2004: I). Der Kompetenzbegriff wurde als synonym zu „Qualifikation“ gesehen, „Schlüsselkompetenzen“ als „Schlüsselqualifikationen“. Damit sollte an eine Diskussion angeknüpft werden, die „Dieter Mertens 1974 mit seinem Aufsatz über ‚Schlüsselqualifikationen‘ angestoßen hat“. (HIS 2004: 1) Von hierher ist wohl auch die Unentschiedenheit in der Terminologie des Projekts zu erklären: Offenbar bezieht die Studie den Begriff „Kompetenz“ teils generell auf Handlungsfähigkeiten, also auch „Fachkompetenzen“ (HIS 2004: 2), teils lediglich auf besondere „Schlüsselqualifikationen“: „So bedeutsam diese Kompetenzen für die Bewältigung komplexer Aufgaben auch sind, so wenig können sie fachspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ersetzen.“ (HIS 2004: 3) Gleichwohl listet die Übersicht „Operationalisierung von beruflichen Schlüsselkompetenzen in der ersten Befragung des Absolventenjahrgangs 2001“ – sehr ähnlich dem vorgängigen CHEERS-Projekt – auch „bereichsspezifische Fachkompetenz“, „Sachkompetenz“, „Methodenkompetenz“ und „Anwendungskompetenz“ neben „Sozialkompetenz“, „Selbstkompetenz“ und „Gesellschafts-/Umweltkompetenz“ auf (HIS 2004: 7).

die Ausprägung vier. Als Beispiele für die vorgegebenen 19 Handlungsfähigkeiten seien genannt: *Beherrschung des eigenen Fachs, der eigenen Disziplin; Fähigkeit, produktiv mit anderen zu arbeiten* und *Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu schreiben und zu sprechen*.

Die Analyse erfolgt auf drei Ebenen: Zunächst werden Angaben zu den jeweils am höchsten eingeschätzten verfügbaren und erforderlichen Kompetenzen gegeben, um dann die Differenzen zu bilanzieren; dies geschieht für das gesamte österreichische Sample im Vergleich zum transnationalen Sample von Graduierten der beteiligten Länder. Sodann folgt eine Zusammenstellung von Kompetenzen in Gruppen, je nach empirisch-statistisch gefundener „Verwandtschaftsnähe“ der Kompetenzeinschätzungen. Der Zweck hierfür ist die Bündelung von Kompetenzen, denen im Urteil der Befragten tendenziell gleiche Bedeutung zukam, wodurch sich Kompetenzbereiche ergeben. Diese verfügbaren und verlangten Kompetenzbereiche werden schließlich einerseits für das österreichische Gesamtsample, andererseits für Untergliederung nach acht Studienfeldern analysiert.

4.2.2 Zentrale Kompetenzen

Vom transnationalen Sample wurden die folgenden Kompetenzen als in hohem Maße verfügbar angegeben (Übersicht 3):

- Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen (65% der Befragten kreuzten entweder die Stufe 1 oder die Stufe 2 der siebenstufigen Skala an)
- Fähigkeit, sich schnell neues Wissen anzueignen (60%)
- Fähigkeit, produktiv mit anderen zu arbeiten (58%)
- Fähigkeit, Aktivitäten zu koordinieren (53%)
- Fähigkeit, unter Druck zu arbeiten (52%) und
- Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder ähnliche Texte zu verfassen (52%).

Übersicht 3: Kompetenzen - Transnationales Sample (33.832 Befragte)

	hohe Verfügbarkeit		hohe Anforderungen		Differenzen	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang
Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen	65	1	47	3/4/5	+18	1
Fähigkeit, sich schnell neues Wissen anzueignen	60	2	44		+16	2/3
Fähigkeit, produktiv mit anderen zu arbeiten	58	3	47	3/4/5	+11	5/6
Fähigkeit, Aktivitäten zu koordinieren	53	4	46	6	+7	
Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten	52	5	51	1	+1	
Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder ähnliche Texte zu verfassen	52	6	42		+10	
Bereitschaft, eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen	50		34		+16	2/3
Fähigkeit, Zeit effizient zu nutzen	49		50	2	-1	
Analytisches Denken	49		38		+11	5/6
Fähigkeit, anderen den eigenen Standpunkt zu verdeutlichen	47		44		+3	
Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln	47		39		+8	
Beherrschung des eigenen Faches, der eigenen Disziplin	46		47	3/4/5	-1	
Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu schreiben und zu sprechen	39		25		+14	4
Fähigkeit, Produkte, Ideen o. Berichte einem Publikum zu präsen.	36		34		+2	
Wachsamkeit hinsichtlich neuer Möglichkeiten	34		29		+5	
Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren	32		32		~ 0	
Fähigkeit, effektiv zu verhandeln	31		34		- 3	
Fähigkeit, Autorität auszuüben	27		31		- 4	
Kenntnisse in anderen Fachgebieten	18		18		~ 0	

Die Frage H1 lautete: A. "Wie beurteilen Sie Ihr eigenes Kompetenzniveau?" und B. "Welches ist das geforderte Kompetenzniveau in Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit?" Es war eine Stufe auf der 7-stufigen Skala von 1-sehr hoch bis 7-sehr niedrig anzukreuzen. Übersicht 1 zeigt die jeweils höchsten Anteile an den genannten Kompetenzen (Stufen 1+2 der 7-stufigen Skala zusammengefasst), deren Verfügbarkeit und Anforderungen sowie deren Differenzen in Prozentwerten nach Rang. Die sechs größten Differenzen bedeuten eine jeweils positive (+) bzw. negative (-) Differenz (negative Werte = 'Defizit'; positive Werte = 'Überschuss')

Die Antworten der österreichischen Befragten (1.841 Befragte; Übersicht 4) stimmten mit denen des transnationalen Samples (33.832) – allerdings zu einem jeweils größeren Anteil – mit einer Ausnahme überein. Die Ausnahme war, dass an sechster Stelle der Verfügbarkeit von allen Befragten die Fähigkeit angegeben wurde, Berichte oder ähnliche Text verfassen zu können, von den österreichischen Befragten aber die Beherrschung der eigenen Disziplin, wobei beide Kompetenzen auch in der jeweils anderen Gruppierung überdurchschnittliche Werte erreichten (Diagramm 12).

Übersicht 4: Kompetenzen - Teilsample Österreich (1.841 Befragte)

	hohe Verfügbarkeit		hohe Anforderungen		Differenzen	
	%	Rang	%	Rang	%	Rang
Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen	69	1	52	3/4/5	+17	5
Fähigkeit, sich schnell neues Wissen anzueignen	68	2/3	48		+20	2
Fähigkeit, produktiv mit anderen zu arbeiten	68	2/3	52	3/4/5	+16	6
Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten	65	4	57	1	+8	
Fähigkeit, Aktivitäten zu koordinieren	64	5/6	51	6	+13	
Beherrschung des eigenen Faches, der eigenen Disziplin	64	5/6	55	2	+9	
Analytisches Denken	63		44		+19	3
Fähigkeit, Berichte, Protokolle oder ähnliche Texte zu verfassen	61		43		+18	4
Fähigkeit, Zeit effizient zu nutzen	56		52	3/4/5	+4	
Fähigkeit, neue Ideen und Lösungen zu entwickeln	56		41		+15	
Bereitschaft, eigene Ideen und Ideen anderer in Frage zu stellen	54		31		+23	1
Fähigkeit, Produkte, Ideen o. Berichte einem Publikum zu präsen.	50		41		+9	
Fähigkeit, anderen den eigenen Standpunkt zu verdeutlichen	49		40		+9	
Wachsamkeit hinsichtlich neuer Möglichkeiten	49		37		+12	
Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu schreiben und zu sprechen	44		31		+13	
Fähigkeit, das Können anderer zu mobilisieren	41		35		+6	
Fähigkeit, effektiv zu verhandeln	36		36		~ 0	
Fähigkeit, Autorität auszuüben	28		28		~ 0	
Kenntnisse in anderen Fachgebieten	28		23		+5	

Die Frage H1 lautete: A. "Wie beurteilen Sie Ihr eigenes Kompetenzniveau?" und B. "Welches ist das geforderte Kompetenzniveau in Ihrer gegenwärtigen Erwerbstätigkeit?" Es war eine Stufe auf der 7-stufigen Skala von 1-sehr hoch bis 7-sehr niedrig anzukreuzen. Übersicht 1 zeigt die jeweils höchsten Anteile an den genannten Kompetenzen (Stufen 1+2 der 7-stufigen Skala zusammengefasst), deren Verfügbarkeit und Anforderungen sowie deren Differenzen in Prozentwerten nach Rang. Die sechs größten Differenzen bedeuten eine jeweils positive (+) bzw. negative (-) Differenz (negative Werte = 'Defizit'; positive Werte = 'Überschuss')

Bezüglich der Kompetenzanforderungen besetzten sowohl im Gesamtsample als auch im österreichischen Sample die folgenden Handlungsfähigkeiten die ersten sechs Plätze (Diagramm 13):

- Fähigkeit, unter Druck gut zu arbeiten (Anteil sehr hoher/hoher Anforderung im Gesamtsample 51%, im österreichischen 57%)
- Fähigkeit, Zeit effizient zu nutzen (50%, 52%)
- Beherrschung des eigenen Faches, der eigenen Disziplin (47%, 55%)
- Fähigkeit, produktiv mit anderen zu arbeiten (47%, 52%)
- Fähigkeit, Computer und Internet zu nutzen (47%, 52%)
- Fähigkeit, Aktivitäten zu koordinieren (46%, 51%).

Diagramm 12: Vergleich der hoch eingeschätzten verfügbaren Kompetenzen: Transnationales Sample - Teilsample Österreich

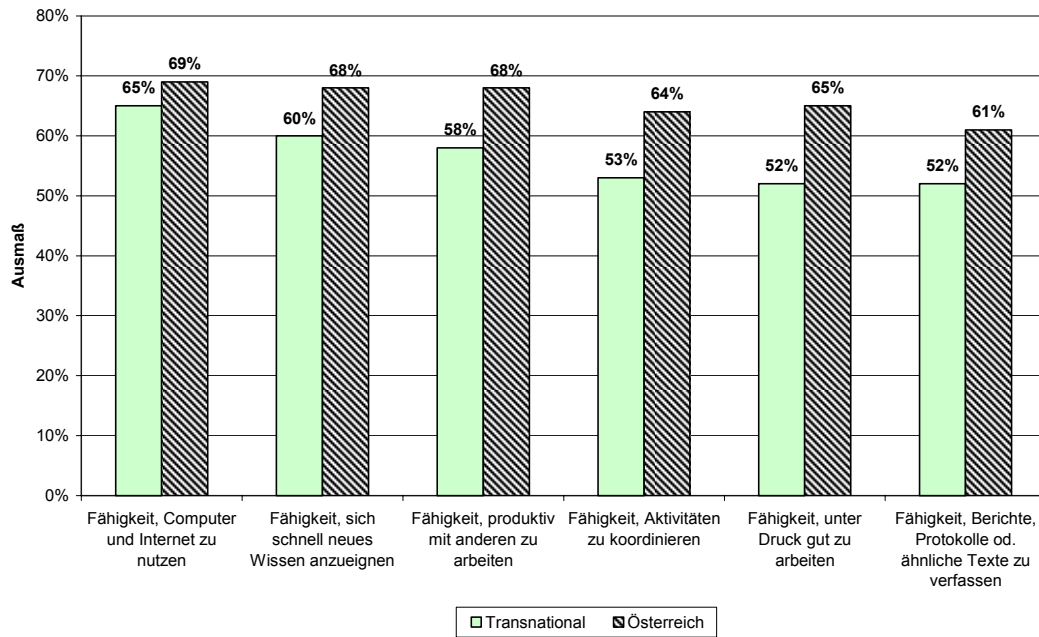
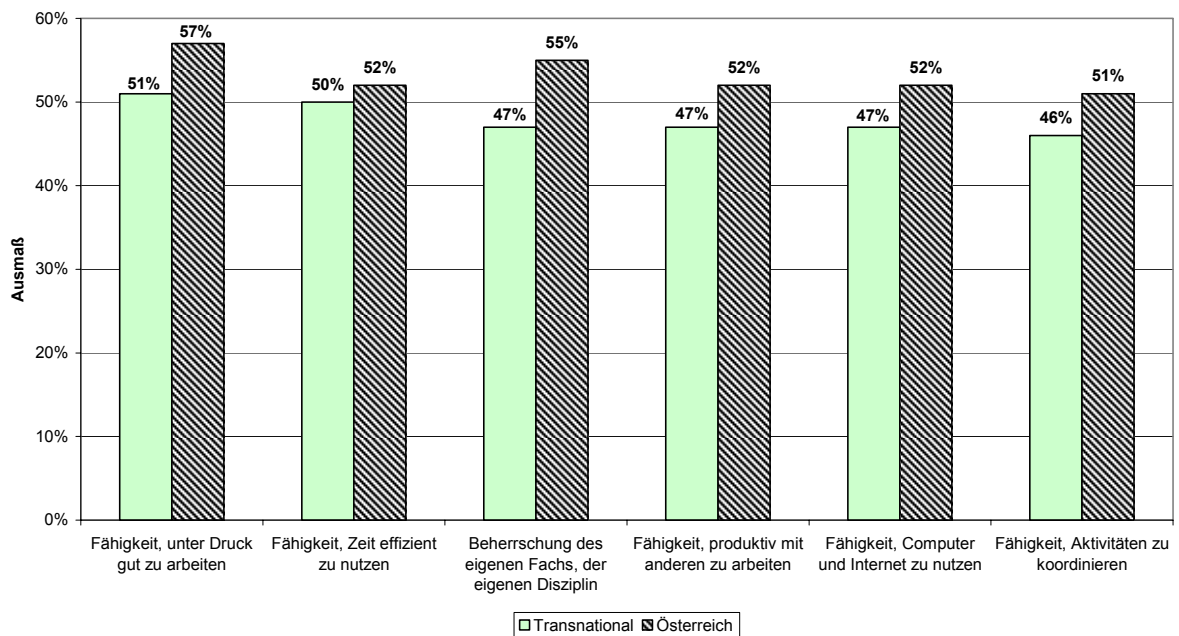


Diagramm 13: Vergleich der hoch eingeschätzten Kompetenzanforderungen: Transnationales Sample - Teilsample Österreich



Bemerkenswert ist: Von den jeweils sechs hoch eingeschätzten Kompetenzen wurden fünf bezüglich sowohl der Verfügbarkeit als auch der Anforderung genannt (s. Übersicht 4); das kann wohl dahin gedeutet werden, dass den fünf Kompetenzen – unter Druck arbeiten, produktiv mit anderen arbeiten, Computer nutzen, Beherrschung des eigenen Fachs, Koordinationsfähigkeit – innerhalb der gesamten Kompetenzliste generell besondere Bedeutung zukommt. Diese Kompetenzen werden deshalb im Folgenden *zentrale Kompetenzen* genannt. Die Ausnahmen bildeten auf Seiten der Verfügbarkeit, sich neues Wissen aneignen zu können, auf Seiten der Anforderungen, Zeit effizient nutzen zu können.

Interessant ist nun, hinsichtlich der fünf übereinstimmend hoch eingeschätzten zentralen Kompetenzen die Prozentdifferenzen von Verfügbarkeit und Erfordernis zu ermitteln (Übersicht 4, rechte Spalte), denn bei diesen zentralen Kompetenzen sollte sich zeigen, ob von den Befragten Defizite oder nicht genutzte Potenziale empfunden wurden. Im Rahmen der stärksten Differenz (23% österreichisches Sample für die Bereitschaft, Ideen in Frage zu stellen) und der geringsten – nämlich keiner (immerhin bei zwei Kompetenzen der beiden Samples) – sind die Differenzen zwischen den verfügbaren und erforderlichen Kompetenzen nicht sehr groß. Am größten sind sie noch bei der Elektronik-Kompetenz (Gesamtsample 18%, österreichisches Sample 17%) und eigene Ideen in Frage zu stellen (23%, 16%), das heißt, die Differenzen waren positiv: Beide Kompetenzen waren deutlich stärker verfügbar als erforderlich.

Als Resümee lässt sich festhalten, dass beurteilt nach ihren verfügbaren Kompetenzen die Befragten meinten, deutlich mehr ungenutzte Potenziale zu besitzen als Defizite aufzuweisen.

4.2.3 *Kompetenzbereiche*

Auf der Suche nach einer „Verwandtschaft“ der Kompetenzeinschätzungen seitens der österreichischen Befragten mit Hilfe statistische Verfahren ergaben sich für verfügbare Kompetenzen vier bedeutsame Faktoren, für die erforderlichen Kompetenzen drei. Jene drei den jeweiligen Faktor am stärksten bestimmenden Einzelkompetenzen waren im Falle der Verfügbarkeit

- Faktor 1: Andere zu mobilisieren, den eigenen Standpunkt zu verdeutlichen und Autorität auszuüben; hierin drückt sich ein *extrinsisch-sozialer Kompetenzbereich* aus.
- Faktor 2: Zeit effizient nutzen, Aktivitäten koordinieren und unter Druck gut zu arbeiten; dies deutet auf den *Kompetenzbereich Selbstorganisation* hin.
- Faktor 3: Analytisches Denken, andere Fachgebiete kennen und Beherrschung des eigenen Fachs; Faktor 3 verweist auf den *akademisch-wissenschaftlichen Kompetenzbereich*.
- Faktor 4: Eine Fremdsprache beherrschen, elektronische Medien nutzen und Protokolle oder ähnliche Texte verfassen; den zugrunde liegenden Faktor kann man *technisch-professionellen Kompetenzbereich* nennen.

Für die Anforderungen ergaben sich drei Faktoren, wobei die drei den Faktor jeweils am stärksten bestimmenden Kompetenzen waren

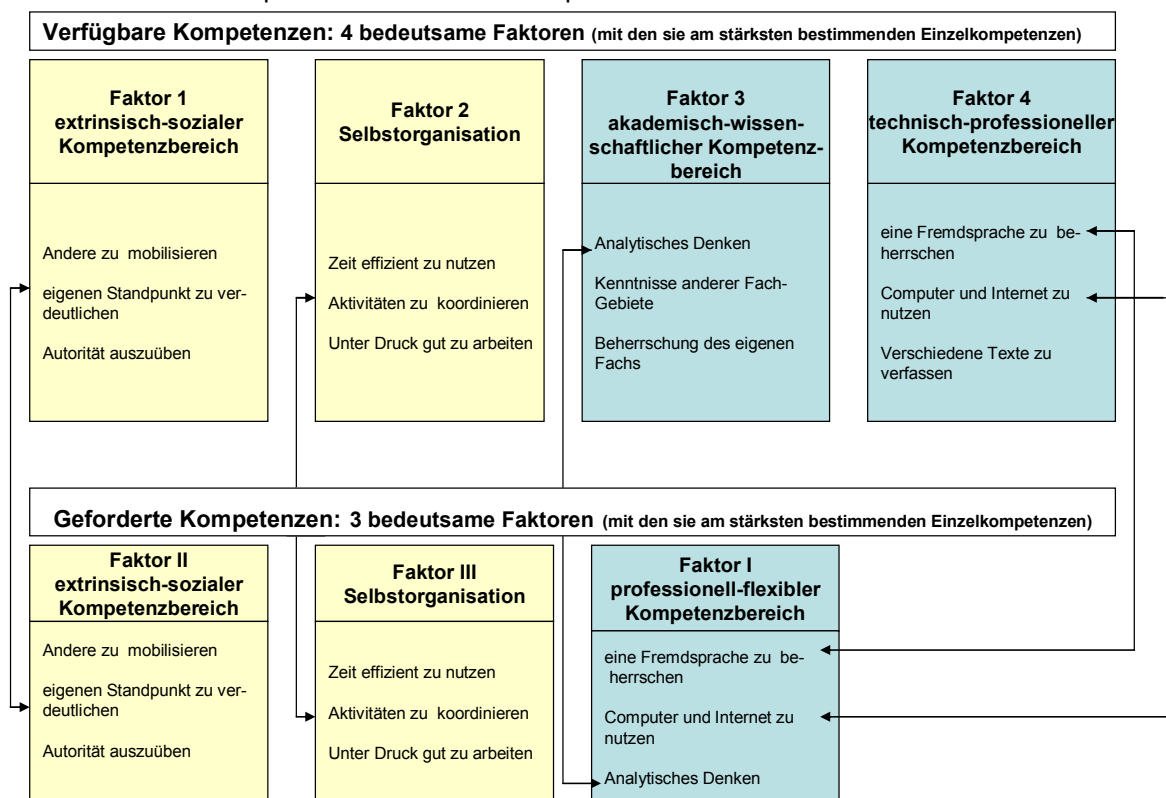
- Faktor I: Elektronische Medien nutzen, eine Fremdsprache beherrschen und analytisches Denken; dieser Faktor bedeutet, dass, einen *professionell-flexiblen Kompetenzbereich* zu beherrschen, als erforderlich angesehen wurde.
- Faktor II: Die bestimmenden Einzelkompetenzen stimmen in hohem Maße mit Faktor 1 der verfügbaren Kompetenzen überein; die Befragten sahen den *extrinsisch-sozialen Kompetenzbereich* als erforderlich an.
- Faktor III: Auch im Fall von Faktor III ergibt sich eine sehr hohe Übereinstimmung mit den Einzelkompetenzen, die den Faktor 2 der verfügbaren Kompetenzen bestimmten; es handelt sich also auch hier um den *Kompetenzbereich zur Selbstorganisation*.

Bringt man nun die identifizierten fünf Kompetenzen, die von den Befragten als zentral sowohl für die Verfügbarkeit als auch für das Erfordernis beurteilt wurden, mit den fünf Kompetenzbereichen zusammen, so zeigt sich (Übersicht 5): Von den fünf zentralen Kompetenzen bestimmten zwei – nämlich Zeit effizient zu nutzen und unter Druck arbeiten zu können – die Faktoren 2 und III, also den *Kompetenzbereich zur Selbstorganisation*; jeweils eine zentrale Kompetenz konstituierte den verfügbaren *akademisch-wissenschaftlichen Kompetenzbereich* mit (Beherrschung des eigenen Fachs) beziehungsweise den verfügbaren *technisch-professionellen* und den sehr

ähnlich konstruierten geforderten *professionell-flexiblen Kompetenzbereich* (nämlich Nutzen elektronischer Medien).²⁴

Bezieht man nun die identifizierten Kompetenzbereiche auf die zunächst festgestellten Differenzen zwischen verfügbaren und verlangten Kompetenzen, so zeigt sich, dass vom österreichischen Sample zwischen 64 und 79 Prozent der Fälle eine Übereinstimmung aufwiesen, also bei mindestens zwei von drei Befragten eine Adäquanz von Verfügbarkeit und Erfordernis bestand. (Die geringste Übereinstimmung ergab sich beim *extrinsisch-sozialen Kompetenzbereich* mit 64% bzw. die größte bei dem Kompetenzbereich Selbstorganisation mit 79%.)

Übersicht 5: Kompetenzbereiche - Teilsample Österreich



²⁴ Eine vorläufige Auswertung der in der Schweiz parallel durchgeführten Studie ergab sehr ähnliche Kombinationen der Kompetenzen, die allerdings anders genannt wurden: *leadership competence*, *(self-)organising competence*, *methodological competence*. Wegen statistischer Uneindeutigkeit wurden dabei die Kompetenzen *mastery of your own field or discipline* und *knowledge of other fields or disciplines* (Witmer 2006: 5f.) ausgeschlossen, die hier den akademisch-wissenschaftlichen Kompetenzbereich konstituieren.

4.2.4 Studienfelder

Die letzte hier vorgestellte Analyse der empirischen Daten erfolgt nun für die österreichische Teilstudie nach den Kompetenzbereichen in Kombination mit den jeweils bestimmenden Kompetenzen und den folgenden acht Studienfeldern: Erzieher (*Education* mit 169 Befragten), Geisteswissenschaftler (*Humanities and Arts*: 175), Sozialwissenschaftler (*Social Sciences, Business and Law*: 556), Formalwissenschaftler (*Science, Mathematics and Computing*: 135), Ingenieure (*Engineering, Manufacturing and Construction*: 212), Agrarwissenschaftler (*Agriculture and Veterinary*: 43), Gesundheitswissenschaftler (*Health and Welfare*: 61) und Dienstleister (*Services*: 18) (Übersicht 6). Den höchsten Anteil an defizitären *extrinsisch-sozialen Kompetenzen* wiesen die Ingenieure mit 18 Prozent auf, den geringsten mit 7 Prozent die Agrarwissenschaftler. Man ist versucht, diesen Unterschied mit der Geschwindigkeit zu erklären, in der die jeweiligen Wissenschaften sich erneuern. Korrespondierend gab jeder dritte (33%) Agrarwissenschaftler an, an dieser Kompetenz mehr als beruflich verlangt zur Verfügung zu haben, und nur jeder zehnte (11%) der Ingenieure. Über diesen Kompetenzbereich gegenüber den Anforderungen ausgeglichen zu verfügen empfanden drei von vier (74%) der Erzieher; aber auch die große Mehrheit der Befragten (jeweils mindestens 61%) der übrigen fünf Studienfelder berichtete, über ihre den Anforderungen angemessene Kompetenz zu besitzen.

Drei von vier (74%) der österreichischen Befragten sahen keine Differenz zwischen verfügbarem und verlangtem *Kompetenzbereich Selbstorganisation*, aber wiederum die Ingenieure empfanden das größte Defizit (24%), das geringste (9%) die Geisteswissenschaftler; zu einem außerordentlich großen Anteil (37%) behaupteten die Dienstleister, zu viel dieses Kompetenzkomplex zu haben, was lediglich jeder zwanzigste Ingenieur (5%) von sich behauptete. Bedeutet das, dass die Berufsausübung der Dienstleister deutlich weniger universell ist als etwa die der Ingenieure (5%) oder Agrarwirte (7%)?




Wiederum drei von vier (74%) aller österreichischen Graduierten gaben an, den Anforderungen gegenüber angemessene *akademisch-wissenschaftliche Kompetenzen* zu besitzen. Am häufigsten (82%) sagten dies die Formalwissenschaftler. In diesem Kompetenzbereich über mehr als erforderlich zu verfügen behauptete – nicht wirklich überraschend – jeder dritte (32%) der Dienstleister, während die Gesundheitswissenschaftler relativ am häufigsten (12%) ein Defizit empfanden.

Die Angaben zum *technisch-professionellen Kompetenzbereich* fallen im Vergleich zu den bisherigen Ergebnissen etwas aus dem Rahmen: Nur zwei von drei (66%) aller Befragten hielten Anforderung und Verfügbarkeit für ausgeglichen; etwa jeder siebte (16%) Dienstleister erkannte ein Defizit, aber vier von zehn (41%) Agrarwissenschaftler ein ungenutztes Potenzial; ihnen folgten mit geringem Abstand (36%) die Erziehungswissenschaftler. Dennoch sollte hier nicht von Überqualifikation gesprochen werden, weil anzunehmen ist, dass die Anforderungen der entsprechenden Tätigkeiten noch zunehmen und an die anderen Berufe anschließen werden. Abgesehen davon, dass lediglich die Dienstleister mit dem relativ höchsten Anteil (11%) ein Defizit im *professionell-flexiblen Kompetenzbereich* empfanden und damit weit über dem Durchschnitt (3%) lagen, fallen ansonsten einige bemerkenswerte Unterschiede auf: Während fast neun von zehn (86%) Formalwissenschaftler einen Ausgleich von verfügbarer und verlangter Kompetenz angaben, tat dies nur etwas mehr als die Hälfte (58%) der Dienstleister. Einen Überschuss an diesem Kompetenzbereich erkannten nahezu vier von zehn der Erzieher (38%) und auch jeder dritte Dienstleister (32%), aber nur etwas mehr als jeder zehnte (12%) der Formalwissenschaftler. Darf das so gedeutet werden, dass entsprechend der Grad der Unzufriedenheit bzw. Zufriedenheit mit der Nutzung des Potenzials dieser Kompetenzen unterschiedlich ist? Und dass die beruflichen Anforderungen der Dienstleister gerade hierin heterogen sind?

Übersicht 6: Übereinstimmungen und Differenzen zwischen verfügbaren und geforderten Kompetenzen nach Kompetenzbereichen und Studienfeldern (Teilsample Österreich)

	1 Education			2 Humanities, Arts			3 Social sciences, Business, Law			4 Science, Mathematics, Computing			5 Engineering, Manufacturing, Construction			6 Agriculture, Veterinary			7 Health, Welfare			8 Services		
	n=169			n=175			n=556			n=135			n=212			n=43			n=61			n=18		
Kompetenzbereiche	+	=	-	+	=	-	+	=	-	+	=	-	+	=	-	+	=	-	+	=	-	+	=	-
Verfügbare Kompetenzen: 4 Faktoren																								
1. extrinsisch-sozial	14	74	12	23	68	8	19	70	12	19	67	15	11	70	18	33	61	7	26	66	8	22	67	12
2. Selbstorganisation	10	77	14	16	75	9	13	74	13	15	70	16	5	71	24	7	75	18	11	74	15	37	47	16
3. akademisch-wissenschaftlich	25	69	7	27	65	8	17	76	7	12	82	6	13	80	7	29	62	10	16	72	12	32	58	11
4. technisch-professionell	36	56	8	32	63	5	26	68	6	16	73	11	22	71	7	41	52	7	34	54	12	26	58	16
Geforderte Kompetenzen: 3 Faktoren																								
I. professionell-flexibel	38	60	2	33	65	2	23	74	3	12	86	1	16	81	2	34	63	2	32	63	5	37	53	11
II. extrinsisch-sozial	12	70	18	26	63	11	20	65	15	20	60	20	16	61	23	33	56	12	27	63	10	28	61	11
III. Selbstorganisation	10	80	10	16	76	8	12	79	9	14	75	11	6	81	14	2	89	9	8	76	16	26	58	16

Hervorgehoben sind die jeweils am häufigsten genannten positiven Differenzen (+), Übereinstimmungen (=) und negativen Differenzen (-)

-  nach Studienfeld
-  nach Kompetenzbereich
-  häufigste Nennung sowohl nach Studienfeld als auch nach Kompetenzbereich

4.2.5 Resümee (Übersicht 7)

Unbeschadet der Differenzen zwischen den Angaben der Befragten nach Studienfeldern kann resümiert werden, dass die angegebenen Defizite nicht sehr groß waren, Übereinstimmungen zwischen verfügbaren und verlangten Kompetenzbereichen sehr hoch, aber doch bemerkenswertes Kompetenzpotenzial in den aktuell ausgeübten Berufstätigkeiten nicht genutzt wurde oder nicht genutzt werden konnte. Vermutlich würde sich gesamtwirtschaftlich eher lohnen, die Anforderungen der Verfügbarkeit von Kompetenzen anzupassen als umgekehrt – wie immer wieder in der Öffentlichkeit verlangt wird²⁵ – die Qualifikationen den Anforderungen. Durch Flexibilisierung der Strukturen könnten Arbeitsproduktivität und persönliche Zufriedenheit der „professionals“ zunehmen, wohingegen eine Verwirklichung der häufig verlangten Anpassung der Studien an die so genannte Praxis ein Verschenken von Potenzialen bedeuten würde. Manche Unternehmen haben das bereits erkannt.

Die einseitige Ausrichtung der Studien – genauer: der akademischen Ausbildung! – auf *employability* (Beschäftigungsfähigkeit mit Unternehmergeist!) ist Garant dafür, dass das angestrebte Lissabon Ziel – „to become the most competitive and dynamic knowledge based economy of the world ...“ – gerade nicht erreicht wird. Kreativität, Motivation für etwas und Engagement in etwas verlieren sich durch die verlangte Unterordnung als *employee* unter privatwirtschaftliche Interessen, die keineswegs das allgemeine Interesse an längerfristiger Sicherung und Verbesserung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen vertreten können.

²⁵ „Universitäten haben das Potenzial, eine wesentliche Rolle zu spielen bei dem Lissabonner Ziel, Europa mit den Fertigkeiten und dem Können auszustatten, die für den Erfolg in einer globalisierten, wissensbasierten Wirtschaft erforderlich sind. Um das anhaltende Missverhältnis zwischen der Qualifikation von Absolventen und den Bedürfnissen des Arbeitsmarkts zu überwinden, sollten Studienprogramme so strukturiert sein, dass sie die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen direkt verbessern ...“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006: 8) – also weniger Kompetenzen vermitteln?

Übersicht 7: Übereinstimmungen und Differenzen zwischen verfügbaren und geforderten Kompetenzen nach Studienfeldern und Kompetenzbereichen (Teilsample Österreich)

Kompetenzbereiche	1 Educati- on	2 Human- ities, Arts	3 Social Sciences, Business, Law	4 Science, Mathe- matics, Compu- ting	5 Engineer- ing, Manu- facturing, Con- struction	6 Agricul- ture, Veteri- nary	7 Health, Welfare	8 Services
extrinsisch-sozial (Faktor 1) (Faktor II)								
nach Kompetenzbereich	=				-	+		
nach Studienfeld	-	-	-	+ ¹⁾ - ¹⁾				=
Selbstorganisation (Faktor 2) (Faktor III)								
nach Kompetenzbereich	=				-			+
nach Studienfeld	=	=	=		-	=	=	+ -
akademisch- wissenschaftlich (Faktor 3)								
nach Kompetenzbereich				=			-	+
nach Studienfeld								
technisch-professionell professionell-flexibel (Faktor 4) (Faktor I)								
nach Kompetenzbereich	+ ¹⁾			=		+ ¹⁾		-
nach Studienfeld	+	+	+	=	+ ¹⁾ = ¹⁾	+	+	+ ¹⁾ - ¹⁾

+ = positive Differenz („Überschuss“)

= = Übereinstimmung

- = negative Differenz („Defizit“)

Die Übersicht zeigt die drei jeweils am häufigsten genannten („Rangplätze“) positiven Differenzen (+), Übereinstimmungen (=) und negativen Differenzen (-) einerseits nach Studienfeld (Spalten), andererseits nach Kompetenzbereich (Zeilen)

¹⁾ gleichrangig (positiv bzw. negativ bzw. übereinstimmend)

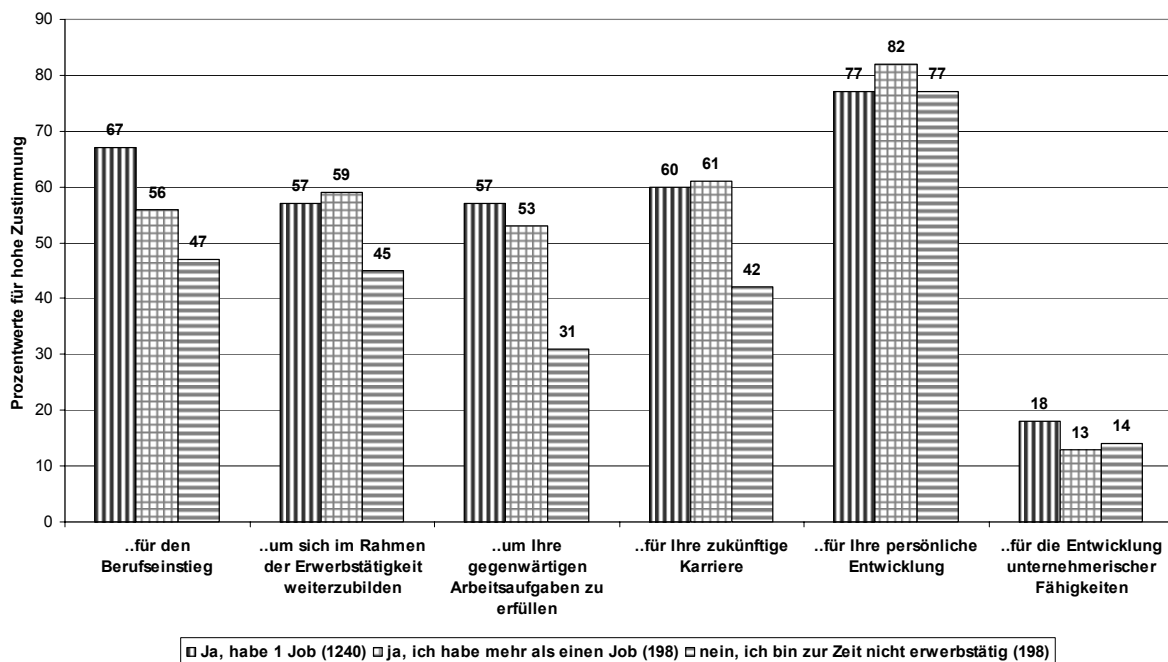
5 Rückblickende Bewertung des Studiums

Die retrospektive Evaluation des Studiums durch Absolventinnen und Absolventen wird durch die Neuorientierung der Hochschulausbildung zu einer immer wichtigeren Grundlage für hochschulpolitische Entscheidungen sowie für die Orientierung potentieller Studierender (vgl. auch Briedis/Minks 2004).

Auch hier spielen die beiden Grundaspekte – einerseits die berufliche Verwertbarkeit, andererseits die persönliche Entwicklung – eine entscheidende Rolle.

Wie jemand rückblickend das absolvierte Studium bewertet, hängt von mehreren Aspekten ab: einerseits von den ursprünglich an das Studium gerichteten Erwartungen, andererseits – und das ist fünf Jahre nach Studienabschluss wohl der wesentlichere Gesichtspunkt – von den Erfahrungen nach Studienabschluss hinsichtlich der beruflichen Situation. Das heißt, jemand mit hohem beruflichem Erfolg wird tendenziell dazu neigen, das Studium rückblickend positiver zu sehen (vgl. dazu auch Guggenberger/Kellermann/Sagmeister 2001).

Diagramm 14: 'In welchem Maß war Ihr Studium eine gute Grundlage': nach aktueller Erwerbssituation

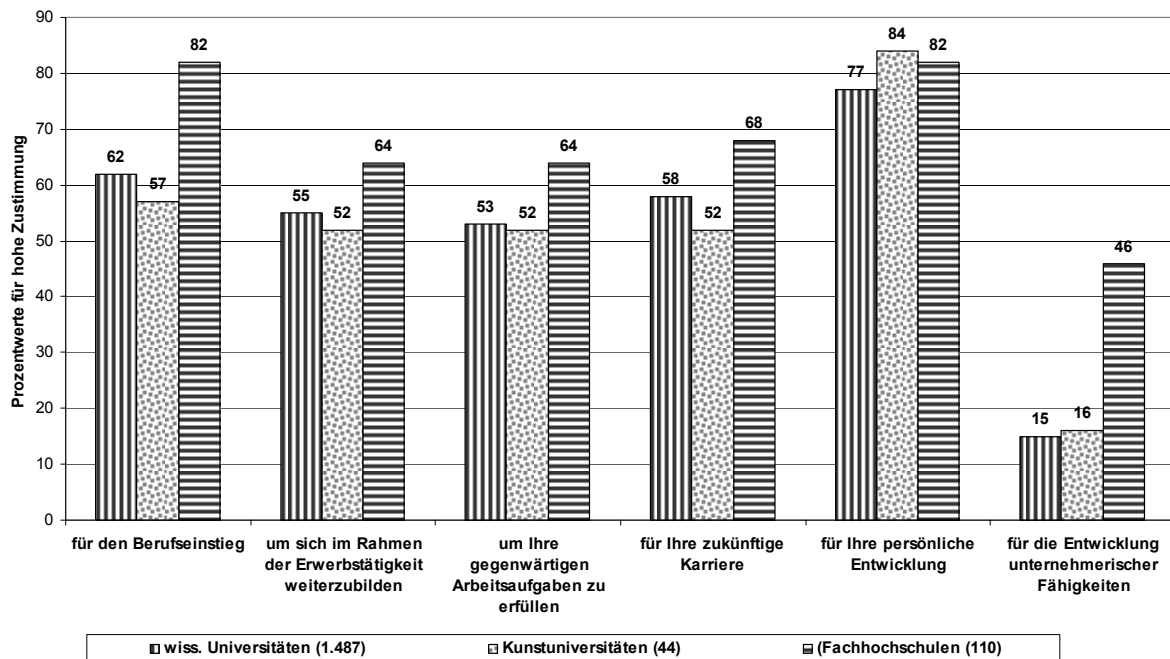


Es zeigt sich sehr deutlich, dass diejenigen, die zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig waren, das Studium als Vorbereitung und zur Bewältigung der Aufgaben im Er-

werbsleben positiver beurteilten. Die Beurteilung des Nutzens für die *persönliche Entwicklung* ist generell die am stärksten positive – ein Ergebnis, das auch in früheren Untersuchungen (s.o.) so auftrat. Das macht deutlich, dass ein Studium wohl kaum nur als Investition in eine berufliche Karriere gesehen wird, sondern fast immer auch in die Persönlichkeitsentwicklung – ein Aspekt, der bei hochschulpolitischen Entscheidungen nicht außer Acht gelassen werden sollte. Interessant ist, dass diejenigen, die einer einzigen Beschäftigung nachgingen, das Studium als Grundlage *für den Berufseinstieg* besser bewerteten als *für die zukünftige Karriere* und die *Bewältigung der aktuellen Arbeitsaufgaben*, wohingegen diejenigen, die mehreren Jobs nachgingen, sich vom absolvierten Studium im Vergleich zum Nutzen für den Berufseinstieg in höherem Ausmaß Impulse für eine Karriere erhofften und das Studium als gute Grundlage zur beruflichen Weiterbildung betrachteten – demnach wohl eine berufliche Verbesserung im Sinne *einer* Vollzeitberufstätigkeit anstelle mehrerer Jobs im Blick hatten.

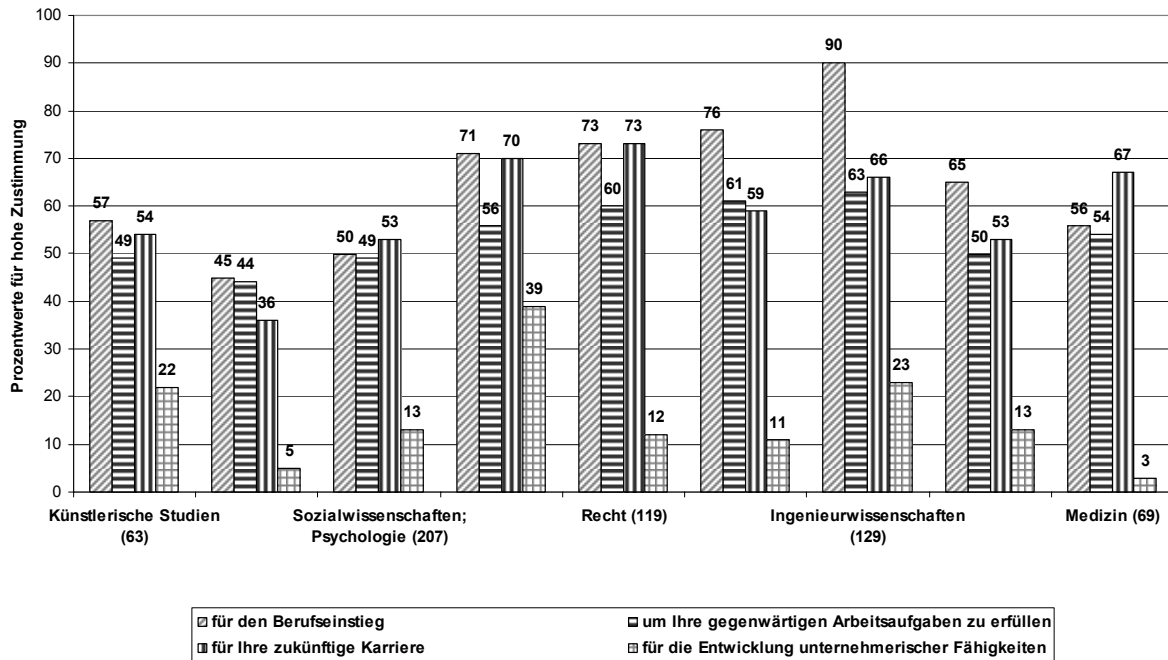
Große Unterschiede zeigten sich je nach besuchter Hochschulart: Die Absolventinnen und Absolventen von Fachhochschulstudien bewerteten ihr Studium in fast allen Belangen als gute bis sehr gute Grundlage, insbesondere für den Berufseinstieg, aber auch erheblich besser in Bezug auf die Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten, die bei den wissenschaftlichen Universitäten nur in betriebswirtschaftlichen Studien eine größere Rolle zu spielen schienen.

Diagramm 15: 'In welchem Maß war Ihr Studium eine gute Grundlage': nach Abschlussinstitution



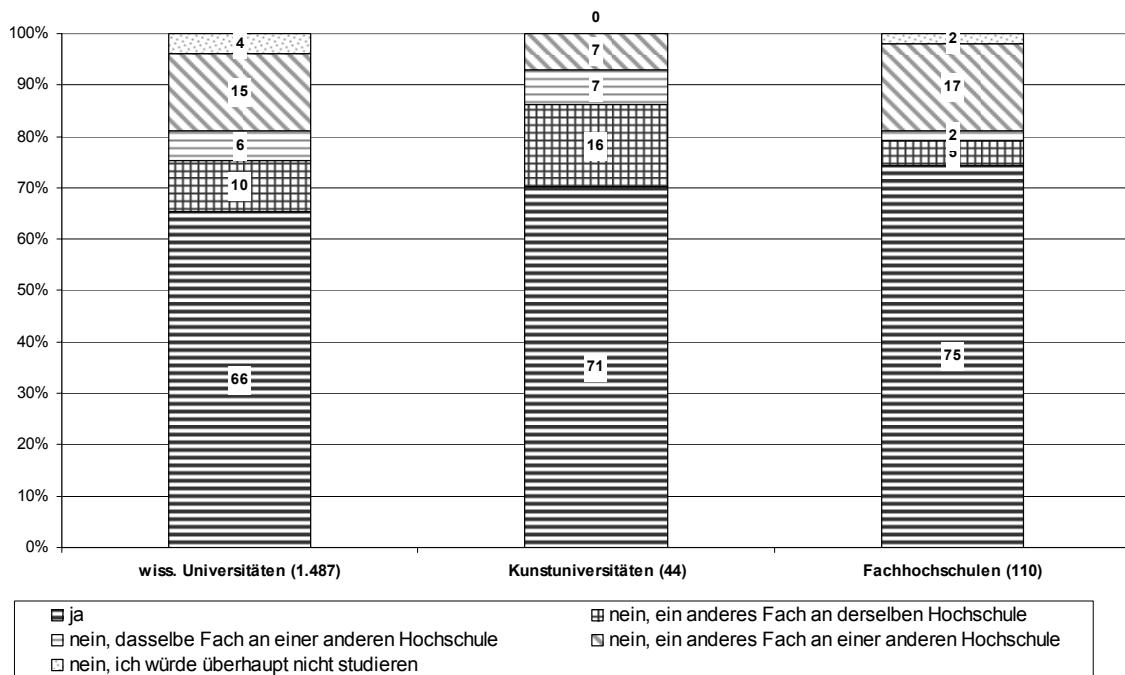
Bei Betrachtung einiger Aspekte nach Studienrichtungsgruppen ergeben sich weitere deutliche Unterschiede: So wurde das Studium von Ingenieurwissenschaftlern als sehr gute Grundlage für den Berufseinstieg beurteilt, in erheblich geringerem Ausmaß traf dies für Human- und Sozialwissenschaftler zu. Jurist/inn/en und Betriebswirte betrachteten das Studium deutlich mehr als Grundlage für eine zukünftige Karriere, gefolgt von Mediziner/inne/n und Ingenieuren. Als Basis für die Erfüllung der aktuellen Arbeitsaufgaben wurde das absolvierte Studium erkennbar weniger euphorisch eingeschätzt, wobei hier auch die Unterscheidung zwischen eher auf direkt beruflich verwertbares Fachwissen ausgerichteten Studien wie Ingenieurwissenschaften, Computerwissenschaften und Recht im Gegensatz zu Humanwissenschaften deutlich wird. Erstaunen mag die relativ niedrige Wertigkeit im Bereich Medizin – möglicherweise eine Folge der schnellen Entwicklung von Wissen und Methoden in diesem Bereich.

Diagramm 16: In welchem Maß war Ihr Studium eine gute Grundlage:



Auf die Frage, ob die Absolvent/inn/en – rückblickend betrachtet – *noch einmal studieren* würden und falls ja, was, folgten einige interessante Ergebnisse.

Diagramm 17: Würden Sie noch einmal das selbe Studium an der selben Hochschule wählen?



Demnach würden drei Viertel der Absolventinnen und Absolventen eines Fachhochschulstudiums wieder dasselbe studieren, aber nur zwei Drittel der Universitätsabsolvent/inn/en. Von denen, die ein künstlerisches Studium absolviert hatten, gab niemand an, überhaupt nicht noch einmal zu studieren.

Differenziert nach Studienrichtungsgruppen waren es vornehmlich die naturwissenschaftlichen und technischen Studien, für die sich die Graduierten wieder entscheiden würden, nicht unbedingt jedoch landwirtschaftliche Studien oder Veterinärmedizin – hier würde ein anderes Fach an einer anderen Hochschule von einem Drittel vorgezogen werden. Auch von Mediziner/inne/n würden nur gut 60 % noch einmal dieselbe Studienentscheidung treffen, sieben Prozent würden nicht noch einmal studieren, 12 % etwas anders an einer anderen Hochschule und 10 % Medizin an einer anderen Universität. – Sowohl bei Medizin als auch bei Veterinärmedizin kann als Ursache die teilweise prekäre berufliche Situation als Ursache angenommen werden. Humanwissenschaftlerinnen mit einer ähnlich prekären Beschäftigungssituation würden hingegen eher ein anderes Fach an ihrer oder einer anderen Universität studieren.

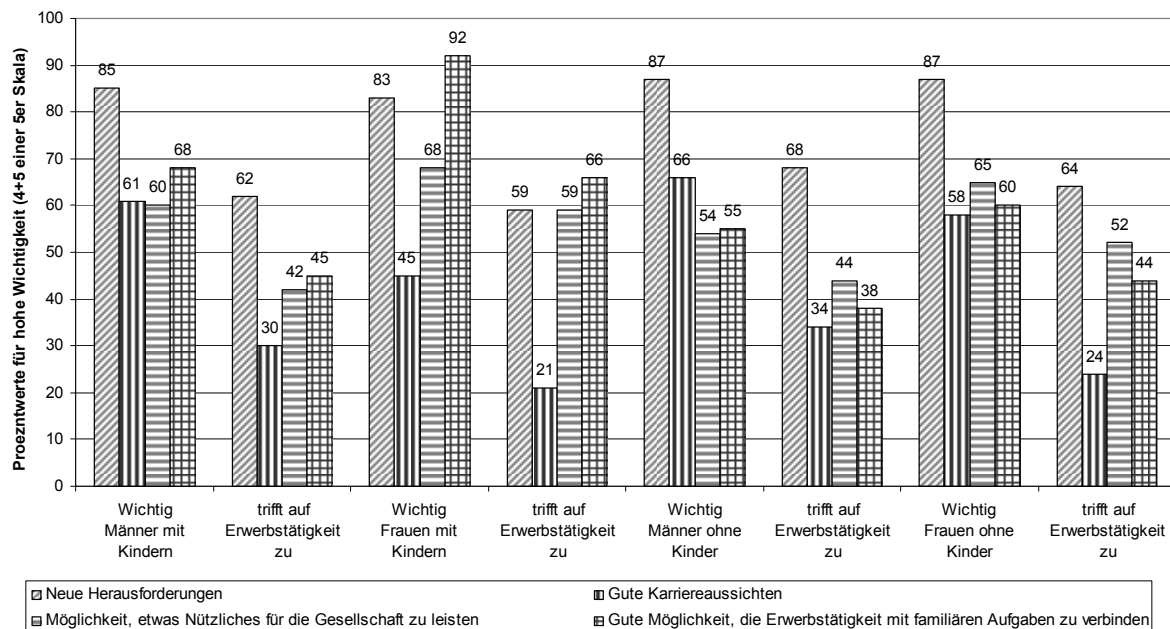
6 Werte und Präferenzen im Erwerbsleben

Veränderungen in der Arbeitswelt haben vielfältige Konsequenzen: Eine kann eine Erweiterung der Möglichkeiten durch mehr Handlungsspielraum, verbunden mit mehr Verantwortung, sein. Das bedeutet in der Regel hohe Anforderungen an die Professionalität und Flexibilität der Person. Eine andere Konsequenz, bedingt durch schnell wechselnde Märkte und kürzere Produktlebenszyklen, kann sich direkt auf Arbeitsverträge auswirken, die befristet und auf Teilzeit bzw. zeitlich flexibel gestaltet werden.

Worauf wird im Erwerbsleben Wert gelegt – ist es das Einkommen, steht die Karriere im Vordergrund, oder geht es jungen Akademikerinnen, aber auch Akademikern darum, neben der Erwerbstätigkeit auch andere Lebensbereiche pflegen zu können, also Freizeit zu haben und für die Familie da sein zu können? Die zunehmende Flexibilisierung im Erwerbsleben kann sowohl die Vereinbarkeit verschiedener Lebensbereiche erleichtern, wenn individuelle Entscheidungen über Arbeitszeiten möglich sind, aber auch sehr stark erschweren, wenn eine allzeitige Verfügbarkeit

gefordert ist. Im Bereich akademischer Karrieren ist, gerade zu Beginn, wohl eher letzteres der Fall (vgl. Hochschild 2002 oder Buchmayr 2006 speziell für den Wissenschaftsbereich). Wenn (bezahlte) Arbeit für eine Person zentral ist – was in einer Leistungsgesellschaft, in der der Wert eines Menschen zu einem großen Teil über den Erfolg in der Erwerbstätigkeit definiert wird, häufig der Fall ist – konzentriert sich diese Person voll auf die Erwerbstätigkeit. Es stellt sich dann die Frage, was dies für die anderen Lebensbereiche bedeutet. Ein (eher männliches Muster) ist die Unterordnung aller übrigen Bedürfnisse unter die Erwerbsarbeit, so dass Familie und Kinder eher aus dem Blickfeld geraten. Eine andere Strategie versucht, Selbstbestimmung und Flexibilität am Arbeitsplatz bestmöglich zu nutzen, um Erwerbsarbeit und andere notwendige und gewollte Arbeit sowie Freizeit in Balance zu halten. Diese Bemühung findet sich in Österreich eher bei Frauen, besonders Müttern, die allerdings dann häufig auf Teilzeitarbeit zurückgreifen (vgl. dazu Haas 2003) und dadurch oft ihre Karrieremöglichkeiten reduzieren.

Diagramm 18: Ausgewählte Merkmale der Erwerbstätigkeit nach Wichtigkeit und Zutreffen in der aktuellen Erwerbssituation nach Familienrolle



Das Diagramm zeigt sehr deutlich, dass Mütter überproportional viel Wert auf die Vereinbarkeit der Erwerbsarbeit mit den Familienaufgaben legen und dies auch bei ihrer Tätigkeit möglich war – allerdings, weil viele von ihnen Teilzeit arbeiteten. Gender-Differenzen spiegeln sich in der sozialen Organisation von Zeit (vgl. Arthur 2004).

Gleichzeitig wollten Mütter auch etwas Nützliches für die Gesellschaft tun – waren sich also der Bedeutung ihrer Entscheidung über den individuellen Rahmen hinaus wohl bewusst –; dafür reduzierten sie ihre Karriereansprüche, deren Realisierung bei den Müttern noch niedriger als bei Frauen generell im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen war (wobei allerdings teilweise auch die Studienfächer als intervenierende Variable ursächlich mit zu bedenken sind).

6.1 Selbstständig und unselbstständig Tätige im Vergleich

Unterscheiden sich Akademikerinnen und Akademiker, die den Sprung in die Selbstständigkeit gewagt haben, hinsichtlich ihrer Vorstellungen und Erwartungen an die Erwerbstätigkeit von unselbstständig Tätigen?

Grundsätzlich gilt für alle Befragten, dass für sie selbstständiges Arbeiten in der Erwerbstätigkeit höchste Priorität hatte, gefolgt von der Möglichkeit, Neues zu lernen und sich immer wieder neuen Herausforderungen gegenüber zu sehen. Alle drei Erwartungen ließen sich – wenngleich in geringem Maß – in der Selbstständigkeit besser verwirklichen.

Werden mittels Faktorenanalyse (Varimax-Rotation) Typisierungen vorgenommen, ergeben sich sowohl hinsichtlich der Erwartungen als auch der Verwirklichung derselben in der aktuellen Erwerbstätigkeit drei Schwerpunkt-Orientierungen:

1. die Karriere

a. Wichtigkeit:

- Hohes Einkommen (0,823)
- Gute Karriereaussichten (0,741)
- Sozialer Status (0,660)

Die Wichtigkeit der Karriere wurde insbesondere betont von unselbstständig beschäftigten Männern bzw. Männern ohne Kinder. Frauen mit Kindern maßen dem (in dieser Situation) wenig Bedeutung bei.

b. Realisierung:

- hohes Einkommen (0,761)
- Gute Karriereaussichten (0,734)
- Sozialer Status (0,611)

Die aktuelle Erwerbstätigkeit entsprach auch bei den oben erwähnten kinderlosen Männern mit einer Berufsanzustellung am ehesten den Karrierevorstellungen, am wenigsten war dies bei selbstständigen Frauen und Müttern der Fall.

2. die Herausforderung

a. Wichtigkeit:

- Neue Herausforderungen (0,802)
- Möglichkeit, Neues zu lernen (0,772)
- Selbstständiges Arbeiten (0,574)

Neue Herausforderungen im Beruf und Autonomie waren insbesondere für die Selbstständigen beiderlei Geschlechts wichtig.

b. Realisierung:

- Neue Herausforderungen (0,759)
- Möglichkeit, Neues zu lernen (0,745)
- Selbstständiges Arbeiten (0,629)

Neuen Herausforderungen sahen sich in der realen Erwerbstätigkeit insbesondere Selbstständige gegenüber, auch Frauen mit Kind(ern) empfanden ihre Erwerbstätigkeit als positive Herausforderung – vielleicht gerade als gute Ergänzung zur Familienarbeit. Das bedeutet, dass die Selbstständigen ihre Vorstellungen hinsichtlich „Herausforderung“ in ihrer Tätigkeit verwirklichen konnten.

3. Work-Life-Balance

a. Wichtigkeit:

- Gute Möglichkeit, die Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben zu verbinden (0,703)
- Genügend Zeit für Freizeitaktivitäten (0,688)

Erwartungsgemäß spielte die Möglichkeit, Arbeits- und Lebenswelt in Einklang zu bringen für Mütter die größte Rolle und war den selbstständigen Frauen wichtiger als ihren männlichen Kollegen – es kann daher die Vermutung geäußert werden, dass dies ein Motiv für den Schritt in die Selbstständigkeit darstellte.

b. Realisierung:

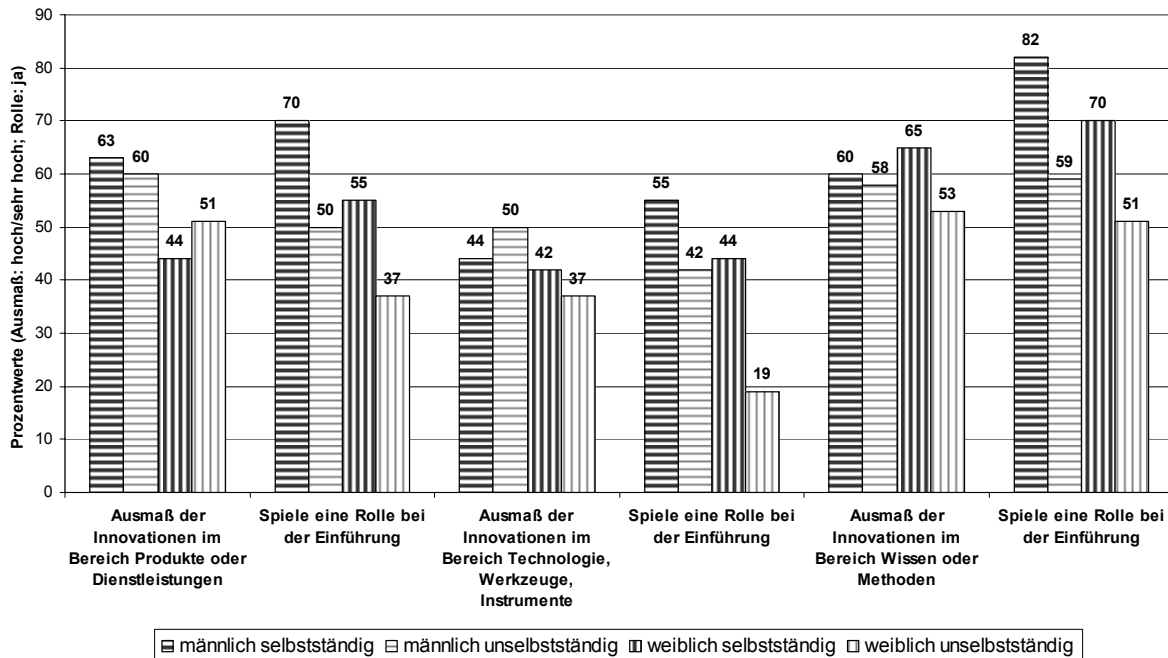
- Gute Möglichkeit, die Erwerbstätigkeit mit familiären Aufgaben zu verbinden (0,838)
- Genügend Zeit für Freizeitaktivitäten (0,833)

Die Vereinbarkeit von Erwerbs- und Familienleben sahen am ehesten Mütter bzw. unselbstständig erwerbstätige Frauen im aktuellen Beruf realisiert, am wenigsten Väter bzw. unselbstständig tätige Männer.

6.2 Veränderungen und Innovationen im Unternehmen

Seit Beginn der Arbeit im aktuellen Unternehmen hatten bei über 40 % der Befragten Veränderungen im Aufgabenbereich stattgefunden, bei Selbstständigen gleich wie bei Unselbstständigen – lediglich bei selbstständigen Frauen lag die Quote nur bei 35 %. Reorganisationen im Betrieb hatten angestellte Männer überdurchschnittlich häufig (55 %) bereits erlebt.

Diagramm 19: Ausmaß an Innovationen im Betrieb und die eigene aktive Rolle bei deren Einführung



Generell wurde das Ausmaß an Innovationen im Unternehmen/ in der Organisation, in dem/der die Jungakademiker/innen aktuell 2005 beschäftigt waren, als hoch eingeschätzt. Dies traf besonders auf Neuerungen im Bereich „Wissen und Methoden“

sowie „Produkte und Dienstleistungen“ zu. Selbstständige beschrieben das Maß an Innovationen im Bereich „Wissen und Methoden“ in ihrem Unternehmen als etwas höher als dies die Unselbstständigen für ihren Arbeitgeber taten. Bei der Einführung dieser Innovationen spielten Selbstständige erwartungsgemäß eine aktivere Rolle, und zwar die Männer noch mehr als die Frauen. Die geringste aktive Beteiligung an Innovations- und Veränderungsprozessen wiesen angestellt arbeitende Frauen auf.

Schriftenverzeichnis

- Achtenhagen, Frank*: Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität als Kriterien einer europäischen Berufsbildungsforschung. 2001; <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2001/czyber00/pdf/achtenhagen.pdf>
- Aiginger, Karl/ Tichy, Gunther/ Walterskirchen, Ewald*: WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation (Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung, Zusammenfassung). Wien 2006
- Arthur, Lore*: Work-Life Balance. Anglo-German perspectives on complex and diverse issues in working lives. In: *Debatte* 2/2004: 137-153
- Badelt, Christoph/ Wegscheider, Wolfhard/ Wulz, Heribert (Hg.)*: Hochschulzugang in Österreich. Graz 2007
- Beck, Ulrich*: Die Seele der Demokratie: Bezahlte Bürgerarbeit. In: ders. (Hrsg.) 2000: 416-227
- Beck, Ulrich (Hrsg.)*: Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt/M. 2000
- Beck, Ulrich*: Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie. Frankfurt/M. 2002
- Beck, Ulrich/ Grande, Edgar*: Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne. Frankfurt/M. 2004
- bm:bwk/ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*: Statistisches Taschenbuch 2001. Wien 2001
- bm:bwk/ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*: Statistisches Taschenbuch 2005. Wien 2005a
- bm:bwk/ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*: Universitätsbericht 2005 (2 Bde.). Wien 2005b
- bm:bwk/ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*: Bildung und Wissenschaft in Österreich 2006 / Education and Science in Austria 2006. Wien 2006a
- bm:bwk/ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur*: Bericht über die Nachwuchsförderung und die Entwicklung der Personalstruktur der Universitäten gem. § 121 (19) UG 2002. Wien 2006b
- Bologna Declaration*: Università degli Studi di Bologna/The European Space for Higher Education: The European Higher Education Area, Joint Declaration of the European Ministers of Education, Convened in Bologna on the 19th of June 1999
- Boltanski, Luc/ Chiapello, Éve*: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz 2006 (dt. EA. 2003; *Le nouvel Ésprit du Capitalisme*, Paris 1999)
- Bonß, Wolfgang*: Was wird aus der Erwerbsgesellschaft? In: Beck (Hrsg.) 2000: 327-416
- Bourdieu, Pierre*: Ökonomisches Kapital, soziales Kapital, kulturelles Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2)*. Göttingen 1983: 183-198
- Brandt, Martina*: Soziale Kontakte als Weg aus der Erwerbslosigkeit. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 3/2006: 468-488
- Braun, Sebastian*: Putnam und Bourdieu und das soziale Kapital in Deutschland. Der rhetorische Kurswert einer soziologischen Kategorie. In: *Leviathan* 3/2001: 337-354
- Briedis, Kolja/ Minks, Karl-Heinz*: Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen des Prüfungsjahrganges 2001. HIS Projektbericht, Hannover 2004

- Buchmayr, Marie (Hrsg.):* Work-life-balance & Wissenschaft - ein Widerspruch?
Wien 2006
- Evers, Hans-Dieter/ Gerke, Solvay/ Schweißhelm, Rebecca:* Wissen als Produktionsfaktor: Südostasiens Aufbruch zur Wissensgesellschaft. In: Soziale Welt 1/2005: 39-52
- Franck, Georg:* Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf. Wien 1998
- Friebe, Holm/ Lobo, Sasha:* Wir nennen es Arbeit. Die digitale Bohème oder: Intelligentes Leben jenseits der Festanstellung. München 2006
- German Rectors' Conference:* Glossary on the Bologna Process. Bonn 2006
- Guggenberger, Helmut:* Hochschulzugang und Studienwahl. Empirische und theoretische Ergebnisse von Hochschulforschung. Klagenfurt 1991
- Guggenberger, Helmut/ Kellermann, Paul/ Sagmeister, Gunhild:* Wissenschaftliches Studium und akademische Beschäftigung. Vier Jahre nach Studienabschluss – Ein Überblick. Klagenfurt 2001
- Haas, Barbara:* Work-home Balance in Austria, the Netherlands and Sweden: Is it possible to identify models? Institut für Höhere Studien (IHS), Reihe Soziologie 59. Wien 2003
- HIS/Hochschul-Informationen-System:* Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform, Kurzinformation A6/2004, Hannover 2004
- Hochschild, Arlie R.:* Keine Zeit: Work-Life-Balance; wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet. Aus dem Amerikan. von Hella Beister. Red.: Renate Bernhard. Opladen 2002
- Jungbauer-Gans, Monika:* Schwindet das soziale Kapital? In: Soziale Welt 2/2002: 189-207
- Kellermann, Paul:* Von Sorbonne nach Bologna und darüber hinaus. Zur Ideologie derzeitiger europäischer Hochschulpolitik. In: Soziologie – Forum der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1/2006: 56-69.
- Kocka, Jürgen/ Offe, Claus (Hrsg.):* Geschichte und Zukunft der Arbeit. Frankfurt/M. 2000
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften:* Das Modernisierungsprogramm für Universitäten umsetzen: Bildung, Forschung und Innovation. Brüssel 10.06.2006
- Laske, Stephan/ Scheytt, Tobias/ Meister-Scheytt, Claudia/ Scharmer, Claus Otto (Hrsg.):* Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation von Wissenschaft. München u. Mering 2000
- Liessmann, Konrad Paul:* Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006
- Mertens, Dieter/ Kaiser, Manfred:* Rigidität und Flexibilität. Ein Plädoyer für eine persönlichkeitsorientierte Flexibilitätsforschung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2/1981: 71-80
- Musner, Lutz:* Zwischen Prekariat und Karriere. Überlegungen zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses. In: IFKknow, 2_2006: 3f.
- OECD:* On the Edge – Securing a Sustainable Future for Higher Education. Paris 2004
- OECD:* OECD-Observer, No. 258/259, December 2006
- Pfabigan, Alfred:* Nimm 3, zahl 2 – Wie geil ist Geiz? Wien 2004
- Reetz, Lothar:* Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen – Bildung. 2003; <http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/reetz.htm>
- REFLEX/The Flexible Professional in the Knowledge Society:* Description of Work. O.O. May 16, 2006 (Erstfassung 2003)

- Safranski, Rüdiger*: Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch? München u. Wien 2003
- Schindler, Götz*: Employability und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2004: 6-26
- Schlögl, Peter/ Neubauer, Barbara*: Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit in ausgewählten Universitäts- und Fachhochschul-Studienrichtungen in Wien (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung; Abschlussbericht). Wien 2006
- Schomburg, Harald/ Teichler, Ulrich*: Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelve Countries. Dordrecht 2006
- Schulze, Gerhard*: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M. u. New York 1993 (EA 1992)
- Schulze, Gerhard*: Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt/M. 1999
- Schulze, Gerhard*: Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? München u. Wien 2003
- Schmeiser, Martin*: Soziologische Ansätze der Analyse von Professionen, der Professionalisierung und des professionellen Handelns. In: Soziale Welt 3/2006: 295-318
- Sennett, Richard*: Der flexible Mensch. Berlin 1998 (*The Corrosion of Character*, New York 1998)
- Sennett, Richard*: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2005 (*The Culture of the New Capitalism*, New York 2006)
- Thomas, Alexander*: Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt. In: Arbeit 2/2006: 114-125
- Voss, Jenna/ Warsewa, Günter*: Reflexive Arbeitsgestaltung – neue Grundlagen der Regulierung von Arbeit in der postindustriellen Gesellschaft. In: Soziale Welt 2/2006: 131-155
- Voß, G. Günter*: Beruf. In: B. Schäfers/ J. Kopp (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden 2006 (9., grundlegend überarbeitete u. aktualisierte Aufl.)
- Weber, Max*: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Frankfurt/M. 2005
- Witmer, Andrea*: Competencies – Can Higher Education Help Graduates Meet the Demands from the World of Work? Presentation of Preliminary Empirical Results at the European Conference on Educational Research (ECER); Geneva, 13th – 16th. September 2006