

Projektbericht
Research Report

Employability der Studierenden

Zusatzbericht der
Studierenden-Sozialerhebung 2009

Martin Unger
Regina Gottwald
Stefan Angel
Johanna Brandl

Projektbericht
Research Report

Employability der Studierenden

**Zusatzbericht der
Studierenden-Sozialerhebung 2009**

Martin Unger
Regina Gottwald
Stefan Angel
Johanna Brandl

Studie im Auftrag des Bundesministeriums für
Wissenschaft und Forschung (BMWF)

Mai 2010

Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna

eQUIHS
employment • qualification • innovation

Contact:

Martin Unger
☎: +43/1/599 91-133
email: unger@ihs.ac.at

<http://www.equi.at>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	3
1. Employability als politisches Schlagwort	5
1.1 Employability im Kontext Europäischer Beschäftigungspolitik	5
1.2 Employability im Kontext von Hochschulbildung	7
1.3 Überfachliche Kompetenzen als Kern von Employability	12
1.4 Die Umsetzung von Employability-Ansprüchen.....	14
2. Erwerbstätigkeit als Studienmotiv und Plan nach Abschluss.....	19
2.1 Studienmotive	19
2.1.1 „Weiterbildungsstudierende“	22
2.2 Vorstellungen zu Studienbeginn über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss.....	26
2.3 Pläne nach dem Studium.....	31
2.3.1 Beibehalten der derzeitigen Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss	39
3. Arbeitsmarktstrategien von Studierenden im Grundstudium	47
3.1 Arbeitsmarktstrategien für einen erfolgreichen Berufseinstieg	47
3.2 Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt	74
3.3 Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit	81
3.4 Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Chancen am Arbeitsmarkt, der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt sowie den Arbeitsmarktstrategien	89
4. Studierende und berufliche Praxis	95
4.1 Arbeitsmarkt-Erfahrung von Studierenden	95
4.2 Berufspraxis und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt	98
4.3 Nutzen von Praktika.....	101
4.4 Offene Kommentare Studierender zum Praxisbezug des Studiums	105
5. Zusammenfassung.....	109
6. Anhang: Das Leuven Communiqué 2009	117
Literatur	119
Überblick: Die Studierendenpopulation im SS 2009.....	123

Einleitung

Der vorliegende Bericht ist ein Zusatzbericht zur Studierenden-Sozialerhebung 2009. Die Sozialerhebung ist eine umfangreiche Online-Befragung von Studierenden an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, die seit den 1970er Jahren regelmäßig in Österreich durchgeführt wird. An der Erhebung 2009 haben sich mehr als 40.000 Studierende beteiligt. Näheres zur Durchführung der Erhebung, methodische Definitionen und Beschreibungen der Auswertungskonzepte, die auch in diesem Zusatzbericht zur Anwendung kommen, finden sich im Methodenteil des Kernberichtes zur sozialen Lage der Studierenden 2009 (vgl. Unger, Zaussinger et al. 2010).

Die „Employability“ (Beschäftigungsfähigkeit) der Studierenden zu steigern, ist eine immer stärker werdende Forderung an den tertiären Bildungssektor. Auch im Bologna Communiqué von Leuven (2009) der für Hochschulen zuständigen MinisterInnen wird Employability als eine der Prioritäten für das kommende Jahrzehnt definiert. Um dieser Entwicklung Rechnung zu tragen, wurde in der Studierenden-Sozialerhebung 2009 ein eigener Fragenblock aufgenommen, der versucht, die Einschätzung von Studierenden zur Beschäftigungsfähigkeit näher zu erfassen. Neben individuellen Strategien zur Steigerung der Arbeitsmarktchancen und der subjektiven Bewertung Studierender hinsichtlich ihrer im Studium erworbenen Qualifikationen, wurde auch gefragt, wie gut sie ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt einschätzen und wie gut sie sich durch die Hochschulen darauf vorbereitet fühlen.

Die empirischen Ergebnisse werden durch eine theoretische Diskussion dessen eingeleitet, was Employability im Kontext von Hochschulen bildungspolitisch bedeuten soll. Dabei sollen auch die Leistungen der Hochschulen gemäß ihrer unterschiedlichen (Bildungs-) Aufträge betrachtet werden. Es wird der Frage nachgegangen, wie gut es Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen aus Sicht der Studierenden gelingt, sie auf ihren zukünftigen (beruflichen) Werdegang vorzubereiten, bzw. inwieweit sie überhaupt eine berufliche Vor- bzw. Ausbildung von ihrer Hochschule erwarten.

Der Bericht umfasst in- und ausländische Studierende im Bachelor- oder Diplomstudium (Grundstudium), teilweise auch Master-Studierende, aber keine Doktorat-Studierenden. Da sich letztere teilweise stark von den beiden ersten Gruppen unterscheiden, werden sie im vorliegenden Bericht nicht berücksichtigt. Studierende im Doktorat werden überdies in einem Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung behandelt.

Des weiteren ist in Hinblick auf Employability auch zwischen jenen Studierenden zu unterscheiden, welche direkt nach Erwerb der Studienberechtigung eine akademische (Aus)Bildung beginnen, und solchen, die vor Aufnahme eines Studiums (sei es ein Grundstudium oder ein aufbauendes Masterstudium) bereits für eine längere Zeit erwerbstätig

waren. Das Studium wird in diesem Fall als eine Form der beruflichen Weiterbildung oder Umorientierung angesehen, das nicht auf einen erfolgreichen Einstieg in die Arbeitswelt abzielt, sondern vielmehr im Sinne von lebenslangem Lernen dem Erhalt bzw. der Verbesserung von Beschäftigungsfähigkeit dienen kann. Im Zuge der Bologna-Reform wurden durch die Umwandlung der Studienstruktur in ein dreigliedriges System (Bachelor, Master, Doktorat) berufliche Flexibilität und die Möglichkeit einer akademischen Weiterbildung nach dem Erstabschluss und nach erster Arbeitsmarkterfahrung bewusst gefördert. Es wird davon ausgegangen, dass der Anteil der Studierenden, die neben einer Erwerbstätigkeit aus Weiterbildungszwecken studieren (und nicht neben dem Studium erwerbstätig sind) in Zukunft weiter zunehmen wird (vgl. Unger, Zaussinger et al. 2010).

Im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2009 wurde erhoben, inwieweit eine zukünftige Erwerbstätigkeit als Studienmotiv eine Rolle spielt und wie die Pläne der Studierenden nach Studienabschluss aussehen. Kurz, inwieweit die eigene Beschäftigungsfähigkeit auch für Studierenden von Relevanz ist. Bevor dieser Frage in Kapitel 2 nachgegangen wird, wird jedoch der Begriff „Employability“ und seine Verwendung in den unterschiedlichen (hochschul-)politischen Kontexten im Theorieteil (Kapitel 1) diskutiert.

Es wurde auch erhoben, welche Strategien Studierende als wichtig erachten, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu steigern, inwieweit sich diese mit den erwähnten Schlüsselqualifikationen decken und ob die Studierenden die als wichtig erachteten Strategien nach eigener Einschätzung bereits erfüllen. Die Ergebnisse dazu werden in Kapitel 3 dargestellt.

Eine als besonders wichtig erachtete Strategie, die auch explizit im Leuven-Communiqué des Bologna-Prozesses erwähnt wird, ist der Erwerb beruflicher Praxis während des Studiums – insbesondere durch in das Studium eingebettete Praktika. Diesem Thema ist ein weiteres Kapitel des Berichts gewidmet, in dem unter anderem auch untersucht wird, ob Praktika aus Sicht der Studierenden den erwarteten bzw. erhofften Nutzen überhaupt erfüllen. Offene Kommentare von Studierenden rund das Thema Studium und berufliche Praxis runden dieses Kapitel ab.

1. Employability als politisches Schlagwort

1.1 Employability im Kontext Europäischer Beschäftigungspolitik

Der aus dem angelsächsischen Sprachraum stammende Begriff „Employability“ wird im Deutschen meist mit „Beschäftigungsfähigkeit“, aber auch mit „Beschäftigungs- oder Berufsbefähigung“ übersetzt und kommt seit den Neunzigerjahren in verschiedenen politischen Dokumenten der Europäischen Union vor. Bevor der Begriff zum Bestandteil der Europäischen Bildungs- und Hochschulpolitik wurde, fand er vorwiegend im Bereich der Beschäftigungs- und Sozialpolitik Anwendung. Im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie, die 1997 auf einem Beschäftigungs-Gipfel in Luxemburg beschlossen wurde, und später zum integrierten Bestandteil der Lissabon Strategie¹ wurde, gewann das Schlagwort „Employability“ als eine von vier wesentlichen beschäftigungspolitischen Richtlinien an Bedeutung:

„Whereas these guidelines centre on four main lines of action: improving employability, developing entrepreneurship, encouraging adaptability of businesses and their employees to enable the labour market to react to economic changes and strengthening the policies for equal opportunities“ (Council of the European Union, 1998).

Employability als Priorität der Europäischen Beschäftigungsstrategie zielt darauf ab, Arbeitslosigkeit zu verhindern und den Zugang zum Arbeitsmarkt durch Qualifizierungs-, und Beschäftigungsmaßnahmen, sowie durch die Förderung von Lebenslangem Lernen, zu erleichtern. In den 1998 entwickelten Richtlinien zur Europäischen Beschäftigungsstrategie (Employment Guidelines) wird im Zuge von Employability vor allem die Bekämpfung von Langzeit- und Jugendarbeitslosigkeit angesprochen:

“In order to influence the trend in youth and long-term unemployment the Member States will develop preventive and employability-oriented strategies, building on the early identification of individual needs. (...) Every unemployed person should be offered a job, apprenticeship, additional training or other employability measure” (Council of the European Union, 1998).

In den aktuellen Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung (vgl. Europäische Kommission, 2007), in denen ebenfalls sozial benachteiligte Gruppen der Gesellschaft als besonders förderbedürftig hinsichtlich Employability angesehen werden, wird die Sicherstellung von Beschäftigungsfähigkeit vorwiegend als Aufgabe von Unternehmen und SozialpartnerInnen

¹ Die Lissabon-Strategie, die 2000 auf der Tagung des Europäischen Rates in Lissabon eingeleitet wurde, hatte zum Ziel, Europa zur wettbewerbsfähigsten, wissenschaftsbasierten Wirtschaftsregion der Welt zu machen. Es wurde dazu aufgerufen, vermehrt in Forschung und Entwicklung, sowie in Humanressourcen zu investieren. Im März 2005 wurde die Lissabon-Strategie mit dem Schwerpunkt auf Wachstum und Beschäftigung neu ausgerichtet, 2010 läuft sie aus und wird von einer neuen Strategie abgelöst.

angesehen. Durch das Prinzip der „Flexicurity“ soll die Anpassungsfähigkeit sowohl der Arbeitskräfte, als auch die der Unternehmen, nachhaltig verbessert werden:

„Flexicurity setzt sich aus vier zentralen Komponenten zusammen, die es zu berücksichtigen gilt: flexible und berechenbare Arbeitsverträge auf der Grundlage eines modernen Arbeitsrechts; Tarifverträge und tariflich geregelte Arbeitsorganisation, Strategien für umfassendes lebenslanges Lernen, um die Anpassungs- und Beschäftigungsfähigkeit, insbesondere der schwächsten Arbeitnehmer auf Dauer zu gewährleisten; eine wirksame aktive Arbeitsmarktpolitik, die den Menschen dabei hilft, sich auf rasch ändernde Verhältnisse einzustellen, (...) und moderne soziale Sicherungssysteme, die eine angemessene Einkommensunterstützung bieten (...)“ (vgl. Europäische Kommission 2007: S.35).

Die Flexibilisierung und Globalisierung des Arbeitsmarktes, sowie die Modernisierung der Wirtschaft durch neue Produktions- und Organisationsstrukturen ändern die Anforderungen an ArbeitnehmerInnen in Europa. Employability als Fähigkeit sich daran anzupassen wird in diesem Zusammenhang als notwendiges Instrument einer *„dynamische Arbeitsmarktstrategie“* gesehen (Blancke et al. 2000: S.1). Diese Entwicklung verlangt Umdenkprozesse von Staat und SozialpartnerInnen, aber auch seitens der Individuen. Erwerbstätigkeit wird immer mehr zur Eigenverantwortung bzw. zum *„Unternehmen in eigener Sache“* (ebd. S.9).

Im kommenden Strategiekonzept der Europäischen Union, welches 2010 die Lissabon Strategie ablöst und nun neue Ziele für 2020 festlegt, soll unter anderem die Initiative *“New Skills for New Jobs”* einfließen (vgl. Europäische Union, 2010). Beschäftigungsfähigkeit wird hier in Hinblick auf die langfristige Anpassung an zukünftige, vom Arbeitsmarkt nachgefragte, Kompetenzen verstanden:

„Eine weitere wichtige Herausforderung besteht darin, sicherzustellen, dass Menschen die richtigen Kompetenzen entwickeln. Dies ist nicht nur eine Frage der kurzfristigen Beschäftigungsfähigkeit, sondern auch eine Frage unserer Anpassungsfähigkeit an die Arbeitsplätze der Zukunft. (...) Es gibt weiterhin zu viele Ungleichgewichte auf dem Arbeitsmarkt, die zur Folge haben, dass Fachkräfte- und Kompetenzmangel mit bestehender Arbeitslosigkeit koexistieren, was zu wirtschaftlicher und sozialer Ausgrenzung führt“ (Expert Group on New Skills for New Jobs, 2010: S.1).

Eine ausreichende Erläuterung dazu, was Employability meint, und wie Beschäftigungsfähigkeit genau erreicht werden kann, lässt sich jedoch in keinem der offiziellen Kern-Dokumente finden, die im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie veröffentlicht wurden. In einem Online-Glossar der EU-Agentur EUROFOUND wird Employability lediglich als die Fähigkeit einer Person, Beschäftigung zu erlangen, umschrieben:

„Employability is a concept referring to terms used to assess the ability of a person to access a job“ (European industrial relations dictionary, 2007: Schlagwort Employability).

Die Lissabon Erklärung mit ihrem Schwerpunkt auf wissensbasierter Wettbewerbsfähigkeit, und insbesondere die EU Strategie zu Lebenslangem Lernen, hat jedoch maßgeblich dazu beigetragen, dass Employability mit der Zeit von einem beschäftigungs- zu einem bildungspolitischen Begriff übergegangen ist (vgl. Kraus, 2006). Die individuelle Beschäftigungsfähigkeit ist also zur Aufgabe der Bildungspolitik geworden. Ob der Begriff der Employability, so wie er im Lissabon Prozess und in der Europäischen Beschäftigungsstrategie verwendet wird, auch im Zusammenhang mit Hochschulen Sinn macht, wird jedoch angezweifelt.

„Der Begriff „Employability“ ist in diesem Kontext äußerst fragwürdig, weil er in der Arbeitsmarktforschung und der Arbeitsmarktpolitik auf Maßnahmen zielt, wie Personen, die für eine berufliche Tätigkeit kaum qualifiziert sind und kaum mit dem Beschäftigungssystem überhaupt umgehen können, in irgendeiner Weise im Beschäftigungssystem „unterzubringen“ sind – also Probleme, die gerade bei Hochschulabsolventen weitaus seltener anzutreffen sind als bei Personen mit anderen Bildungsabschlüssen. Auch die deutsche Übersetzung „Beschäftigungsfähigkeit“ ist keine bessere Lösung. Angemessener wäre es sicherlich im Prinzip, von „Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums“ zu sprechen“ (Teichler 2007: 25).

Beschäftigungsfähigkeit von Hochschul-AbsolventInnen muss mehr bedeuten als lediglich das Vermögen nach Abschluss „irgendeine“ Beschäftigung zu finden. Trotz Anspannung am AkademikerInnen-Arbeitsmarkt und zunehmender prekärer Beschäftigung unter HochschulabsolventInnen (vgl. Schneeberger, Petanovitsch, 2010) ist es noch immer evident, dass die Wahrscheinlichkeit arbeitslos zu werden, mit der Höhe des formalen Bildungsniveaus sinkt. Studierende streben nach Abschluss vor allem ein adäquates, dem Studium entsprechendes, Betätigungsfeld an. Die vorliegende Studie zeigt, dass beruflicher Erfolg – im Sinne von hohem Ansehen sowie guten bzw. besseren Einkommens- und (internationalen) Beschäftigungsmöglichkeiten – ein wesentliches Studienmotiv für Studierende darstellt (siehe Kapitel 2.1). Im nächsten Abschnitt wird erörtert, wie Employability im Kontext von Hochschulbildung verstanden wird.

1.2 Employability im Kontext von Hochschulbildung

Für Hochschulen wurde Employability erstmals durch die Bologna-Deklaration von 1999 relevant, in welcher der Bachelorabschluss als eine [auch²] „für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene“ (Bologna-Deklaration, 1999) festgelegt wurde. Diese Forderung wurde von der bereits ein Jahr zuvor verabschiedeten Sorbonne-Erklärung übernommen, in der von den Ministern aus vier Staaten die Idee entwickelt wurde, eine einheitliche Europäische Hochschulstruktur zu errichten und dadurch internationale Anrechenbarkeit

² In der Englischen Originalversion wird an dieser Stelle ein „auch“ zur Relativierung verwendet: „The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification“ (Bologna Declaration, 1999). Dieser sprachliche Zusatz fehlt in der Deutschen Übersetzung.

sowie (berufliche) Mobilität von Studierenden und AbsolventInnen zu fördern (vgl. Sorbonne Joint Declaration 1998).

Während in der deutschen Übersetzung der Sorbonne Erklärung (1998: S.1) von einer angemessene „*berufliche Qualifikation*“ des ersten Abschlusses die Rede ist, wird im englischen Original lediglich von einer angemessenen Qualifikation gesprochen, deren Anerkennung im Rahmen des Erstabschlusses (vor allem hinsichtlich internationaler Anerkennung) als wichtig erachtet wird.

“International recognition of the first cycle degree as an appropriate level of qualification is important for the success of this endeavour, in which we wish to make our higher education schemes clear to all” (Sorbonne Joint Deklaration 1998: S.1).

Auch in den Dokumenten der Nachfolgekonferenzen, welche nach der Gründungskonferenz in Bologna regelmäßig stattfanden, wurde das Konzept der Employability unterschiedlich übersetzt. Im Original der Bologna Erklärung wurde der Begriff Employability im Kontext von Anrechenbarkeit und internationaler Vergleichbarkeit des Abschlusses benutzt und deutet damit auf das Ziel hin, im Europäischen Raum beruflich mobil sein zu können bzw. durch den einheitlichen Abschluss auch international beschäftigungsfähig zu sein:

„Adoption of a system of easily readable and comparable degrees, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability“ (Bologna Declaration, 1999).

In der deutschen Fassung der Bologna Erklärung wurde Employability an dieser Stelle mit „arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen“ übersetzt, wodurch der Fokus wiederum mehr auf die berufliche Relevanz als die berufliche Mobilität gelegt wird:

„Einführung eines System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger (...) zu fördern.“

In der deutschen Fassung des Prag Communiqués (2001) des Bologna-Prozesses wurde „graduate employability“ mit „Beschäftigungschancen“ von AbsolventInnen übersetzt. Erst ab der Bologna-Konferenz in Berlin (2003) setzte sich in den entsprechenden Dokumenten die deutschsprachige Übersetzung „Beschäftigungsfähigkeit“ durch, sie wurde in allen nachfolgenden Communiqués an Stelle von „Employability“ verwendet.

Eine erste nähere Spezifikation dessen, was Employability für den Europäischen Hochschulraum bedeuten soll, wurde 2004 im Rahmen eines Bologna Seminars zum Thema “The employability and its links to the objectives of the Bologna Process” erarbeitet. Eine Arbeitsgruppe, bestehend aus circa 115 TeilnehmerInnen von 24 Ländern, einigte sich auf die fol-

gende Arbeitsdefinition, welche ursprünglich von einem ExpertInnen-Team aus Großbritannien stammt und später auch im Bericht an die MinisterInnen im Rahmen der Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 enthalten war (vgl. Bologna Follow-Up Group, 2005).

Demnach ist Employability: *„a set of achievements – skills, understandings and personal attributes – that make graduates more likely to gain employment and be successful in their chosen occupations, which benefits themselves, the workforce, the community and the economy“* (Bologna Follow-Up Group 2005: S.16 zitiert nach: Vukasovic, 2004).

Employability wurde demnach also als eine Mischung aus erworbenen Leistungen, Fähigkeiten und Verständnissen, sowie persönlichen Eigenschaften gesehen, die es AbsolventInnen erleichtern, am Arbeitsmarkt und in ihrem gewählten Beruf erfolgreich zu sein, wovon einerseits sie selbst, aber auch die Gesellschaft und die Wirtschaft profitieren.

Der individuelle Vorteil von Employability für die (potentiellen) ArbeitnehmerInnen selbst, bleibt in der Literatur und in politischen Dokumenten oft unterbelichtet. Betrachtet man Employability als Form von „Empowerment“ bzw. als Förderung selbstbestimmter Lebens- und Karrieregestaltung, wird der Zusammenhang jedoch klar: MitarbeiterInnen, die nicht von ihrer/ ihrem ArbeitgeberIn oder dem erlernten Beruf abhängig sind, sondern auch die Fähigkeit haben, den Job zu wechseln, sind im Vorteil. Auch für ArbeitgeberInnen sind MitarbeiterInnen, die *„fähig (sind) zu gehen, aber bereit zu bleiben (...) das wertvollste Kapital“* (Moser, 2007: 3).

Im London Communiqué des Bologna Prozesses (2007) erkannten die für Hochschulpolitik zuständigen MinisterInnen die Notwendigkeit, hinsichtlich der Beschäftigungsfähigkeit von Graduierten weitere Daten zu erheben und sprachen sich für die Einrichtung einer Bologna Arbeitsgruppe aus, welche sich u.a. dieser Aufgabe widmen sollte. Die daraufhin entstandene „Working Group on Employability“ arbeitete heraus wie Employability in Hinblick auf die dreigliedrige Studienstruktur sowie im Kontext von Lebenslangem Lernen verbessert werden kann und präsentierte ihre Ergebnisse und Empfehlungen in der Ministerkonferenz, die im April 2009 in Leuven stattgefundenen hat. Darin wird Employability definiert als:

„(...) the ability to gain initial meaningful employment, or to become self-employed, to maintain employment, and to be able to move around within the labour market“ (Working Group on Employability, 2009:1).

Beschäftigungsfähigkeit ermöglicht es demnach, einen Einstieg in eine passende, unselbstständige oder selbstständige Erwerbstätigkeit zu erlangen, eine Erwerbstätigkeit beizubehalten, und sich innerhalb des Arbeitsmarktes bewegen zu können. Die Hauptaufgabe der Hochschulbildung wird darin gesehen, Studierende mit dem Wissen sowie den Fähigkeiten und Kompetenzen auszustatten, welche sie später an ihrem Arbeitsplatz brauchen bzw. welche von ArbeitgeberInnen nachgefragt werden. Hochschulen sollen des weiteren sicher stel-

len, dass Studierende die Fähigkeit haben, die erworbenen Kompetenzen im Laufe ihres Arbeitslebens (sei es als ArbeitnehmerIn oder als Selbständige/r) beizubehalten bzw. im Sinne von Lebenslangem Lernen zu erneuern. Am Ende des Grundstudiums sollen die AbsolventInnen sowohl ein vertieftes fachliches Wissen haben, als auch allgemeine Fähigkeiten, die der Employability dienen. Das beinhaltet die Fähigkeit, sich in unterschiedliche Disziplinen einzuarbeiten, flexible Lernpfade einzuschlagen und kontinuierlich die persönliche und berufliche Weiterentwicklung sicherzustellen (vgl. Working Group on Employability, 2009).

Die größte Definitionsmacht hinsichtlich dessen, was Employability für Bologna bedeuten soll, geht jedoch von den regelmäßig veröffentlichten Communiqués der für Hochschulpolitik zuständigen MinisterInnen aus, von denen es auch offizielle Übersetzungen in mehreren Sprachen gibt. Im Rahmen der MinisterInnenkonferenz in Leuven im April 2009 wurde Employability als eine wichtige Leitlinie („action line“) vorgestellt und erstmals näher beschrieben. Im Leuven Communiqué wurden auch noch andere Prioritäten festgelegt, welche für die Weiterentwicklung des Europäischen Hochschulraums zu setzen sind. Sie umfassten neben Employability auch Themen wie Qualitätssicherung in Forschung und Lehre, die soziale Dimension, Life Long Learning, Mobilität etc. Alle dort formulierten Leitlinien finden sich zur Nachlese zusammengefasst im Anhang. Beschäftigungsfähigkeit ist Punkt 13 des Leuven Communiqués und lautet in der Originalfassung wie folgt:

„With labour markets increasingly relying on higher skill levels and transversal competences, higher education should equip students with the advanced knowledge, skills and competences they need throughout their professional lives. Employability empowers the individual to fully seize the opportunities in changing labour markets. We aim at raising initial qualifications as well as maintaining and renewing a skilled workforce through close cooperation between governments, higher education institutions, social partners and students. This will allow institutions to be more responsive to employers needs and employers to better understand the educational perspective. Higher education institutions, together with governments, government, agencies and employers, shall improve the provision, accessibility and quality of their careers and employment related guidance services to students and alumni. We encourage work placements embedded in study programmes as well as on-the-job learning.“ (Leuven Communiqué, 2009: S.3).

Diese Erläuterung zu Employability im Communiqué von Leuven 2009, sowie die im Bericht an die MinisterInnen veröffentlichte Arbeitsdefinition der Bologna Arbeitsgruppe, welche im Vorfeld zur MinisterInnenkonferenz entwickelt wurde, werden für den vorliegenden Bericht als wesentliche Referenz herangezogen.

In dieser 2009 entstandenen Leitlinie zu Employability wird eine starke Ausrichtung der Hochschulbildung auf den Arbeitsmarkt erkennbar, was in der aktuellen bildungspolitischen

Debatte mitunter auf Kritik stößt. Laut Communiqué soll der *„Fortbestand und die Erneuerung einer hochqualifizierten ArbeitnehmerInnenschaft“* sichergestellt werden, die Interessen und Entwicklungswünsche der Studierenden selbst bleiben jedoch unberücksichtigt. Überdies wird keine Differenzierung nach Hochschultyp und Studienrichtungen vorgenommen und die Bestimmung von Universitäten und Fachhochschulen eher einseitig dargestellt. Die Bedeutung von Wissenschaft und unabhängiger Forschung für den Arbeitsmarkt bleibt unerwähnt, genauso wie die Aufgabe von Hochschulen, Lösungen für gesellschaftliche Probleme zu erarbeiten. Hier setzt auch die Kritik von Studierendenvertretungen an. Der freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften in Deutschland (fzs) interpretiert zum Beispiel den oftmals im Zuge des Bologna-Prozesses geforderten Praxisbezug in den Curricula in eine andere Richtung: anstatt Berufs- oder Arbeitsmarktorientierung wird ein kritischer Praxisbezug gefordert:

„Der fzs setzt sich daher dafür ein, dass gerade das kritische Betrachten der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis den Kern einer Praxisorientierung bildet, die mehr ist als 'training on the job' und dabei tatsächlich zu einer dauerhaften Berufsfähigkeit der AbsolventInnen, aber auch zu gesellschaftlichem Fortschritt beiträgt. Eine so verstandene Praxisorientierung kann nicht durch eine Entwissenschaftlichung 'berufsorientierter' Studiengänge erreicht werden, sondern steht im Gegenteil in direkter Relation zum wissenschaftlichen Niveau des Studiums“ (Freier Zusammenschluss von Studierenden, 2004).

Nach Meinung der Deutschen StudierendenvertreterInnen muss Praxisorientierung mehr sein als Berufsorientierung und nachhaltige Berufsqualifizierung mehr als nur Arbeitsmarktorientierung. Auch von wissenschaftlicher Seite wird die einseitige Auslegung von Employability als Berufsqualifizierung kritisch gesehen:

„An dem Anspruch, dass Studiengänge eine arbeitsmarktbezogene Qualifikation zu vermitteln haben, ist festzuhalten; gleichzeitig ist dieser Anspruch jedoch in einem erweiterten Sinn zu verstehen: Ein Hochschulstudium kann auch und gerade dadurch berufsbefähigend sein, dass es sich nicht unmittelbar an Anforderungen einzelner beruflicher Tätigkeiten ausrichtet, sondern allgemein wissenschaftliche Qualifikationen, Schlüsselqualifikationen und Befähigung zu selbstständigem und kritischem Denken und Arbeiten vermittelt“ (Keller, 2005: S.47).

Während die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit von HochschulabsolventInnen als explizites Ziel innerhalb des Bologna Prozesses formuliert wird, bleiben die Mittel zur Erreichung des selbigen weitgehend unklar. Empfehlungen aus der Literatur oder von eingesetzten Arbeitsgruppen (vgl. Working Group on Employability, 2009) reichen von der Steigerung des Praxisbezuges im Studium (praxisnahe Lehre, curricular eingebettete Praktika), über die verstärkte Förderung von überfachlichen Kompetenzen der Studierenden, bis hin zum vermehrten Einsatz von Karriereberatung an Hochschulen. Einige Strategien, die seitens der

Studierenden zur Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen verfolgt werden, wurden auch in der Studierenden-Sozialerhebung 2009 abgefragt und in Kapitel 3 näher analysiert.

Der Europäische Studentenverband ESU zeigt in seinem jüngsten Bericht „Bologna with Students Eyes 2009“ auf, dass akademisches Personal dem Thema Employability weitaus weniger Aufmerksamkeit schenkt, als das Studierende tun. Weiters wird kritisiert, dass umfassende Studienplanentwicklungen im Vergleich zu anderen Maßnahmen, mit denen Employability verbessert werden soll, vernachlässigt werden:

„Only 56% of unions reported adaption of curricula to enhance employability skills and opportunities. This may be symptomatic of an overarching concern that curricula development has not been undertaken in a meaningful way where significant structural change in terms of a degree has taken place as a result of the Bologna reforms.“ (Cacciagrano, 2009: S. 140)

Das die durch die Hochschulen vermittelten Inhalte laut Leuven Communiqué für das „ganze Berufsleben“ reichen sollen, legt nahe, dass es an den Hochschulen nicht nur um die Vermittlung von kurzfristig gültigem Fachwissen gehen soll, welches in der Regel mit der Zeit veraltet. Vielmehr wird dadurch die Wichtigkeit von übergreifenden Kompetenzen und Fähigkeiten betont, die langfristig anwendbar sind. Schlüsselkompetenzen bilden neben der Praxisorientierung, auch in anderen Definitionen den Kern von Employability, ihre Bedeutung für die Hochschulbildung soll im nächsten Abschnitt näher erörtert werden.

1.3 Überfachliche Kompetenzen als Kern von Employability

Bei der Beschreibung von Employability werden sowohl in der für diesen Bericht verwendeten Referenzdefinition (siehe oben) als auch in anderen gängigen Erklärungen verschiedene Phasen unterschieden. Während in der Definition der Working Group on Employability (2009) vor allem zwei Dimensionen beschrieben werden: der Einstieg in Beschäftigung und der dauerhafte Erhalt von Beschäftigungsfähigkeit, differenzieren andere AutorInnen noch weiter aus:

„das Suchen einer Anstellung, der Eintritt, das Halten, und die erfolgreiche Entwicklung im Beschäftigungsverhältnis, sowie der Wechsel zu einer anderen bzw. besseren Stelle“ (Kraus, 2007: 5).

Gemeinsamer Kern all dieser Definitionen ist die Fähigkeit, sich am Arbeitsmarkt langfristig bewähren zu können bzw. die Bereitschaft, sich den Anforderungen der Praxis ständig anzupassen. Employability soll laut Definition der Working Group on Employability (2009) auch dazu befähigen, neue Berufsfelder zu erschließen und sich gegebenenfalls selbständig zu machen.

Zur Erreichung des Ziels der Beschäftigungsfähigkeit werden neben fachspezifischen Kenntnissen und Fertigkeiten, auch „Kompetenzen im weiteren Sinne“ als notwendig erachtet, die z.B. den Umgang mit gegebenen Situationen oder bestimmte persönliche oder soziale Werte umfassen (vgl. Europäische Kommission, 2005). Solche überfachlichen Kompetenzen („Schlüsselkompetenzen“) spielen in Zusammenhang mit Employability eine wesentliche Rolle. Auf internationaler Ebene wird, wenn es um Schlüsselkompetenzen geht, meist zwischen (a) Sozialkompetenz (Interagieren in heterogenen Gruppen), (b) Selbstkompetenz (selbständiges Handeln) und (c) Methodenkompetenz (interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln) unterschieden. Sie werden im Verhältnis zu fachlichen Kompetenzen als immer wichtiger erachtet (vgl. Lassnigg, et al., 2006).

Kraus (2007) betont, dass Beschäftigungsfähigkeit auch persönliche Einstellungen mit einschließt, und deutet Employability als „*umfassende individuelle Eigenschaft*“ (ebd. S.4). Die Autorin merkt weiters an, dass es keinen „*Bildungsplan Employability*“ geben kann, Beschäftigungsfähigkeit erfordert vielmehr eine ständige Anpassung an ein „*bewegliches Ziel, dessen Erreichen letztlich erst durch das Beschäftigungsverhältnis selbst dokumentiert wird*“ (ebd. S.4).

Neben Anpassungsfähigkeit werden auch Eigeninitiative bzw. persönlichem Einsatz sowie dem Umgang mit Unsicherheiten eine wichtige Rolle zugeschrieben, wenn es um die Beschäftigungsfähigkeit geht (vgl. Weinert et al. 2001 und Bloch 2009). Persönliche Einstellungen wie unternehmerisches Denken, Verantwortungsbewusstsein und Selbstvertrauen, sowie Karriere-Planungs-Kompetenzen werden im Kontext von Employability und wissenschaftlicher Qualifikation ebenfalls als wichtig erachtet.

Im Rahmen der Europäischen Strategie zu Lebenslangem Lernen wurden des weiteren die Kommunikation in zumindest einer Fremdsprache, digitale Kompetenz, Lernkompetenz und Unternehmergeist als wesentliche Komponenten ermittelt, über die Personen in einer wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft verfügen sollten. Von Seiten des Arbeitsmarkts wird überdies oft Berufserfahrung nachgefragt (vgl. Lassnigg et al 2006). Ferner wird auch darauf hingewiesen, dass „*angesichts der geschlechtssegregierenden Struktur von Arbeitsmärkten*“ die Vermittlung von „*Genderkompetenz*“ im Zusammenhang mit Employability wichtig sei (Universität Wien, 2007: S.38).

Im Leuven Communiqué des Bologna Prozesses (2009) werden keine genaueren Angaben dazu gemacht, welche Kompetenzen für die Erreichung von Employability wichtig wären oder mit welchen Mitteln sie erreicht werden soll. Lediglich die Unterstützung von in Studien eingebetteten Praktika ist zu finden. Die im Vorfeld zur Leuven Konferenz eingesetzte Employability-Arbeitsgruppe hat jedoch in ihren Bericht an die MinisterInnen - unter Berücksichtigung verschiedener Studien, ExpertInnen und internationaler Qualifikationsrahmen - folgende Schlüsselkompetenzen bzw. Eigenschaften heraus gearbeitet, die für AbsolventInnen als

notwendig erachtet werden, um als beschäftigungsfähig zu gelten (vgl. Working Group on Employability, 2009):

- **die Fähigkeit, akademisches Wissen in beruflichen Aufgabenstellungen anzuwenden (Problemlösungskompetenz),**
- **die Entwicklung von Arbeitsweisen wie das Arbeiten unter Zeitdruck, selbständiges Arbeiten, und das Arbeiten ohne klare Vorgaben,**
- **die Entwicklung einer loyalen und ergebnisorientierten Arbeitseinstellung,**
- **soziale Fähigkeiten wie Führungskompetenz und Teamfähigkeit,**
- **Zusatzqualifikationen wie Fremdsprachenkenntnisse, ICT-Kenntnisse, Organisationsfähigkeit,**
- **Sensibilität für Kontexte bzw. Zusammenhangswissen (Anpassungsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Risikobewusstsein),**
- **die Fähigkeit, die eigene Karriere organisieren zu können.**

Überfachliche Fähigkeiten und persönliche Einstellungen stellen demnach die Kernelemente von Employability dar. Will man also die Beschäftigungsfähigkeit Studierender fördern, so bedeutet das weniger, sie besser für ein bestimmtes Berufsfeld auszubilden, sondern sie dazu zu befähigen, sich in einer flexiblen Berufswelt langfristig gut zu Recht zu finden.

1.4 Die Umsetzung von Employability-Ansprüchen

Die im Rahmen der Bologna Erklärung (1999) beschlossene Umstellung der Studienstruktur auf eine erste Abschlussebene (Bachelor) mit beruflicher Relevanz, stellt einige Länder vor eine große Herausforderung. Dabei gestaltet sich die Umsetzung von Employability-Ansprüchen je nach Hochschultyp und Studienfach, unterschiedlich schwierig (vgl. Reichert, Tauch, 2005).

Die bereits erwähnte Arbeitsgruppe im Rahmen des Bologna-Prozesses hat auch näher herausgearbeitet, wie Employability in Hinblick auf das dreigliedrige Studiensystem sowie in Hinblick auf Lebenslanges Lernen, verbessert werden kann. Sie identifizierte vier große Herausforderungen, die sich den Hochschulen, Regierungen, sowie den öffentlichen und privaten ArbeitgeberInnen bei der Umsetzung von Employability-Ansprüchen stellen (vgl. Working Group on Employability, 2009):

- Bewusstseinsbildung über den Bologna-Prozess und den Wert des Bachelorabschlusses
- Beschäftigungsfähigkeit erhöhen
- Dialog zwischen den Hochschulen und potentiellen Arbeitgebern verstärken
- Informations- und Beratungsangebote der Hochschulen ausbauen

Erstens gibt es in manchen Ländern noch immer Probleme bei der Anerkennung des Bachelor-Abschlusses als arbeitsmarktrelevante Ausbildungsebene. Sowohl Studierende als auch ArbeitgeberInnen haben das Gefühl, dass der Bachelor auf den Arbeitsmarkt nicht als ausreichende Qualifizierung angesehen wird. Die Arbeitsgruppe schlägt daher vor, die Informationsarbeit hinsichtlich Sinnhaftigkeit des Bolognas Prozesses und des ersten Abschlusses voranzutreiben (vgl. ebd.). Auch in Österreich gibt es trotz Initiativen (wie z.B. der Informationskampagne „Bachelor Welcome“, eine Kooperation der Rektorenkonferenz (nunmehr uniko), der Fachhochschulkonferenz und der Wirtschaftskammer) noch Probleme mit der Anerkennung des Bachelors als vollwertigen Studienabschluss. Während Unternehmen dem neuen Abschluss generell positiv gegenüber stehen, zeigen sich Verantwortliche aus den Studienrichtungen eher unsicher, was die Akzeptanz des Abschlusses bei den Studierenden und am Arbeitsmarkt betrifft (vgl. Campbell, Brechelmacher, 2007).

Bachelor-AbsolventInnen werden bis dato auch im öffentlichen Dienst noch nicht als A-wertig anerkannt, d.h. sie werden im Gehaltsschema niedriger als AkademikerInnen mit Master- oder Magister/ra-Titel eingestuft. Derzeit setzten laut Hochschulstatistik des BMWF³ ca. 85% der Studierenden eines Bachelor-Abschlussjahrgangs an Universitäten bzw. 68% an Fachhochschulen unmittelbar mit einem Masterstudium fort.

In Österreich wurde 2002, also etwa zur gleichen Zeit zu der der Bologna-Prozess in Gang gesetzt wurde, auch das Universitätsgesetz reformiert. Neben vielen anderen Änderungen wurde dabei auch das Bachelor-Studium auf eine Dauer von drei Jahren (bzw. 180 ECTS-Anrechnungspunkten) festgelegt. Eine vor kurzem erschienene Studie aus Deutschland hat ergeben, dass gerade die Festlegung der meisten Hochschulen auf ein 3-jährigen Bachelor-Studium bei den Studierenden auf wenig Zustimmung trifft (vgl. Bargel et al. 2009). In der jüngsten Novelle des Universitätsgesetzes (2009) wurde die entsprechende Regelung in Österreich gelockert, in dem die Möglichkeit eingeräumt wurde, in Ausnahmefällen (wenn zur „Erlangung der Beschäftigungsfähigkeit zwingend erforderlich“) den Arbeitsaufwand auf ein Bachelor-Studium auf vier Jahre bzw. auf bis zu 240 ECTS-Anrechnungspunkte auszuweiten (vgl. Universitätsgesetz 2002, Stand 2009).

Zweitens wurde seitens der Bologna Working Group on Employability (2009) auch die oft mangelhafte Praxiserfahrung von AbsolventInnen zum Thema gemacht. Der Aufruf nach mehr Praktika, die auf das Studium und den damit zusammenhängenden Arbeitsaufwand abgestimmt sind, ist auch im Leuven Communiqué von 2009 enthalten (vgl. ebd.). In Österreich gibt es bisher fast nur an Fachhochschulen verpflichtende Praktika, im Medizinstudium gibt es entsprechend Famulaturen und in Lehramtsstudien Schulpraktika. Darüber hinaus gibt es nur in einigen wenigen Studienrichtungen an Universitäten verpflichtende Praktika.

³ Datenaufbereitung durch das BMWF, Abt. I/9, auf Grundlage von Datenmeldungen der Universitäten und Fachhochschulen bis Studienjahr 2007/08. Siehe auch www.bmwf.gv.at/unidata.

Um die Beschäftigungsfähigkeit zu stärken, wurde von der genannten Arbeitsgruppe neben der Einführung von Praktika auch vorgeschlagen, für diejenigen Studierenden, die bereits berufstätig sind oder waren, verstärkt Teilzeit-Studien einzuführen, damit sie im Sinne von Life Long Learning ihr Wissen und ihre Fähigkeiten stets erweitern und erneuern können (vgl. Working Group on Employability, 2009). Teilzeitstudien gibt es in Österreich offiziell keine, auch die berufsbegleitenden FH-Studiengänge erfordern einen Vollzeit Aufwand von den Studierenden, da ihre Regelstudiendauer derjenigen von Vollzeit-FH-Studierenden entspricht. Gestärkt werden sollten ebenfalls die Unternehmerischen Fähigkeiten der AbsolventInnen.

Drittens wurde seitens der Working Group on Employability (2009) auf den Mangel an Kooperation zwischen Hochschulen und potentiellen ArbeitgeberInnen hingewiesen, speziell was die Entwicklung von Studienplänen betrifft. Diesem Bericht zufolge kritisieren ArbeitgeberInnen, dass Studierende durch die Hochschulen unzureichend auf die Arbeitswelt vorbereitet werden. Auf der anderen Seite wurde angemerkt, dass sich manche Hochschulen in Europa für die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Studierenden nicht zuständig fühlten. Die Arbeitsgruppe empfiehlt daher, den Dialog zwischen Hochschulen und ArbeitgeberInnen zu verbessern und ein gegenseitiges Verständnis zu fördern. Dies sollte vor allem durch die Regierung unterstützt und angeregt werden. Weiters wird empfohlen neben Praktika für Studierende, auch kurze Praktika für MitarbeiterInnen an Hochschulen und MitarbeiterInnen aus der Wirtschaft einzuführen, um den Erfahrungsaustausch anzuregen und bestehende Barrieren zu überwinden (vgl. ebd.).

Viertens empfiehlt die Arbeitsgruppe den Ausbau von Informations- und Beratungsangeboten an den Hochschulen. Um Studierende zu befähigen, ihre (berufliche) Zukunft erfolgreich zu planen und zu organisieren, ist neben der Vermittlung von Schlüssel- bzw. Selbstkompetenzen auch die Bereitstellung eines entsprechenden Informationsangebots wesentlich. Die im Leuven Communiqué (2009) geforderte Ausweitung von Orientierungs- und Beratungsangeboten für Studierende und AbsolventInnen spielt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

„Zusammen mit Regierungen, Behörden und Arbeitgebern müssen die Hochschulen die Bereitstellung, die Zugänglichkeit und die Qualität ihrer Beratungsdienstleistungen in Bezug auf Beruf und Karriere für Studierende und Alumni verbessern.“ (Leuven Communiqué , 2009).

Ein verbessertes Informationsangebot und eine umfassendere Bildungsberatung für Studieninteressierte wird auch in Österreich aus unterschiedlichen Gründen gefordert.

Fachhochschulen und Universitäten haben in Österreich unterschiedliche gesetzliche Aufgaben und Zielsetzungen, weshalb diese Empfehlungen zu Employability aus dem Bologna Prozess auch auf unterschiedliche Art umzusetzen sind. Im Universitätsgesetz (2002) wird

vor allem die wissenschaftliche und gesellschaftliche Aufgabe der Universitäten betont. Diese sind laut Zieldefinition dazu berufen: *„der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, der Entwicklung und der Erschließung der Künste sowie der Lehre der Kunst zu dienen und hierdurch auch verantwortlich zur Lösung der Probleme des Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt beizutragen“* (Universitätsgesetz, Stand 2009: § 1). In der Auflistung der Aufgaben von Universitäten ist von einer *„wissenschaftlichen, künstlerischen, künstlerisch-pädagogischen und künstlerisch-wissenschaftlichen Berufsvorbildung“* die Rede, bzw. von einer *„Qualifizierung für berufliche Tätigkeiten, die eine Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern (...)“* (Universitätsgesetz, Stand 2009: § 3).

Im Gegensatz dazu sehen die Ziele und leitenden Grundsätze von Fachhochschul-Studiengängen *„die Gewährung eine praxisbezogenen Ausbildung auf Hochschulebene“* und *„die Vermittlung der Fähigkeit, die Aufgaben des jeweiligen Berufsfeldes dem Stand der Wissenschaft und den Anforderungen der Praxis entsprechend zu lösen“* (BGBl I 1993/340 idGF: §3) vor. Außerdem soll in Fachhochschulen laut Gesetz die *„Durchlässigkeit des Bildungssystems“* und die *„beruflichen Flexibilität der Absolventen“* gefördert werden (BGBl I 1993/340 idGF: §3). Auch pädagogische Hochschulen haben laut Hochschulgesetz die Aufgabe, *„berufsfeldbezogene Bildungsangebote“* anzubieten (BGBl I 2006/30 idGF: § 8).

Es ist anzunehmen, dass es in Österreich seitens der Curricular-Arbeitsgruppen, die mit der Umstellung der Studienpläne beauftragt wurden, aufgrund unzureichender Diskussion bzw. fehlender Definition von Employability, sehr unterschiedliche, teils unklare Vorstellungen und Zugangsweisen gab. Der Interpretationsspielraum hinsichtlich dessen, was Employability bedeutet, ist sehr breit, und ein entsprechendes Verständnis muss in Österreich erst entwickelt werden (vgl. Diesenreiter, 2008). Durch den Anspruch auf „berufliche Relevanz“ des Bachelor-Abschlusses galt es, eine Balance zwischen Wissenschafts- und beruflicher Anwendungsorientierung zu finden. Während sich die Forderung nach beruflicher Relevanz des Studiums mit den Zielsetzungen von Fachhochschulen weitgehend deckt, stehen die Aufgaben von Universitäten nur begrenzt in Zusammenhang mit der Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden. Seitens der Universitäten wird jedoch öffentlicher Druck in Richtung Berufsausbildung wahrgenommen (vgl. Campbell, Brechelmacher, 2007). Die öffentliche Diskussion hinsichtlich dieser Diskrepanz bewegt sich oft zwischen zwei widersprüchlichen Idealen: einerseits der engen Koppelung von im Studium erworbenen Kompetenzen und späterer Berufstätigkeit, andererseits der Freiheit und Autonomie von Lehre auf Basis von Wissenschaft.

Versteht man Employability bzw. Beschäftigungsfähigkeit nicht als rein berufsspezifische Befähigung, sondern als ein breites (Bildungs-)Konzept – sowie es auch in der aktuellen Bologna Arbeitsdefinition und im Communiqué von Leuven der Fall ist – löst sich dieser Widerspruch jedoch weitgehend auf. Durch die Vermittlung von Selbst- und Schlüsselkompetenzen sollen Studierende dazu befähigt werden, ihre eigene professionelle Identität he-

raus zu bilden und selbstbestimmt entsprechende Karrierewege einzuschlagen, sei es nun in der Wissenschaft, im Erwerbsleben, oder in anderen Betätigungsfeldern. Die Working Group on Employability (2009) erachtet die Fähigkeit, die eigene Karriere organisieren zu können, als eine wesentliche Schlüsselkompetenz, die Studierende brauchen, um „beschäftigungsfähig“ zu sein (siehe Kapitel 1.3.).

Für die Universitäten stellt die im Bologna Prozess geforderte verstärkte Orientierung an Kompetenzen einen Paradigmenwechsel mit *„komplexen Konsequenzen und Herausforderungen für Lehrende, Studierende und das Hochschulmanagement“* dar (Universität Wien, 2007 S:1). Schlüsselkompetenzen wie Problemlösungskompetenz, Reflexionsvermögen und selbständiges Arbeiten können entweder mittels eigener Soft-Skills-Seminaren vermittelt werden, oder aber auch innerhalb der fachbezogenen Lehre, z.B. durch projektorientiertes Arbeiten und die Verstärkung von studienzentriertem Lernen. Ein von der Universität Heidelberg entwickeltes, und gelegentlich als Best Practice herangezogenes Modell zur Verbesserung der (Aus)Bildungsqualität sieht neben der Kompetenzförderung der Studierenden auch die didaktische Verbesserung der Lehre und die Weiterentwicklung der Curricula durch die Integration von Tutorienprogrammen vor (vgl. Chur, 2003).

2. Erwerbstätigkeit als Studienmotiv und Plan nach Abschluss

Im Employability-Konzept, so wie es im Leuven Communiqué (2009) beschrieben wurde, bildet die Verwertbarkeit der im Studium erworbenen Kompetenzen für ein späteres Erwerbsleben ein wesentliches Element der Hochschulbildung. Ob das Erlangen von Beschäftigungsfähigkeit auch ein wichtiges Studienmotiv von Studierenden ist und inwiefern diese überhaupt eine Erwerbstätigkeit nach dem Studium anstreben, soll in folgendem Kapitel erörtert werden. In diesem Zusammenhang wird auch der Frage nachgegangen, ob Studierende zu Beginn ihres Studiums Vorstellungen über ihre berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss hatten, wie konkret diese waren und welche Pläne sie aktuell für die Zeit nach dem Abschluss haben. Auch auf Studierende, die vor dem Studium bereits längere Zeit erwerbstätig waren und sich nun mit Hilfe des Studiums beruflich weiterbilden möchten, wird näher eingegangen.

Bei der Frage zu beruflichen Vorstellungen nach Abschluss des Studiums, gaben 2% der Studierenden an, dass diese Frage für sie nicht relevant sei, da sie keine Erwerbstätigkeit nach dem Studium anstreben. Hierzu zählen vor allem sogenannte „Seniorenstudierende“. Das Durchschnittsalter all jener, die angeben, nach Beendigung des Studiums keine Erwerbstätigkeit anzustreben ist mit 43 Jahre vergleichsweise hoch. Es zählen jedoch auch einige jüngere Studierende zu dieser Gruppe (1,5% der 26- bis 30-Jährigen, und 1% der 21- bis 25-Jährigen).

Um die weiteren Ergebnisse sinnvoll interpretieren zu können, werden im gesamten Employability-Bericht nur Studierende berücksichtigt, die generell planen, nach Beendigung all ihrer Studien einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Jene 2%, die keine Erwerbstätigkeit anstreben, wurden aus dem Datensatz ausgeschlossen. Nicht berücksichtigt sind auch Doktore-Studierende, deren Situation in einem eigenen Zusatzbericht behandelt wird.

Die Grundgesamtheit in diesem Kapitel umfasst, sofern nicht anders angegeben, nur Studierende, welche planen, nach Beendigung ihrer Studien, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen (Univ.-, FH-, PH-Studierende, aber exkl. DoktorandInnen).

2.1 Studienmotive

Es gibt viele unterschiedliche Gründe, ein Studium aufzunehmen. In der Studierenden-Sozialerhebung 2009 wurde eine Reihe von Studienmotiven abgefragt und zwar in unterschiedlicher Form für Studierende im Bachelor- oder Diplomstudium einerseits bzw. im Masterstudium andererseits. Diese Motive wurden mithilfe einer Faktorenanalyse zu sechs Dimensionen bzw. Motivgruppen zusammengefasst. Eine Motivdimension gilt in der Folge als zutreffend, sofern der/die Studierende mindestens eines der dazugehörigen Motive mit „trifft

sehr zu“ oder „trifft eher zu“ bewertet hat. Auf die wenigsten Studierenden trifft dabei ein Studienmotiv alleine oder auch nur eine Motivgruppe alleine zu. In der Regel überlagern sich mehrere Motivdimensionen. Daher gilt es auch für die folgenden, aggregierten Auswertungen zu berücksichtigen, dass Mehrfachnennungen bei dieser Frage möglich waren und somit auch mehrere Motive zutreffen können (Werte ergänzen sich also nicht auf 100%). Ausführlich wird auf die Studienmotive im Zusatzbericht zur „Studiensituation 2009“ eingegangen. An dieser Stelle liegt der Fokus auf berufs- bzw. arbeitsmarktbezogenen Studienmotiven.

In Tabelle 1 ist ersichtlich, dass insgesamt auf 81% der Studierenden die Motivgruppe „beruflicher Erfolg“ zutrifft. Hier sind die vier Studienmotive „um gute Einkommensmöglichkeiten nach dem Abschluss zu haben“ (BA/Dipl) bzw. „um ein höheres Einkommen nach dem Studium zu erzielen“ (MA), „um bessere Chancen am Arbeitsmarkt zu haben“ (BA/ Dipl/ MA) und „um ein höheres Ansehen zu erreichen (BA/ Dipl/ MA)“ sowie „weil ich einen internationalen Abschluss haben will“ (nur MA) zusammengefasst. Dieser Anteil ist unter Studierenden im Master deutlich höher als unter jenen im Bachelor und im Bachelor an Universitäten um 6%-Punkte höher als im Diplomstudium an Universitäten. Außerdem ist er an Fachhochschulen höher als an Universitäten. Auffallend niedrig ist der Anteil Studierenden eines PH-Bachelors (mit 58%), auf die zumindest eines der genannten Motive mit Bezug auf beruflichen Erfolg sehr oder eher zutrifft.

Die Motivgruppe berufliche Weiterbildung/ berufliche Umorientierung⁴ trifft insgesamt auf 39% der Studierenden zu. Besonders hoch ist dieser Anteil in berufsbegleitenden FH-Studiengängen (dabei vor allem im berufsbegleitenden FH-Master mit 86%) sowie unter Studierenden eines PH-Diplomstudiums (71%). Am wenigsten trifft diese Motivgruppe auf Diplom-Studierende an Universitäten zu (32%).

Da Mehrfachnennungen bei den Motiven möglich waren, wurde für Tabelle 1 eine „Kernsumme Arbeitsmarktbezug“ berechnet, die angibt, auf welchen Anteil der Studierenden zumindest eines der Motive mit Arbeitsmarktbezug zutrifft. Insgesamt liegt dieser Anteil bei 97%. An Fachhochschulen treffen arbeitsmarktbezogene Studienmotive sogar auf 100% der Master-Studierenden zu. Arbeitsmarktbezogene Motive haben also für nahezu alle Studierenden eine Rolle bei der Aufnahme ihres Studiums gespielt (mit Ausnahme der oben erwähnten 2% die keine Erwerbstätigkeit nach dem Studium anstreben), was bedeutet, dass auch die Beschäftigungsfähigkeit nach Studienabschluss für nahezu alle Studierenden relevant ist.

⁴ Diese Motivgruppe umfasst die Motive „weil ich mich beruflich umorientieren wollte“ und „weil ich mich in meinem ausgeübten/ erlernten Beruf weiterbilden wollte“ (BA/ Dipl/ MA) und „weil ich keinen adäquaten Arbeitsplatz gefunden habe“ (BA/ Dipl).

Tabelle 1: Studienmotivgruppen nach Studientyp und Hochschulsektor

	Bachelor – Univ. Bachelor – FH – VZ Bachelor – FH – BB Bachelor – PH				Master – Univ. Master – FH - VZ Master – FH - BB			Diplom – Univ. Diplom – FH – VZ Diplom – FH – BB Diplom - PH				Gesamt
Motivgruppen mit Arbeitsmarktbezug												
Beruflicher Erfolg	83%	88%	93%	58%	94%	99%	96%	77%	88%	90%	76%	81%
Weiterbildung/ Umorientierung	38%	44%	77%	48%	57%	61%	86%	32%	42%	77%	71%	39%
Kernsumme Arbeitsmarktbezug ¹⁾	98%	99%	98%	97%	99%	100%	100%	97%	99%	98%	96%	97%
Andere Motivgruppen												
Wissenschaft	27%	14%	9%	4%	46%	31%	33%	23%	14%	8%	4%	24%
Lebensphase	35%	23%	22%	21%	39%	31%	25%	35%	25%	22%	16%	34%
Statuserhalt	18%	10%	6%	12%	n.e.	n.e.	n.e.	19%	11%	7%	12%	17%
Bachelor reicht nicht aus	n.e.	n.e.	n.e.	n.e.	76%	65%	61%	n.e.	n.e.	n.e.	n.e.	73%

¹⁾ Kernsumme bedeutet hier, dass zumindest ein Studienmotiv aus den Studienmotivgruppen Beruflicher Erfolg und Weiterbildung/ Umorientierung auf einer 5-stufigen Skala (1= trifft sehr zu, 5= trifft gar nicht zu) zutrifft (Kategorie 1 oder 2).

Mehrfachnennungen möglich.

n.e.: nicht erhoben.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009

Der insgesamt hohe Anteil bei den Motivgruppen mit Arbeitsmarktbezug ist keineswegs so naheliegend, wie er sich nunmehr darstellt. Insgesamt wurden bei Bachelor- und Diplomstudierenden 14, und bei Masterstudierenden 15 mögliche Studienmotive abgefragt, davon hatte ein Drittel der Motive Arbeitsmarktbezug, aber zwei Drittel keinen. Es ist weniger erstaunlich, dass kaum Studierenden angeben, der Arbeitsmarktbezug hätte bei der Aufnahme ihres Studiums *keine* Rolle gespielt, aber es ist durchaus überraschend, dass 97% aller Studierenden angeben, dass zumindest eines der arbeitsmarktbezogenen Motive auf sie sehr oder eher zutrifft.

Kurz sollen hier auch noch die anderen Motivgruppen erwähnt werden, bei denen sich größere Unterschiede zwischen den Hochschultypen und den angestrebten Abschlussarten zeigen: So trifft beispielsweise auf 24% aller Studierenden die Motivgruppe „Wissenschaft“⁵ zu, während dieser Anteil an Universitäten deutlich höher als an Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen. Besonders hoch ist der Anteil der Studierenden, die auch aus

⁵ „Um Forscher/in bzw. Wissenschaftler/in zu werden“ (BA/Dipl/MA) und „weil ich auch ein Doktoratsstudium/PhD anschließen möchte“ (MA).

diesem Grund ein Studium aufgenommen haben unter Master-Studierenden an Universitäten (46%). Doch auch auf jeweils knapp ein Drittel der Master-Studierenden in Vollzeit- oder berufsbegleitenden FH-Studiengängen trifft zumindest ein wissenschaftsorientiertes Studienmotiv zu. Das Motiv „um Forscher/in bzw. Wissenschaftler/in zu werden“, bildet einen Teil der Motivgruppe Wissenschaft und stellt ein relativ konkretes Berufsbild dar, das von Studierenden verfolgt wird. Die Verbindung zu Beschäftigungsfähigkeit wird also auch durch Wissenschaft, die als Beruf verstanden wird, hergestellt.

Die Motivgruppe „Lebensphase“⁶ trifft insgesamt auf ein Drittel aller Studierenden zu, vor allem aber auf Studierende an Universitäten. Ebenso ist der Anteil jener Bachelor-/ Diplomstudierenden, die aus Gründen des Statuserhalts⁷ studieren (dies trifft auf 17% aller Studierenden zu), an Universitäten höher als an anderen Hochschulsektoren. Das Studienmotiv, dass der Bachelor-Abschluss nicht ausreichend sei, wird von 73% der Master-Studierenden genannt. An Universitäten ist der Anteil dabei höher als an Fachhochschulen.

2.1.1 „Weiterbildungsstudierende“

Für Analysen zum Thema Beschäftigungsfähigkeit macht es einen Unterschied, ob Studierende bereits einen Beruf ausgeübt haben und sich mit Hilfe eines Studiums weiterbilden also quasi ihre Beschäftigungsfähigkeit erhalten oder steigern wollen oder ob Studierende aus Gründen der Berufsvor- bzw. Berufsausbildung studieren. Die Studienmotivgruppe „berufliche Weiterbildung“ reicht hier allerdings als alleiniges Unterscheidungsmerkmal nicht aus, da sie auch besonders häufig von BHS-MaturantInnen angegeben wird, die unmittelbar nach der Matura zu studieren begonnen haben. Daher wird hier zudem noch berücksichtigt, ob die Studierenden vor dem Studium bereits erwerbstätig waren.

Insgesamt ging etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (53%) vor ihrer erstmaligen Studienzulassung einer Erwerbstätigkeit nach. 20% taten dies über ein Jahr oder länger hinweg im Ausmaß von mindestens 20 Stunden. Diese werden hier als „vor dem Studium regulär erwerbstätig“ bezeichnet. Gelegenheitsjobs oder einer geringfügigen Erwerbstätigkeit gingen 31% der Studierenden nach. Eine berufliche Ausbildung, z.B. in Form einer Lehre, verfolgten 1,5% im Rahmen ihrer Erwerbstätigkeit vor dem Studium. 47% der Studierenden waren vor ihrer erstmaligen Studienzulassung nicht erwerbstätig (vgl. Unger, Zaussinger et al. 2010).

Jene Studierenden, die vor ihrer erstmaligen Studienzulassung regulär erwerbstätig waren *und* als Studienmotiv angeben, dass sie studieren, weil sie sich beruflich weiterbilden oder

⁶ „Weil ich es mal ausprobieren wollte“ (BA/Dipl/MA), „weil ich als Student/in so leben kann, wie ich will“ (BA/Dipl), „weil viele meiner Freund/e/innen auch studieren (wollten)“ (BA/Dipl), „weil ich keine bessere Idee hatte“ (MA), „um länger Student/in sein zu können“ (MA), „weil die meisten meiner Studienkolleg/inn/en ihr Studium ebenfalls fortsetzen“ (MA).

⁷ „Weil ich den gleichen Beruf wie meine Eltern ausüben möchte“ (BA/Dipl), „weil es in meiner Familie üblich ist zu studieren“ (BA/Dipl).

umorientieren wollen, werden in der Folge zur Gruppe jener Studierenden zusammengefasst, deren Studium der beruflichen Weiterbildung dient (unabhängig davon, ob sie auch andere Studienmotive angegeben haben). Alle anderen werden zur Gruppe jener zusammengefasst, die nicht zur beruflichen Weiterbildung studieren (selbst wenn sie dies als Motiv angegeben haben).

Insgesamt betreiben 16% aller Studierenden ihr Studium *auch* zur beruflichen Weiterbildung im engeren Sinne (siehe Tabelle 2), also deutlich weniger als die 39%, die dieses Motiv angeben (siehe oben Tabelle 1). Hierbei zeigt sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied, da dies auf 14% der Frauen aber auf knapp 19% der Männer zutrifft.

Tabelle 2: Studium als berufliche Weiterbildung nach Geschlecht

	Frauen	Männer	Gesamt
Studium als berufliche Weiterbildung	14,2%	18,6%	16,2%
Studium nicht als berufliche Weiterbildung	85,8%	81,4%	83,8%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Der Anteil der Studierenden, die ihr Studium zur beruflichen Weiterbildung betreiben, nimmt mit steigendem Alter stark zu. So studiert lediglich 1% der unter 21-Jährigen zur beruflichen Weiterbildung, unter den 21- bis 25-Jährigen liegt der Anteil bei knapp 8%. Unter den 26- bis 30-jährigen Studierenden betreiben 28% ihr Studium zur beruflichen Weiterbildung und unter den über 30-Jährigen sind es knapp 44%.

Tabelle 3: Studium als berufliche Weiterbildung nach Alter

	unter 21 J.	21-25 J.	26-30 J.	über 30 J.	Gesamt
Studium als berufliche Weiterbildung	1,0%	7,7%	28,2%	43,6%	16,2%
Studium nicht als berufliche Weiterbildung	99,0%	92,3%	71,8%	56,4%	83,8%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass sich Studierende, die zur beruflichen Weiterbildung studieren, seltener an Universitäten befinden, jedoch häufiger in berufsbegleitenden FH-Studiengängen und an Pädagogischen Hochschulen. In berufsbegleitenden FH-Studiengängen betreiben knapp 60% der Bachelor-, 45% der Master- und 62% der Diplom-Studierenden ihr Studium hauptsächlich zur beruflichen Weiterbildung. An Universitäten liegt der Anteil unter Master- und Diplomstudierenden bei 13% und unter Studierenden im Bachelor bei 14%. An Pädagogischen Hochschulen studiert knapp ein Viertel (24%) der Studierenden im Bachelor und über die Hälfte (56%) der Studierenden im Diplomstudium zur beruflichen Weiterbildung.

Tabelle 4: Studium als berufliche Weiterbildung nach Studientyp und Hochschulsektor

	Bachelor – Univ.	Master – Univ.	Diplom – Univ.	Bachelor – FH - VZ	Bachelor – FH - BB	Master – FH - VZ	Master – FH - BB	Diplom – FH - VZ	Diplom – FH - BB	Bachelor – PH	Diplom – PH	Gesamt
Studium als berufliche Weiterbildung	14,3%	12,8%	13,0%	19,7%	59,5%	15,8%	44,7%	18,6%	61,5%	23,8%	55,6%	16,2%
Studium nicht als berufliche Weiterbildung	85,7%	87,2%	87,0%	80,3%	40,5%	84,2%	55,3%	81,4%	38,5%	76,2%	44,4%	83,8%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Wird der Anteil der Studierenden, die ihr Studium zur beruflichen Weiterbildung betreiben zusätzlich zum Hochschulsektor auch nach Studiengruppen aufgeschlüsselt, verzeichnen vor allem theologische, veterinärmedizinische und rechtswissenschaftliche Studien überdurchschnittliche Werte (siehe Tabelle 6). An Vollzeit-FH-Studiengängen geben mit 22% am häufigsten Studierende in den Sozialwissenschaften an, zum Zwecke der beruflichen Weiterbildung zu studieren. An den PHs finden sich insbesondere bei Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion überdurchschnittliche viele Weiterbildungsstudierende. Vor allem pädagogische Studienrichtungen an Universitäten (insbesondere Pädagogik, Wirtschaftspädagogik) sowie Informatik, Gesundheits- und Pflegewissenschaften, Soziologie verzeichnen einen überdurchschnittlichen Anteil an Weiterbildungsstudierenden.

Tabelle 5: Studium als berufliche Weiterbildung nach Studiengruppen

		Studium als berufliche Weiterbildung	Studium nicht als berufliche Weiterbildung	Gesamt
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	14,4%	85,6%	100%
	Ingenieurwiss. Studien	12,2%	87,8%	100%
	Künstlerische Studien	15,2%	84,8%	100%
	Lehramtsstudien	9,1%	90,9%	100%
	Medizinische Studien	7,3%	92,7%	100%
	Naturwiss. Studien	11,8%	88,2%	100%
	Rechtswiss. Studien	16,6%	83,4%	100%
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Stud.	15,2%	84,8%	100%
	Theologische Studien	17,2%	82,8%	100%
	Veterinärmed. Studien	17,6%	82,4%	100%
	Individuelle Studien	13,9%	86,1%	100%
FH - VZ	Gestaltung/ Kunst	18,0%	82,0%	100%
	Technik	21,8%	78,2%	100%
	Sozialwissenschaften	22,3%	77,7%	100%
	Wirtschaftswissenschaften	15,6%	84,4%	100%
	Naturwissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswissenschaften	20,1%	79,9%	100%
FH - BB	Gestaltung/ Kunst	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik	60,0%	40,0%	100%
	Sozialwissenschaften	43,3%	56,7%	100%
	Wirtschaftswissenschaften	56,4%	43,6%	100%
	Naturwissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
PH	Volksschulen	13,0%	87,0%	100%
	Hauptschulen	20,4%	79,6%	100%
	Sonderschulen	19,2%	80,8%	100%
	Sonstiges ¹⁾	53,7%	46,3%	100%
Gesamt		16,2%	83,8%	100%

¹⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

n.a.: Für Fallzahlen < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

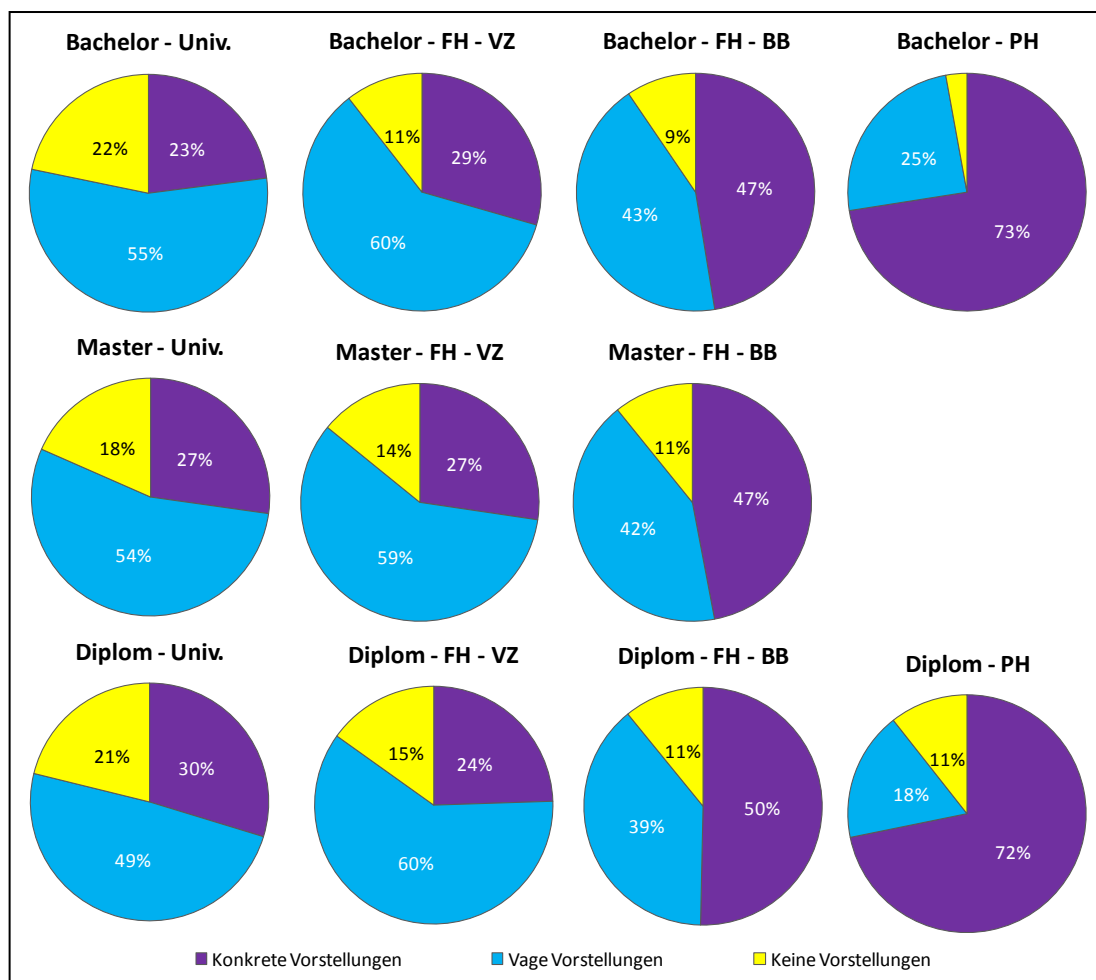
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

2.2 Vorstellungen zu Studienbeginn über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss

Die Studierenden wurden in der Sozialerhebung 2009 auch gefragt, ob sie zu Beginn ihres aktuellen Studiums Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit, die sie nach Abschluss des Studiums ausüben wollen, hatten. Dabei stuften die Studierenden ein, ob ihre Vorstellungen zu Beginn des Studiums konkret oder vage waren oder ob sie zu Studienbeginn des aktuellen Studiums gar keine Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss hatten. Die in der Folge ausgewiesenen Werte weisen die Durchschnitte aller Studierenden, also von AnfängerInnen bis zu Studierenden, die kurz vor Studienabschluss stehen, aus. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die Antworten retrospektiv erfolgt sind und in einigen Fällen der Studienbeginn bereits mehrere Jahre zurückliegt, die Erinnerungen an die Vorstellungen vor Studienbeginn also durch Erfahrungen während des Studiums überlagert sein können. Dennoch ergeben sich interessante Unterschiede zwischen den verschiedenen Studierendengruppen, auf die diese Einschränkung ja in gleichem Maße zutrifft.

Abbildung 1 zeigt die Vorstellungen zu Studienbeginn über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss getrennt nach Studientypen und Hochschulsektoren. Wenig überraschend ist der Anteil derjenigen, die zu Studienbeginn konkrete berufliche Vorstellungen hatten, an Pädagogischen Hochschulen mit rund Dreivierteln am höchsten. Überraschend ist da schon eher, dass gut jede/r zehnte PH-Studierende in einem Diplomstudium angibt, keine Vorstellungen über seine/ihre berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss gehabt zu haben. Auch in berufsbegleitenden FH-Studiengängen ist der Anteil der Studierenden, die vor Studienbeginn konkrete berufliche Vorstellungen hatten, mit knapp der Hälfte vergleichsweise hoch, jeweils rund 10% hatten hier in allen Studienformen keinerlei berufliche Vorstellungen. Zwischen Studierenden in FH-Vollzeit-Studiengängen und an Universitäten sind dagegen die Unterschiede relativ gering. Jeweils ein Viertel bis ein Drittel gibt an vor Studienbeginn konkrete berufliche Vorstellungen gehabt zu haben, weitere 50% bis 60% hatten zumindest vage Vorstellungen. Unterschiede zwischen Bachelor- und Diplomstudierenden sind hier vor allem auf die unterschiedlichen Studiengruppen zurückzuführen. So fallen Lehramtsstudierende, MedizinerInnen und JuristInnen zum Beispiel in die Gruppe der Diplomstudierenden an Universitäten (weshalb hier der Anteil mit konkreten Vorstellungen etwas höher ist als an FHs) und besonders viele GeisteswissenschaftlerInnen mit unspezifischeren Beschäftigungsprofilen fallen in die Gruppe der Bachelor-Studierenden an Universitäten (weshalb hier der Anteil mit konkreten Vorstellungen geringer ist als an FHs). Insgesamt ist jedoch an Universitäten der Anteil der Studierenden mit keinen beruflichen Vorstellungen vor Studienbeginn mit rund 20% am höchsten.

Abbildung 1: Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss zu Beginn des jeweiligen Studiums nach Studientyp und Hochschulektor



Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009

Werden die einzelnen Studiengruppen an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen betrachtet, zeigt sich, dass Studierende in Studiengruppen mit klarem Berufsbild bereits zu Studienbeginn häufiger konkrete Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss hatten. So liegt der Anteil jener, die zu Studienbeginn konkrete Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss hatten an Pädagogischen Hochschulen in allen Studiengruppen fast bei drei Viertel (mit Ausnahme des Lehramts Sonderschule, wo der Anteil bei knapp zwei Drittel liegt). Auch Studierenden in veterinärmedizinischen und medizinischen Studienrichtungen sowie in Lehramtsstudien an Universitäten geben häufig an, bereits zu Studienbeginn konkrete Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss gehabt zu haben. Hingegen haben Studierende in Fächern mit weniger klarem Berufsbild zu Studienbeginn häufiger nur vage oder gar keine Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss. 31% der Studierenden geistes- und kulturwissenschaftlicher Studien geben an, zu Studienbeginn keine Vorstellungen über die

berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss gehabt zu haben, ebenso wie 25% der Studierenden sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Studien.

Um die Unterschiede zwischen universitären Studiengruppen mit konkreten und weniger konkretem Berufsbild noch deutlicher zu machen, können als Beispiel die Studienrichtungen Philosophie und das Lehramt Mathematik an Universitäten herangezogen werden: 82% der Studierenden des Unterrichtsfachs Mathematik geben an, bereits zu Studienbeginn konkrete Vorstellungen über die spätere berufliche Tätigkeit gehabt zu haben. Unter Studierenden der Philosophie gaben hingegen 46% an, zu Studienbeginn gar keine Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit gehabt zu haben.

Tabelle 6: Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss zu Studienbeginn nach Studiengruppen

		Konkrete Vorstellungen	Vage Vorstellungen	Keine Vorstellungen	Summe
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	18,7%	50,8%	30,5%	100%
	Ingenieurwiss. Studien	24,7%	57,4%	17,9%	100%
	Künstlerische Studien	42,8%	44,5%	12,7%	100%
	Lehramtsstudien	67,6%	27,0%	5,4%	100%
	Medizinische Studien	53,8%	41,5%	4,6%	100%
	Naturwiss. Studien	20,4%	57,5%	22,1%	100%
	Rechtswiss. Studien	31,4%	51,8%	16,8%	100%
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Studien	21,4%	53,9%	24,7%	100%
	Theologische Studien	42,7%	39,4%	17,8%	100%
	Veterinärmed. Studien	72,1%	25,0%	2,9%	100%
	Individuelle Studien	18,2%	53,4%	28,3%	100%
FH - VZ	Gestaltung/ Kunst	27,0%	54,6%	18,4%	100%
	Technik	26,2%	62,2%	11,6%	100%
	Sozialwissenschaften	35,1%	57,1%	7,8%	100%
	Wirtschaftswissenschaften	19,7%	65,1%	15,1%	100%
	Naturwissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswissenschaften	59,6%	38,1%	2,4%	100%
FH - BB	Gestaltung/ Kunst	n.a.	n.a.	n.a.	100%
	Technik	51,7%	40,2%	8,1%	100%
	Sozialwissenschaften	52,2%	42,2%	5,6%	100%
	Wirtschaftswissenschaften	45,1%	43,1%	11,8%	100%
	Naturwissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.	100%
	Gesundheitswissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.	100%
PH	Volksschulen	72,5%	25,1%	2,4%	100%
	Hauptschulen	72,9%	24,1%	2,9%	100%
	Sonderschulen	65,5%	31,0%	3,5%	100%
	Sonstiges ¹⁾	75,9%	19,4%	4,8%	100%

¹⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

n.a.: Für Fallzahlen < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Tabelle 7 zeigt, dass Studierende, die ihr Studium zur beruflichen Weiterbildung betreiben, zu Studienbeginn häufiger konkrete Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss hatten als Studierende, die nicht zur beruflichen Weiterbildungszwecken studieren (45% vs. 27%). Studierende, die nicht zur beruflichen Weiterbildung studieren, hatten zu Studienbeginn häufiger vage Vorstellungen (52% vs. 44%) oder keine Vorstellungen (21% vs. 12%) über die berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss.

Tabelle 7: Vorstellungen über die berufliche Tätigkeit nach dem Studienabschluss zu Studienbeginn nach Studium als Weiterbildung

	Studium als berufliche Weiterbildung	Studium nicht als berufliche Weiterbildung	Gesamt
Konkrete Vorstellungen	44,5%	26,8%	29,7%
Vage Vorstellungen	43,9%	52,4%	51,0%
Keine Vorstellungen	11,6%	20,7%	19,3%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Neben dem unspezifischen Berufsbild einiger Studienrichtungen, können aber auch Informationsdefizite zu Studienbeginn ein Grund dafür sein, warum Studierende bei Studienbeginn kaum Vorstellungen über ihre berufliche Tätigkeit nach Studienabschluss hatten, wie die folgenden Zitate aus Anmerkungen zum Fragebogen exemplarisch verdeutlichen:

„Etwas mehr Kontakt zum Arbeitsmarkt auf der Uni Wien! Als Studentin der Geisteswissenschaften weiß man oft erst recht spät (zu spät), dass es heutzutage quasi keinen Arbeitsmarkt gibt dafür! Alle mir bekannten Geistes- und Sozialwissenschaftler sind äußerst unzufrieden mit ihrem Job, haben, so hart es klingt, keine Perspektiven. Viele bereuen sogar ihr Studium. Ein GEWI Studium bringt einen intellektuell viel weiter als gewisse andere Studien, aber davon kann man nicht leben. Lehrer zu werden ist für viele nur ein Ausweg, weil sich nichts anderes bietet!“ (37104)

„(...) und ganz wichtig wäre noch die beruflichen Aussichten den Studierenden mitzuteilen, denn viele wissen einfach nicht, was sie nach dem Studium mit ihrem Studiumabschluss machen können.“(29395)

„(...) Es wäre mir weiters ein Anliegen, Studienabgänger besser über ihre Möglichkeiten in der Berufswelt zu informieren. (Besonders in jenen Studiengängen in denen der weitere Berufsweg nicht bereits durch das Studium vorgezeichnet wird, wie z.B. in Jus, Medizin...“ (14122)

„(...) Viele Studierende des Studiums der Pädagogik fingen dies an zu studieren, da sie sich erhofften, später im sozialen Bereich (sprich in der Praxis) zu arbeiten. Leider ist dieses Studium aber alles andere als auf das ausgerichtet.“ (5661)

„(...) Hätte ich VOR Beginn des Studiums gewusst, dass es nicht berufsausbildend, sondern BERUFSVORBEREITEND ist, hätte ich es wahrscheinlich nicht aufgenommen. Es wäre sicherlich von Vorteil, PsychologiestudentInnen-Anwärter über konkrete Berufsbilder und Berufsaussichten zu informieren.“ (35353)

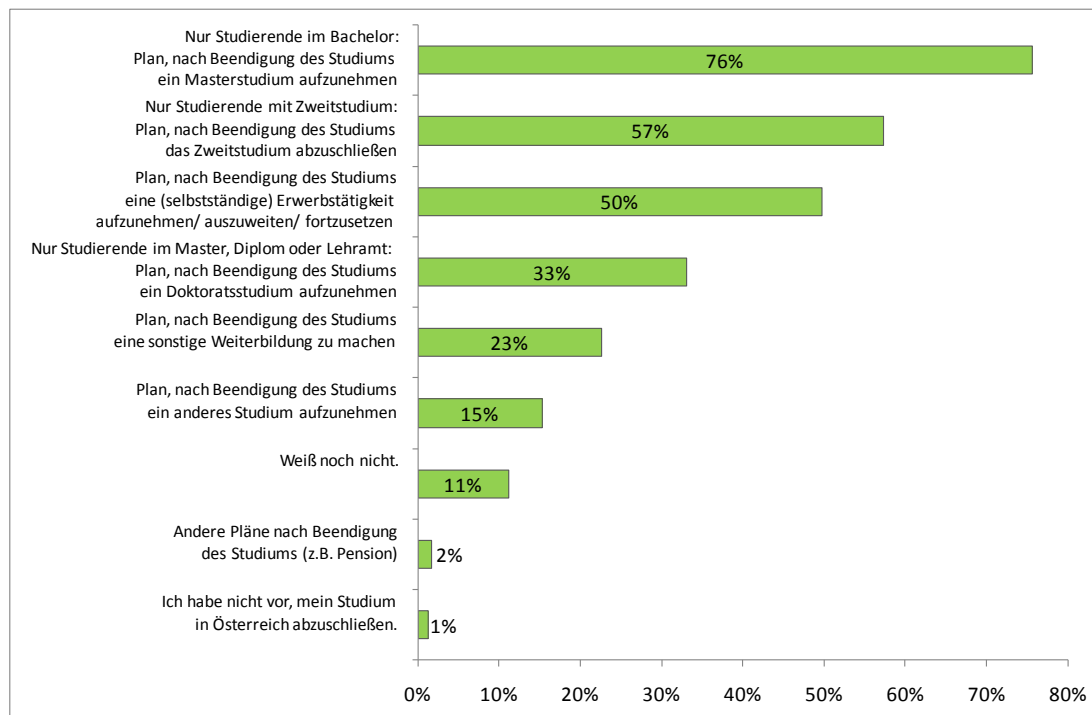
„Ich finde es sehr schade, dass uns bei Studienbeginn Versprechen zur Berufsvielfalt und Berufschancen gemacht wurden, die nicht gehalten werden konnten.“ (43568)

„Aufgrund der schlechten Berufsaussichten werde ich im WS 09/10 entweder ein Wirtschaftsstudium oder Rechtswissenschaften zusätzlich inskribieren. Europäische Ethnologie werde ich nicht weiter verfolgen.“ (34363)

2.3 Pläne nach dem Studium

Ein weiteres Kapitel in der Studierenden-Sozialerhebung 2009 beschäftigte sich mit den Plänen der Studierenden nach Abschluss ihres Studiums. Hierbei ging es nicht um die Pläne nach Abschluss aller (geplanter) Studien, sondern um die Pläne nach Abschluss des derzeitigen Studiums. Die Befragten mussten sich dabei nicht für eine Möglichkeit entscheiden, sondern konnten auch mehrere Pläne angeben. Unterschieden wurde dabei vor allem zwischen weiterstudieren bzw. Aufnahme einer anderen Ausbildung und Aufnahme bzw. Ausweitung einer Erwerbstätigkeit.

Abbildung 2 zeigt die Pläne nach Beendigung des Studiums für alle Studierenden. Hinzuweisen ist darauf, dass hier nicht zwischen StudienanfängerInnen und bereits weiter fortgeschrittenen Studierenden unterschieden wird. Die Hälfte aller Studierenden hat vor, nach Beendigung des derzeitigen Studiums eine (selbständige) Erwerbstätigkeit aufzunehmen, auszuweiten oder fortzusetzen. Insgesamt 61% aller Studierenden planen, nach Beendigung ihres derzeitigen Studiums an einer Hochschule zu verbleiben und weiter zu studieren. Konkret betrifft dies drei Viertel der Studierenden im Bachelorstudium, die planen ein Masterstudium aufzunehmen, ein Drittel der Studierenden in einem Master- oder Diplomstudium, die planen ein Doktoratsstudium aufzunehmen, 57% der Studierenden mit Zweitstudium, die planen ihr Zweitstudium abzuschließen und 15% aller Studierenden, die planen ein anderes Studium aufzunehmen. 23% aller Studierenden beabsichtigen zudem nach dem aktuellen Studium eine sonstige Weiterbildung zu machen. 11% aller Studierenden haben noch keine Pläne für die Zeit nach dem Studienabschluss, 2% haben andere Pläne wie z.B. Pension und 1% beabsichtigt nicht, das Studium in Österreich abzuschließen.

Abbildung 2: Pläne nach Beendigung des Studiums

Ausgewiesen sind die Anteile der Studierenden, welche den jeweiligen Plan genannt haben.
Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009

Im Folgenden werden die Pläne nach dem Studium zusammengefasst, sodass drei Gruppen unterschieden werden können:

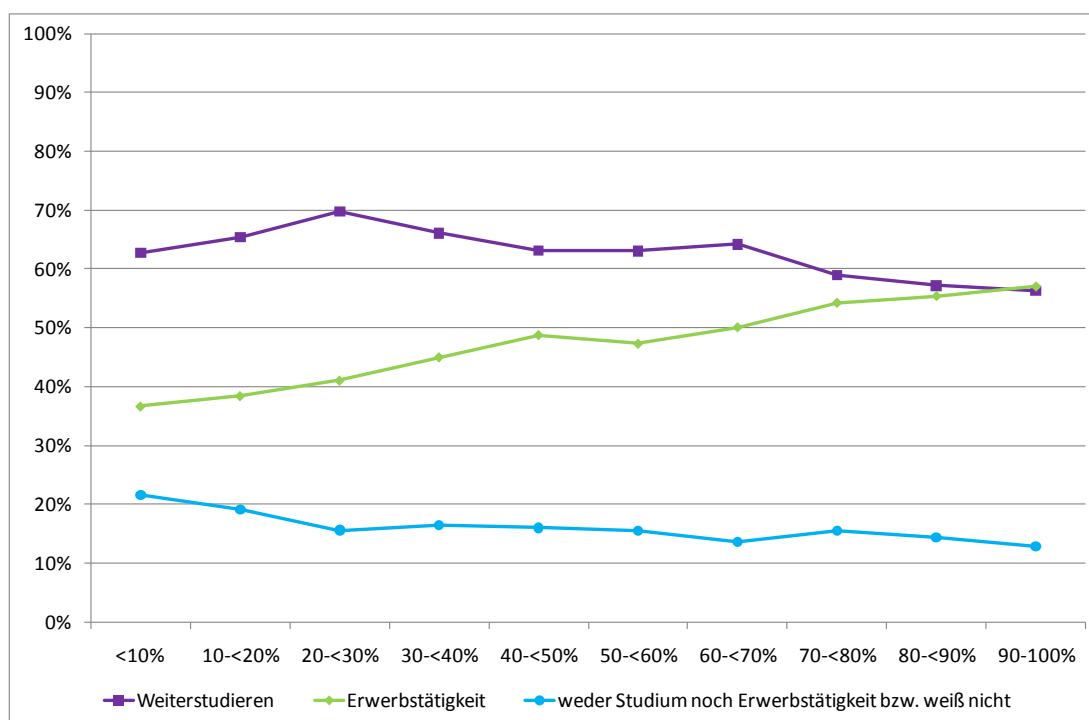
- Studierende, die nach Beendigung des derzeitigen Studiums weiterstudieren wollen (61%).
- Studierende, die planen, nach Beendigung des derzeitigen Studiums einer Erwerbstätigkeit nachzugehen (50%).
- Studierende, die weder weiterstudieren noch einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen bzw. noch keine Pläne für die Zeit nach dem Studium haben (15%).

Die ersten beiden Gruppen sind dabei bewusst nicht überschneidungsfrei, d.h. Studierende, die planen, weiter zu studieren *und* erwerbstätig zu sein (das sind 26% aller Studierenden), sind in beiden Gruppen enthalten. Dies macht Sinn, da bei den folgenden Auswertungen einerseits von Interesse ist, welcher Anteil der Studierenden an einer Hochschule verbleiben möchte (unabhängig davon, was diese Studierenden parallel dazu betreiben) und andererseits, nicht zuletzt aus Employability-Gesichtspunkten, welcher Anteil der Studierenden plant erwerbstätig zu sein (unabhängig davon, was diese Studierenden parallel dazu betreiben).

Aus Abbildung 3 ist ersichtlich, dass eine Mehrheit der Studierenden nach Abschluss des laufenden Studiums weiter studieren möchte. Der Anteil der Studierenden mit einem derarti-

gen Plan nimmt im Laufe des Studiums leicht ab und liegt gegen Ende des Studiums bei 56%. Um einen Prozentpunkt höher ist der Anteil derjenigen, die planen nach Ende des Studiums eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen/auszuweiten oder fortzusetzen. Der Anteil der Studierenden mit einem derartigen Plan liegt unter den AnfängerInnen bei rund 37%, nimmt also während des Studiums deutlich zu. Die Gruppe mit sonstigen oder (noch) keinen Plänen nimmt am Anfang des Studiums etwas ab, bleibt dann aber relativ konstant bei knapp 15%. Den größten Anteil machen hier Studierende aus, die angeben, sie wüssten noch nicht, was sie nach dem Studium tun würden. Auch kurz vor Abschluss des Studiums beträgt dieser Anteil noch 8%.

Abbildung 3: Pläne nach Beendigung des Studiums nach Studienfortschritt



Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Tabelle 8 zeigt die Pläne nach Beendigung des Studiums getrennt für Studententypen und Hochschulektoren. Vor allem Studierende eines Bachelors an einer Universität geben häufig an, nach Beendigung des derzeitigen Studiums weiterstudieren zu wollen (86%). Auch Studierende eines Bachelors an Fachhochschulen nennen diesen Plan häufig, wobei auffällt, dass Studierende in einem berufsbegleitenden FH-Bachelor diesen Plan etwas häufiger nennen als Studierende in einem Vollzeit-FH-Bachelor (80% vs. 75%). Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass ein Bachelor-Studium für Studierende mit langjähriger Berufspraxis als nicht ausreichend angesehen wird, um eine berufliche Verbesserung zu erreichen, und deshalb ein Masterabschluss angestrebt wird.

Eine Erwerbstätigkeit aufnehmen bzw. fortzusetzen planen unter den Bachelorstudierenden vor allem Studierende der Pädagogischen Hochschulen (52%), weniger FH-Studierende (rund 40%) und Bachelorstudierende an Universitäten (28%). Bei Studierenden im Master- oder in einem Diplomstudium plant jedoch die Mehrheit nach Abschluss des Studiums eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen bzw. fortzusetzen, wobei wiederum der Anteil unter berufsbegleitend Studierenden an FHs am geringsten ist, im Universitätsbereich 60% (Diplom) bzw. 68% (Master) erreicht und unter Vollzeit-Studierenden an Fachhochschulen jeweils am höchsten ist (Diplom: 67%, Master: 79%).

Auffallend hoch sind sowohl die Werte von PH-Studierenden als auch von berufsbegleitend Studierenden an FH-Studiengängen, die weder planen ein anderes Studium noch eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen bzw. fortzusetzen. Von den berufsbegleitend Studierenden in FH-Masterstudiengängen geben zum Beispiel 31% an, sie wollten eine sonstige Weiterbildung machen und 22% geben an, sie wüssten noch nicht, was sie nach ihrem Studium machen wollen (weitere 20% planen ein Doktoratsstudium, 18% ein anderes Studium). Ähnlich sind die Werte bei berufsbegleitend Studierenden in FH-Diplomstudien. Auch unter Bachelorstudierenden an Pädagogischen Hochschulen beabsichtigen 36% eine sonstige Weiterbildung zu machen und 14% wissen noch nicht, was sie nach Abschluss machen werden. Unter PH-Diplomstudierenden wollen 38% eine sonstige Weiterbildung machen, 13% geben „anderes (z.B. Pension)“ an und 19% „weiß nicht“ (weitere 27% wollen ein anderes Studium aufnehmen).

Die teilweise überraschend hohen Anteile von Studierenden in berufsbegleitenden FH-Studien in der Kategorie „Weiterstudieren“ bzw. der niedrige Wert bei Erwerbstätigkeit sind jedenfalls nicht auf eine geringe Fallzahl zurückzuführen. Insgesamt basieren sie auf Angaben von knapp 2.400 berufsbegleitend Studierenden. Möglich wäre, dass eine Erwerbstätigkeit in dieser Gruppe so selbstverständlich ist, dass die entsprechende Antwortmöglichkeit („eine (selbstständige) Erwerbstätigkeit aufnehmen/ auszuweiten/ fortzusetzen“) nicht angegeben wurde oder das Wort „fortsetzen“ überlesen wurde. Dies erklärt allerdings nicht die hohen Anteile derjenigen, die angeben ein weiteres Studium oder eine sonstige Ausbildung betreiben zu wollen, die auch nicht auf auffällig viele Antwortverweigerungen bei der Frage nach den Plänen nach Studienabschluss zurückzuführen sind. Möglicherweise spiegelt sich hier jedoch eine gewisse Unsicherheit in der beruflichen Perspektive wieder, die auch auf die kritische wirtschaftliche Situation während der Befragung (Mai/ Juni 2009) zurückzuführen sein könnte.

Tabelle 8: Pläne nach Beendigung des Studiums nach Studententyp und Hochschulsektor

	Bachelor – Univ. Bachelor – FH – VZ Bachelor – FH – BB Bachelor – PH				Master – Univ. Master – FH – VZ Master – FH – BB			Diplom – Univ. Diplom – FH – VZ Diplom – FH – BB Diplom – PH				Gesamt
Weiterstudieren	85%	75%	80%	42%	52%	37%	34%	49%	40%	34%	27%	61%
Erwerbstätigkeit	28%	43%	39%	52%	68%	78%	54%	60%	67%	53%	42%	50%
Weder Studium noch Erwerbstätigkeit/ weiß nicht	10%	11%	12%	24%	13%	12%	32%	19%	18%	31%	42%	15%

Ausgewiesen sind die Anteile der Studierenden, welche den jeweiligen Plan genannt haben.

Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 200

Die folgende Tabelle 9 zeigt die Pläne nach Beendigung des aktuellen Studiums nach verschiedenen Studiengruppen ausschließlich für Studierende im Bachelor. Unter Bachelor-Studierenden an Universitäten schwanken die Anteile derjenigen, die nach Abschluss des derzeitigen Studiums weiterstudieren möchten, nicht besonders stark zwischen den Studiengruppen. Die Bandbreite reicht hier von 77% im Bereich individueller Studien⁸ bis zu 90% in ingenieurwissenschaftlichen Studien. Deutlich größer sind die Unterschiede im FH-Sektor. Hier beabsichtigen 49% der Vollzeit-Studierenden im Gesundheitsbereich, aber 90% in den Naturwissenschaften und 85% der TechnikerInnen weiterzustudieren. An den Pädagogischen Hochschulen gibt es dagegen wieder geringe Unterschiede. Etwa 40% aller Studierenden in Lehramtsstudien beabsichtigen nach dem Bachelor weiter zu studieren.

Eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen bzw. fortzusetzen planen unter den Bachelor-Studierenden an Universitäten „nur“ 20% der NaturwissenschaftlerInnen und 24% der angehenden IngenieurInnen, aber 41% der Kunststudierenden und 36% der Studierenden in rechtswissenschaftlichen Studien. Auch hier sind die Schwankungen im FH-Bereich deutlich größer und reichen in Vollzeit-Studien von 29% der TechnikerInnen bis zu 71% der Studierenden in Gesundheitswissenschaften.

⁸ Dabei handelt es sich hauptsächlich um die Individuelle Studien Internationale Entwicklung und Pflegewissenschaften an der Universität Wien.

Tabelle 9: Nur Studierende im Bachelor: Pläne nach Beendigung des Studiums nach Studiengruppen

		Weiterstudieren	Erwerbstätigkeit	Weder Studium noch Erwerbstätigkeit/ weiß nicht
	Gesamt	80,2%	32,8%	10,9%
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	80,3%	30,2%	13,5%
	Ingenieurwiss. Studien	90,2%	23,5%	6,8%
	Künstlerische Studien	89,9%	40,9%	6,0%
	Lehramtsstudien	n.a.	n.a.	n.a.
	Medizinische Studien	n.a.	n.a.	n.a.
	Naturwiss. Studien	86,6%	20,4%	8,9%
	Rechtswiss. Studien	80,9%	36,0%	12,8%
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Studien	84,9%	32,6%	8,9%
	Theologische Studien	n.a.	n.a.	n.a.
	Veterinärmed. Studien	n.a.	n.a.	n.a.
	Individuelle Studien	77,2%	45,8%	11,2%
FH - VZ	Gestaltung/ Kunst	66,2%	51,8%	16,7%
	Technik	84,8%	29,1%	9,2%
	Sozialwissenschaften	63,7%	59,5%	12,8%
	Wirtschaftswissenschaften	77,9%	42,2%	9,7%
	Naturwissenschaften	90,4%	30,4%	7,5%
	Gesundheitswissenschaften	49,1%	71,4%	14,2%
FH - BB	Gestaltung/ Kunst	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik	86,6%	36,3%	9,1%
	Sozialwissenschaften	50,6%	53,2%	24,7%
	Wirtschaftswissenschaften	78,1%	40,0%	12,1%
	Naturwissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
PH	Volksschulen	39,2%	57,6%	20,7%
	Hauptschulen	46,1%	47,4%	26,1%
	Sonderschulen	46,3%	51,7%	19,1%
	Sonstiges ¹⁾	40,8%	45,1%	29,7%

¹⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

Mehrfachnennungen möglich.

n.a.: Für Fallzahlen < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Im Vergleich hierzu zeigt Tabelle 10 die Pläne von Studierenden in Master- oder Diplomstudien ebenfalls nach Studiengruppen. Hier fällt zunächst einmal der große Unterschied zwischen den beiden medizinischen Studiengruppen Human- und Veterinärmedizin auf. Wäh-

rend 25% der Studierenden in Humanmedizinischen Studien (wozu an der Medizinischen Universität Graz auch die Pflegewissenschaften gehören) nach Abschluss ihres Studiums weiterstudierenden wollen, sind dies unter den VeterinärmedizinerInnen 62%. In beiden Gruppen beabsichtigen jedoch über 70% eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen bzw. fortzusetzen. Abgesehen von diesen beiden Extrempolen planen an den Universitäten etwas mehr als 40% der Studierenden in künstlerischen Studien, sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studien und Lehramtsstudien weiter zu studieren (wozu auch der Abschluss eines etwaigen Doppelstudiums zählt), aber knapp 60% der Studierenden in geisteswissenschaftlichen, rechtswissenschaftlichen, theologischen und individuellen Studien. Demzufolge schwankt auch der Anteil derjenigen, die nach Abschluss ihres Master- oder Diplomstudiums eine Erwerbstätigkeit aufnehmen bzw. fortsetzen wollen zwischen 54% (Rechtswissenschaften) und 83% (künstlerische Studien). Kaum Unterschiede zeigen sich dagegen bei dieser Auswertung im Fachhochschulsektor. Rund 40% der Vollzeit-Studierenden und etwas mehr als 30% der berufsbegleitend Studierenden wollen nach Abschluss weiterstudieren, etwa 70% der Vollzeit und 50%-60% der berufsbegleitend Studierenden planen eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen bzw. fortzusetzen. Im PH-Sektor gibt es (noch) keine Masterstudierenden und nur in den „sonstigen Lehrämtern“ gibt es eine auswertbare Anzahl an Diplomstudierenden. Ihr Antwortverhalten entspricht in etwa dem von Studierenden in berufsbegleitenden FH-Studien.

Auffallend über alle Hochschulsektoren und Studiengruppen hinweg ist jedoch der hohe Anteil derjenigen, die weder den Plan „weiterstudieren“ noch „Erwerbstätigkeit“ angegeben haben. Diese Anteile sind teilweise dreimal höher als unter Bachelorstudierenden. Großteils sind sie auf die viele Angaben in der Kategorie „weiß nicht“ zurückzuführen, welche von insgesamt 12,9% der Studierenden in Master- oder Diplomstudien gemacht wurden. Mit mehr als 20% merken dies insbesondere Studierende in berufsbegleitenden FH-Studien und in sonstigen Lehramtsstudien an PHs an. Auch 15% der Lehramtsstudierenden an Universitäten, 15% der Studierenden der Sozialwissenschaften in Vollzeit-FH-Studiengängen und 14% der Universitätsstudierenden in ingenieurwissenschaftlichen Studien an Universitäten konnten keine Pläne für die Zeit nach ihrem Abschluss nennen. erinnert sei an dieser Stelle daran, dass diese Werte jeweils den Durchschnitt aller Studierenden der entsprechenden Kategorie ausweisen, also ein Mittel zwischen AnfängerInnen und fortgeschrittenen Studierenden darstellen. Dennoch bleibt die im Gegensatz zu den Bachelorstudierenden häufige Angabe von „weiß nicht“ bemerkenswert.

Betrachtet man lediglich Studierende in Masterstudien, zeigt sich ein etwas größerer Anteil an Studierenden, die sich entweder für Erwerbstätigkeit oder für weiteres Studieren entschieden haben. Unter ihnen planen 49,1% weiter zu studieren, 67,2% eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen und 14,8% weder das eine noch das andere zu tun. 11,4% davon können ihre Pläne noch nicht nennen.

Tabelle 10: Nur Studierende in Master- oder Diplomstudien: Pläne nach Beendigung des Studiums nach Studiengruppen

		Weiterstudieren	Erwerbstätigkeit	Weder Studium noch Erwerbstätigkeit/ weiß nicht
	Gesamt	48,4%	61,3%	18,2%
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	56,6%	56,3%	18,0%
	Ingenieurwiss. Studien	49,3%	66,7%	15,9%
	Künstlerische Studien	44,2%	82,8%	11,1%
	Lehramtsstudien	42,7%	61,2%	20,4%
	Medizinische Studien	25,0%	71,3%	18,6%
	Naturwiss. Studien	50,4%	55,8%	20,7%
	Rechtswiss. Studien	59,8%	54,4%	17,7%
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Studien	43,8%	66,5%	16,4%
	Theologische Studien	60,5%	61,0%	14,0%
	Veterinärmed. Studien	61,8%	73,8%	9,9%
	Individuelle Studien	59,1%	50,7%	19,0%
FH - VZ	Gestaltung/ Kunst	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik	42,4%	68,6%	16,9%
	Sozialwissenschaften	40,2%	68,1%	18,5%
	Wirtschaftswissenschaften	36,2%	73,8%	14,3%
	Naturwissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
FH - BB	Gestaltung/ Kunst	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik	35,8%	53,2%	31,1%
	Sozialwissenschaften	31,8%	62,3%	24,5%
	Wirtschaftswissenschaften	33,4%	52,1%	33,5%
	Naturwissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.
PH	Volksschulen	n.a.	n.a.	n.a.
	Hauptschulen	n.a.	n.a.	n.a.
	Sonderschulen	n.a.	n.a.	n.a.
	Sonstiges ¹⁾	29,6%	42,4%	42,3%

¹⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

Mehrfachnennungen möglich.

n.a.: Für Fallzahlen < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Auch die zuvor (siehe Kapitel 2.1.1) eingeführte Gruppe der Weiterbildungsstudierenden unterscheidet sich in Bezug auf ihre Pläne nach Studienabschluss kaum von den anderen Studierenden (siehe Tabelle 11). In beiden Gruppen planen rund 60% der Studierenden wei-

terzustudieren und etwa die Hälfte beabsichtigt eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen bzw. fortzusetzen.

Tabelle 11: Plänen nach Beendigung des Studiums bei Studium als Weiterbildung

	Studium als berufliche Weiterbildung	Studium <u>nicht</u> als berufliche Weiterbildung	Gesamt
Weiterstudieren	57,5%	62,1%	61,3%
Erwerbstätigkeit	51,6%	49,4%	49,7%
Weder Studium noch Erwerbstätigkeit/ weiß nicht	17,5%	14,8%	15,3%

Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

2.3.1 Beibehalten der derzeitigen Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss

Zum Abschluss dieses Kapitels soll noch einem spezifischen Plan nachgegangen werden, nämlich ob erwerbstätige Studierende beabsichtigen, ihre derzeitige Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss beizubehalten – sei es unverändert oder mit Veränderungen wie Ausmaß der Erwerbstätigkeit oder Wechsel des Arbeitgebers.

Die Grundgesamtheit in diesem Abschnitt (Kapitel 2.3.1) umfasst nur Studierende, welche planen, nach Beendigung ihrer Studien, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen *und* die im Sommersemester 2009 einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind (Univ.-, FH-, PH-Studierende, aber exkl. DoktorandInnen).

Unter jenen Studierenden, die im Sommersemester 2009 einer Erwerbstätigkeit nachgegangen sind (das sind rund 61% aller Studierenden⁹), plant über ein Drittel die derzeitige Erwerbstätigkeit (teilweise mit Veränderungen) nach Studienabschluss beizubehalten, 42% wollen ihre Erwerbstätigkeit nicht beibehalten und 22% sind (noch) unentschlossen. Umgerechnet auf alle Studierende bedeutet dies, dass rund 22% aller Studierenden – also etwa jede/r fünfte Studierende – bereits eine Erwerbstätigkeit ausübt, die er/sie auch nach Abschluss des Studiums weiterhin ausüben möchte. Diese Gruppe hat also den Einstieg in einen adäquaten Arbeitsmarkt bereits hinter sich. Daher sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass Employability zu kurz verstanden wäre, würde sie nur auf den Übergang vom Studium in den Beruf reduziert werden. Die große Herausforderung liegt vielmehr in der Sicherstellung einer langfristigen Beschäftigungsfähigkeit weit nach Eintritt ins Arbeitsleben. Auch im Rahmen des Bologna Prozesses wurde Employability als Qualifikation für das gan-

⁹ Siehe hierzu Unger, Zaussinger 2010, Kapitel 7.1.

ze Berufsleben verstanden (siehe entsprechende Definition sowie die Ausführungen zum Leuven Communiqués auf Seite 9 und 10 in Kapitel 1.2).

Etwa drei Viertel der erwerbstätigen Studierenden, die ihre Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss ausüben möchten, beabsichtigt dies mit Veränderungen zum Beispiel hinsichtlich der Arbeitszeit oder in Verbindung mit einem Arbeitgeberwechsel zu tun. Ein Viertel dieser Gruppe plant jedoch die derzeit ausgeübte Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss unverändert auszuüben.

In Tabelle 12 ist ersichtlich, dass erwerbstätige Studierende, die ihr Studium auch zur beruflichen Weiterbildung betreiben, ihre derzeitige Erwerbstätigkeit nach Beendigung all ihrer Studien häufiger beibehalten wollen (51%) als Studierende, die *nicht* zu Weiterbildungszwecken studieren (32%). Ein knappes Drittel der Weiterbildungsstudierenden beabsichtigt nicht die derzeitige Erwerbstätigkeit weiter auszuüben (45% der Nicht-Weiterbildungsstudierenden) und etwa 20% beider Gruppen sind diesbezüglich noch unentschlossen.

Insgesamt waren 72% der Weiterbildungsstudierenden auch während des Sommersemesters 2009 erwerbstätig. Von diesen möchte rund die Hälfte den derzeit ausgeübten Beruf auch nach Studienabschluss fortsetzen. Das bedeutet, dass ein gutes Drittel der Weiterbildungsstudierenden sich im Studium für den derzeit ausgeübten Beruf weiterbildet – das sind knapp 6% aller Studierenden. Zwei Drittel wollen die Weiterbildung durch das Studium für einen Wechsel der Erwerbstätigkeit nutzen oder sind noch unentschlossen, ob sie ihre derzeitige Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss fortsetzen sollen. Diese Gruppe umfasst rund 10% aller Studierenden.

Tabelle 12: Nur wenn im SS 2009 erwerbstätig: Beibehalten der derzeitigen Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss bei Studium als berufliche Weiterbildung

	Studium als berufliche Weiterbildung	Studium <u>nicht</u> als berufliche Weiterbildung	Gesamt
Ja, unverändert	14,9%	8,1%	9,4%
Ja, mit Veränderungen (Arbeitszeit, etc.)	35,9%	24,2%	26,5%
Nein	30,2%	44,6%	41,8%
Unentschlossen	19,0%	23,1%	22,3%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Die Erwerbstätigkeit von Studierenden wurde in der Studierenden-Sozialerhebung 2009 (siehe Unger, Zaussinger et al. 2010) sehr ausführlich analysiert. Dabei wurde zum Beispiel auch unterschieden, ob erwerbstätige Studierende sich in erster Linie als Studierende sehen, die nebenbei erwerbstätig sind oder genau umgekehrt, als Erwerbstätige, die nebenbei

studieren. Letzteres trifft auf 31% der erwerbstätigen bzw. umgerechnet auf 19% aller Studierenden zu. Von dieser Gruppe, die sich in erster Linie als studierende Erwerbstätige begreift, wollen zwei Drittel ihre Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss weiterhin ausüben, 18% sind noch unentschlossen.

Ein weiteres Thema in der Studierenden-Sozialerhebung 2009 war die „Qualität“ der Erwerbstätigkeit, also der Versuch typische Studierendenjobs von einer anspruchsvollen und möglichst auch studiennahen Beschäftigung zu unterscheiden. Aus den verschiedenen Fragen wurde hierzu ein „Qualitäts-Index“ gebildet.¹⁰ Im Ergebnis teilen sich die erwerbstätigen Studierenden in etwa 50:50 auf „qualitativ niedrigere“ bzw. „qualitativ höhere“ Erwerbstätigkeiten auf.

Etwa zwei Drittel der Studierenden, die im Sommersemester 2009 einer „qualitativ niedrigeren“ Erwerbstätigkeit nachgegangen sind, geben an, dass sie diese Erwerbstätigkeit nach Abschluss des Studiums nicht beibehalten wollen (siehe Tabelle 13). Unter Studierenden, die einer „qualitativ höheren“ Erwerbstätigkeit nachgehen, wollen dagegen fast 60% ihre Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss weiterhin ausüben – und sei es mit Veränderungen wie Arbeitgeberwechsel oder Ausmaß der Beschäftigung. Unentschlossene machen in beiden Gruppen etwa 20% aus.

Tabelle 13: Nur wenn im SS 2009 erwerbstätig: Beibehalten der derzeitigen Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss nach Qualität der derzeitigen Erwerbstätigkeit

	„Qualitativ niedrigere“ Erwerbstätigkeit	„Qualitativ höhere“ Erwerbstätigkeit	Gesamt
Ja, unverändert	2,8%	15,4%	9,4%
Ja, mit Veränderungen (Arbeitszeit, etc.)	9,6%	42,4%	26,5%
Nein	66,7%	18,7%	41,8%
Unentschlossen	20,9%	18,7%	22,3%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Frauen geben häufiger an, dass sie ihre derzeitige Erwerbstätigkeit nach Beendigung aller Studien, *nicht* beibehalten wollen (47%) als Männer (36%). Männer wollen ihre derzeitige Erwerbstätigkeit sowohl häufiger unverändert (12% vs. 8%) als auch mit Veränderungen (31% vs. 23%) beibehalten. Frauen sind auch etwas häufiger unentschlossen, ob sie ihre derzeitige Erwerbstätigkeit nach Beendigung aller Studien beibehalten wollen (24% vs. 21%). Dies deckt sich mit den beiden vorangegangenen Auswertungen, da Männer häufiger

¹⁰ Zur Konstruktion des Index siehe Unger, Zaussinger et al. 2010.

angeben in erster Linie erwerbstätig zu sein und auch häufiger angeben einer „qualitativ höheren“ Erwerbstätigkeit nachzugehen als Frauen.

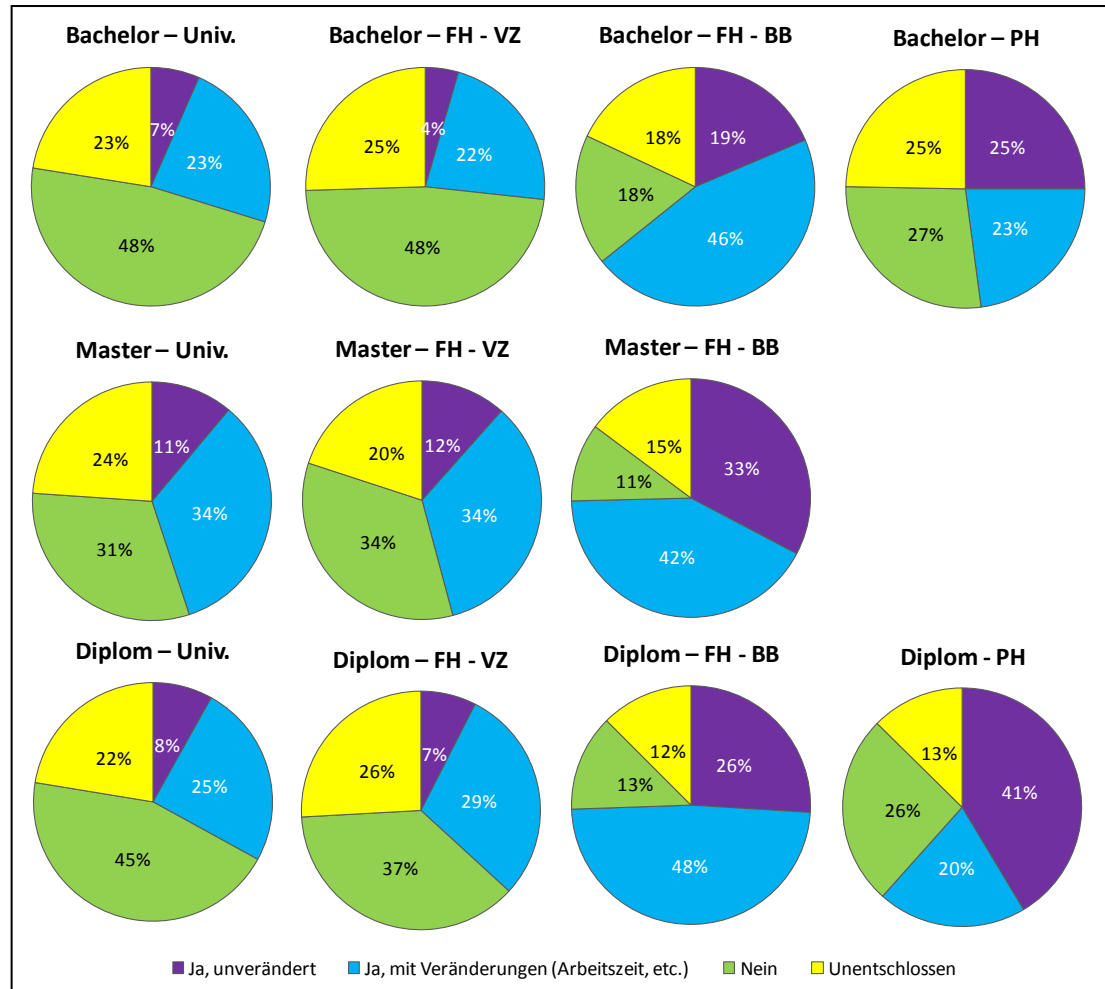
Tabelle 14: Nur wenn im SS 2009 erwerbstätig: Beibehalten der derzeitigen Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss nach Geschlecht

	Frauen	Männer	Gesamt
Ja, unverändert	7,5%	11,7%	9,4%
Ja, mit Veränderungen (Arbeitszeit, etc.)	22,6%	31,1%	26,5%
Nein	46,5%	36,2%	41,8%
Unentschlossen	23,5%	20,9%	22,3%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Die folgende Abbildung 4 zeigt den Plan, die derzeitige Erwerbstätigkeit (vorausgesetzt, dass im Sommersemester 2009 einer Erwerbstätigkeit nachgegangen wurde) nach Studienabschluss beizubehalten, für Studierende in verschiedenen Studientypen und Hochschulsektoren. Erwerbstätige Studierende in berufsbegleitenden FH-Studiengängen beabsichtigen großteils ihre derzeitige Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss beizubehalten. Dies geben zwischen 65% (Bachelor) und 75% (Master) an. In dieser Gruppe ist auch der Anteil der erwerbstätigen Studierenden mit rund 90% am höchsten, so dass davon ausgegangen werden kann, dass eine große Mehrheit der berufsbegleitend Studierenden an Fachhochschulen weiterhin in ihrem derzeitigen Beruf tätig sein will. Zwischen erwerbstätigen Universitätsstudierenden und Vollzeit-Studierenden in FH-Studien gibt es bei diesem Indikator nur geringe Unterschiede. Der Anteil derjenigen, die ihre gegenwärtige Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss weiter ausüben möchten steigt von knapp 30% im Bachelorstudium, über ein gutes Drittel im Diplomstudium auf etwa 45% im Masterstudium. Dies gilt ungeachtet dessen, dass jeweils ein größerer Anteil der Universitätsstudierenden erwerbstätig ist, d.h. der Wunsch die derzeitige Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss auszuüben, trifft zwar auf etwa den gleichen Anteil *erwerbstätiger* Studierender beider Sektoren zu, umgerechnet aber auf einen größeren Anteil *aller* Universitätsstudierenden als FH-Vollzeit-Studierende. PH-Studierende liegen hierbei zwischen berufsbegleitend Studierenden im FH-Sektor einerseits und Universitäts- bzw. Vollzeit-FH-Studierenden andererseits: Knapp die Hälfte der erwerbstätigen Bachelorstudierenden an Pädagogischen Hochschulen möchte die derzeitige Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss ausüben, ebenso wie 61% der PH-Studierenden in Diplomstudien.

Abbildung 4: Nur wenn im SS 2009 erwerbstätig: Beibehalten der derzeitigen Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss für unterschiedliche Hochschulsektoren und Studientypen



Anteile erwerbstätiger Studierender im SS 2009:
 Bachelor: Univ: 55%, FH-VZ: 37%, FH-BB: 93%, PH: 56%
 Master: Univ: 70%, FH-VZ: 61%, FH-BB: 91%
 Diplom: Univ: 65%, FH-VZ: 50%, FH-BB: 88%, PH: 75%
 Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009

In Tabelle 15 wird die Absicht, die gegenwärtige Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss weiter auszuüben, abschließend noch nach Studiengruppen betrachtet. Besonders hoch ist dabei der Anteil derjenigen, die ihre Erwerbstätigkeit weiterhin ausüben wollen, unter berufsbegleitend Studierenden in technischen und wirtschaftswissenschaftlichen FH-Studien, sowie in sonstigen Lehramtsstudien an Pädagogischen Hochschulen (jeweils rund 70%). Von letzteren will gar die Hälfte der erwerbstätigen Studierenden die derzeitige Erwerbstätigkeit unverändert weiter ausüben. Im Universitätssektor beabsichtigt die Hälfte der erwerbstätigen Theologiestudierenden und knapp die Hälfte der erwerbstätigen Studierenden in künstlerischen Studien die gegenwärtige Erwerbstätigkeit auch nach Studienabschluss auszuüben, wobei zu beachten ist, dass mit drei Viertel der Kunststudierenden auch

ein überdurchschnittlich hoher Anteil der Studierenden im Sommersemester 2009 erwerbstätig war. Ihre derzeitige Erwerbstätigkeit beibehalten wollen dagegen nur 12% der Medizinstudierenden, 22% der VeterinärmedizinerInnen und 24% der Studierenden individueller Studien. In diesen Studiengruppen ist auch der Anteil jener Studierenden hoch, die einer „qualitativ niedrigeren“ Erwerbstätigkeit nachgehen (vgl. Unger, Zaussinger et al. 2010). Eher seltener (mit einem Anteil von 16%) wollen auch Vollzeit-Studierende gesundheitswissenschaftlicher FH-Studien ihre derzeitige Erwerbstätigkeit beibehalten. Sie sind auch zu einem besonders geringen Anteil erwerbstätig während des Studiums.

Tabelle 15: Beibehalten der derzeitigen Erwerbstätigkeit nach Studienabschluss nach Studiengruppen

		Anteil erwerbstätiger Studierender	Ja, unverändert	Ja, mit Veränderungen (z.B. Arbeitszeit etc.)	Nein	Unentschlossen	Summe
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	67%	7,7%	24,4%	43,9%	24,0%	100%
	Ingenieurwiss. Studien	56%	7,6%	30,0%	39,3%	23,2%	100%
	Künstlerische Studien	73%	10,6%	36,5%	19,5%	33,4%	100%
	Lehramtsstudien	64%	6,0%	28,6%	39,5%	25,9%	100%
	Medizinische Studien	49%	2,1%	10,3%	69,8%	17,8%	100%
	Naturwiss. Studien	58%	5,4%	18,2%	52,5%	23,8%	100%
	Rechtswiss. Studien	65%	11,0%	25,9%	44,0%	19,1%	100%
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Stud.	66%	10,4%	27,3%	42,4%	19,9%	100%
	Theologische Studien	56%	9,0%	40,9%	24,5%	25,6%	100%
	Veterinärmed. Studien	46%	0,6%	21,2%	55,5%	22,7%	100%
	Individuelle Studien	66%	3,9%	20,1%	53,3%	22,7%	100%
FH - VZ	Gestaltung/ Kunst	47%	5,3%	37,5%	16,0%	41,2%	100%
	Technik	39%	7,7%	30,1%	36,5%	25,7%	100%
	Sozialwissenschaften	59%	6,3%	23,1%	38,4%	32,3%	100%
	Wirtschaftswissenschaften	43%	5,2%	23,2%	52,3%	19,3%	100%
	Naturwissenschaften	47%	0,0%	32,6%	50,7%	16,7%	100%
	Gesundheitswissenschaften	26%	4,0%	11,9%	54,9%	29,2%	100%
FH - BB	Gestaltung/ Kunst	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik	92%	27,3%	43,9%	11,2%	17,6%	100%
	Sozialwissenschaften	88%	18,7%	31,9%	26,8%	22,6%	100%
	Wirtschaftswissenschaften	92%	21,0%	48,0%	16,7%	14,2%	100%
	Naturwissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswissenschaften	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
PH	Volksschulen	49%	11,7%	21,5%	36,4%	30,4%	100%
	Hauptschulen	57%	14,3%	26,1%	33,2%	26,4%	100%
	Sonderschulen	64%	32,1%	21,7%	23,8%	22,5%	100%
	Sonstiges ¹⁾	65%	50,6%	21,9%	13,2%	14,4%	100%

¹⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

n.a.: Für Fallzahlen < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

3. Arbeitsmarktstrategien von Studierenden im Grundstudium

In folgendem Kapitel geht es darum, wie gut sich Studierende durch die Hochschulen auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen und welche Kompetenzen oder Strategien sie für die Steigerung der eigenen Arbeitsmarktchancen bzw. ihrer Beschäftigungsfähigkeit wichtig finden. Dabei liegt der Schwerpunkt der Betrachtung vor allem auf den Unterschieden zwischen Studiengruppen. Auf die Arbeitsmarktstrategie, berufliche Praxis zu sammeln, wird in Kapitel 4 im Zusammenhang mit der Erwerbs- und Praktikumstätigkeit von Studierenden genauer eingegangen. Da im der Bologna-Prozess auch die Arbeitsmarktrelevanz der ersten Ausbildungsebene (Bachelor) als wichtig erachtet wird, wird der Fokus in den nachfolgenden Auswertungen nur auf diese gelegt, d.h. Studierende in Aufbaustudien (also in Master- oder Doktorat-Studien) sind in den nachfolgenden Auswertungen nicht enthalten.

Die Grundgesamtheit in diesem Kapitel umfasst, sofern nicht anders angegeben, nur Studierende im Bachelor- oder Diplomstudium (Univ.-, FH-, PH-Studierende, aber exkl. Master-Studierende und DoktorandInnen), die planen, nach Beendigung ihrer Studien einer Erwerbstätigkeit nachzugehen.

3.1 Arbeitsmarktstrategien für einen erfolgreichen Berufseinstieg

Im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2009 wurden auf Grundlage von Literaturrecherche und Fokusgruppen aus der Bandbreite der diskutierten Schlüsselkompetenzen 12 Items für die Befragung ausgewählt und von den TeilnehmerInnen der Befragung hinsichtlich ihrer Bedeutung als wichtige Arbeitsmarktstrategie eingestuft. Diese Items beziehen sich zum einen auf (fachliches) Wissen und überfachliche Fähigkeiten. Darunter fallen gute EDV- und Englischkenntnisse sowie zusätzliche fachliche Qualifikationen. Als Beispiele für zusätzliche fachliche Qualifikationen wurden in der Erhebung ein Doppelstudium, Summer Schools, Lehrgänge erwähnt. Darüber hinaus wurde nach sozialen Kompetenzen (z.B. Teamarbeit, Zeit-, Projektmanagement, Gesprächsführung, Moderation) gefragt. Ein weiterer Punkt bezog sich auf die Bereitschaft zu freiwilligem Engagement in Ehrenämtern (z.B. ÖH, Rotes Kreuz, Kirche) und auf Auslandserfahrung. Weitere zwei der abgefragten 12 Punkte erfassten die subjektive Bedeutung guter Noten bzw. einer schnellen Studiendauer und bezogen sich damit auf die individuelle Leistungsorientierung. Das Sammeln von Berufspraxis und der Aufbau von professionellen Netzwerken (Publikationen, Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben) bzw. beruflich relevanten Kontakten waren ebenfalls abgefragte Arbeitsmarktstrategien im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Für jede der 12 Arbeitsmarktstrategien wurde von den Befragten zunächst angegeben, ob sie diese für einen erfolgreichen Einstieg auf dem Arbeitsmarkt als wichtig erachten oder nicht. Alle jene, die einer Strategie zumindest eine mittelmäßige Wichtigkeit für einen erfolg-

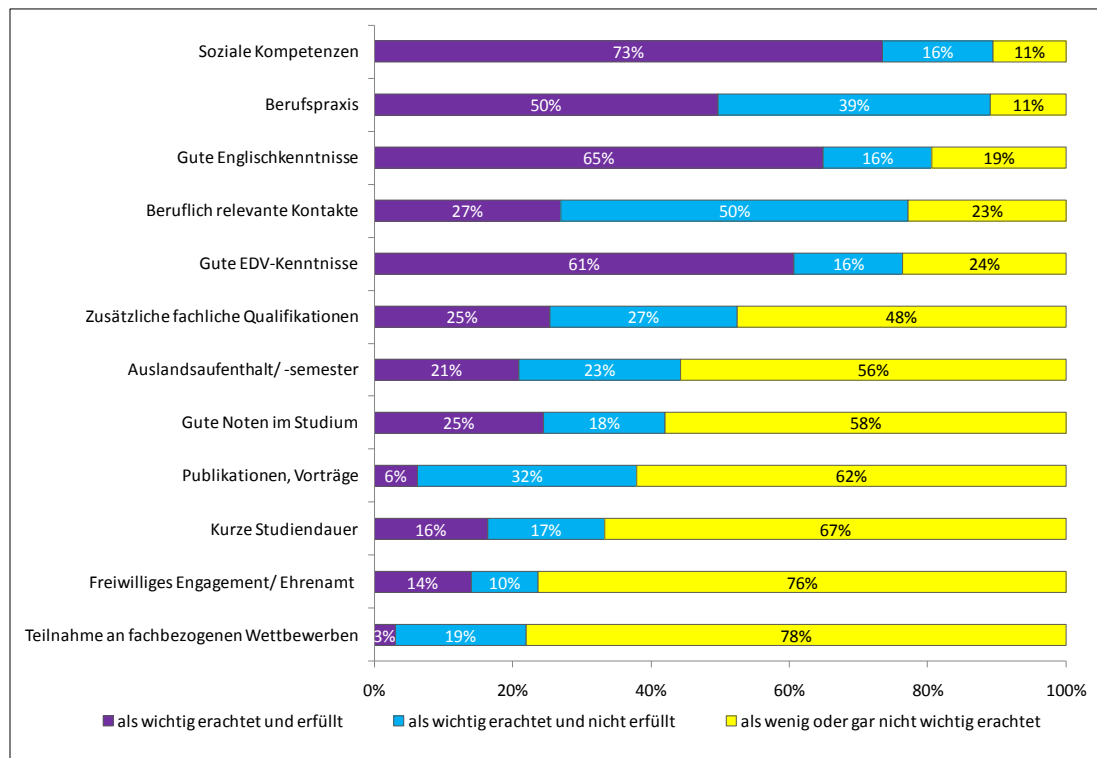
reichen Berufseinstieg zuwies¹¹, wurden darüber hinaus gebeten anzugeben, ob sie diese Strategie erfüllen oder nicht erfüllen. In Abbildung 5 bis Abbildung 17 werden diese Möglichkeiten kombiniert und drei verschiedene Gruppen unterschieden: 1) Studierende, die eine bestimmte Arbeitsmarktstrategie als wichtig oder sehr wichtig¹² erachten und diese erfüllen, 2) Studierende, die eine bestimmte Arbeitsmarktstrategie als wichtig erachten und diese nicht erfüllen, 3) Studierende, die eine bestimmte Arbeitsmarktstrategie nicht als wichtig erachten.

Zu den am häufigsten als wichtig erachteten Strategien für einen erfolgreichen Berufseinstieg nach Abschluss aller Studien (siehe Abbildung 5) zählen Soziale Kompetenzen und Berufspraxis (jeweils von 89% als wichtig erachtet), gute Englischkenntnisse (von 81% als wichtig erachtet) und berufliche relevante Kontakte (76%). Am anderen Ende dieses Spektrums finden sich eine kurze Studiendauer, freiwilliges Engagement sowie die Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben (von 33%, 24% bzw. 22% als wichtig erachtet). Betrachtet man ausschließlich die Gruppe jener, die als wichtige erachtete Strategien laut eigenen Angaben auch erfüllen (violetter + blauer Balken in Abbildung 5), zeigt sich, dass Soziale Kompetenzen, gute Englischkenntnisse, gute EDV-Kenntnisse sowie Berufspraxis von jeweils der (überwiegenden) Mehrheit nach eigener Einschätzung auch erfüllt werden. Bei beruflich relevanten Kontakten, Publikationen/Vorträgen sowie bei der Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben, gibt hingegen jeweils weniger als die Hälfte der Studierenden, die diese Strategien als wichtig erachten an, diese auch zu erfüllen. Die Frage nach fachbezogenen Wettbewerben zielt dabei insbesondere auf Kunststudierende ab.

Bei einer Auswertung der Arbeitsmarktstrategien ergeben sich je nach Strategie geringfügige geschlechtsspezifische Unterschiede. Insgesamt erachten Männer alle abgefragten Strategien mit Ausnahme von guten Englisch- und EDV-Kenntnissen sowie Publikations-/ Vortrags-tätigkeit häufiger als wichtig als Frauen (Differenzen zwischen 1 und 10 %-Punkten). Frauen erfüllen laut eigener Einschätzung häufiger die Punkte Soziale Kompetenzen (von 77% als wichtig erachtet und erfüllt), Auslandsaufenthalt/ -semester (von 23% als wichtig erachtet und erfüllt) und gute Noten im Studium (von 27% als wichtig erachtet und erfüllt) als ihre männlichen Studienkollegen (von 70%, 18% bzw. 22% als wichtig erachtet und erfüllt). Umgekehrt geben bei beruflich relevanten Kontakten 31% der Studenten aber nur 24% der Studentinnen bzw. bei guten EDV-Kenntnissen 66% der Studenten gegenüber 57% der Studentinnen an, diese wichtig zu finden und auch zu erfüllen.

¹¹ Kategorien 1, 2 oder 3 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig).

¹² Kategorien 1 oder 2 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig).

Abbildung 5: Erfüllte und nicht erfüllte Arbeitsmarktstrategien, insgesamt

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Zwischen Studierenden, die ihr Studium zur beruflichen Weiterbildung betreiben und Studierenden, auf die dies nicht zutrifft, bestehen bei der Mehrheit der abgefragten Arbeitsmarktstrategien keine Unterschiede hinsichtlich des Anteils jener, die angeben eine für wichtig erachtete Strategie zu erfüllen (siehe Tabelle 16). Ausnahmen hiervon sind vor allem die Strategien einer kurzen Studiendauer, des Erwerbs von Berufspraxis, gute Englischkenntnisse sowie beruflich relevante Kontakte. Gute Englischkenntnisse werden häufiger von jenen erfüllt, die ihr Studium nicht zur beruflichen Weiterbildung betreiben, während die anderen drei Punkte häufiger von Studierenden, die ihr Studium zur beruflichen Weiterbildung betreiben, erfüllt werden.

Tabelle 16: Arbeitsmarktstrategien, die als wichtig erachtet und erfüllt werden nach Studium als berufliche Weiterbildung

	Studium als berufliche Weiterbildung	Studium nicht als berufliche Weiterbildung	Gesamt
Soziale Kompetenzen	84,3%	81,8%	82,2%
Berufspraxis	78,2%	51,6%	55,7%
Gute Englischkenntnisse	73,8%	81,7%	80,5%
Beruflich relevante Kontakte	43,9%	33,3%	35,0%
Gute EDV-Kenntnisse	82,7%	78,8%	79,5%
Zusätzliche fachliche Qualifikationen	50,0%	48,2%	48,5%
Auslandsaufenthalt/ -semester	43,0%	47,8%	47,2%
Gute Noten im Studium	61,9%	57,6%	58,3%
Publikationen, Vorträge	17,8%	16,2%	16,5%
Kurze Studiendauer	55,9%	47,7%	49,1%
Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt	57,9%	59,2%	59,0%
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	14,9%	13,5%	13,7%

Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2) und angeben, dieses zu erfüllen.

Mehrfachnennungen möglich.

Angaben in Spaltenprozent.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Tabelle 17 und Tabelle 18 ermöglichen bei den als wichtig erachteten und erfüllten Arbeitsmarktstrategien einen Vergleich zwischen Hochschulektoren für unterschiedliche Studientypen. Werden ausschließlich Bachelorstudierende verglichen (Tabelle 17) zeigt sich zum einen, dass Studierende an berufsbegleitenden FH-Studiengängen bei Berufspraxis, berufliche relevanten Kontakten, guten EDV-Kenntnissen sowie bei einer kurzen Studiendauer am häufigsten angeben, diese Punkte in Bezug auf einen erfolgreichen Berufseinstieg als wichtig zu erachten und zu erfüllen. Gute Englischkenntnisse und Auslandsaufenthalt/ -semester werden gemäß eigener Einschätzung von Studierenden in Vollzeit-FH-Studiengängen am häufigsten erfüllt (und als wichtig erachtet). Während Soziale Kompetenzen und Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt in den Bachelorstudienrichtungen an den Pädagogischen Hochschulen am häufigsten als wichtig erachtet und erfüllt werden, trifft dies für die „zusätzlichen fachlichen Qualifikationen“ in Bachelorstudienrichtungen an Universitäten am öftesten zu. Hinsichtlich der Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben ergeben sich indes für Bachelorstudien kaum Unterschiede bei einer Betrachtung nach Hochschulektor. Die Unterschiede bei den Anteilen der Studierenden, die angeben eine bestimmte Strategie als wichtig zu erachten und gleichzeitig zu erfüllen, sind erwartungsgemäß bei der Berufspraxis am größten: Bachelorstudierende in berufsbegleitenden FH-Studiengängen erfüllen diesen Punkt (laut eigenen Angaben) mehr als doppelt so häufig als Bachelor-Studierende an Universitäten.

ten. Ähnlich hohe Unterschiede (in %-Punkten) zwischen den Hochschul-Sektoren bezogen auf den höchsten und niedrigsten Anteil an Studierenden, die angeben, einen bestimmten Punkt zu erfüllen, finden sich bei guten Englischkenntnissen (FH VZ: 71%; PH: 45%), kurzer Studiendauer (FH BB: 38%; Universitäten: 16%) und guten EDV-Kenntnissen (FH BB: 79%; PH: 57%).

Tabelle 17: Nur Bachelorstudierende: Als wichtig erachtete und erfüllte Arbeitsmarktstrategien nach Hochschulektor und Studientyp

	Bachelor - Univ.	Bachelor - FH VZ	Bachelor - FH BB	Bachelor - PH	Gesamt
Soziale Kompetenzen	68,5%	81,4%	79,2%	88,9%	73,5%
Berufspraxis	40,8%	70,6%	86,4%	83,3%	49,7%
Gute Englischkenntnisse	68,1%	70,5%	70,0%	45,1%	64,9%
Beruflich relevante Kontakte	22,9%	27,0%	41,0%	25,3%	27,0%
Gute EDV-Kenntnisse	63,8%	70,4%	78,7%	56,5%	60,7%
Zusätzliche fachliche Qualifikationen	23,9%	11,8%	16,9%	21,0%	25,4%
Auslandsaufenthalt/ -semester	18,1%	27,8%	9,7%	12,6%	20,9%
Gute Noten im Studium	22,2%	36,1%	30,3%	46,0%	24,5%
Publikationen, Vorträge	5,0%	5,3%	7,2%	4,4%	6,2%
Kurze Studiendauer	15,6%	33,9%	38,2%	29,3%	16,4%
Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt	11,7%	14,1%	8,6%	21,0%	14,0%
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	2,5%	3,6%	1,0%	2,1%	3,0%

Die Anteile beziehen sich auf Studierende, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Angaben in Spaltenprozent.

n.a.: Wenn Fallzahl in Spaltensumme < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Ähnlich wie bei den Bachelorstudierenden ergeben sich auch bei den Diplomstudierenden hinsichtlich der subjektiven Angaben zur Erfüllung der abgefragten Arbeitsmarktstrategien mit Ausnahme der Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben und bei Publikationen/ Vorträgen zum Teil relativ große Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulektoren (siehe Tabelle 18). Die %-Punkt-Differenzen beim Anteil jener, die angeben eine bestimmte Strategie zu erfüllen schwanken hier ca. zwischen 43 und 11. Bei der Berufspraxis, beruflich relevanten Kontakten, guten EDV-Kenntnissen und Sozialen Kompetenzen verzeichnen berufsbegleitende FH-Studiengänge den jeweils höchsten Anteil an Studierenden, die gemäß eigenen Angaben diese Punkte erfüllen, während dies bei guten Englischkenntnissen, Auslandsaufenthalten und Teilnahmen an fachbezogenen Wettbewerben bei den Vollzeit-FH

Studierenden (Diplom) der Fall ist. Mit knapp 30% geben Diplom-Studierende an Universitäten am häufigsten an, zusätzliche Qualifikationen (als wichtig zu erachten und) zu erfüllen. Gute Noten im Studium, Publikationen/Vorträge, eine kurze Studiendauer und freiwilliges Engagement/Ehrenamt werden am häufigsten von PH-Studierenden im Diplom erfüllt.

Tabelle 18: Als wichtig erachtete und erfüllte Arbeitsmarktstrategien von Diplom-Studierenden nach Hochschulsektor und Studententyp

	Diplom Univ.	Diplom FH VZ	Diplom FH BB	Diplom PH	Gesamt
Soziale Kompetenzen	73,5%	89,9%	86,3%	80,8%	73,5%
Berufspraxis	46,9%	84,0%	89,7%	79,7%	49,7%
Gute Englischkenntnisse	62,8%	77,2%	68,9%	44,0%	64,9%
Beruflich relevante Kontakte	28,2%	40,3%	49,5%	33,2%	27,0%
Gute EDV-Kenntnisse	56,2%	76,5%	77,9%	57,1%	60,7%
Zusätzliche fachliche Qualifikationen	29,0%	18,5%	23,5%	24,6%	25,4%
Auslandsaufenthalt/-semester	22,4%	33,2%	18,0%	14,6%	20,9%
Gute Noten im Studium	22,7%	26,9%	28,9%	37,4%	24,5%
Publikationen, Vorträge	7,2%	5,0%	5,1%	9,0%	6,2%
Kurze Studiendauer	11,7%	38,1%	39,0%	34,0%	16,4%
Freiwilliges Engagement/Ehrenamt	15,2%	16,4%	11,0%	21,6%	14,0%
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	3,3%	6,7%	2,4%	6,3%	3,0%

100% = Studierende, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2) und angeben, dieses zu erfüllen.

Mehrfachnennungen möglich.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Angaben in Spaltenprozent.

n.a.: Wenn Fallzahl in Spaltensumme < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

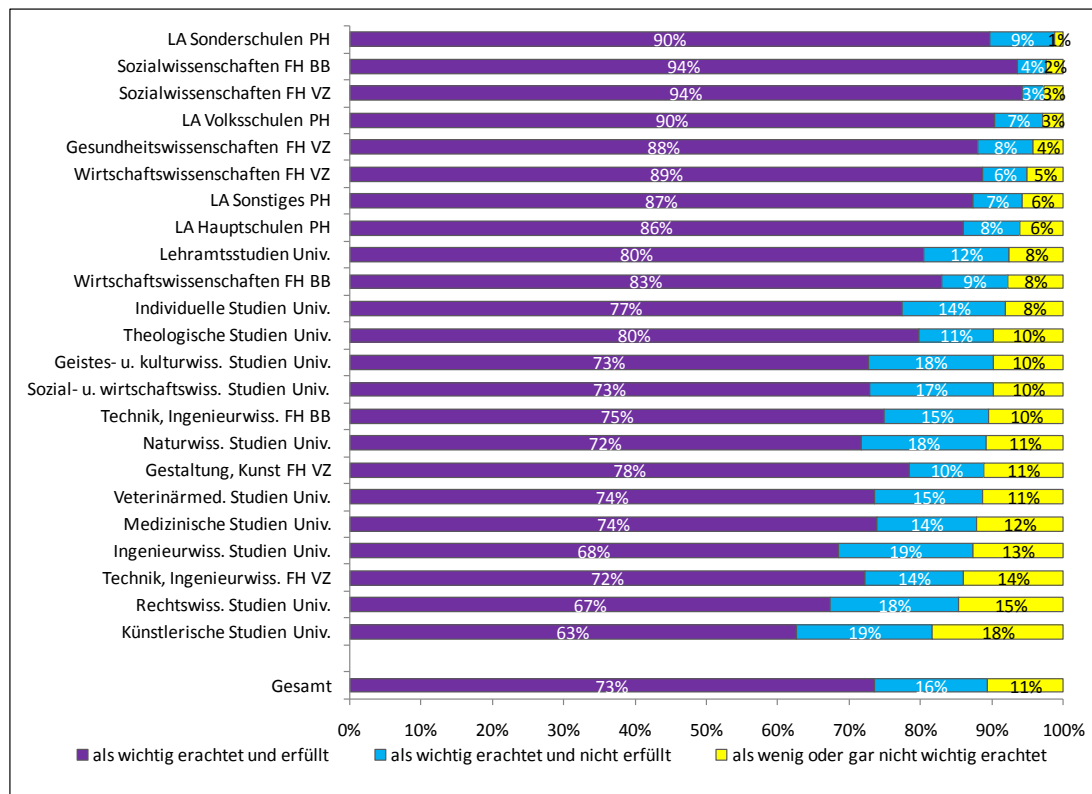
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Da die subjektiv eingeschätzte Wichtigkeit einer bestimmten Arbeitsmarktstrategie bzw. die Frage, ob sie erfüllt wird wesentlich mit der Studienrichtung zusammenhängt, wird im Folgenden eine Reihe von Abbildungen wiedergegeben, die für jede der abgefragten Arbeitsmarktstrategien Unterschiede zwischen Studiengruppen aufzeigen soll. Da sich bei den Punkten „Soziale Kompetenzen“, „Beruflich relevante Kontakte“ und „Gute EDV-Kenntnisse“

die größten Unterschiede in %-Punkten zwischen männlichen und weiblichen Studierenden ergaben,¹³ werden bei diesen Arbeitsmarktstrategien zusätzlich geschlechtsspezifische Unterschiede beschrieben.

Sozialen Kompetenzen (siehe Abbildung 6) werden von Studierenden nahezu aller Studiengruppen als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg erachtet (von 82% in künstlerischen Studien bis zu 98% in den Sozialwissenschaften, die als berufsbegleitende FH-Studiengänge angeboten werden). Am häufigsten geben Studierende der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen an, Soziale Kompetenzen als wichtig zu erachten und zu erfüllen. Auf der anderen Seite ist der Anteil der Studierenden, die Soziale Kompetenzen zwar als wichtig erachten, jedoch laut eigenen Angaben nicht erfüllen in den Ingenieurwissenschaften und den künstlerischen Studien mit jeweils 19% am höchsten, gefolgt von geistes- und kulturwissenschaftlichen Studien sowie naturwissenschaftlichen Studien (jeweils 18%). Bei Reihung nach dem Anteil jener, die Soziale Kompetenzen als (sehr) wichtig erachten und auch erfüllen finden sich bei einer getrennten Betrachtung nach Geschlecht sowohl bei Studentinnen als auch bei Studenten rechtswissenschaftliche und künstlerische Studien am unteren Ende des Spektrums, gefolgt von veterinärmedizinischen und Technik (FH)/ingenieurwissenschaftlichen (Studentinnen) bzw. medizinischen und naturwissenschaftlichen Studien (Studenten).

¹³ Bei allen anderen als wichtig erachteten und erfüllten Items betrug die Differenz zwischen Männern und Frauen max. 5%-Punkte.

Abbildung 6: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Soziale Kompetenzen

Mehrfachnennungen möglich.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachteten (Kategorien 1 und 2).

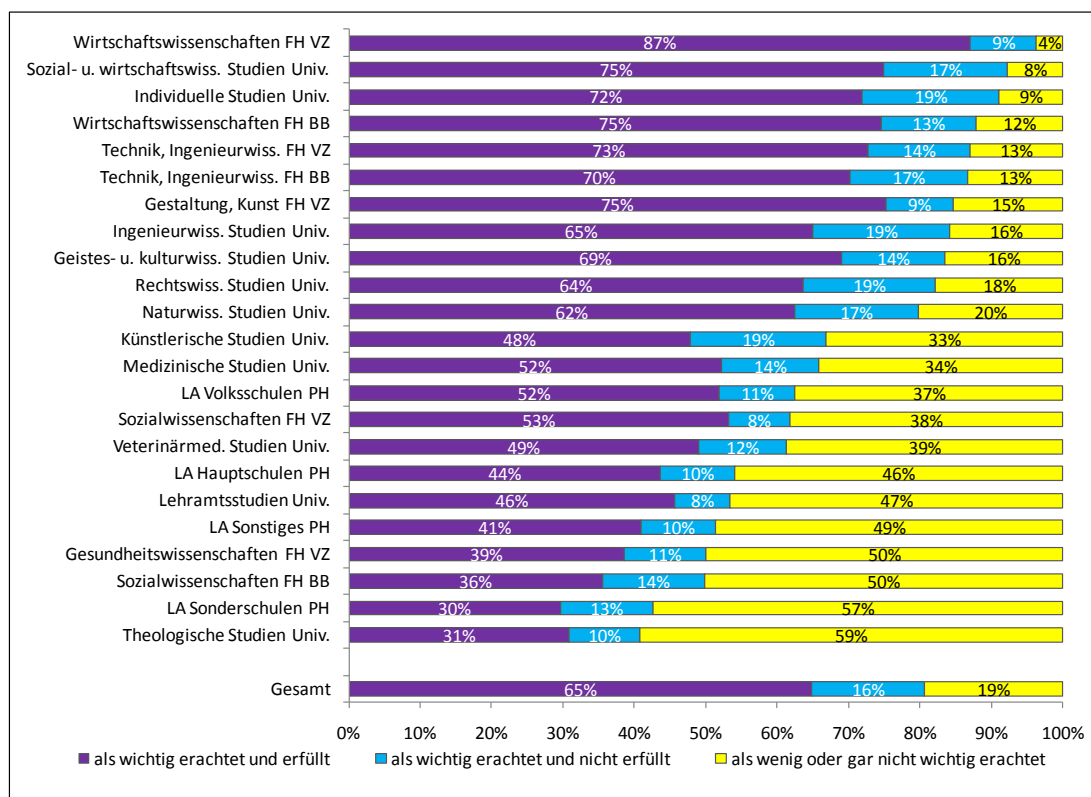
Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

In Bezug auf gute Englischkenntnisse zeigen sich zwischen den Studiengruppen im Vergleich zu den Sozialen Kompetenzen noch größere Unterschiede (siehe Abbildung 7). So erachten in den Wirtschaftswissenschaften FH VZ beispielsweise 96% bzw. in den Sozial- u. wirtschaftswissenschaftlichen Studien an Universitäten 92% gute Englischkenntnisse als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Bei theologischen Studien und beim LA Sonderschulen an den Pädagogischen Hochschulen trifft dies hingegen nur auf 41% bzw. 43% zu. Die größte Diskrepanz zwischen als wichtig erachteten, aber nicht erfüllten guten Englischkenntnissen zeigt sich bei Studierenden individueller Studien, ingenieurwissenschaftlicher Studien, rechtswissenschaftlicher Studien und künstlerischer Studien. Jeweils 19% halten gute Englischkenntnisse für wichtig, geben aber an, diese nicht zu erfüllen.

Abbildung 7: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Gute Englischkenntnisse



Mehrfachnennungen möglich.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

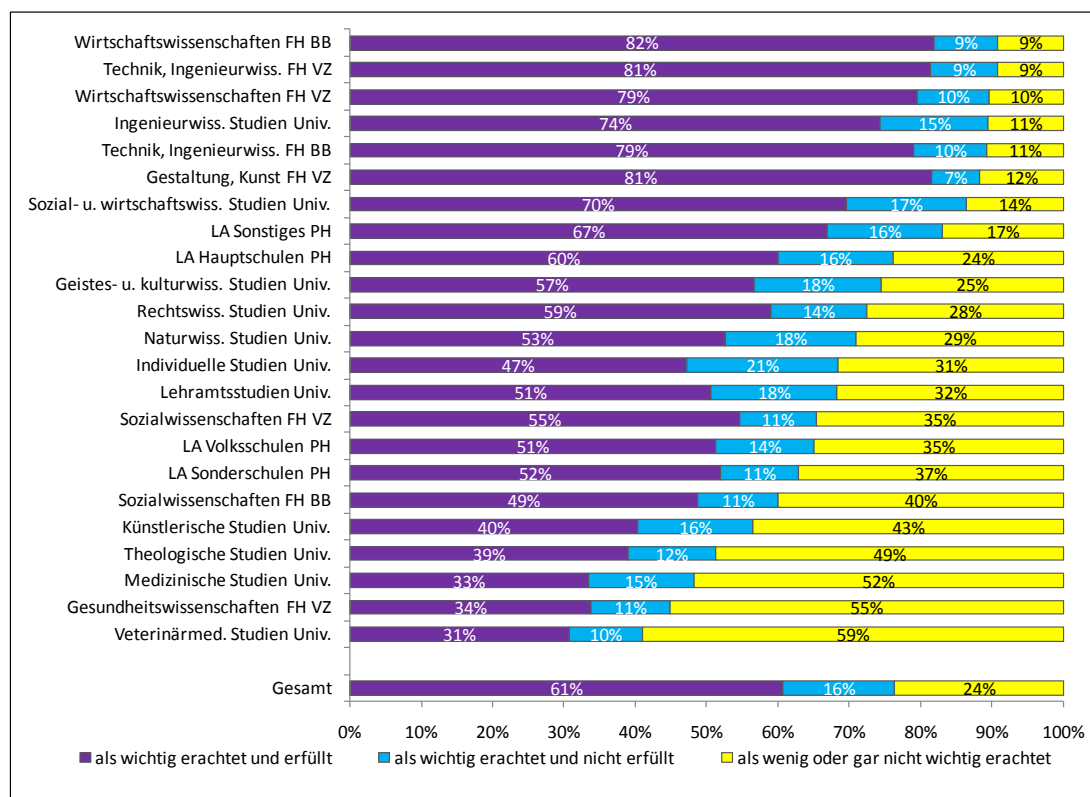
Eine Reihung der Studiengruppen nach Einschätzung der Wichtigkeit von guten EDV-Kenntnissen (siehe Abbildung 8) ergibt für Wirtschaftswissenschaften (für Fachhochschulen) und technische bzw. ingenieurwissenschaftliche Studiengruppen (sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen) die höchsten Anteile an Studierenden, die diese Kompetenz als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg erachten. An den Fachhochschulen verzeichnen diese Studiengruppen auch die höchsten Anteile von Studierenden, die angeben diese Kompetenz zu erfüllen (und als wichtig zu erachten).

Am anderen Ende des Spektrums finden sich (veterinär)medizinische Studien, sowie Gesundheitswissenschaften an Vollzeit-FH-Studiengängen. Mehr als die Hälfte der befragten Studierenden in diesen Studiengruppen erachtet gute EDV-Kenntnisse nicht als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg. Auffällig ist darüber hinaus, dass erstens ein großer Unterschied zwischen künstlerischen Studien an Universitäten und der Studiengruppe Gestaltung/Kunst an Fachhochschulen bezüglich der Einschätzung dieser Arbeitsmarktstrategie besteht. Während 88% der Gestaltung/Kunst-Studierenden an Fachhochschulen gute EDV-

Kenntnisse für wichtig befinden, trifft dies „nur“ auf 57% der Kunststudierenden an Universitäten zu. Zweitens überwiegt bei der Frage nach „guten EDV-Kenntnissen“ im Unterschied zu den meisten anderen Arbeitsmarktstrategien (z.B. Berufspraxis oder berufliche relevante Kontakte) oft die Gruppe jener Studierenden, welche diesen Punkt zwar als wichtig erachten, aber nicht erfüllen (blauer Balken) im Vergleich zu jenen, die diesen Punkt als wichtig erachten und auch erfüllen (violetter Balken). Diese Unterschiede sind zum Teil darauf zurückzuführen, dass die im FH-Sektor angebotenen künstlerischen Studien andere Schwerpunkte (Medien, digitale Kunst; dafür keine Instrumental-Studien etc.) setzen als künstlerische Studienrichtungen an Universitäten.

Ähnlich wie bei den Sozialen Kompetenzen ergeben sich auch bei den EDV-Kenntnissen relativ große Unterschiede zwischen Studenten und Studentinnen beim Anteil jener, die diesen Punkt erfüllen. Insbesondere in den naturwissenschaftlichen Studien (Universitäten) und den künstlerischen Studien ist der Unterschied überdurchschnittlich groß. Bei ersteren geben 48% der Frauen und 61% der Männer an, gute EDV-Kenntnisse zu erfüllen (und als wichtig zu erachten) während dies bei letzteren auf 33% der Frauen und 52% der Männer zutrifft. In den (veterinär)medizinischen und theologischen Studien – also Studien bei denen gute EDV-Kenntnisse auch insgesamt unterdurchschnittlich oft als wichtig eingeschätzt werden – unterscheiden sich Studentinnen in diesem Punkt hingegen kaum von Studenten.

Abbildung 8: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Gute EDV-Kenntnisse



Mehrfachnennungen möglich.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

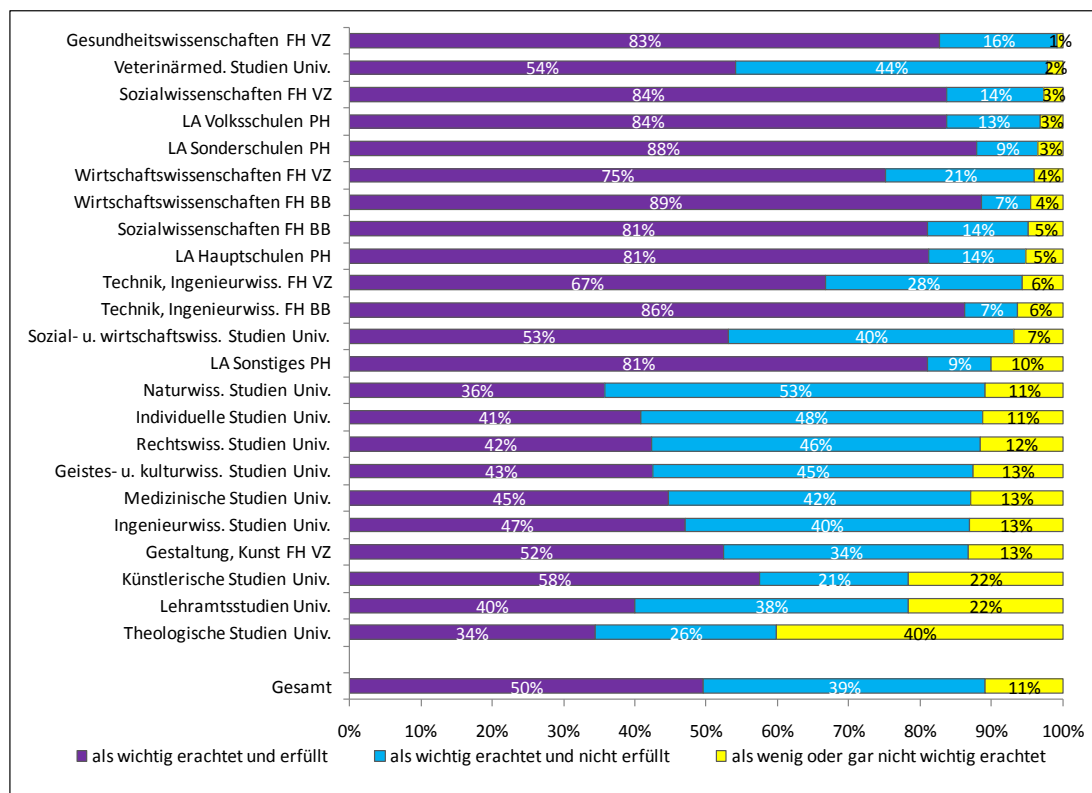
BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Beim Aspekt der „Berufspraxis“ finden sich besonders große Differenzen zwischen Studiengruppen, wobei insgesamt vor allem Universitätsstudierende diesen Punkt nicht erfüllen (siehe Abbildung 9). Berufspraxis wird am wenigsten oft von Studierenden theologischer, künstlerischer Studien und Lehramtsstudien an Universitäten als wichtig erachtet. Betrachtet man nur den Anteil jener, die Berufspraxis als wichtig bewerten, jedoch nicht erfüllen so wird mit 53% bei Studierenden von naturwissenschaftlichen Studien der höchste Wert erreicht. Darüber hinaus „fehlt“ Berufspraxis überdurchschnittlich oft angehenden JuristInnen und GeisteswissenschaftlerInnen. Dies entspricht in diesen beiden Studienrichtungen mehr als der Hälfte jener, die Berufspraxis als wichtig erachten. Auch fast die Hälfte der Medizin- und Technikstudierenden an Universitäten weist nach eigenen Angaben keine Berufspraxis auf, obwohl diese als wichtig für den Berufseinstieg erachtet wird. Dabei ist zu beachten, dass der Erwerb relevanter beruflicher Praxis nicht allein vom Ausmaß erworbener Arbeitserfahrung im Sinne von Erwerbstätigkeit oder Praktika abhängig ist, sondern viel mehr auch vom Inhalt und der Qualität der Tätigkeit bzw. von den Ressourcen die dafür nötig sind (wie z.B. gut ausgestattete Labors im Bereich der Naturwissenschaften).

Abbildung 9 veranschaulicht auch, dass nahezu alle FH- und PH-Studiengruppen im Vergleich zu Universitätsstudierenden einen höheren Anteil an Studierenden aufweisen, die Berufspraxis als wichtig erachten. Gleichzeitig überwiegt bei den meisten FH- (sowohl BB als auch VZ) und PH- Studiengruppen der Anteil jener, die angeben Berufspraxis als wichtig zu erachten und zu erfüllen (violetter Balken) gegenüber jenen, die angeben Berufspraxis als wichtig zu erachten aber nicht zu erfüllen (blauer Balken). Dies ist bei den Studienrichtungen an Universitäten nicht der Fall. Am häufigsten wird Berufspraxis beim Lehramt Sonderschulen bzw. in den Wirtschaftswissenschaften (von 88% bzw. 89%) als wichtig erachtet und erfüllt. Weiterführende Analysen zur Berufspraxis finden sich in Kapitel 4.

Abbildung 9: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Berufspraxis



Mehrfachnennungen möglich.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Ein ähnliches Muster wie bei der Berufspraxis zeigt sich bei „beruflichen Kontakten“, wobei hier auch größere Anteile der FH-Studierenden diesen Punkt nicht erfüllen (siehe Abbildung 10). Die Einschätzung der Bedeutung beruflicher Kontakte für einen erfolgreichen Berufseinstieg ist insofern von besonderem Interesse, als sich hier zum einen die Rangfolge der Studiengruppen hinsichtlich der Beurteilung der Wichtigkeit beruflicher Kontakte im Vergleich zu

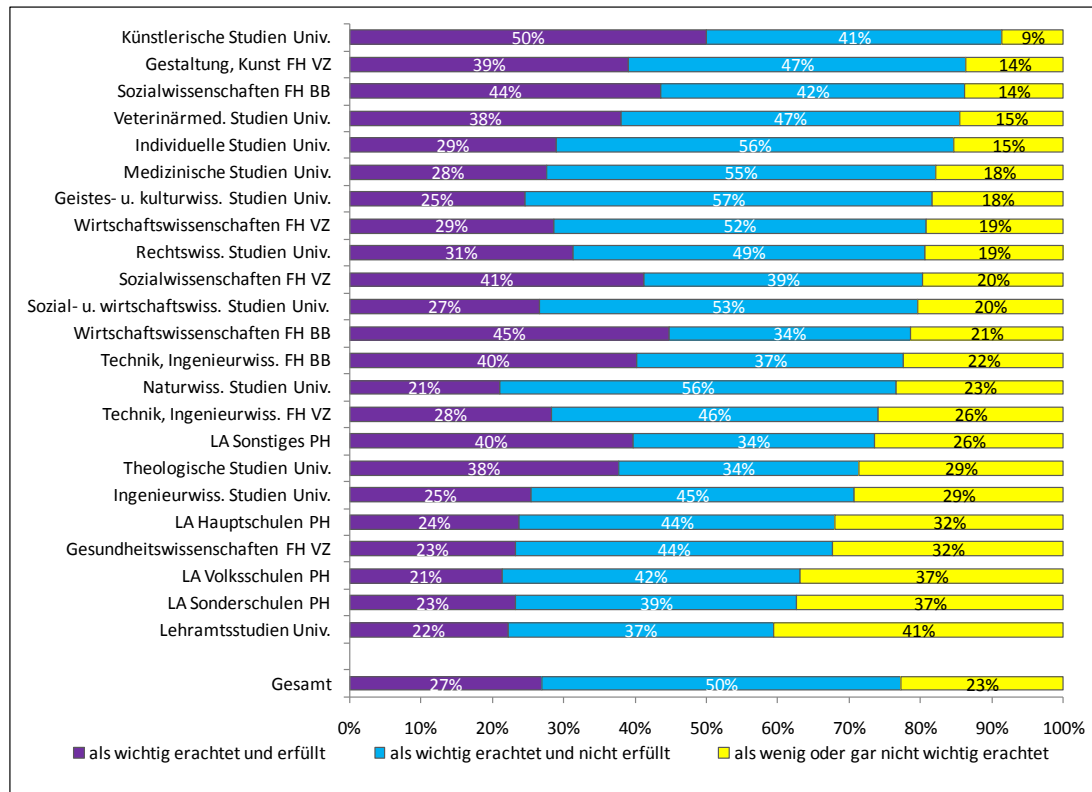
den einigen anderen Arbeitsmarktstrategien relativ stark verändert (z. B. Soziale Kompetenzen). Zum anderen ergeben sich zum Teil relativ starke geschlechtsspezifische Unterschiede in den einzelnen Studiengruppen.

Studierende künstlerischer Studien (sowohl an Fachhochschulen als auch Universitäten), sowie FH-Studierende der Sozialwissenschaften (BB) und Studierende in den (veterinär)medizinischen Studien erachten berufliche Kontakte am häufigsten als wichtig (siehe Abbildung 10). Am wenigsten oft (allerdings noch von mehr als 50%) wird dies bei den meisten Lehramtsstudien sowie in gesundheitswissenschaftlichen FH-Studiengruppen angegeben.

Wird nur der Anteil jener betrachtet, die auch tatsächlich über berufliche Kontakte verfügen, diesen Punkt also erfüllen, liegen vor allem künstlerische Studien (Universitäten), sowie die meisten berufsbegleitenden FH-Studiengruppen, insbesondere Sozial-, Technik/Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften im oberen Häufigkeitsspektrum. Umgekehrt verfügen Universitätsstudierende in den Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, individuellen Studien sowie medizinischen Studien am seltensten über berufliche Kontakte obwohl sie diese als (sehr) wichtig erachten.

Auffällig ist auch, dass die Medizinischen Studien bei dieser Betrachtungsweise vom 6. auf den 14. Rang rutschen. Kontrastiert mit den künstlerischen Studien sind hinter diesem Ergebnis unterschiedliche soziale Netzwerkstrukturen bzw. ein unterschiedlicher Offenheitsgrad des sozialen Feldes zu vermuten. So werden zwar in beiden Studiengruppen berufliche relevante Kontakte als überdurchschnittlich wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg erachtet, jedoch ist der Zugang zu diesen Kontakten im Rahmen von künstlerischen Studien offenbar früher (d.h. vor dem formalen Studienabschluss) möglich als im Rahmen von medizinischen Studien (eher nach dem formalen Studienabschluss).

Studenten, die beruflich relevante Kontakte als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg erachten geben in allen betrachteten Studiengruppen ausnahmslos häufiger als Studentinnen an, diesen Punkt gleichzeitig auch zu erfüllen. Die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf den Anteil der Studierenden die über beruflich relevante Kontakte verfügen (d.h. diesen Punkt laut eigenen Angaben erfüllen) zeigen sich in den Naturwissenschaften (Universitäten), gefolgt von veterinärmedizinischen Studien, Wirtschaftswissenschaften (FH) und Rechtswissenschaften und belaufen sich in dieser Reihenfolge auf 38%-Punkte, 17%-Punkte, 16%-Punkte bzw. 14%-Punkte.

Abbildung 10: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Berufliche Kontakte

Mehrfachnennungen möglich.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

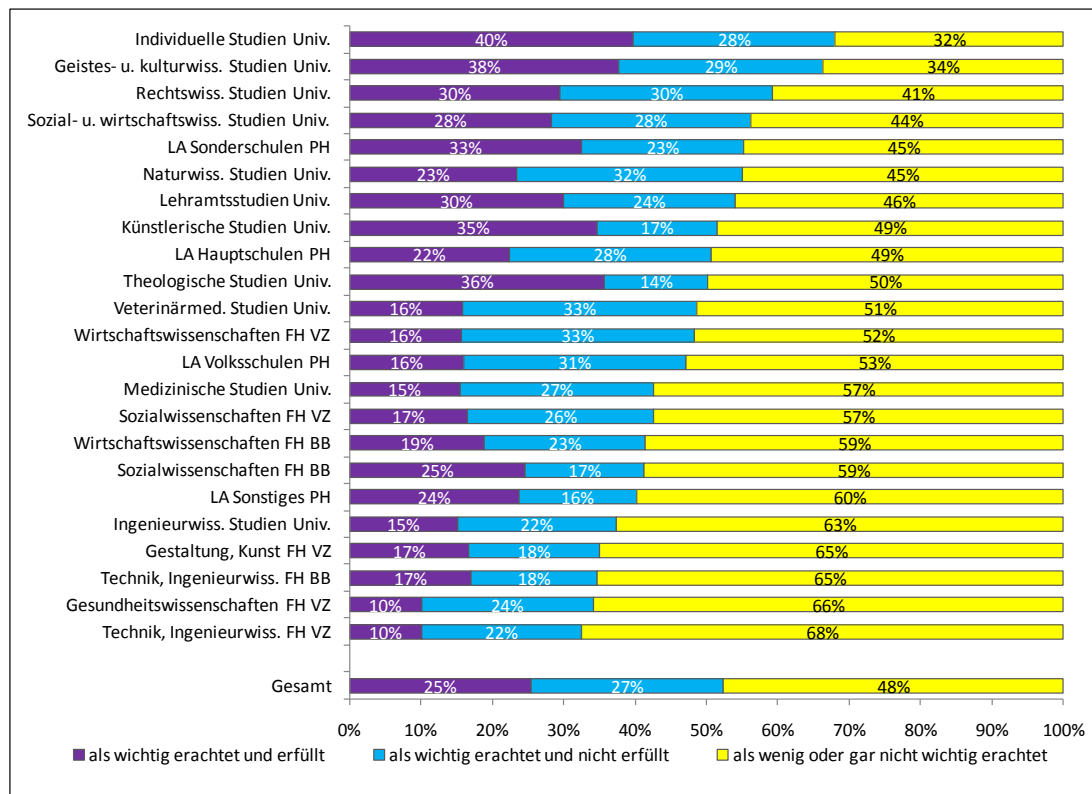
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Zusätzliche fachliche Qualifikationen erachten vor allem Studierende mit unspezifischem Berufsbild wie z.B. in individuellen Studien oder geistes- und kulturwissenschaftliche Studien als wichtig, während dies bei Studiengruppen mit einem spezifischeren Berufsbild (z.B. Technik, Ingenieurwissenschaften, Gesundheitswissenschaften an Fachhochschulen) für die Mehrheit der befragten Studierenden nicht zutrifft (siehe Abbildung 11). In allen FH-Studiengruppen erachtet die Mehrheit der befragten Studierenden zusätzliche fachliche Qualifikationen als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg, während bei der Mehrzahl der Studiengruppen an Universitäten weniger als die Hälfte der Studierenden diese Arbeitsmarktstrategie in diesem Zusammenhang für wichtig befindet.

Wird jedoch nur die Gruppe der Studierenden betrachtet, die diese Arbeitsmarktstrategie erfüllen (=100%) verändert sich die ursprüngliche Reihenfolge aus Abbildung 11. In diesem Fall geben mit Ausnahme berufsbegleitender FH-Studiengänge in den Sozialwissenschaften in allen FH-Studiengruppen weniger als die Hälfte der Studierenden an, den Punkt „zusätzliche fachliche Qualifikationen“ zu erfüllen. Am häufigsten trifft dies hingegen (laut eigenen

Angaben) auf Universitätsstudierende theologischer bzw. künstlerischer Studien zu (71% bzw. 67% jener, die zusätzliche fachliche Qualifikationen als wichtig erachten).

Im Zusammenhang mit zusätzlichen fachlichen Qualifikationen stellt sich die Frage, inwiefern (bzw. in welchen Studiengruppen) diese in der Form eines zusätzlichen Studiums erfolgen (Doppelstudium). Die Auswertungen der Studierenden-Sozialerhebung ergaben hier zum Teil große Unterschiede zwischen unterschiedlichen Studiengruppen und Hochschulsektoren. Von allen hier betrachteten FH-Studiengruppen gaben Studierende der Sozialwissenschaften (berufsbegleitend) mit ca. 5% am häufigsten an, ein Doppelstudium zu betreiben. In einem ähnlichen Bereich schwanken die Studiengruppen an den Pädagogischen Hochschulen. Maximal 8% (im LA-Sonderschulen) betreiben hier ein Doppelstudium. An den Universitäten stellt sich diese Situation gänzlich anders dar. Mit 49%, 43% bzw. 36% betreiben Studierende theologischer, individueller bzw. geistes- und kulturwissenschaftlicher Studien am häufigsten ein Doppelstudium. Am niedrigsten – aber immer noch höher als an Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen – liegt dieser Anteil bei Studierenden veterinärmedizinischer Studienrichtungen, von denen 9% ein Doppelstudium betreiben. Vergleicht man diese Ergebnisse mit Abbildung 11 so zeigt sich, dass Studierende theologischer, individueller bzw. geistes- und kulturwissenschaftlicher Studien auch am häufigsten angeben (violetter Balken) die Arbeitsmarktstrategie einer „zusätzlichen fachlichen Qualifikation“ zu erfüllen (und als wichtig zu erachten).

Abbildung 11: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Zusätzliche fachliche Qualifikation

Mehrfachnennungen möglich.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

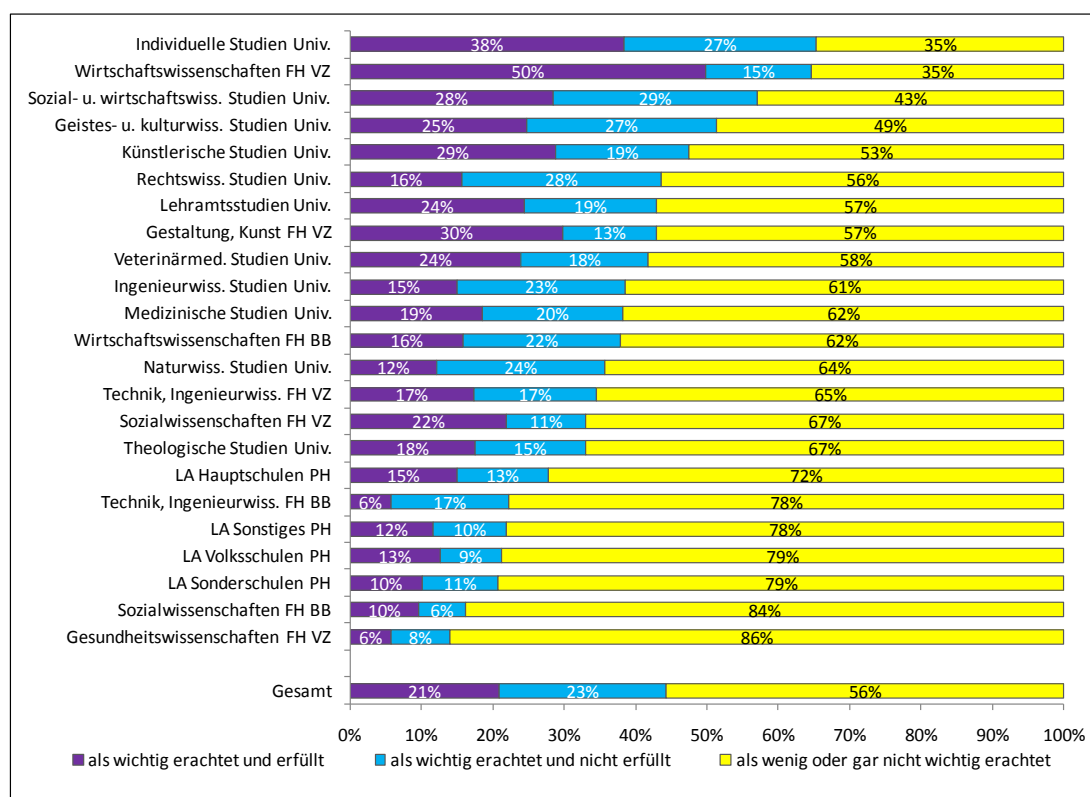
BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Bei den im Folgenden beschriebenen Arbeitsmarktstrategien (Auslandsaufenthalt, Gute Noten im Studium, Publikationen/ Vorträge, kurze Studiendauer, freiwilliges Engagement), gab bereits weniger als die Hälfte der befragten Studierenden an, sie als wichtig zu erachten. Die Darstellung konzentriert sich deshalb auf zentrale Aspekte.

Ein Auslandsaufenthalt oder Auslandssemester wird nur in individuellen Studien, den Wirtschaftswissenschaften an Vollzeit-FH-Studiengängen, den Sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Studien (Universitäten) sowie den geistes- und kulturwiss. Studien (Universitäten) von der Mehrheit der Studierenden als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg erachtet (siehe Abbildung 12). Vor allem Lehramtsstudierende an Pädagogischen Hochschulen finden sich hier am unteren Ende des Spektrums und unterscheiden sich damit von den Lehramtsstudierenden an Universitäten, bei denen noch 43% der Studierenden Auslandsaufenthalte als wichtig erachten. Wird nur die Gruppe jener betrachtet, die einen Auslandsaufenthalt als wichtig erachten, so erfüllen Studierende der Wirtschaftswissenschaften (FH-VZ) am häufigsten diese Arbeitsmarktstrategie.

Abbildung 12: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Auslandsaufenthalt



Mehrfachnennungen möglich.

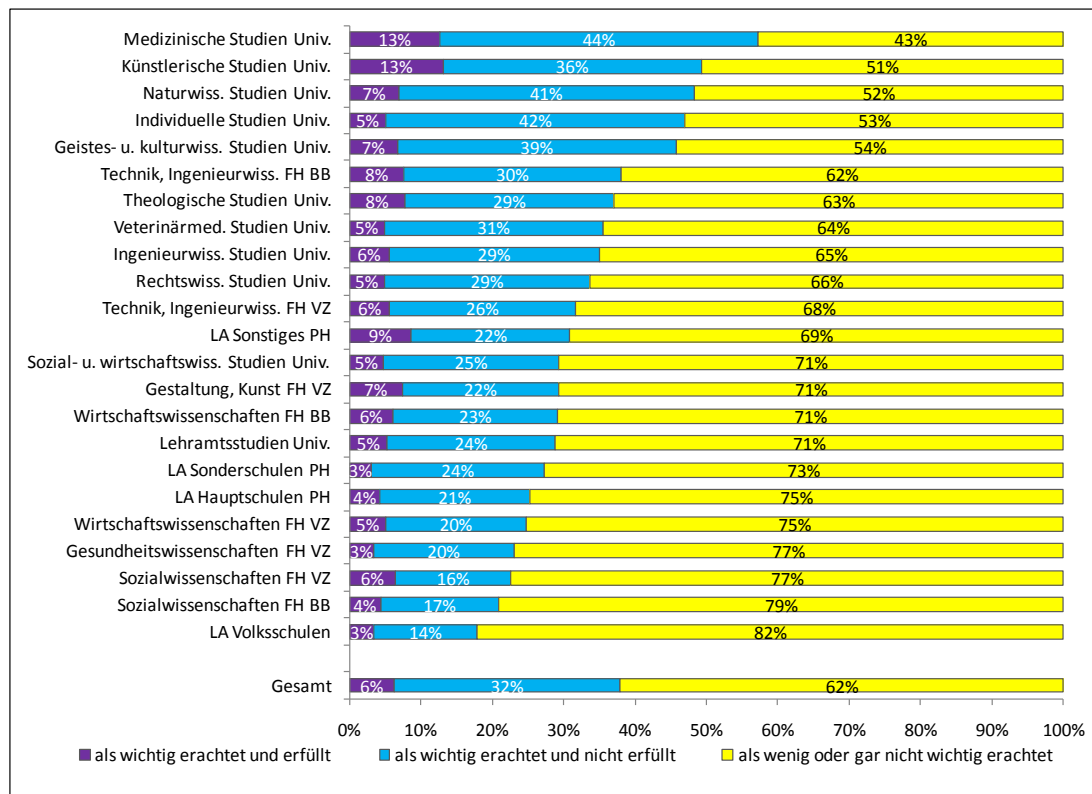
Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Publikationen und Vorträge sowie die Teilnahme an Wettbewerben stellen eine Möglichkeit dar, eigene Ergebnisse bzw. künstlerische Arbeiten, die im Zusammenhang mit dem Studium erarbeitet wurden, externen Personen zu präsentieren. Während Publikationen und Vorträge hauptsächlich von Studierenden an Universitäten in medizinischen, künstlerischen und naturwissenschaftlichen Studienrichtungen als wichtig erachtet werden, ist dies vor allem an den FH-Studiengängen, mit Ausnahme technischer und ingenieurwiss. Studiengänge, kaum von Bedeutung. Abbildung 13 und Abbildung 14 veranschaulichen auch, dass Publikationen/Vorträge bzw. die Teilnahme an Wettbewerben in allen Studiengruppen jeweils mehrheitlich nur von einer Minderheit der Studierenden, die diese Punkte als wichtig erachten auch (laut eigenen Angaben) tatsächlich erfüllt wird.

Abbildung 13: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Publikationen, Vorträge

Mehrfachnennungen möglich.

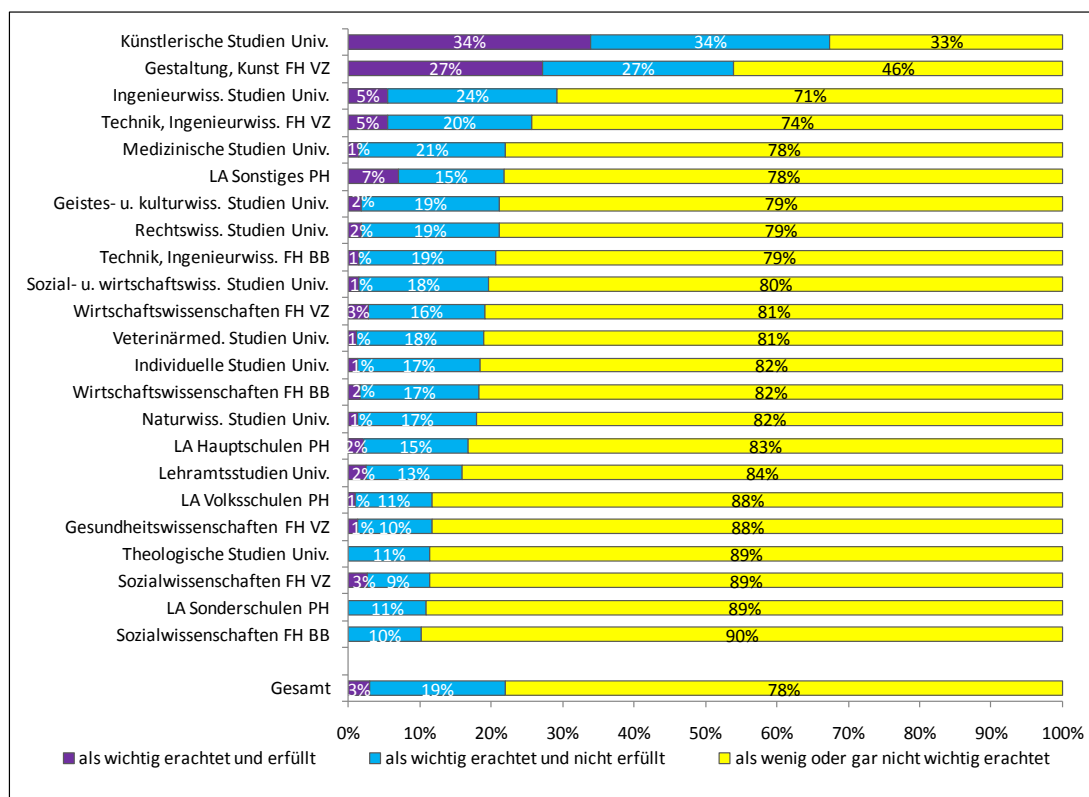
Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachteten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Abbildung 14: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Teilnahme an Wettbewerben



Mehrfachnennungen möglich.

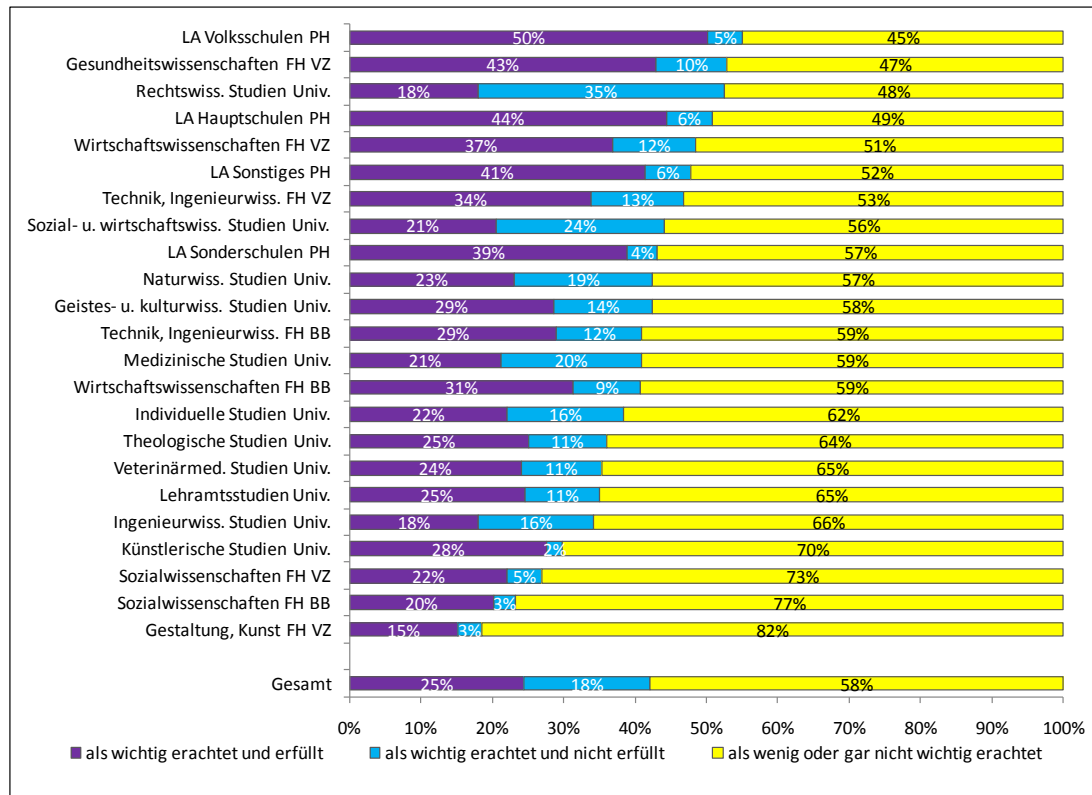
Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Gute Noten (siehe Abbildung 15) werden an den Universitäten hauptsächlich von Studierenden in den Rechtswissenschaften, gefolgt von Studierenden in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften als wichtig für den erfolgreichen Berufseinstieg erachtet. Darüber hinaus sind gute Noten laut Angaben der befragten Studierenden bei Lehramtsstudien an Pädagogischen Hochschulen weitaus häufiger als bei Studierenden künstlerischer Studien (bzw. Gestaltung/Kunst an Fachhochschulen) und bei Studierenden der Sozialwissenschaften an FH-Studiengängen von Bedeutung. Ähnlich wird eine kurze Studiendauer (siehe Abbildung 16) zumeist in den rechtswissenschaftlichen Studien für wichtig bzw. in künstlerischen Studien (sowohl FH als auch Universitäten) für weniger wichtig befunden. Liegt der Fokus auf dem Anteil jener, die diese Arbeitsmarktstrategien auch erfüllen, finden sich die Lehramtsstudien an Pädagogischen Hochschulen im oberen Bereich.

Abbildung 15: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Gute Noten im Studium

Mehrfachnennungen möglich.

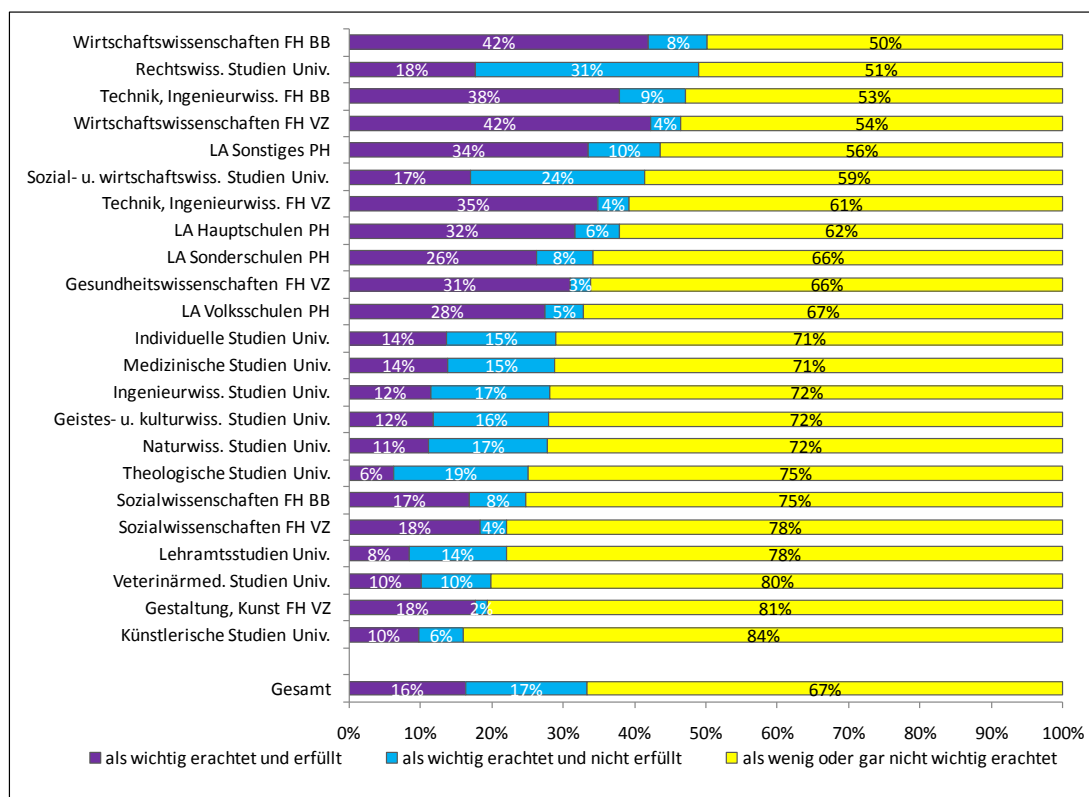
Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Abbildung 16: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Kurze Studiendauer



Mehrfachnennungen möglich.

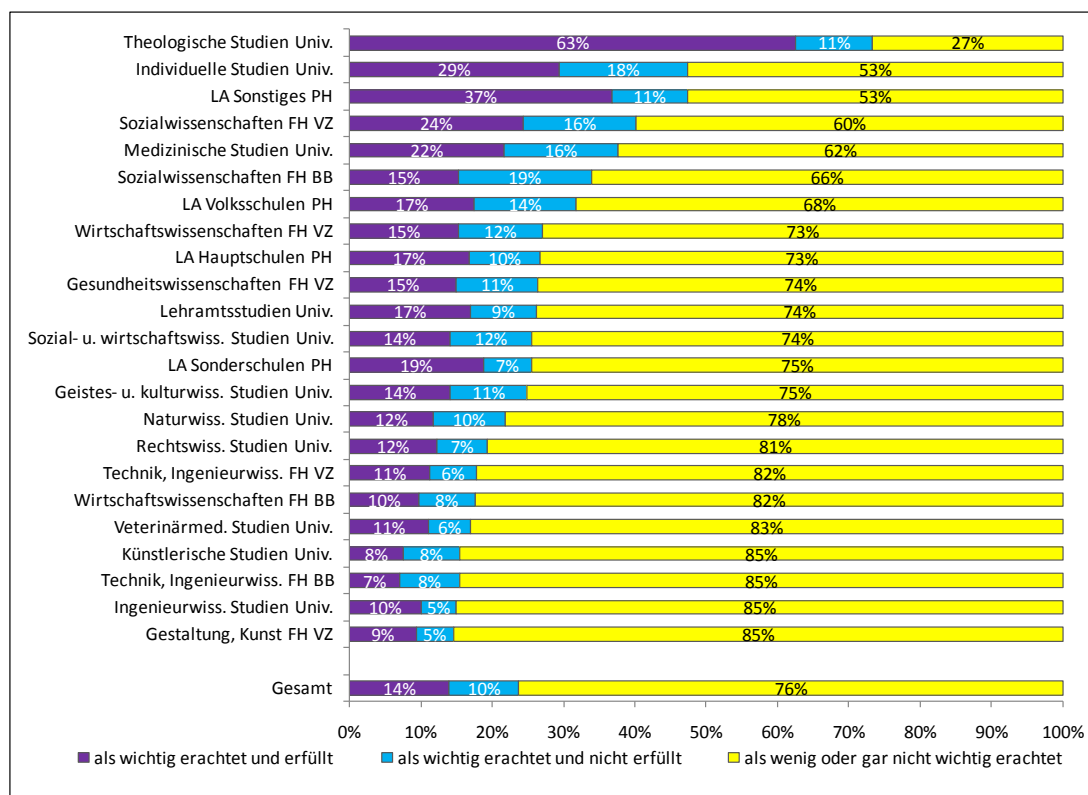
Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Beim freiwilligen Engagement sind die Unterschiede sowohl beim Anteil jener, die diesen Punkt für wichtig befinden, als auch bei der Relation von Studierenden, die diesen Punkt erfüllen bzw. nicht erfüllen relativ gering (siehe Abbildung 17). Einziger Ausreißer sind theologische Studien, die von 73% der Studierenden dieser Studiengruppe als wichtig erachtet bzw. von 63 % gleichzeitig auch erfüllt werden.

Abbildung 17: Studiengruppen nach erfüllten und nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien: Freiwilliges Engagement

Mehrfachnennungen möglich.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2).

Naturwiss. FH VZ, Gesundheitswiss. FH BB, Gestaltung/ Kunst FH BB, Naturwiss. FH BB sind in Abb. nicht enthalten da Fallzahl in der Studienrichtung < 30.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Eine zentrale Fragestellung im Zusammenhang mit den als wichtig erachteten bzw. erfüllten Arbeitsmarktstrategien ist, inwiefern sich hier Unterschiede zwischen StudienanfängerInnen und Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums ergeben. Solch eine Betrachtung zeigt zum einen Unterschiede zwischen verschiedenen Studierendenjahrgängen (Studierendenkohorten) zum selben Zeitpunkt (SS 2009) auf, kann aber zum anderen auch ein Hinweis darauf sein, in welchem Ausmaß sich die als wichtig erachteten und erfüllten Arbeitsmarktstrategien zwischen Studienbeginn und Studienende verändern. Tabelle 19 enthält jeweils getrennt für StudienanfängerInnen und Studierende in der Schlussphase ihres Studiums die Anteile jener, die angeben eine bestimmte Arbeitsmarktstrategie als wichtig zu erachten und zu erfüllen. Die Differenz-Spalte gibt den prozentuellen Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen wieder.

Bei der Mehrzahl der abgefragten Arbeitsmarktstrategien ist der Anteil jener, die diese als wichtig erachten und erfüllen, unter den Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums höher als bei StudienanfängerInnen. Der größte Unterschied zeigt sich hier bei der Berufs-

praxis. Studierende in der Schlussphase ihres Studiums geben mehr als doppelt so häufig als StudienanfängerInnen an, diesen Punkt als wichtig zu erachten und zu erfüllen. Umgekehrt unterscheiden sich StudienanfängerInnen und Studierende in der Schlussphase ihres Studiums bei der Arbeitsmarktstrategie „freiwilliges Engagement“ sowie beim Punkt „Publikationen/ Vorträge“ am wenigsten voneinander.

Bei den sog. Schlüsselkompetenzen (Englisch-, EDV-Kenntnisse, Soziale Kompetenzen; siehe auch Kapitel 1.3) fallen diese Unterschiede wesentlich geringer aus. Auffallend ist zudem, dass von den StudienanfängerInnen ein geringfügig größerer Anteil angibt, den Punkt gute Englisch-Kenntnisse zu erfüllen als von Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums. Ein möglicher Erklärungsfaktor für diese Unterschiede könnte ein sogenannter Kohorteneffekt sein.¹⁴ Bei den Items „gute Noten im Studium“ und „kurze Studiendauer“ liegt die Quote jener, die angeben diese Punkte zu erfüllen, bei den Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums ebenfalls niedriger.

¹⁴ D.h. in diesem Fall, dass die Englischkenntnisse älterer Studierendenjahrgänge zum Zeitpunkt der Aufnahme ihres Studiums durchschnittliche schlechter waren als die Englischkenntnisse der gegenwärtigen (SS 2009) StudienanfängerInnen.

Tabelle 19: Arbeitsmarktstrategien, die als wichtig erachtet und erfüllt werden für Studierende in der Anfangs- und Schlussphase ihres Studiums

	StudienanfängerInnen ¹⁾	In Schlussphase des Studiums ²⁾	Differenz (Veränderung) in %
Soziale Kompetenzen	69,3%	80,2%	+16%
Berufspraxis	31,0%	64,1%	+107%
Gute Englischkenntnisse	64,3%	59,7%	-7%
Beruflich relevante Kontakte	18,6%	30,6%	+65%
Gute EDV-Kenntnisse	54,0%	63,6%	+18%
Zusätzliche fachliche Qualifikationen	16,8%	21,9%	+30%
Auslandsaufenthalt/ -semester	17,4%	25,9%	+49%
Gute Noten im Studium	29,1%	21,0%	-28%
Publikationen, Vorträge	6,2%	6,5%	+5%
Kurze Studiendauer	20,7%	13,4%	-35%
Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt	15,0%	14,9%	-1%
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	2,5%	3,3%	+32%

%-Anteile beziehen sich entweder auf nicht erwerbstätige Studierende, die nach dem Studium eine Erwerbstätigkeit anstreben oder auf erwerbstätige Studierende, die ihren aktuellen (SS 2009) Beruf wechseln oder zumindest mit Veränderungen beibehalten möchten (=100%; Ausprägungen: 1=wichtig und erfüllt, 2=wichtig und nicht erfüllt, 3=nicht wichtig).

Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2) und angeben, dieses zu erfüllen.

¹⁾ Studierende, deren Erstzulassung zu ihrem Hochschulstudium im Studienjahr 2008/09 und spätestens zwei Jahre nach Erwerb der Studienberechtigung erfolgte (Univ.-, FH-, PH-Studierende, aber exkl. DoktorandInnen und exkl. Master-Studierende).

²⁾ Studierende in Bachelor-Studiengängen bzw. Studierende an Pädagogischen Hochschulen: mehr als 66% ihres dreijährigen Studiums abgeschlossen; Studierende in Diplomstudiengängen: mehr als 75% ihres vierjährigen Studiums abgeschlossen.

Mehrfachnennungen möglich.

Angaben in Spaltenprozent.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Bei einer Betrachtung von wissenschaftlichen und künstlerischen Universitäten auf der einen Seite (siehe Tabelle 20) und berufsbegleitenden und Vollzeit-FH-Studiengängen auf der anderen Seite (siehe Tabelle 21) lassen sich zum Teil große Unterschiede hinsichtlich der prozentuellen Veränderung zwischen StudienanfängerInnen und Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums feststellen. Beispielsweise erhöht sich der Anteil von Studierenden an Universitäten, die Berufspraxis für einen erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben nach dem Studium als wichtig erachten und diesen Punkt erfüllen, zwischen StudienanfängerInnen und Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums an den insgesamt um das Dreifache, bei den Vollzeit-FH-Studiengängen hingegen nur um das 1,4-Fache.

Zweitens verzeichnen Studierende in berufsbegleitenden FH-Studiengängen keinen Rückgang (so wie beim Durchschnitt der Studierenden) sondern einen Zuwachs beim Anteil der

Studierenden, die angeben das Item „Gute Englischkenntnisse“ zu erfüllen. Darüber hinaus beträgt der Unterschied zwischen Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums und StudienanfängerInnen an Universitäten bei der Erfüllung der Kompetenz „Gute EDV-Kenntnisse“ +24% während sich dieser Wert bei Vollzeit-FH-Studierenden nur auf +3% bzw. auf -5% bei berufsbegleitenden FH-Studierenden beläuft.

Bei den Pädagogischen Hochschulen zeigen sich in diesem Zusammenhang die größten (relativen) Unterschiede zwischen StudienanfängerInnen und Studierenden in der Studienabschlussphase in puncto beruflich relevante Kontakte (von 19% bzw. 26% der StudienanfängerInnen bzw. Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums wichtig erachtet und erfüllt), zusätzliche fachliche Qualifikationen (von 15% bzw. 22% der StudienanfängerInnen bzw. Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums als wichtig erachtet und erfüllt), freiwilliges Engagement (von 28% bzw. 17% der StudienanfängerInnen bzw. Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums wichtig erachtet und erfüllt) und kurzer Studiendauer (von 36% bzw. 28% der StudienanfängerInnen bzw. Studierenden in der Schlussphase ihres Studiums wichtig erachtet und erfüllt).

Tabelle 20: Studierende an Universitäten: Arbeitsmarktstrategien, die als wichtig erachtet und erfüllt werden für Anfangs- und Schlussphase des Studiums

	StudienanfängerInnen ¹⁾ (Univ.)	In Schlussphase des Studiums ²⁾ (Univ.)	Differenz (Veränderung) in %
Soziale Kompetenzen	66,3%	78,4%	+18%
Berufspraxis	22,7%	60,3%	+166%
Gute Englischkenntnisse	64,2%	59,6%	-7%
Beruflich relevante Kontakte	18,1%	30,1%	+66%
Gute EDV-Kenntnisse	50,7%	63,0%	+24%
Zusätzliche fachliche Qualifikationen	18,3%	22,9%	+25%
Auslandsaufenthalt/-semester	16,2%	26,7%	+65%
Gute Noten im Studium	25,7%	18,7%	-27%
Publikationen, Vorträge	5,7%	6,9%	+21%
Kurze Studiendauer	17,3%	9,3%	-46%
Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt	14,6%	14,8%	+1%
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	2,2%	3,3%	+50%

%-Anteile beziehen sich entweder auf nicht erwerbstätige Studierende, die nach dem Studium eine Erwerbstätigkeit anstreben oder auf erwerbstätige Studierende, die ihren aktuellen (SS 2009) Beruf wechseln oder zumindest mit Veränderungen beibehalten möchten (=100%; Ausprägungen: 1=wichtig und erfüllt, 2=wichtig und nicht erfüllt, 3=nicht wichtig).

Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2) und angeben, dieses zu erfüllen.

¹⁾ Studierende, deren Erstzulassung zu ihrem Hochschulstudium im Studienjahr 2008/09 und spätestens zwei Jahre nach Erwerb der Studienberechtigung erfolgte (exkl. DoktorandInnen und exkl. Master-Studierende).

²⁾ Studierende in Bachelor-Studiengängen bzw. Studierende an Pädagogischen Hochschulen: mehr als 66% ihres dreijährigen Studiums abgeschlossen; Studierende in Diplomstudiengängen: mehr als 75% ihres vierjährigen Studiums abgeschlossen.

Mehrfachnennungen möglich.

Angaben in Spaltenprozent.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Tabelle 21: Studierende an Fachhochschulen: Arbeitsmarktstrategien, die als wichtig erachtet und erfüllt werden für Anfangs- und Schlussphase des Studiums

	FH VZ			FH BB		
	StudienanfängerInnen ¹⁾	Schlussphase ²⁾	Differenz in %	StudienanfängerInnen ¹⁾	Schlussphase ²⁾	Differenz in %
Soziale Kompetenzen	81,6%	90,2%	+11%	80,8%	87,0%	+8%
Berufspraxis	59,3%	82,8%	+40%	85,0%	90,9%	+7%
Gute Englischkenntnisse	71,2%	70,1%	-2%	65,9%	78,5%	+19%
Beruflich relevante Kontakte	20,5%	36,5%	+78%	28,9%	43,3%	+50%
Gute EDV-Kenntnisse	69,8%	72,1%	+3%	87,1%	82,8%	-5%
Zusätzliche fachliche Qualifikationen	8,5%	11,9%	+40%	10,6%	20,8%	+96%
Auslandsaufenthalt/ -semester	27,4%	31,2%	+14%	7,9%	19,4%	+146%
Gute Noten im Studium	42,9%	29,5%	-31%	41,5%	26,1%	-37%
Publikationen, Vorträge	8,0%	5,0%	-38%	6,0%	5,8%	-3%
Kurze Studiendauer	35,1%	38,0%	+8%	38,1%	41,9%	+10%
Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt	14,8%	16,0%	+8%	7,8%	7,8%	+0%
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	4,3%	4,2%	-2%	2,0%	4,6%	+130%

%-Anteile beziehen sich entweder auf nicht erwerbstätige Studierende, die nach dem Studium eine Erwerbstätigkeit anstreben oder auf erwerbstätige Studierende, die ihren aktuellen (SS 2009) Beruf wechseln oder zumindest mit Veränderungen beibehalten möchten (=100%; Ausprägungen: 1=wichtig und erfüllt, 2=wichtig und nicht erfüllt, 3=nicht wichtig).

Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, die das jeweilige Item auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig) als wichtig erachten (Kategorien 1 und 2) und angeben, dieses zu erfüllen.

¹⁾ Studierende, deren Erstzulassung zu ihrem Hochschulstudium im Studienjahr 2008/09 und spätestens zwei Jahre nach Erwerb der Studienberechtigung erfolgte (exkl. DoktorandInnen und exkl. Master-Studierende).

²⁾ Studierende in Bachelor-Studiengängen bzw. Studierende an Pädagogischen Hochschulen: mehr als 66% ihres dreijährigen Studiums abgeschlossen; Studierende in Diplomstudiengängen: mehr als 75% ihres vierjährigen Studiums abgeschlossen.

Mehrfachnennungen möglich.

Angaben in Spaltenprozent.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

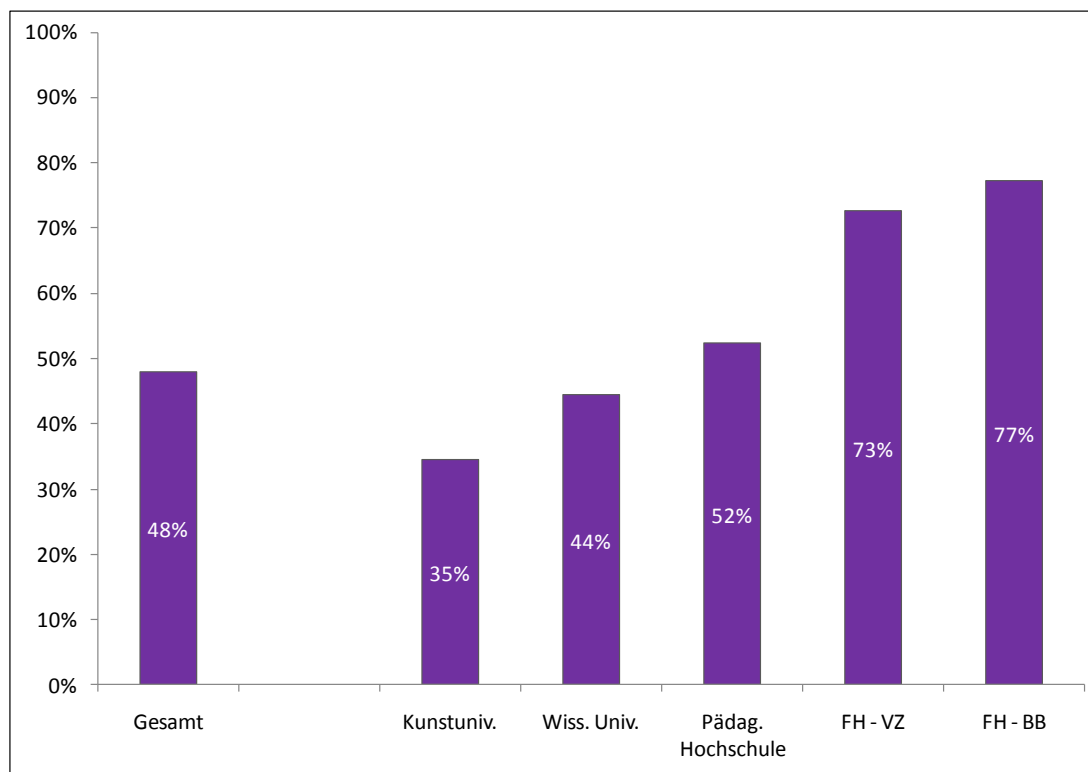
Bei den Motiven (siehe Kapitel 2.1) für das Studium wurde unter anderem danach gefragt, ob das Ziel, WissenschaftlerIn zu werden bei Aufnahme des Studiums relevant war. Ein Vergleich von Studierenden, die dieses Motiv angeben mit jenen, für die dies nicht zutrifft zeigt hinsichtlich der Erfüllung bei den meisten abgefragten Arbeitsmarktstrategien kaum Unterschiede zwischen diesen Gruppen. Mit einem Anteil 19% geben Studierende, für die das Motiv WissenschaftlerIn zu werden ein wichtiger Grund war zu studieren um 4%-Punkte häufiger an Publikationen/ Vorträge als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg zu erachten und auch zu erfüllen als jene, die dieses Motiv nicht verfolgen. Ähnliche Unterschiede ergeben sich beim Punkt „Gute Noten im Studium“, den 63% der Studierenden, die eine wissenschaftliche Karriere anstreben gegenüber 57% der Studierenden für die dies nicht

zutritt als wichtig erachten und erfüllen, sowie bei den zusätzlichen fachlichen Qualifikationen (Studierende mit WissenschaftlerIn-Motiv: 53% als wichtig erachtet und erfüllt; Studierende ohne WissenschaftlerIn-Motiv: 47% als wichtig erachtet und erfüllt). Umgekehrt befinden Studierende, für die das Motiv WissenschaftlerIn zu werden kein wichtiger Grund war zu studieren häufiger Berufspraxis als wichtig und geben gleichzeitig an, diese zu erfüllen im Vergleich zu Studierenden mit WissenschaftlerIn-Motiv (58% im Vergleich zu 49%).

3.2 Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt

Bei einem Vergleich der Einschätzung der Chancen am Arbeitsmarkt zeigt sich insgesamt, dass Studierende an Fachhochschulen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt am besten einschätzen (rund drei Viertel). Von Studierenden an Pädagogischen Hochschulen beurteilt noch knapp mehr als die Hälfte ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt als gut oder sehr gut. Derselben Ansicht sind an wissenschaftlichen Universitäten bzw. Kunstuniversitäten demgegenüber nur 44% bzw. 35%.

Abbildung 18: Einschätzung der Chancen am Arbeitsmarkt als (sehr) gut nach Hochschulsektor



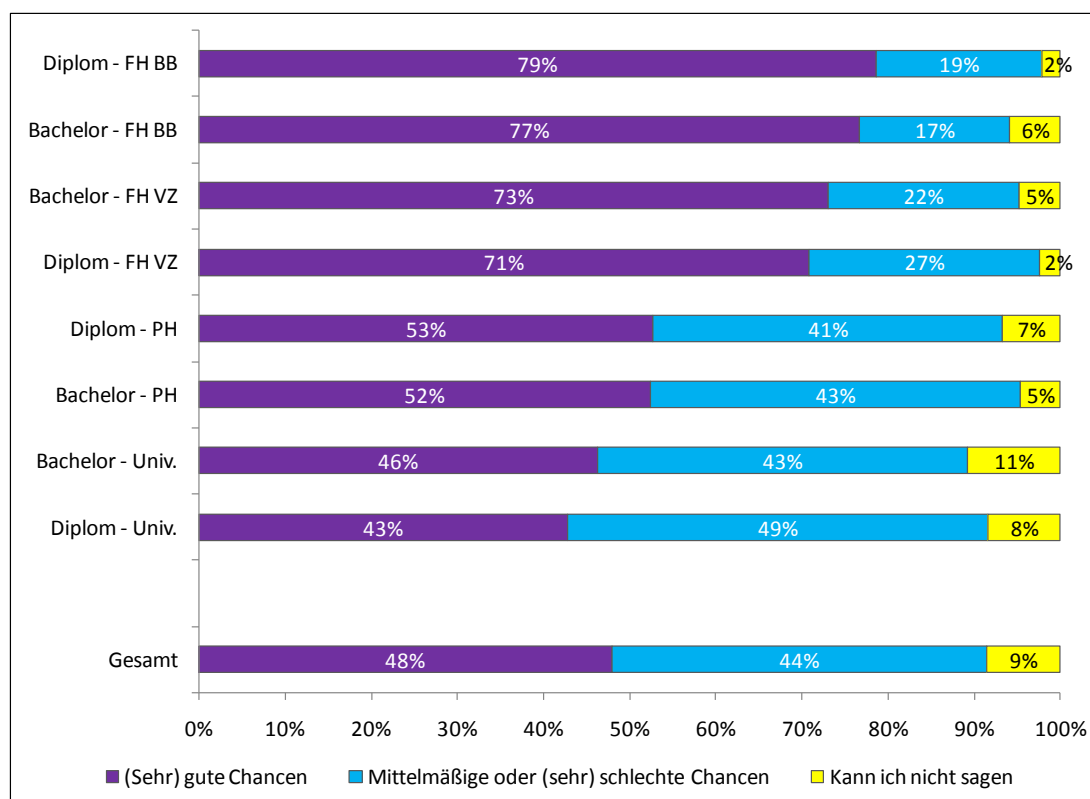
Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, die ihre Chancen am Arbeitsmarkt auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht) als gut einstufen (Kategorien 1 und 2).
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Abbildung 19 veranschaulicht, dass Unterschiede zwischen Diplom- und Bachelorstudierenden in diesem Punkt eher gering ausfallen. Diplomstudierende an berufsbegleitenden FH-

Studiengängen schätzen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt am häufigsten als gut oder sehr gut ein. Der Unterschied zu Bachelorstudierenden an berufsbegleitenden FH-Studiengängen bzw. auch zu Diplom- und Bachelorstudierenden an Vollzeit-FH-Studiengängen ist noch relativ gering. Demgegenüber finden sich am anderen Ende des Spektrums Diplomstudierende und Bachelorstudierende an den Universitäten bei denen jeweils weniger als die Hälfte ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt als (sehr) gut einschätzt.

Diese Unterschiede sind größtenteils auf ein unterschiedliches Angebot an Studienfächern zwischen diesen Hochschulsektoren zurückzuführen. So werden etwa aufgrund der Studienplanänderungen im Zuge des Bologna-Prozesses an den Universitäten zum Teil andere Studienfächer als Bachelorstudien bzw. auch Diplomstudien angeboten als an den FHs. Insgesamt ist somit ein direkter Vergleich zwischen Bachelorstudierenden an FHs und Diplomstudierenden an Universitäten schwierig. Im Folgenden wird deshalb die Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt auch getrennt für einzelne Studiengruppen detaillierter betrachtet.

Abbildung 19: Einschätzung der Chancen am Arbeitsmarkt nach Studientyp



„(Sehr) gute Chancen“: Kategorien 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

„Mittelmäßige oder (sehr) schlechte Chancen“: Kategorien 3 bis 5 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009

Ausgehend von diesen Ergebnissen erlaubt die Betrachtung unterschiedlicher Studiengruppen ein differenzierteres Bild. An den Universitäten ergibt sich bei den einzelnen Studiengruppen (siehe Tabelle 22) eine breite Streuung. Während sich z.B. 69% der Studierenden ingenieurwissenschaftlicher Studien (sehr) gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausrechnen, trifft dies bei Studierenden aus geistes- und kulturwissenschaftlichen Studienrichtungen auf 17% zu. An Fachhochschulen fällt dieser Unterschied zwischen dem maximalen und minimalen Anteil ähnlich hoch aus. Hier schätzen ca. 84% der Studierenden in den Gesundheitswissenschaften ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt als sehr gut oder gut ein, während dieser Wert unter Studierenden im Bereich Gestaltung/ Kunst nur ca. halb so hoch ist. An Pädagogischen Hochschulen erwarten sich vor allem Studierende aus dem Lehramt Sonderschulen (sehr) gute Arbeitsmarktchancen.

Tabelle 22: Einschätzung der Chancen am Arbeitsmarkt nach Studiengruppen

		(Sehr) gut	Mittelmäßig	(Sehr) schlecht	Kann ich nicht sagen	Ø Einschätzung der Chancen ¹⁾
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	17,3%	26,4%	42,3%	14,0%	3,4
	Ingenieurwiss. Studien	69,1%	15,7%	8,7%	6,5%	2,0
	Künstlerische Studien	23,5%	29,7%	30,7%	16,1%	3,1
	Lehramtsstudien	56,2%	22,7%	15,8%	5,2%	2,4
	Medizinische Studien	57,0%	23,0%	13,6%	6,4%	2,4
	Naturwiss. Studien	35,9%	27,8%	26,9%	9,3%	2,9
	Rechtswiss. Studien	51,4%	26,2%	12,9%	9,5%	2,4
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Studien	52,0%	26,7%	14,1%	7,1%	2,5
	Theologische Studien	52,8%	17,1%	15,8%	14,2%	2,3
	Veterinärmed. Studien	41,4%	31,2%	23,0%	4,3%	2,7
	Individuelle Studien	23,7%	26,3%	37,5%	12,5%	3,2
Fachhochschule	Gestaltung/ Kunst VZ	44,5%	23,7%	17,5%	14,3%	2,7
	Gestaltung/ Kunst BB	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik VZ	77,6%	14,3%	3,3%	4,8%	1,9
	Technik BB	80,8%	12,3%	2,7%	4,2%	1,8
	Sozialwissenschaften VZ	68,7%	19,1%	9,1%	3,1%	2,2
	Sozialwissenschaften BB	67,6%	23,0%	6,9%	2,6%	2,1
	Wirtschaftswissenschaften VZ	67,4%	21,7%	6,5%	4,4%	2,2
	Wirtschaftswissenschaften BB	76,6%	14,3%	3,8%	5,3%	1,9
	Naturwissenschaften VZ	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Naturwissenschaften BB	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswiss. VZ	84,1%	11,4%	2,5%	2,0%	1,8
	Gesundheitswiss. BB	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Pädag. HS	Volksschulen	43,3%	26,0%	25,8%	4,9%	2,8
	Hauptschulen	47,9%	25,2%	22,3%	4,6%	2,6
	Sonderschulen	75,1%	12,1%	10,1%	2,7%	1,9
	Sonstiges ²⁾	64,0%	18,7%	11,6%	5,6%	2,2
Gesamt		47,9%	23,4%	20,1%	8,6%	2,6

¹⁾ Ø Einstufung ist das arithmetische Mittel der abgegebenen Bewertungen (1=sehr gut, 5=sehr schlecht). Nur wenn eine Einstufung vorgenommen wurde.

²⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

BB: berufsbegleitend; VZ: Vollzeit.

Angaben in Zeilenprozent.

n.a.: Wenn Fallzahl in Zeilensumme < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Studenten und Studentinnen beurteilen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt je nach Studiengruppe durchaus unterschiedlich (siehe Tabelle 23). Während bei Universitätsstudierenden in den geistes- und kulturwiss. Studien, den sozial- u. wirtschaftswiss. Studien, sowie den

theologischen Studien die geschlechtsspezifischen Unterschiede geringer ausfallen, weichen Studentinnen und Studenten in der Einschätzung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt in individuellen Studien, künstlerischen Studien, veterinärmed. Studien, naturwiss. Studien sowie ingenieurwiss. Studien relativ stark voneinander ab. Zum Beispiel rechnen sich 60% der Studenten in veterinärmed. Studien rechnen sich (sehr) gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus, wohingegen dies nur auf 37% der Studentinnen zutrifft.

An Fachhochschulen ergibt sich ein ähnliches Bild, wobei der Unterschied in der Einschätzung sehr guter oder guter Chancen zwischen Männern und Frauen vor allem in technischen FH-Studiengängen, aber auch in den Vollzeit-FH-Studiengängen für Gestaltung/ Kunst relativ hoch ausfällt.

Bei allen hier betrachteten Studienrichtungsgruppen stufen Frauen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt weniger oft (sehr) gut ein als Männer. Die einzige Ausnahme von diesem Muster stellen Vollzeit-FH-Studiengänge in den Gesundheitswissenschaften bzw. das Lehramt für Hauptschulen dar, wo Frauen mit einem Anteil von 85% bzw. 48% ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach Abschluss des Studiums geringfügig häufiger als (sehr) gut einstufen als Männer.

Tabelle 23: Einschätzung sehr guter oder guter Chancen am Arbeitsmarkt nach Studiengruppen und Geschlecht

		Weiblich	Männlich	Gesamt
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	17,1%	17,8%	17,3%
	Ingenieurwiss. Studien	54,6%	74,6%	69,1%
	Künstlerische Studien	19,0%	30,8%	23,5%
	Lehramtsstudien	53,4%	61,8%	56,2%
	Medizinische Studien	50,7%	64,2%	57,0%
	Naturwiss. Studien	31,2%	44,7%	35,9%
	Rechtswiss. Studien	45,0%	59,5%	51,4%
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Studien	47,4%	56,6%	52,0%
	Theologische Studien	49,3%	55,5%	52,8%
	Veterinärmed. Studien	36,9%	60,1%	41,4%
	Individuelle Studien	19,4%	33,5%	23,7%
Fachhochschule	Gestaltung/ Kunst VZ	39,7%	47,4%	44,5%
	Gestaltung/ Kunst BB	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik VZ	70,1%	79,9%	77,6%
	Technik BB	69,1%	82,5%	80,8%
	Sozialwissenschaften VZ	67,0%	73,0%	68,7%
	Sozialwissenschaften BB	65,9%	n.a.	67,6%
	Wirtschaftswissenschaften VZ	64,1%	73,4%	67,4%
	Wirtschaftswissenschaften BB	75,1%	78,5%	76,6%
	Naturwissenschaften VZ	n.a.	n.a.	n.a.
	Naturwissenschaften BB	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswiss. VZ	85,2%	79,2%	84,1%
	Gesundheitswiss. BB	n.a.	n.a.	n.a.
Pädag. HS	Volksschulen	41,6%	65,0%	43,3%
	Hauptschulen	48,2%	47,4%	47,9%
	Sonderschulen	74,7%	n.a.	75,1%
	Sonstiges ¹⁾	58,6%	77,1%	64,0%

Ausgewiesen sind alle jene Bachelor-/Diplom-Studierenden, die auf der fünfstufigen Skala (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht) die Kategorien 1 oder 2 ausgefüllt haben.

¹⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

Angaben in Spaltenprozent.

n.a.: Wenn Fallzahl in „Gesamt“-Spalte < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Zwischen Studierenden, die ihr Studium zur beruflichen Weiterbildung betreiben, und jenen, bei denen dies nicht der Fall ist, bestehen nur äußerst geringe Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach Abschluss des Hauptstudiums. In der ersten Gruppe rechnen sich 54% (sehr) gute Chancen aus, während dieser Anteil in der zweiten Gruppe bei ca. 47% liegt (siehe Tabelle 24).

Tabelle 24: Einschätzung der Chancen am Arbeitsmarkt nach Abschluss des Hauptstudiums nach Studium als berufliche Weiterbildung

	Studium als berufliche Weiterbildung	Studium nicht als berufliche Weiterbildung	Gesamt
1 sehr gut	21,1%	16,2%	17,0%
2	33,3%	30,5%	31,0%
3	21,9%	23,7%	23,4%
4	10,6%	14,2%	13,7%
5 sehr schlecht	4,6%	6,7%	6,4%
Kann ich nicht einschätzen/ ist nicht relevant	8,4%	8,6%	8,6%
Summe	100%	100%	100%
Ø Einschätzung d. Chancen ¹⁾	2,4	2,6	2,6

Angaben in Spaltenprozent.

¹⁾ Ø Einstufung ist das arithmetische Mittel der abgegebenen Bewertungen (1=sehr gut, 5=sehr schlecht). Nur wenn eine Einstufung vorgenommen wurde.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Wird die durchschnittliche Einstufung der Chancen am Arbeitsmarkt (nach Abschluss des Hauptstudiums) nach Studienfortschritt für unterschiedliche Studententypen betrachtet, ergibt sich ein leicht abnehmender Verlauf: Studierende, die in ihrem Studium weiter fortgeschritten sind stufen ihre Chancen tendenziell schlechter ein als Studierende, die eher am Beginn des Studiums stehen. Dasselbe Ergebnis zeigt sich auch bei Betrachtung der durchschnittlichen Einstufung der Chancen nach Studienfortschritt für unterschiedliche Hochschulsektoren.

Studierende in der Schlussphase ihres Studiums (siehe Tabelle 25) schätzen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach Abschluss des Hauptstudiums mit einem Anteil von insgesamt 44% seltener als (sehr) gut ein als StudienanfängerInnen (55%). Darüber hinaus ergeben sich zum Teil starke Unterschiede zwischen unterschiedlichen Hochschulsektoren. Während Studierende in der Schlussphase ihres Studiums an künstlerischen Universitäten weitaus optimistischer sind als StudienanfängerInnen, schätzen in den anderen vier Hochschulsektoren StudienanfängerInnen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt häufiger als (sehr) gut ein. Am wenigsten optimistisch in der Schlussphase ihres Studiums sind Studierende an wissenschaftlichen Universitäten (41%).

Tabelle 25: Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt als (sehr) gut für Studierende in der Anfangs- und Schlussphase ihres Studiums nach Hochschulsektor

	StudienanfängerInnen ²⁾	In Schlussphase des Studiums ³⁾	Differenz (Veränderung) in %
Wiss. Univ.	50,9%	40,6%	-20%
Künstler. Univ.	19,9%	59,2%	+197%
PH	60,0%	46,2%	-23%
FH VZ	78,8%	65,7%	-17%
FH BB	81,5%	75,9%	-7%
Gesamt	54,9%	44,1%	-20%

Ausgewiesen sind alle jene Bachelor-/Diplom-Studierenden, die auf der fünfstufigen Skala (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht) die Kategorien 1 oder 2 ausgefüllt haben.

Angaben in Spaltenprozent.

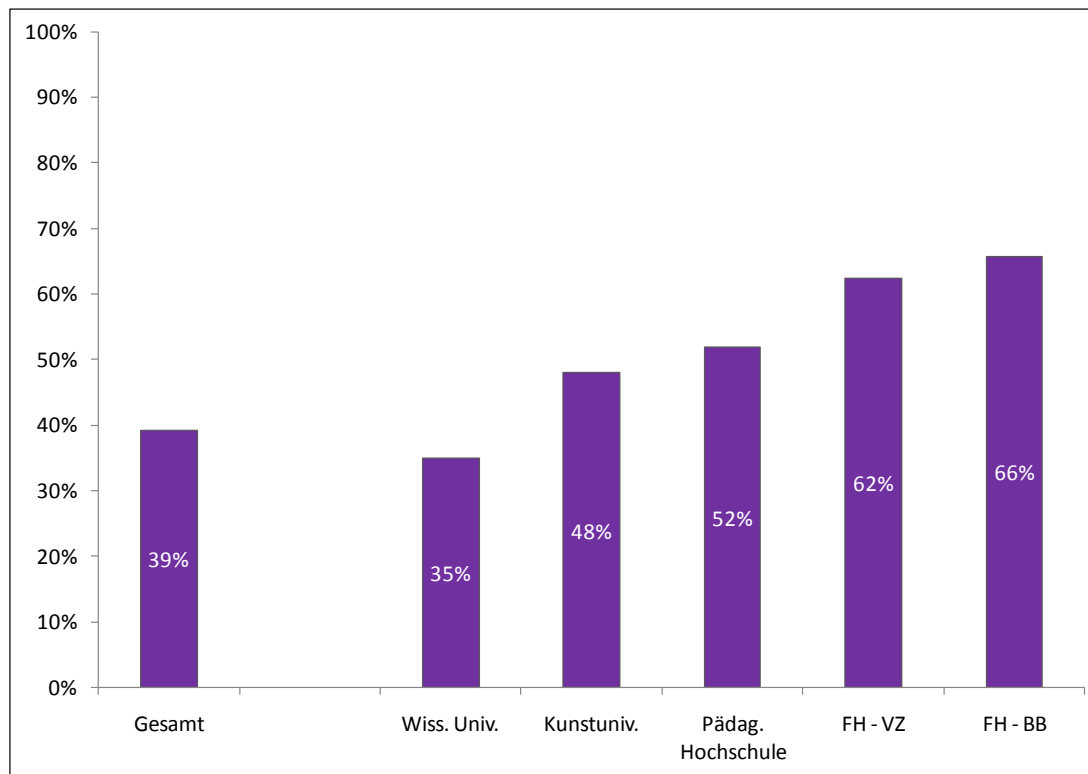
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

3.3 Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit

Nach der Darstellung der erfüllten bzw. nicht erfüllten Arbeitsmarktstrategien und der Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt stellt sich die Frage, wie gut sich Studierende auf eine zukünftige Berufstätigkeit durch ihr (Haupt-)Studium vorbereitet fühlen und welche Unterschiede sich hier zwischen den einzelnen Studienrichtungen ergeben.

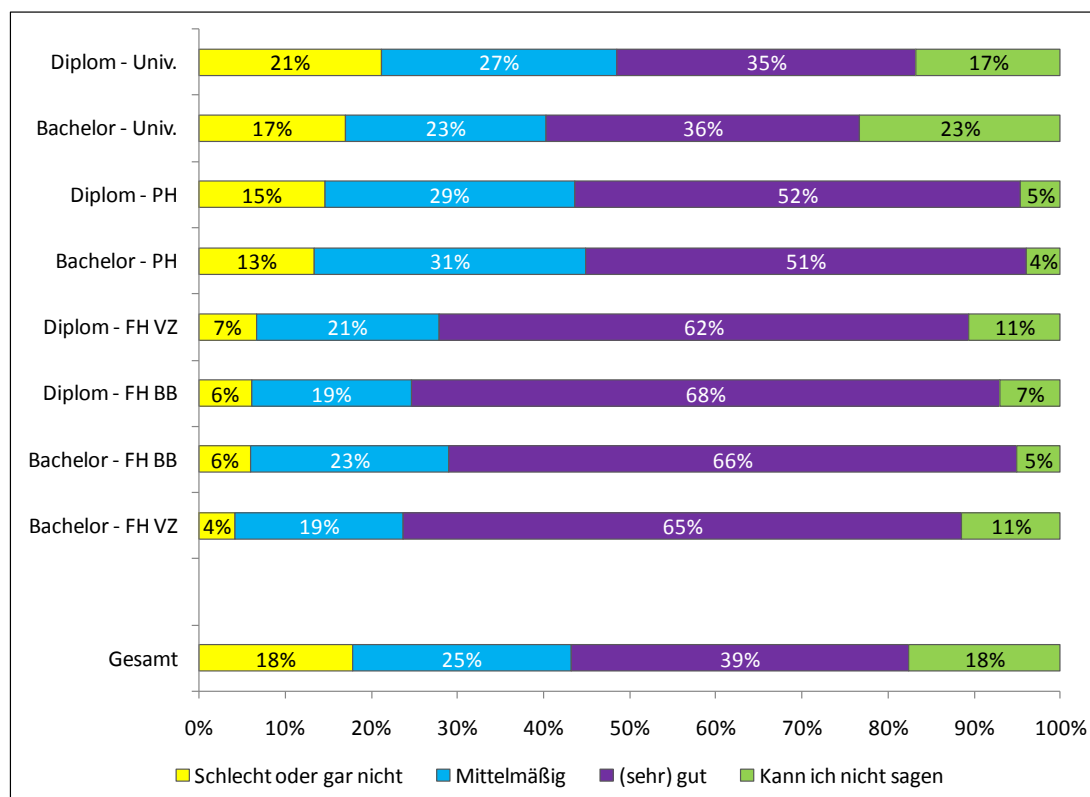
Grundsätzlich ergeben sich hier starke Unterschiede nach Hochschulsektor (siehe Abbildung 20): 66% der Studierenden an berufsbegleitenden FH-Studiengängen und 62% der Studierenden an Vollzeit-FH-Studiengängen geben an, durch ihr Studium (sehr) gut auf eine zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet zu werden. An Pädagogischen Hochschulen trifft dies jeweils auf ca. die Hälfte der Studierenden zu, während sich an wissenschaftlichen Universitäten 35% gut oder sehr gut auf ihre zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet fühlen, obwohl die Erwartungen an die berufliche Verwertbarkeit der Studien in allen Sektoren sehr ähnlich sind (siehe Kapitel 2.1).

Abbildung 20: Bewertung der Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit durch das Studium nach Hochschulsektor



Ausgewiesen sind die Anteile jener Studierenden, die auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= gar nicht) angeben, (sehr) gut auf die zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet zu sein (Kategorien 1 und 2).
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Bei einer Betrachtung der Bewertung der Vorbereitung auf die zukünftige Berufstätigkeit nach Studententyp zeigt sich ein sehr ähnliches Muster wie bei der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (siehe Abbildung 19 in Kapitel 3.2). Studierende berufsbegleitender FH-Studiengänge fühlen sich ca. doppelt so häufig gut oder sehr gut auf die zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet als Studierende an Universitäten. Umgekehrt stufen Diplomstudierenden an Universitäten die Vorbereitung auf die zukünftige Berufstätigkeit mehr als fünf Mal so oft als (sehr) schlecht ein als Bachelorstudierenden an berufsbegleitenden FH-Studiengängen (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21: Bewertung der Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit durch das Studium nach Studientyp

„(Sehr) gut“: Kategorien 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

„Mittelmäßig“: Kategorie 3 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

„Schlecht oder gar nicht“: Kategorien 4 bis 5 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

Reihung nach dem Anteil jener, die sich (sehr) gut vorbereitet fühlen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Eine differenzierte Betrachtung nach einzelnen Studiengruppen (siehe Tabelle 26) veranschaulicht darüber hinaus, dass an wissenschaftlichen Universitäten vor allem zwischen einzelnen Studiengruppen große Unterschiede bestehen. Der Anteil jener, die sich mittelmäßig oder (sehr) schlecht vorbereitet fühlen, ist in veterinärmedizinischen (62%), geistes- und kulturwissenschaftlichen (53%) individuellen (51%) und naturwissenschaftlichen Studiengruppen (50%) am höchsten. Umgekehrt stufen Studierende in künstlerischen (47%), ingenieurwissenschaftlichen (47%) und medizinischen Studien (44%) die Vorbereitung auf eine zukünftige Berufstätigkeit am öftesten als (sehr) gut ein.

Tabelle 26 zeigt allerdings auch, dass es in vielen Studiengruppen (vor allem an den Universitäten) einen nicht unbeträchtlichen Anteil an Studierenden gibt, die keine Einschätzung der Vorbereitung auf die zukünftige Berufstätigkeit durch das Studium treffen können (bis zu einem Viertel in den geistes- und kulturwissenschaftlichen bzw. individuellen Studien). Auch 22% der Studierenden eines naturwissenschaftlichen Studiums geben an, diese Frage zum Zeitpunkt der Erhebung nicht eindeutig beantworten zu können.

An Fachhochschulen ist die Streuung in Bezug auf eine (sehr) gute Vorbereitung auf die zukünftige Berufstätigkeit zwischen den einzelnen Studiengruppen etwas geringer. Mit einem Anteil von 71% fühlen sich Studierende der Gesundheitswissenschaften am häufigsten (sehr) gut auf die zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet, während dies auf Studierende im Bereich Gestaltung/ Kunst am seltensten (50%) zutrifft. Auch bei Pädagogischen Hochschulen liegen die einzelnen Studiengruppen relativ eng beisammen. Studierende mit Ausbildungsschwerpunkt für Sonderschulen fühlen sich mit einem Anteil von 21% am seltensten (sehr) gut vorbereitet. Dies ist insofern auffällig, als sich Studierende im Lehramt Sonderschulen an Pädagogischen Hochschulen auf der anderen Seite im Vergleich zu Studierenden aus anderen PH-Studiengängen am häufigsten (sehr) gute Arbeitsmarktchancen ausrechnen (siehe Tabelle 22). Die durchschnittliche Beurteilung der Vorbereitung auf die zukünftige Berufstätigkeit in allen Studiengruppen der Pädagogischen Hochschulen fällt insgesamt günstiger aus als bei Lehramtsstudien an wissenschaftlichen Universitäten. Insgesamt hängt die Bewertung der Vorbereitung auf die zukünftige Berufstätigkeit darüber hinaus auch mit dem Praxisbezug im Studium bzw. mit der gesammelten Berufspraxis zusammen (siehe Kapitel 4).

Tabelle 26: Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit durch das Studium und Ø Einstufung der Vorbereitung nach Studiengruppen

		(Sehr) gut vorbereitet	Mittelmäßig oder (sehr) schlecht vorbereitet	Kann ich nicht sagen	Ø Einstufung der Vorbereitung ¹⁾
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	21,3%	53,0%	25,7%	3,2
	Ingenieurwiss. Studien	46,8%	37,8%	15,5%	2,5
	Künstlerische Studien	47,3%	34,9%	17,8%	2,4
	Lehramtsstudien	42,6%	47,0%	10,4%	2,7
	Medizinische Studien	44,0%	43,7%	12,3%	2,6
	Naturwiss. Studien	27,7%	50,1%	22,2%	3,0
	Rechtswiss. Studien	41,0%	38,1%	20,9%	2,6
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Studien	39,6%	44,1%	16,3%	2,7
	Theologische Studien	43,2%	41,1%	15,7%	2,7
	Veterinärmed. Studien	27,0%	61,9%	11,0%	3,0
	Individuelle Studien	25,6%	50,7%	23,8%	3,0
Fachhochschule	Gestaltung/ Kunst VZ	55,7%	36,4%	7,9%	2,5
	Gestaltung/ Kunst BB	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik VZ	63,5%	25,5%	11,0%	2,2
	Technik BB	63,8%	24,4%	11,8%	2,1
	Sozialwissenschaften VZ	61,4%	33,9%	4,7%	2,3
	Sozialwissenschaften BB	60,8%	34,7%	4,4%	2,3
	Wirtschaftswiss. VZ	59,2%	30,4%	10,4%	2,3
	Wirtschaftswiss. BB	67,5%	22,6%	9,9%	2,0
	Naturwissenschaften VZ	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Naturwissenschaften BB	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswiss. VZ	71,1%	21,5%	7,4%	2,0
	Gesundheitswiss. BB	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Pädag. HS	Volksschulen	50,2%	45,4%	4,3%	2,5
	Hauptschulen	56,1%	39,1%	4,7%	2,4
	Sonderschulen	40,8%	54,5%	4,7%	2,7
	Sonstiges ²⁾	57,0%	38,4%	4,6%	2,3
Gesamt		39,3%	43,2%	18,6%	2,7

„(Sehr) gut vorbereitet“: Kategorien 1 oder 2 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig).

„Mittelmäßig oder (sehr) schlecht vorbereitet“: Kategorien 3 bis 5 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr wichtig, 5=gar nicht wichtig).

¹⁾ Ø Einstufung ist das arithmetische Mittel der abgegebenen Bewertungen (1=sehr gut, 5=gar nicht). Nur wenn eine Einstufung vorgenommen wurde

²⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

Angaben in Zeilenprozent.

n.a.: Wenn Fallzahl in der Zeilensumme < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Betrachtet man für alle Studiengruppen die relativen Abstände der Anteile jener, die angeben (sehr) gut auf eine zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet zu sein getrennt für Studentinnen

und Studenten, ergeben sich ähnliche Muster wie bei der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen (siehe Tabelle 23 in Kapitel 3.2).

Unter den Universitätsstudierenden fühlen sich Frauen im Vergleich zu Männern vor allem in ingenieurwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, rechtswissenschaftlichen, veterinärmedizinischen und individuellen Studien deutlich weniger oft (sehr) gut vorbereitet als Männer. Auch an den FHs finden sich die größten geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich der Bewertung der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt bei technischen FH-Studiengängen, sowie bei Studiengängen im Bereich Gestaltung/ Kunst. Umgekehrt beurteilen Männer die Vorbereitung eine zukünftige Berufstätigkeit in allen PH-Studiengruppen etwas weniger oft als (sehr) gut als ihre Studienkolleginnen in diesen Fächern.

Tabelle 27: (Sehr) gute Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit durch das Studium nach Studiengruppen und Geschlecht

		Frauen	Männer	Gesamt
Universität	Geistes- u. kulturwiss. Studien	19,5%	25,7%	21,3%
	Ingenieurwiss. Studien	36,6%	50,6%	46,8%
	Künstlerische Studien	44,2%	52,6%	47,3%
	Lehramtsstudien	40,4%	47,1%	42,6%
	Medizinische Studien	40,5%	48,1%	44,0%
	Naturwiss. Studien	23,2%	36,1%	27,7%
	Rechtswiss. Studien	33,7%	50,1%	41,0%
	Sozial- u. wirtschaftswiss. Studien	36,0%	43,2%	39,6%
	Theologische Studien	42,0%	44,1%	43,2%
	Veterinärmed. Studien	24,2%	38,7%	27,0%
	Individuelle Studien	23,1%	31,3%	25,6%
Fachhochschule	Gestaltung/ Kunst VZ	51,3%	58,4%	55,7%
	Gestaltung/ Kunst BB	n.a.	n.a.	n.a.
	Technik VZ	58,8%	65,0%	63,5%
	Technik BB	57,6%	64,7%	63,8%
	Sozialwissenschaften VZ	60,4%	63,9%	61,4%
	Sozialwissenschaften BB	57,2%	n.a.	60,8%
	Wirtschaftswissenschaften VZ	58,3%	60,8%	59,2%
	Wirtschaftswissenschaften BB	65,3%	70,3%	67,5%
	Naturwissenschaften VZ	n.a.	n.a.	n.a.
	Naturwissenschaften BB	n.a.	n.a.	n.a.
	Gesundheitswiss. VZ	69,4%	78,4%	71,1%
	Gesundheitswiss. BB	n.a.	n.a.	n.a.
Pädag. HS	Volksschulen	50,6%	46,0%	50,2%
	Hauptschulen	57,8%	52,2%	56,1%
	Sonderschulen	37,7%	n.a.	40,8%
	Sonstiges ¹⁾	57,0%	56,9%	57,0%

Die Angaben in der Tabelle beziehen sich nur auf jene Bachelor-/Diplom-Studierenden, die auf der fünfstufigen Skala (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht) die Kategorien 1 oder 2 ausgefüllt haben.

¹⁾ Insbesondere Lehramtsstudien für BMHS, Berufsschulen und Religion.

Angaben in Spaltenprozent.

n.a.: Wenn Fallzahl in „Gesamt“-Spalte < 30 sind keine Werte ausgewiesen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Unter Studierenden, die das Studium auch als berufliche Weiterbildung sehen und jenen, bei denen dies nicht der Fall ist, sind die Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Vorbereitung auf eine zukünftige Berufstätigkeit relativ gering. Die durchschnittliche Bewertung der Vorbereitung (von sehr gut bis gar nicht) liegt bei ersteren etwas höher (siehe Tabelle 28), was unter anderem dadurch zu erklären ist, dass viele in dieser Gruppe bereits Berufserfahrung haben und zu einem höheren Anteil in berufsbegleitenden FH-Studiengängen inskribiert sind.

Tabelle 28: Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit durch das Studium nach Studium als berufliche Weiterbildung

	Studium als berufliche Weiterbildung	Studium nicht als berufliche Weiterbildung	Gesamt
(sehr) gut vorbereitet	46,2%	38,0%	39,3%
mittelmäßig vorbereitet	23,4%	25,7%	25,3%
(sehr) schlecht vorbereitet	12,6%	18,8%	17,8%
Kann ich nicht sagen	17,9%	17,5%	17,6%
Summe	100%	100%	100%
Ø Einstufung der Vorbereitung ¹⁾	2,5	2,7	2,7

Angaben in Spaltenprozent.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Tabelle 29 veranschaulicht, dass sich Studierende in der Schlussphase ihres Studiums durchgehend schlechter auf die zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet fühlen als StudienanfängerInnen. Am stärksten fällt dieser Unterschied bei den berufsbegleitenden FH-Studiengängen aus, am schwächsten bei den künstlerischen Universitäten. Die einzige Ausnahme von diesem Muster stellen die PHs dar, bei denen sich in der Gruppe der Studierenden in der Schlussphase des Studiums 71% (sehr) gut auf die zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet fühlen gegenüber 65% in der Gruppe der StudienanfängerInnen

Tabelle 29: (Sehr) gute Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit durch das Studium für Studierende in der Anfangs- und Schlussphase ihres Studiums nach Hochschulsektor

	StudienanfängerInnen ²⁾ (Univ.)	In Schlussphase des Studiums ³⁾ (Univ.s)	Differenz (Veränderung) in %
Wiss. Univ.	38,0%	31,9%	-16%
Kunst Univ.	58,8%	50,4%	-14%
FH VZ	71,8%	44,2%	-38%
FH BB	65,3%	62,9%	-4%
PH	64,5%	70,9%	10%
Gesamt	43,7%	36,4%	-17%

Ausgewiesen sind alle jene Bachelor-/Diplom-Studierenden, die auf der fünfstufigen Skala (1 = sehr gut, 5 = sehr schlecht) die Kategorien 1 oder 2 ausgefüllt haben.

Angaben in Spaltenprozent.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Eine Reihe von offenen Anmerkungen der Studierenden-Sozialerhebung 2009 bezog sich auf das Thema der Arbeitsmarktchancen bzw. der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch das Studium. Im Folgenden sind einige Anmerkungen der Studierenden exemplarisch aufgelistet.

„(...) Ich fühle mich durch mein Studium unzureichend auf die Arbeitswelt vorbereitet und fürchte trotz sehr guten Studienerfolges aufgrund meines Studienfaches (Stichwort: Orchideenstudium) auf Ablehnung am Arbeitsmarkt zu treffen. Darüber hinaus vermute ich, dass mir beim Berufseinstieg mehr meine anderen persönlichen Qualifikationen helfen werden als die durch mein Studium erworbenen. (...)“ (10119)

„ich genieße Privilegien da meine Eltern großzügig sind in der Finanzierung meiner Ausbildung und meiner Hobbies. der Schritt in die Unabhängigkeit steht an und macht ganz schön angst da ich nicht weiß wie ernsthaft ich auf die Arbeitswelt vorbereitet werde. daher ist ein wesentlicher Punkt, der leider viel zu kurz kommt in meinem Studium, das Praxis bezogene arbeiten. ich denke in dieser Hinsicht muss noch sehr viel aufgeholt werden und in die Lehrpläne integriert werden. ebenso der Blick über den Tellerrand und die Vernetzung mit anderen Instituten, dem Ausland, Theorien, etc“ (56019)

„Ich studiere inzwischen nur noch des Titels wegen und habe im Laufe meiner Studienzeit leider kaum wertvolles für meinen Beruf erlernt.“ (80143)

„(...) Massenstudium bewirkt geringe Lehrqualität und lange Studiendauer, wenig Jobchancen – man fühlt sich trotz eigener Anstrengungen wenig gut ausgebildet“ (82683)

„(...) An den österreichischen Hochschulen wird meines Erachtens zu wenig auf die Ansprüche des Arbeitsmarktes bzw. der Praxis Bezug genommen; so wissen viele Absolventen kaum was sie konkret (von dem erlernten Wissen) "in die Praxis umsetzen können"!!!!!!! (...)" (8662)

„(...) Würde mir eine viel stärker berufsvorbereitende Lehre an der Universität wünschen und das vermehrte Aufmerksam machen auf mögliche Berufe nach dem Studium. Mich interessiert mein Studium sehr, aber ich habe Angst, dabei auf keinen Beruf vorbereitet zu werden.“ (9443)

3.4 Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Chancen am Arbeitsmarkt, der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt sowie den Arbeitsmarktstrategien

Abschließend soll der Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt, der Beurteilung der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, sowie den als wichtig erachteten und erfüllten Arbeitsmarktstrategien kurz beleuchtet werden. Dabei ergeben sich vor allem drei Fragestellungen:

- 1) Schätzen Studierende ihre Arbeitsmarktchancen umso besser ein je mehr Arbeitsmarktstrategien sie (von den als wichtig Erachteten) erfüllen? Gibt es hier Unterschiede zwischen den einzelnen Arbeitsmarktstrategien?

- 2) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Bewertung der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch die Hochschule und der Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt? Rechnen sich (laut eigenen Angaben) besser vorbereitete Studierende größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus als schlechter vorbereitete Studierende?
- 3) Erfüllen Studierende, die sich durch das Studium schlecht vorbereitet fühlen im selben Ausmaß spezifische Arbeitsmarktstrategien wie Studierende, die sich (sehr) gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen?

Für die Beantwortung der ersten Frage wurde zunächst ein Index gebildet, der den Anteil der sowohl als wichtig erachteten als auch erfüllten Arbeitsmarktstrategien an den als wichtig erachteten Arbeitsmarktstrategien für jeden Studierenden bzw. jede Studierende abbildet. Eine Korrelation dieses Indexes mit der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen nach Abschluss des Studiums ergab einen signifikanten positiven Korrelationskoeffizienten (nach Pearson) von 0,23.¹⁵ Das deutet darauf hin, dass mit einem steigendem Anteil der als wichtig erachten und gleichzeitig erfüllten Arbeitsmarktstrategien an den als wichtig erachteten Arbeitsmarktstrategien auch die subjektive Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt steigt. Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht allzu stark.

In Tabelle 30 ist dieser Zusammenhang in tabellarischer Form für einzelne Arbeitsmarktstrategien nochmals detaillierter aufgeschlüsselt. Je nach Arbeitsmarktstrategie finden sich hier größere oder kleine Unterschiede hinsichtlich der subjektiven Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt (nach Abschluss aller Studien) zwischen Studierenden die diese erfüllen bzw. nicht erfüllen. Ein vergleichsweise stärkerer Zusammenhang ergibt sich für die unmittelbar berufsbezogenen Arbeitsmarktstrategien (Berufspraxis und Kontakte). Beispielsweise schätzen 56% der Studierenden, die Berufspraxis als wichtig erachten und erfüllen ihre Arbeitsmarktchancen als (sehr) gut ein gegenüber 38% jener Studierenden, die diesen Punkt zwar als wichtig erachten, jedoch nicht erfüllen. Auch bei den Aspekten gute EDV-Kenntnisse, „gute Noten“ und „kurze Studiendauer“ sind diese Unterschiede vergleichsweise groß. So rechnen sich z. B. 52% der Studierenden, die gute EDV-Kenntnisse als wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg erachten und diese auch erfüllen (sehr) gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt aus, wohingegen dies nur auf 39% der Studierenden zutrifft, die diesen Punkt nicht erfüllen. Weniger starke Zusammenhänge finden sich hingegen für die Arbeitsmarktstrategien „Auslandsaufenthalt/ -semester“, „zusätzliche fachliche Qualifikationen“ und „Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben“. In diesen Punkten unterscheiden sich also jene, die diese Strategien als wichtig erachten und erfüllen hinsichtlich der Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt kaum von jenen, bei denen dies nicht zutrifft.

¹⁵ Eine getrennte Berechnung für Diplom-Studierende und Bachelor-Studierende ergab hier de facto keine Unterschiede, während bei einer Betrachtung nach Hochschulsektor künstlerische Universitäten einen leicht überdurchschnittlichen Wert des Korrelationskoeffizient aufweisen und FHs einen leicht unterdurchschnittlichen (im Vergleich zum Gesamtwert).

Tabelle 30: Einschätzung der Chancen nach Arbeitsmarktstrategien

		(Sehr) gut	Mittelmäßig oder (sehr) schlecht	Kann ich nicht sagen	Gesamt
Soziale Kompetenzen	erfüllt	49,8%	42,5%	7,7%	100,0%
	nicht erfüllt	40,6%	48,2%	11,2%	100,0%
Berufspraxis	erfüllt	55,9%	38,2%	5,9%	100,0%
	nicht erfüllt	38,1%	51,6%	10,3%	100,0%
Gute Englischkenntnisse	erfüllt	49,0%	42,6%	8,4%	100,0%
	nicht erfüllt	42,4%	47,9%	9,7%	100,0%
Beruflich relevante Kontakte	erfüllt	57,7%	35,5%	6,8%	100,0%
	nicht erfüllt	39,8%	51,2%	9,0%	100,0%
Gute EDV-Kenntnisse	erfüllt	51,6%	40,5%	7,9%	100,0%
	nicht erfüllt	38,6%	51,7%	9,7%	100,0%
Zusätzliche fachliche Qualifikationen	erfüllt	43,7%	48,4%	7,9%	100,0%
	nicht erfüllt	41,4%	49,7%	8,9%	100,0%
Auslandsaufenthalt/ -semester	erfüllt	47,4%	44,6%	8,0%	100,0%
	nicht erfüllt	43,0%	47,1%	9,9%	100,0%
Gute Noten im Studium	erfüllt	51,4%	41,8%	6,8%	100,0%
	nicht erfüllt	43,2%	47,2%	9,7%	100,0%
Publikationen, Vorträge	erfüllt	52,5%	40,5%	7,0%	100,0%
	nicht erfüllt	43,2%	47,2%	9,7%	100,0%
Kurze Studiendauer	erfüllt	60,3%	34,3%	5,5%	100,0%
	nicht erfüllt	41,2%	49,8%	9,0%	100,0%
Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt	erfüllt	52,2%	40,6%	7,2%	100,0%
	nicht erfüllt	42,3%	49,5%	8,2%	100,0%
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	erfüllt	47,6%	43,6%	8,8%	100,0%
	nicht erfüllt	44,9%	46,4%	8,7%	100,0%

Mehrfachnennungen möglich.

Alle Angaben beziehen sich auf Studierende, die die jeweilige Arbeitsmarktstrategie als wichtig erachten (Wert 1 oder 2 auf einer fünfstufigen Skala wobei 1 = sehr wichtig und 5 = gar nicht wichtig).

„(Sehr) gut“: Kategorien 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

„Mittelmäßig oder (sehr) schlecht“: Kategorie 3 bis 5 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

Angaben in Zeilenprozent.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

In Bezug auf die zweite Fragestellung liefert Tabelle 31 einen relativ eindeutigen Hinweis. Während von Studierenden, die sich (sehr) gut auf den zukünftigen Berufseinstieg vorbereitet fühlen, 74% ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt als (sehr) gut einschätzen trifft dies nur auf 20% der Studierende zu, die angeben (sehr) schlecht durch das Studium vorbereitet zu sein. Umgekehrt rechnet sich knapp die Hälfte der Studierenden in dieser Gruppe (sehr) schlechte Chancen aus, während dies bei den laut eigenen Angaben (sehr) gut Vorbereiteten nur bei 7% der Fall ist. Dieser Zusammenhang wird auch durch einen positiven Korrelationskoeffizienten der beiden Variablen wiedergegeben der einen signifikanten Wert von 0,54 erreicht. Bei einer getrennten Betrachtung für Diplomstudierende und Bachelorstudierende

bzw. nach Hochschulsektor ergaben sich nur geringe Unterschiede in den Tabellenwerten, die am grundlegenden Zusammenhang nichts ändern.

Diese Ergebnisse deuten somit auf einen relativ starken Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Vorbereitung durch das Studium und der Einschätzung der Arbeitsmarktchancen hin. Dies war nicht von vornherein eindeutig zu erwarten, da die Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt auch von der Einschätzung der gesamtwirtschaftlichen Lage und anderen Faktoren abhängt.

Tabelle 31: Zusammenhang zwischen Einschätzung der Arbeitsmarktchancen und Bewertung der Vorbereitung

		(Sehr) gut vorbereitet	Mittelmäßig vorbereitet	(sehr) schlecht vorbereitet	Kann ich nicht sagen	Ø Einstufung der Vorbereitung ¹⁾
Einschätzung der Arbeitsmarkt- chancen	(Sehr) gut	73,6%	40,8%	19,9%	29,3%	3,8
	Mittelmäßig	16,3%	35,2%	24,3%	21,8%	3,1
	(Sehr) schlecht	6,6%	19,7%	50,8%	19,3%	2,4
	Kann ich nicht einschätzen/ ist nicht relevant	3,6%	4,3%	5,0%	29,6%	3,2
	Gesamt	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	3,3

„Sehr gut“: Kategorien 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

„Mittelmäßig“: Kategorie 3 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

„Schlecht oder gar nicht“: Kategorien 4 bis 5 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

¹⁾ Ø Einstufung ist das arithmetische Mittel der abgegebenen Bewertungen (1=sehr gut, 5=gar nicht). Nur wenn eine Einstufung vorgenommen wurde

Angaben in Spaltenprozent.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Hinweise darauf, dass Studierende, die sich von der Hochschule schlecht auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen, in höherem Maße spezifische Arbeitsmarktstrategien verfolgen um die Defizite auszugleichen als Studierende, die sich sehr gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen (Fragestellung 3), lassen sich kaum finden (siehe Tabelle 32). Eher finden sich Hinweise auf einen umgekehrten Zusammenhang, vor allem hinsichtlich Berufspraxis, beruflich relevanten Kontakten, guten Noten im Studium und der kurzer Studiendauer. Demnach fühlen sich Studierende, die eine dieser Arbeitsmarktstrategien erfüllen (und als wichtig erachten) häufiger (sehr) gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet als Studierende, die diese Punkte nicht erfüllen.

Tabelle 32: Als wichtig erachtet und erfüllte Arbeitsmarktstrategien nach Beurteilung der Vorbereitung

	(Sehr) gut vorbereitet	Mittelmäßig oder (sehr) schlecht vorbereitet	Kann ich nicht sagen	Gesamt
Soziale Kompetenzen	85,2%	81,9%	76,1%	82,2%
Berufspraxis	66,4%	52,2%	39,8%	55,7%
Gute Englischkenntnisse	83,8%	78,6%	78,0%	80,5%
Beruflich relevante Kontakte	43,3%	31,2%	26,0%	35,0%
Gute EDV-Kenntnisse	83,9%	77,0%	75,4%	79,5%
Zusätzliche fachliche Qualifikationen	51,0%	48,2%	43,8%	48,5%
Auslandsaufenthalt/ - semester	49,5%	48,0%	40,3%	47,2%
Gute Noten im Studium	65,4%	55,2%	47,7%	58,3%
Publikationen, Vorträge	20,9%	14,5%	11,4%	16,5%
Kurze Studiendauer	59,8%	42,6%	37,2%	49,1%
Freiwilliges Engagement/ Ehrenamt	63,0%	57,1%	54,1%	59,0%
Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben	16,6%	12,2%	10,2%	13,7%

Mehrfachnennungen möglich.

„(Sehr) gut“: Kategorien 1 und 2 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

„Mittelmäßig oder (sehr) schlecht“: Kategorie 3 bis 5 auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr gut, 5= sehr schlecht).

Angaben in Spaltenprozent.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden, die das jeweilige Item als wichtig erachten (siehe Abbildung 5).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009

4. Studierende und berufliche Praxis

Die Grundgesamtheit umfasst in diesem Kapitel, sofern nicht anders angegeben, Studierende im Bachelor- oder Diplomstudium (Univ.-, FH-, PH-Studierende, aber exkl. Master-Studierende und DoktorandInnen), welche planen, nach Beendigung ihrer Studien, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen.

4.1 Arbeitsmarkt-Erfahrung von Studierenden

Kontakt mit der beruflichen Praxis wird nicht nur von Studierenden selbst als wichtige Strategie zur Steigerung ihrer Arbeitsmarktchancen gesehen (siehe Kapitel 3), auch im Leuven Communiqué (2009) der für Hochschulen zuständigen MinisterInnen wird in der Leitlinie „Employability“ die Einführung von Praktika und die Ausbildung am Arbeitsplatz begrüßt (siehe Kapitel 1.2).

Betrachtet man neben den freiwilligen oder verpflichtenden Praktika, die im Rahmen der Ausbildung absolviert werden, auch Erwerbstätigkeit während des Studiums als relevanten Praxiserwerb, lässt sich nur noch ein sehr geringer Anteil an Studierenden finden, der bisher noch keinen Kontakt mit der Berufswelt hatte. Die Mehrheit der Studierenden im Grundstudium (93%) gibt an, während der Studienzeit schon in irgendeiner Form (Erwerbstätigkeit, Praktika, Ferialjobs) Erfahrungen am Arbeitsmarkt gesammelt zu haben, weitere drei Prozent weisen zwar keine Berufspraxis während der Studienzeit auf, waren jedoch vor Studienbeginn erwerbstätig. Lediglich vier Prozent der Studierenden haben bisher noch keinerlei Erfahrung am Arbeitsmarkt gesammelt. Zwischen Männern und Frauen zeigen sich hierbei nur geringe Unterschiede.

Tabelle 33: Erfahrungen am Arbeitsmarkt während der Studienzeit

	Frauen	Männer	Gesamt
Berufspraxis während der Studienzeit gesammelt	93,6%	91,9%	92,8%
Nein, nicht während der Studienzeit, aber zuvor	2,4%	3,6%	3,0%
Nein, gar keine Erfahrungen am Arbeitsmarkt	4,0%	4,5%	4,2%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

In Österreich, wie auch in den meisten anderen westeuropäischen Ländern ist die Mehrheit der Studierenden neben dem Studium erwerbstätig (vgl. Orr et al., 2006). 61% der Studierenden an Österreichs Hochschulen sind während des Semesters erwerbstätig, weitere 19% sind es ausschließlich in den Ferien. Darüber hinaus haben 49% der Studierenden in ihrer bisherigen Studienzeit (auch) Erfahrungen mit freiwilligen oder verpflichtenden Praktika ge-

sammelt. Von allen erwerbstätigen Studierenden geben 31% an, sich als in erster Linie erwerbstätig zu fühlen und nur nebenbei zu studieren (vgl. Unger, Zaussinger et al. 2010).

Studierende, die zur beruflichen Weiterbildung studieren, wurden bereits in Kapitel 2.1.1 in Zusammenhang mit Studienmotiven und Plänen nach dem Studium als eigene Gruppe betrachtet. Auch in Hinblick auf Berufspraxis unterscheiden sie sich vom Durchschnitt der Studierenden, da sie per Definition bereits alle zumindest vor Beginn des Studiums Erfahrungen auf dem Arbeitsmarkt gesammelt haben. Großteils haben Studierende, die aufgrund beruflicher Weiterbildung studieren, auch während der Studienzeit Kontakt mit der beruflichen Praxis, es geben jedoch auch überdurchschnittlich viele (8%) an, ausschließlich vor Beginn des Studiums Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt gemacht haben. Berufliche Praxis zu sammeln ist für diese Gruppe der Studierenden eine vergleichbar weniger wichtige Strategie (siehe Kapitel 3) als für Studierende, die noch keinerlei Erfahrungen mit dem Arbeitsmarkt gesammelt haben.

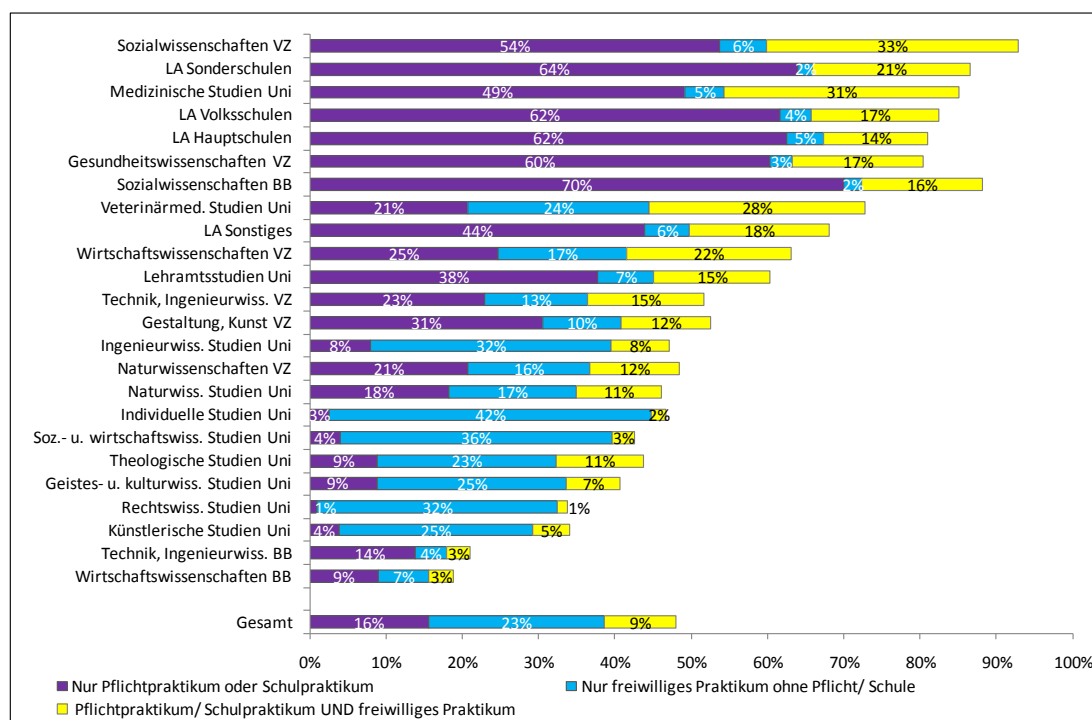
Während bei einem Praktikum der inhaltliche Bezug der Tätigkeit zum Studium in den meisten Fällen gegeben ist, kann bei einer Erwerbstätigkeit, die vorwiegend finanziell motiviert ist, nicht unbedingt davon ausgegangen werden. An Österreichs Hochschulen geben aber immerhin 45% der erwerbstätigen Studierenden an, dass ihre Tätigkeit in inhaltlichem Bezug zum Studium steht, zwei Fünftel können ihr im Studium erworbenes Wissen im Job anwenden (vgl. ebd.). Die Studierendensozialerhebung 2009 zeigt überdies, dass 12% der erwerbstätigen Studierenden auch das Sammeln von Berufspraxis als Motiv für ihre Erwerbstätigkeit angeben. Von denjenigen Studierenden, die direkt nach dem Studium eine Erwerbstätigkeit anstreben, sagen 39%, dass sie sich durch ihre studienbegleitende Beschäftigung später bessere Arbeitsmarktchancen versprechen (vgl. ebd.). Es wird also nicht nur durch Praktika, sondern auch durch Erwerbstätigkeit, eine Verbindung zwischen Studium und Berufswelt hergestellt.

In institutionalisierter Form passiert der Austausch zwischen Studium und beruflicher Praxis allerdings nur in verpflichtenden Praktika, die in Studiengängen an Universitäten, Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen vorgesehen sind. Ausschließlich derartige Pflichtpraktika oder Schulpraktika (für Lehramts-Studierende) haben 16% der Bachelor- bzw. Diplom-Studierenden in ihrer bisherigen Studienzeit absolviert, 23% haben ausschließlich ein oder mehrere freiwillige Praktika absolviert, 9% haben sowohl verpflichtende, als auch freiwillige Praktika, und 52% bisher gar keine Praktika gemacht. Nach Studiengruppen betrachtet zeigt sich, dass verpflichtende Praktika besonders häufig an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (Schulpraktika) vorkommen.

Den höchsten Anteil an Studierenden mit Praktikumserfahrung haben Vollzeit-Fachhochschulstudiengänge im Bereich der Sozialwissenschaften: insgesamt 93% der Studierenden aus dieser Gruppe haben bereits irgendeine Form von Praktikumserfahrung während ihrer bisherigen Studienzeit gesammelt (54% absolvierten mindestens ein Pflichtprakti-

kum, 6% mindestens ein freiwilliges Praktikum und 33% sowohl als auch). Auch in Lehramtsstudien, im Medizinstudium (Famulaturen) und in gesundheitswissenschaftlichen FH-Studiengruppen sind verpflichtende Praktika im Studium fester Bestandteil. Vergleichsweise selten werden hingegen Praktika an berufsbegleitenden Fachhochschullehrgängen absolviert, dennoch ist es ein Fünftel der Studierenden an berufsbegleitenden technischen, ingenieurwissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen, das angibt, (auch) Pflichtpraktika absolviert zu haben. Studierende der Rechtswissenschaften oder in Künstlerischen Studien an Universitäten haben nur zu einem Drittel Praktikumserfahrung gesammelt. Unter ihnen ist jedoch vor allem der Anteil jener, die ausschließlich freiwillige Praktika absolviert haben (32%) relativ hoch. Am häufigsten werden freiwillige Praktika jedoch – entweder ausschließlich oder zusätzlich zu Pflichtpraktika – von Veterinärmedizin-Studierenden (insgesamt 52%) und von Studierenden Individueller Studien (44%) absolviert, wie in Abbildung 22 veranschaulicht wird.

Abbildung 22: Anteile Studierender mit verpflichtend- und/oder freiwillig absolvierten Praktika nach Studiengruppen



Studienrichtungen mit einer Subgruppen-Fallzahl < 30 wurden aus der Darstellung exkludiert.

Reihung nach dem Anteil der Studierenden mit Praktikumserfahrung, die dem Item „Ich habe nichts Relevantes dazu gelernt“ zustimmten (Kategorien 1 und 2).

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

4.2 Berufspraxis und Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt

Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben wurde, finden 89% der Studierenden im Grundstudium das Sammeln von Berufspraxis wichtig für einen erfolgreichen Berufseinstieg bzw. für eine erfolgreiche berufliche Veränderung nach dem Studium.

Die Auswertungen zeigten auch, dass Studierende, die vor oder während ihrer Studienzeit praktische Erfahrungen gesammelt haben (sei es durch Erwerbstätigkeit oder in Form von Praktika) ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt etwas besser einschätzen als solche, die noch gar keinen Kontakt mit dem Arbeitsmarkt hatten. Auch fühlen sich Studierende mit Berufspraxis besser durch die Hochschule auf die zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet. An Hochschulen und in Studiengruppen, in denen eine stärker auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete Ausbildung angeboten wird, finden sich auch vermehrt Personen mit vorhergehender Berufspraxis (wie etwa Studierende, die sich an berufsbegleitenden Fachhochschulen weiterbilden möchten). Zusätzlich gibt es durch verpflichtend vorgesehene Praktika an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen mehr Studierende, die relevante Berufspraxis während des Semesters sammeln, als an Wissenschaftlichen Universitäten oder Kunstuniversitäten. So sind es an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen jeweils nur 2% der Studierenden, die angeben, über keinerlei Berufspraxis zu verfügen, während es an Universitäten mit einem Anteil von 5% doppelt so viele sind.

Was die generelle Einschätzung der Arbeitsmarktchancen betrifft, zeigt sich nur ein geringer Unterschied zwischen jenen Studierende, die bereits Erfahrungen am Arbeitsmarkt gesammelt haben, und solchen, bei denen das nicht der Fall ist (siehe Tabelle 34). Während 45% der Studierenden, die noch gar keine Erfahrungen am Arbeitsmarkt gesammelt haben, ihre Arbeitsmarktchancen nach Abschluss als gut oder sehr gut einstufen, sind es 48% der Studierenden mit Berufspraxis während der Studienzeit und rund 49% der Studierenden mit Berufspraxis ausschließlich vor der Studienzeit. Studierende ohne Berufspraxis geben allerdings auch etwas häufiger an, ihre Arbeitsmarktchancen nicht gut einschätzen zu können (13%) als Studierende mit Berufspraxis während der Studienzeit (8%).

**Tabelle 34: Einschätzung der Arbeitsmarktchancen nach Studienabschluss nach
Berufspraxis der Studierenden**

	Berufspraxis während der Studienzeit gesammelt	Nein, nicht während der Studienzeit, aber zuvor	Nein, bisher gar keine Erfahrungen am Arbeitsmarkt gesammelt	Gesamt
(Sehr) gut	48,0%	48,5%	44,6%	47,9%
Mittelmäßig	23,6%	21,2%	22,7%	23,4%
(Sehr) schlecht	20,2%	17,2%	19,7%	20,1%
Kann ich nicht sagen	8,2%	13,2%	12,9%	8,6%
Summe	100%	100%	100%	100%
Mean ¹⁾	1,7	1,6	1,7	1,7

¹⁾ Ø Einstufung ist das arithmetische Mittel der abgegebenen Bewertungen (1=sehr gut, 5=gar nicht). Nur wenn eine Einstufung vorgenommen wurde

Angaben in Spaltenprozent.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Fragt man nicht nach der generellen Einschätzung der Arbeitsmarktchancen, sondern danach, wie sehr sich die Studierenden durch das Studium auf die zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet fühlen, zeigen sich noch deutlichere Unterschiede (siehe Tabelle 35). Studierende mit Berufspraxis während des Studiums fühlen sich zu 40% sehr gut oder gut durch die Hochschule vorbereitet, während es unter jenen mit Berufspraxis ausschließlich vor dem Studium 37% und unter jenen ohne jegliche Berufserfahrung 33% sind. Erstere können auch deutlich häufiger einschätzen, was eine gute Vorbereitung auf dem Arbeitsmarkt bedeutet: 83% der Studierenden mit Berufspraxis während der Studienzeit geben hierzu eine Einschätzung ab, während 25% bzw. 29% der Studierenden ohne studienbegleitende Berufspraxis nicht sagen können, ob sie entsprechend vorbereitet werden. Auf einer 5-stufigen Skala, bei der 1 für sehr gut vorbereitet und 5 für gar nicht vorbereitet steht, bewerten Studierende mit Berufspraxis während des Studiums die Vorbereitung durch die Hochschule durchschnittlich mit 2,5, Studierende ohne Berufspraxis während der Studienzeit hingegen mit 2,9 (siehe Tabelle 35). Wie bereits oben erwähnt, ist dieser Unterschied jedoch teils auch dadurch zu erklären, dass Studierende mit Berufspraxis (vor allem vor dem Studium) eher dazu tendieren, Hochschulen oder Studienrichtungen mit stärker beruflicher Ausrichtung zu besuchen.

Tabelle 35: Vorbereitung durch das Studium auf zukünftige Berufstätigkeit und Ø Einstufung der Vorbereitung nach Berufspraxis der Studierenden

	Berufspraxis während der Studienzeit gesammelt	Nein, nicht während der Studienzeit, aber zuvor	Nein, bisher gar keine Erfahrungen am Arbeitsmarkt gesammelt	Gesamt
Sehr gut und gut	39,7%	36,7%	32,5%	39,3%
Mittelmäßig	25,6%	21,5%	22,7%	25,3%
Sehr schlecht oder gar nicht	18,0%	13,0%	19,2%	17,8%
Kann ich nicht sagen	16,7%	28,9%	25,6%	17,6%
Summe	100%	100%	100%	100%
Mean ¹⁾	2,5	2,9	2,9	2,7

¹⁾ Ø Einstufung ist das arithmetische Mittel der abgegebenen Bewertungen (1=sehr gut, 5=gar nicht). Nur wenn eine Einstufung vorgenommen wurde.
Angaben in Spaltenprozent.
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Vergleicht man Studierende mit und ohne Praktikumserfahrung hinsichtlich der Einstufung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt sind zwar entsprechende Unterschiede zu finden (46% der Studierenden ohne, und 50% mit Praktikumserfahrung schätzen ihre Chancen als sehr gut oder gut ein), diese lassen sich jedoch auch größtenteils auf den gewählten Hochschultyp zurück führen. Studierende an Pädagogischen Hochschulen und an Vollzeit-Fachhochschulen absolvieren am häufigsten Praktika (zu jeweils 79% und 57%) und schätzen ihre Arbeitsmarktchancen auch allgemein besser ein als Studierende an wissenschaftlichen Universitäten oder Kunstuniversitäten, in denen es meist keine berufsorientierte Ausbildung gibt. An Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen ist auch der Anteil an verpflichtenden Praktika besonders hoch, was ebenfalls als ein Indiz für bessere Arbeitsmarktchancen zu deuten ist. Wie Tabelle 36 zeigt, fühlen sich Studierende, die ausschließlich Schul- oder Pflichtpraktika absolviert haben, deutlich häufiger sehr gut oder gut auf eine zukünftige Berufstätigkeit vorbereitet (45%) als Studierende, die bisher ausschließlich freiwillige Praktika absolviert haben (38%).

Tabelle 36: Vorbereitung auf zukünftige Berufstätigkeit durch das Studium nach Praktikumserfahrung

	Nur Pflicht- oder Schulpraktikum	Pflicht- oder Schulpraktikum UND freiwilliges Praktikum	Nur freiwilliges Praktikum	Kein Praktikum	Gesamt
(sehr) gut vorbereitet	44,8%	44,1%	38,3%	37,2%	39,3%
mittelmäßig vorbereitet	28,2%	29,4%	27,5%	22,8%	25,3%
(sehr) schlecht vorbereitet	17,9%	18,3%	20,5%	16,5%	17,8%
Kann ich nicht sagen	9,0%	8,2%	13,7%	23,5%	17,6%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%
Ø Einstufung der Vorbereitung ¹⁾	2,6	2,7	2,8	2,7	2,7

¹⁾ Ø Einstufung ist das arithmetische Mittel der abgegebenen Bewertungen (1=sehr gut, 5=gar nicht). Nur wenn eine Einstufung vorgenommen wurde

Angaben in Spaltenprozent.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Die Tendenz, dass sich Studierende an Hochschulen bzw. in Studien mit eingebetteten Praktika besser auf eine spätere Berufstätigkeit vorbereitet fühlen ist deutlich sichtbar. Inwieweit jedoch die Praktika selbst (oder andere Eigenschaften solcher Studiengruppen) dazu beitragen, dass sich Studierende besser vorbereitet fühlen, bleibt vorerst noch offen und soll im nächsten Kapitel näher bearbeitet werden. Eine quantitative Studie zur Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeit für den Berufseinstieg zeigte auf, dass vor allem die Qualität der Betreuung während eines Praktikums ausschlaggebend dafür ist, wie viel Nutzen daraus gezogen werden kann (vgl. Sarcletti, 2009).

4.3 Nutzen von Praktika

Die Grundgesamtheit umfasst in diesem Kapitel, sofern nicht anders angegeben, Studierende im Bachelor- oder Diplom- oder Masterstudium (Univ.-, FH-, PH-Studierende, aber exkl. DoktorandInnen), welche planen, nach Beendigung ihrer Studien, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Die Rahmenbedingungen, unter denen Praktika an Österreichs Hochschulen stattfinden, sind sehr unterschiedlich, somit variiert auch der Nutzen, den diese für die berufliche Orientierung oder Qualifikation von Studierenden haben. In der Studierenden-Sozialerhebung 2009 gaben beispielsweise nur knapp über die Hälfte (53%) der Studierenden an, während ihres letzten Pflichtpraktikums durch die Hochschule betreut worden zu sein, Betreuung durch die Praktikumsstelle gab es für 86% der Befragten (vgl. Unger, Zaussinger et al.

2010). Studierende, die ausschließlich freiwillige Praktika absolvieren, d.h. bei denen Pflichtpraktika nicht im Studium vorgesehen sind, können in der Regel mit gar keiner Unterstützung durch die Hochschule rechnen.

Es zeigte sich unter anderem auch, dass 14% der Studierenden mit absolviertem Pflichtpraktikum, und 18% derjenigen mit absolviertem freiwilligem Praktikum angeben, im letzten Praktikum nichts Relevantes dazu gelernt zu haben. Weiters geben lediglich 40% der Studierenden, welche zuletzt ein freiwilliges Praktikum absolviert haben, und 56% der PflichtpraktikantInnen an, einen Einblick in den Berufsalltag von AbsolventInnen ihres derzeitigen Hauptstudiums erhalten zu haben (vgl. ebd.).

Inwiefern Praktika als nützlich empfunden werden, unterscheidend sich auch nach Studienrichtungen. Abbildung 23 zeigt die jeweiligen Anteile von Studierenden unterschiedlicher Studiengruppen mit Pflichtpraktikums-Erfahrung nach Zustimmung zu den beiden Aussagen „Ich habe (im letzten Praktikum) einen Einblick in den Berufsalltag von AbsolventInnen meines derzeitigen Hauptstudiums erhalten“ und „Ich habe (im letzten Praktikum) nichts relevantes dazu gelernt“. Abbildung 24 zeigt dieselben Anteile für Studierende, die ausschließlich Erfahrung mit Freiwilligen Praktika haben.¹⁶

Sowohl bei den PflichtpraktikantInnen als auch bei Studierenden, die bisher ausschließlich freiwillige Praktika absolviert haben, gibt es hinsichtlich der Frage ob ein Einblick in den Berufsalltag gewonnen wurde, eine größere Varianz als hinsichtlich der Frage, ob etwas Relevantes dazu gelernt wurde. Während in Studiengruppen mit vagem Berufsbezug, wie beispielsweise den Geistes- und Kulturwissenschaften an Universitäten, relativ selten der Aussage zugestimmt wird, einen Einblick in den Berufsalltag von AbsolventInnen des jeweiligen Hauptstudiums erhalten zu haben (39% der PflichtpraktikantInnen und 35% der freiwilligen PraktikantInnen geben dies an), sind es in Studien mit konkretem Berufsbezug, wie beispielsweise den Fachhochschulen für Gesundheitswissenschaften, überdurchschnittlich viele (82% der PflichtpraktikantInnen an Vollzeit-Fachhochschulstudiengängen mit gesundheitswissenschaftlicher Ausrichtung stimmen der Aussage sehr oder eher zu).

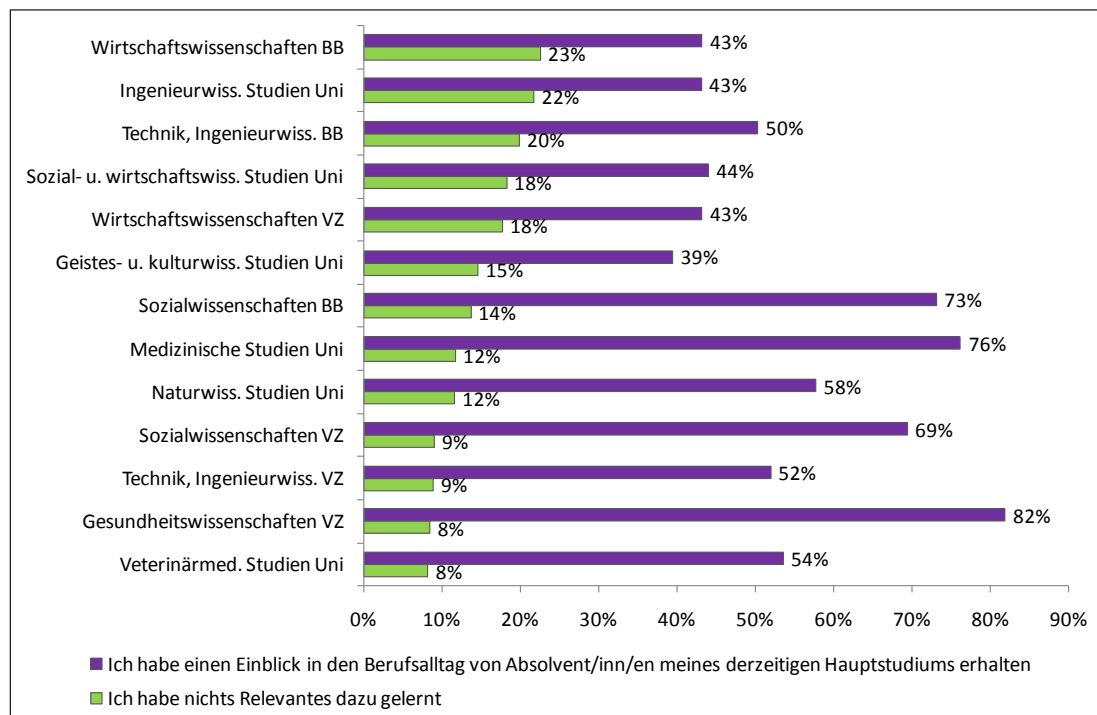
Insgesamt zeigt sich, dass Studierende an berufsbegleitenden Fachhochschulstudiengängen, insbesondere jene im Bereich der Wirtschaftswissenschaften nach eigenen Angaben am seltensten durch das Praktikum etwas Relevantes dazu lernen: jeweils 23% der PflichtpraktikantInnen und freiwilligen PraktikantInnen dieser Studiengruppe stimmen dieser Aussage zu. Studierende in berufsbegleitenden Studien erachten Berufspraxis auch insgesamt

¹⁶ Da die Anzahl der Fälle in einigen Studiengruppen zu gering waren, um eine statistische Interpretation zuzulassen, ist die Auflistung in den folgenden Graphiken nicht vollständig und weicht teilweise auch voneinander ab. Lehramt-Studierende, die verpflichtende Schulpraktika absolviert haben, wurden in der Studierenden-Sozialerhebung 2009 leicht abgewandelte Frage-Version vorgelegt, sie sind in die beiden Graphiken nicht aufgenommen.

als weniger wichtig, um ihre Arbeitsmarktchancen zu steigern, da sie diese meist auch schon mitbringen (siehe Kapitel 3.1). Relativ wenig Lernerfolg verzeichnen nach eigenen Angaben auch PraktikantInnen ingenieurwissenschaftlicher Studien an Universitäten (22% der PflichtpraktikantInnen und 18% der freiwilligen PraktikantInnen geben an, in ihrem letzten Praktikum nichts Relevantes gelernt zu haben), sowie Studierende sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Studien an Universitäten (18% und 21%).

Vergleichsweise häufig erreichen hingegen Studierende der Veterinärmedizin einen Lernerfolg bzw. gewinnen relevante berufliche Einblicke durch Praktika. Nur relativ wenige geben an, nichts Relevantes dazu gelernt zu haben (8% im Pflichtpraktikum, 6% im freiwilligen Praktikum) und überdurchschnittlich viele stimmen der Aussage zu, einen relevanten Einblick in den Berufsalltag von AbsolventInnen bekommen zu haben (54% in Pflichtpraktika, 83% in freiwilligen Praktika). Auffallend ist hier, dass gerade jene Studierenden, die freiwillige Praktika absolviert haben, mehr Nutzen aus ihrem Praktikum ziehen als ihre KollegInnen in Pflichtpraktika: 83% der Veterinärmedizin-Studierenden, die zuletzt ein freiwilliges Praktikum absolviert haben, geben an, dadurch einen relevanten Einblick bekommen zu haben, aber nur 54% jener, die zuletzt ein Pflichtpraktikum absolviert haben.

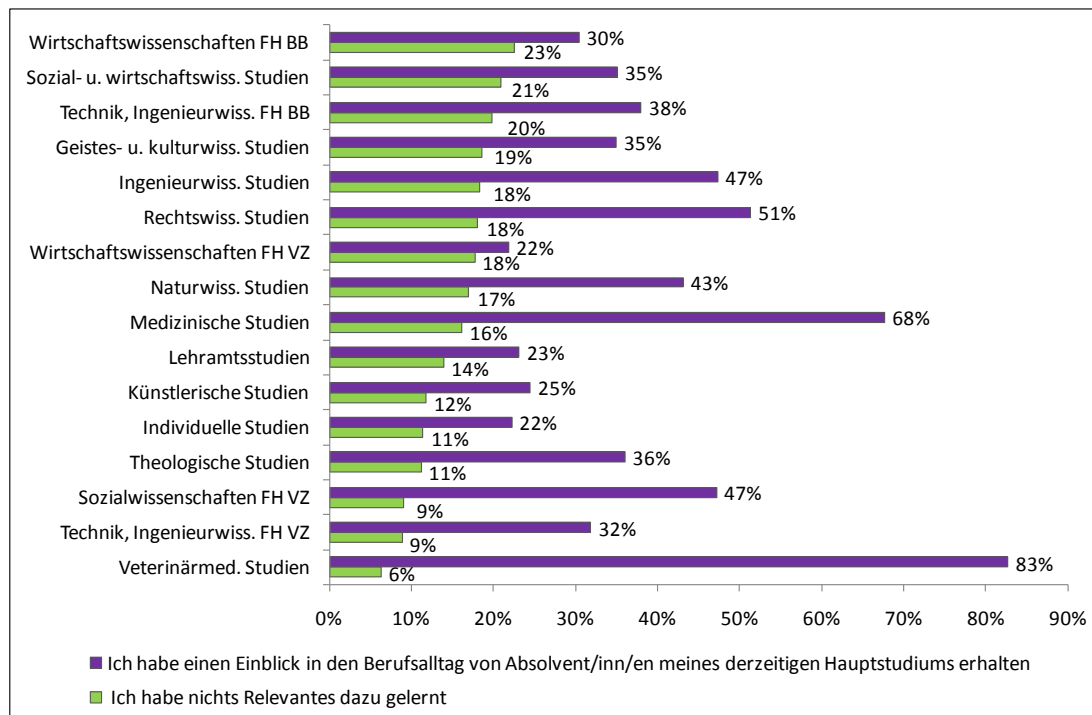
Abbildung 23: Bewertung des Nutzens von Pflichtpraktika nach Studienrichtungen



Reihung nach dem Anteil der Studierenden mit Praktikumserfahrung, die dem Item „Ich habe nichts Relevantes dazu gelernt“ zustimmten (Kategorien 1 und 2).

Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Abbildung 24: Bewertung des Nutzens von freiwilligen Praktika nach Studienrichtungen

Reihung nach dem Anteil der Studierenden mit Praktikumserfahrung, die dem Item „Ich habe nichts Relevantes dazu gelernt“ zustimmen (Kategorien 1 und 2).

Mehrfachnennungen möglich.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Insgesamt bietet sich also ein sehr heterogenes Bild, was den Nutzen von Praktika betrifft. Die Chance, etwas Relevantes dazu zu lernen ist einerseits vom Grad der Einbettung in das Studium bzw. vom richtigen „Matching“ der Ausbildungsinhalte mit den Tätigkeitsinhalten abhängig, andererseits aber auch vom Ausmaß der Betreuung vor Ort und an den Hochschulen. Um gute Qualität von Praktika zu gewährleisten müssten diese Faktoren entsprechend berücksichtigt werden.

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, ob für bestimmte Studienrichtungen überhaupt genügend adäquate Praktika-Stellen vorhanden sind, die einen relevanten Einblick in den Berufsalltag von AbsolventInnen bzw. einen entsprechenden Lernerfolg bieten können. Beispielhaft soll folgende Aussage eines Studierenden diesen Sachverhalt verdeutlichen:

„Das größte Problem während des Studiums ist einen Praktikumsplatz zu finden. Unser Jahrgang sowie unsere Praktikumskoordinatorin müssen jedes Semester erneut um Praktikumsstellen kämpfen und das ist sehr sehr mühsam. Schließlich wollen wir eine fundierte Ausbildung haben und diese ist nur möglich wenn man neben der theoretischen auch eine praktische Ausbildung erhält.(...)“ (12838).

Das Sammeln von beruflicher Praxis wird von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden (89%) als wichtige Arbeitsmarktstrategie erkannt. In Kapitel 3 wird aber auch aufgezeigt, dass von den Studierenden, die Berufspraxis als wichtig erachten, 44% angeben, diesen Anspruch (noch) nicht zu erfüllen. Der Bedarf nach mehr Praxiserfahrung ist also deutlich sichtbar. Die Einführung von studienbegleitenden Praktika wird also sowohl seitens der Studierenden, als auch im Rahmen des Bologna-Prozesses bzw. der für Hochschulen zuständigen MinisterInnen begrüßt (vgl. Leuven Communiqué 2009). Was die Umsetzung von (verpflichtenden) Praktika betrifft, und deren inhaltliche Einbettung in das Studium betrifft, gibt es jedoch noch Verbesserungspotential.

4.4 Offene Kommentare Studierender zum Praxisbezug des Studiums

Eine Vielzahl von offenen Anmerkungen der Studierenden, welche im Rahmen der Studierendensozialerhebung 2009 gemacht wurden, bezog sich auf die Themen Praxisbezug im Studium und Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt. Dabei wurden auch Praktika und die Berufs- bzw. Arbeitsmarktorientierung in der Lehre thematisiert. In nachfolgenden Boxen sind die unterschiedlichen Anmerkungen der Studierenden beispielhaft aufgelistet und in Themenblöcken zusammengeführt.

Auf der einen Seite forderten viele Studierende mehr Praxisorientierung im Studium und die Einführung von Pflichtpraktika, auf der anderen Seite wurde auch von Problemen berichtet, die durch, bei, oder trotz Praktika entstehen. Oft gibt es keine Unterstützung wenn es darum geht, einen guten Praktikumsplatz zu finden, oder aber die gebotenen Rahmenbedingungen sind nicht adäquat.

„Der Praxisanteil ist sehr gering und das Studium bietet damit keine Vorbereitung auf die direkte Erwerbstätigkeit danach. Auch mehr Praktika sollten verpflichtend sein.“ (83168)

„geringe Berufsaussichten allein durch das Studium. Praktikumszwang für bessere Berufsaussichten oft nicht finanzierbar“ (81558)

„Arbeitsvermittlung über Professoren schlecht oder gar nicht vorhanden (im Gegenteil zu Ausland); unbezahlte Praktika oft eher Ausnützung des Studierenden“ (6561)

„(...) Studieren in Österreich ist keine schöne Angelegenheit, wenn man trotz Topleistungen und ausreichend Praktika keinen ordentlichen bzw. sozialverträglichen Job mehr bekommt. Es müsste staatliche Ausbildungsplätze für Jungakademiker geben, welche sozialrechtlichen und arbeitsrechtlichen Prinzipien entsprechen und die Generation Praktikum endlich eindämmen und den Jungakademikern eine verstärkte Position am Arbeitsmarkt verschaffen und sie nicht der brutalen Konkurrenzmentalität und dem völligen Freispiel der Kräfte aussetzen. Unternehmen müssen gezwungen werden Jungakademikern auch ordentliche Ein-

stiegjobs (nicht Plug an Play) in denen sie sich Stück für Stück entwickeln können anzubieten. (...)“ 1667

Oft mangelt es an beruflichen Vorstellungen, vor allem in diffusen Studienfächern, die auf kein bestimmtes Berufsbild vorbereiten. In diesem Zusammenhang wird auch die vorherrschende Unklarheit hinsichtlich der unterschiedlichen (Aus)Bildungsaufgaben von Hochschulen deutlich, die in Kapitel 1.3 beschrieben wurden. Studierende berichten auch davon, von falschen Versprechungen enttäuscht worden zu sein:

„(...) Es ist weiters zu sage: Man wird über die Berufsmöglichkeiten bei meinen beiden Studien extrem schlecht und teilweise falsch informiert. Im Laufe des Studiums erkennt man dies und fällt in ein tiefes Loch. (...)“ (14161)

„Viele Studierende des Studiums der Pädagogik fingen dies an zu studieren, da sie sich erhofften, später im sozialen Bereich (sprich in der Praxis) zu arbeiten. Leider ist dieses Studium aber alles andere als auf das ausgerichtet. (...)“ (5661)

„Im Rahmen meines Studiums vermisste ich sehr praxisorientierte Lehrveranstaltungen bzw. Angebote für Praktika/Volontariate die von der Uni organisiert bzw. angeboten werden, da es oft sehr schwer ist berufsvorbereitende Praktika zu finden! (...) Allgemein bin ich sehr enttäuscht von meinem Studium und fühle mich bei weitem nicht vorbereitet auf eine berufliche Zukunft in diesem Fach. Dabei hatte ich anfangs große Hoffnungen auf dieses Studium gesetzt, da der Lehrplan vielversprechend erschien und ich dachte so auf einen Job in meinem Wunschgebiet, also im Bereich Theater, Film o.ä. vorbereitet zu werden.“ (...)“ (70066)

„Das Publizistikstudium ist leider zu schlecht aufgebaut bzw. man wird zu wenig informiert und man erwirbt keine praxisrelevanten Fähigkeiten – diese erwirbt man ausschließlich durch eine Erwerbstätigkeit während des Studiums.“ (49619)

„In meinem Studium wird/wurde wiederholt betont, dass eine Studium nicht als eine Berufsausbildung, sondern als Start einer universitären, wissenschaftlichen Karriere zu sehen ist. Ich denke, da klappt die Erwartung auf wissenschaftlicher Seite mit der auf gesellschaftlich, ökonomischer Seite auseinander. Diese Definitionsfrage sollte geklärt werden, dann könnten viele Missverständnisse bzgl. Berufschancen etc. vermieden werden.“ (82994)

„Würde auch an den Universitäten eine gezieltere Ausbildung/ Vorbereitung für die späteren Anforderungen im Beruf anregen. In der Forschung tätig werden nur ein geringer Prozentsatz der Hochschulabsolventen, dennoch habe ich das Gefühl, dass ein Großteil der Lehrbeauftragten davon ausgeht die Studenten nur für eine wissenschaftliche Tätigkeit auszubilden.“ (70877)

Andererseits gibt es auch Studierende, die eine starke Ausrichtung des Lehrplans auf berufliche Verwertbarkeit kritisieren, oder gerne in die Wissenschaft gehen wollen. Die Einbettung in Forschungsprojekte und die Förderung von kritischer Reflexion wird in diesem Zusammenhang zum Beispiel gefordert:

„Ich finde Sie fragen zu viel, ob das Studium uns gut für Berufstätigkeit vorbereitet. ich möchte gerne wissenschaftlich arbeiten, und finde, dass mein derzeitiges Studium mich nur für pragmatische Erwerbsarbeit, aber überhaupt nicht für wissenschaftliche Forschung ausbildet! wo wenn nicht auf der Uni soll ich das lernen?! Das hätte ich gerne angekreuzt, gab es aber nicht als Frage... Nur weil uns dauernd eingeredet wird, Arbeitsfähigkeiten wären das einzig relevante Beurteilungskriterium für Unis, muss man das als SozialwissenschaftlerIn nicht übernehmen (...).“ (80109)

„An meinem Studium fehlt die aktive Einbindung der Studenten in Forschungsprojekte. Man besucht LV's, das war alles. Einen Unterschied zu HTL kann ich nicht feststellen.“ (11052)

„(...) Der neue Lehrplan bringt keine Verbesserung, sondern eine immense Verschlechterung! Das Studium wird im Prinzip "vovorlesung", sprich: man muss hauptsächlich Vorlesungen besuchen und muss in Prüfungen vorgefertigte Meinungen zu Papier bringen. Früher ging es darum, eigenständig zu reflektieren, eine Meinung zu haben und diese auch auszudrücken! Diese Kompetenzen werden jedoch im neuen Lehrplan kaum bis gar nicht gestärkt!“ (10866)

Zudem ist aus den Kommentaren ersichtlich, dass sich Studierende mehr Unterstützung und Beratung seitens der Hochschule wünschen, wenn es um ihre beruflichen Perspektiven geht. Auch mehr Kooperation zwischen Hochschulen und potentiellen Arbeitgebern wurde gefordert.

„(...) Es wäre ev. erstrebenswert, Kooperationen zw. Universitäten und Betrieben zu fördern - denn auch für Betriebe ist die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter (auch in Form eines Studiums) von Vorteil. Man erwirbt fachliche und soziale Kompetenzen.“ (16718)

„Mehr Unterstützung durch die Universitäten bei der Arbeitssuche. Es ist schwierig Jobs zu finden, die Hand in Hand mit dem Studium gehen. Vor allem, wenn Sie auch noch flexibel sein müssen.“ (18016)

„mehr Hilfestellung für den Berufseinstieg wäre gut, es gibt zwar einige Angebote (Uni Success usw.) aber die sind irgendwie nicht sehr präsent bzw. wäre individuelle Beratung toll!“ (80737)

„(...) Mein Studium ist zwar interessant, da es sehr vielseitig ist, dies bringt aber auch schon die Schwierigkeiten in der Berufswahl mit sich. Außerdem wird man im Studium zu wenig auf

die Berufswelt vorbereitet finde ich. Mehr Praxisbezug und Unterstützung in der Wahl des Berufes bzw. Kooperation der Uni mit Firmen, späteren Arbeitgebern...wäre sehr wünschenswert! (...)" (51395)

„(...) notwendig wären Kompetenzzentren, die einen (nachhaltigen) Kontakt zwischen Universität (v. a. Studierenden) und Praxis (v. a. potentielle Arbeitgeber) bereitstellen würden, um als Absolvent leichter am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen bzw. bestenfalls schon eine jobperspektive zu erhalten!!!!!! (...)" (8662)

5. Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht zur Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) von Studierenden basiert auf Auswertungen der Studierenden-Sozialerhebung 2009. Er umfasst in- und ausländische Studierende an öffentlichen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen in Bachelor-, Master- und Diplomstudien, aber keine DoktorandInnen. Vorangestellt ist den Auswertungen eine theoretische Diskussion des Begriffs „Employability“, seine Herkunft und Verwendung im hochschulischen Kontext. Als schwierig erwies sich dabei, eine eindeutige Definition von Employability zu finden. Die deutsche Übersetzung mit „Beschäftigungsfähigkeit“ von AbsolventInnen ist nicht unumstritten, stattdessen wurde zum Beispiel vorgeschlagen von einer „*Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums*“ (Teichler 2007) zu sprechen. Als definitorischer Ausgangspunkt erscheint jedoch folgende Festlegung einer internationalen Arbeitsgruppe im Rahmen des Bologna-Prozesses am geeignetsten:

„(...) the ability to gain initial meaningful employment, or to become self-employed, to maintain employment, and to be able to move around within the labour market“ (Working Group on Employability, 2009:1).

Daran ist ersichtlich, dass es bei der Employability von HochschulabsolventInnen nicht allein um den Berufseinstieg nach Studienabschluss geht, sondern auch darum, während des Studiums die Fähigkeiten zu erwerben, die langfristig für Beschäftigung und berufliche Mobilität notwendig sind. Ein derart verstandenes Konzept von Employability schließt aus, Hochschulbildung alleine auf kurzfristige Interessen des Arbeitsmarktes hin zu orientieren. Vielmehr geht es um den Erwerb von **überfachlichen Fähigkeiten**, die oftmals als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden und von denen erwartet wird, dass sie langfristig Beschäftigungsfähigkeit erhalten – auch weil in vielen Disziplinen das Fachwissen viel zu schnell veraltet. Demnach kommt der Bereitschaft zu Lebenslangem Lernen eine zentrale Bedeutung zu, genauso wie der Fähigkeit, die eigene Karriere eigenständig gestalten zu können. Als weitere überfachliche Kompetenzen, die eine Hochschulbildung bieten soll, führt die erwähnte Bologna-Arbeitsgruppe folgende an:

- die Fähigkeit, akademisches Wissen in beruflichen Aufgabenstellungen anzuwenden (Problemlösungskompetenz),
- die Entwicklung von Arbeitsweisen wie das Arbeiten unter Zeitdruck, selbständiges Arbeiten, und das Arbeiten ohne klare Vorgaben,
- die Entwicklung einer loyalen und ergebnisorientierten Arbeitseinstellung,
- soziale Fähigkeiten wie Führungskompetenz und Teamfähigkeit,
- Zusatzqualifikationen wie Fremdsprachenkenntnisse, ICT-Kenntnisse, Organisationsfähigkeit,

- Sensibilität für Kontexte bzw. Zusammenhangswissen (Anpassungsfähigkeit, Reflexionsvermögen, Risikobewusstsein),
- die Fähigkeit, die eigene Karriere organisieren zu können.

Hinsichtlich der Umsetzung hat die Employability-Working-Group im Bologna-Prozess vier große Herausforderungen erkannt: Erstens sollten bessere Information über den Bachelorsabschluss und seine Relevanz für den Arbeitsmarkt zur Verfügung gestellt werden. Dies ist auch in Österreich weiterhin notwendig, ebenso wie die Akzeptanz des Bachelors im öffentlichen Dienst (Stichwort A-Wertigkeit). Zweitens sollte die Praxiserfahrung von AbsolventInnen erhöht werden, z.B. durch in das Studium eingebettete Praktika oder durch Ausbau berufsbegleitender Studienangebote. Drittens wird eine bessere Kooperation zwischen Hochschule und potentiellen ArbeitgeberInnen gefordert und viertens bessere Beratungs- und Informationsangebote seitens der Hochschulen.

All diese Forderungen stoßen in Österreich auf unterschiedliche Voraussetzungen, die bereits in den unterschiedlichen gesetzlichen Aufträgen der Hochschulen manifestiert sind: Einerseits wird auf eine Berufsausbildung (Fachhochschulen), andererseits auf wissenschaftlich fundierte Berufsvorbildung (Universitäten) abgezielt. Daher müssen die verschiedenen Hochschulsektoren auch unterschiedliche Herangehensweisen zur Steigerung der Employability ihrer AbsolventInnen entwickeln und zum Teil haben sie dies auch bereits.

Im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2009 wurde erhoben, inwieweit eine zukünftige **Erwerbstätigkeit als Studienmotiv** eine Rolle spielte und wie die Pläne der Studierenden nach Studienabschluss aussehen. Kurz, inwieweit die eigene Beschäftigungsfähigkeit auch für die Studierenden von Relevanz ist. Zudem wurde erhoben, welche Strategien Studierende als wichtig erachten, um ihre Beschäftigungsfähigkeit zu steigern und ob die Studierenden die als wichtig erachteten Strategien nach eigener Einschätzung bereits erfüllen. Eine als besonders wichtig erachtete Strategie, die auch explizit im Leuven-Communiqué des Bologna-Prozesses erwähnt wird, ist der Erwerb beruflicher Praxis während des Studiums – insbesondere durch in das Studium eingebettete Praktika. Diesem Thema ist ein weiteres Kapitel des Berichts gewidmet, in dem außerdem untersucht wird, inwiefern Praktika aus Sicht der Studierenden die Erwartungen erfüllen.

2% aller Studierenden geben an, nach Abschluss all ihrer Studien keine Erwerbstätigkeit anzustreben. Dies sind vor allem ältere Studierende. Für nahezu alle anderen Studierenden (97%) spielten arbeitsmarktbezogene Motive *auch* eine wichtige oder sehr wichtige Rolle bei der Überlegung ein Studium aufzunehmen – unabhängig davon, dass die meisten auch noch andere Studienmotive angeben. In diesem Sinne hat Beschäftigungsfähigkeit also auch für Studierende eine sehr hohe Relevanz, die häufig mit entsprechenden Erwartungen an das Studium verknüpft ist.

Insgesamt 39% aller Studierenden nennen Weiterbildung oder berufliche Umorientierung als ein wichtiges Studienmotiv. Hierunter fallen jedoch auch Studierende, die bisher noch nicht berufstätig waren (z.B. BHS-MaturantInnen). Daher wurden in der Folge nur Studierende, die sowohl das Studienmotiv „Weiterbildung“ angeben als auch vor Aufnahme des Studiums mindestens ein Jahr erwerbstätig waren, als „**Weiterbildungsstudierende**“ gewertet. Derartig definiert, betreiben 16% aller Studierenden ihr Studium (auch) zu beruflichen Weiterbildungszwecken. Dies trifft auf etwas mehr männliche als weibliche Studierende zu. Besonders häufig sind Weiterbildungsstudierende in berufsbegleitenden FH-Studien (insbesondere technischer Ausrichtung) und in Diplomstudien an Pädagogischen Hochschulen zu finden, aber auch 14% der Bachelor-Studierenden an Universitäten fallen in diese Gruppe. Dies sind insbesondere Studierende der Theologie, der Veterinärmedizin sowie der Rechtswissenschaften.

Ob die Studierenden vor Aufnahme ihres Studiums bereits **Vorstellungen über ihre berufliche Tätigkeit** nach Abschluss hatten, hängt sehr stark vom Hochschulsektor und der Studienrichtung ab. Auffallend ist bei diesem Indikator, dass sich Universitätsstudierende und Studierende in Vollzeit-FH-Studiengängen kaum voneinander unterscheiden, obwohl viele FH-Studien für ein wesentlich spezifischeres Berufsfeld ausbilden als Universitätsstudien (die zudem nur eine berufliche Vorbildung bieten sollen). In beiden Gruppen hatte jeweils ein Viertel bis ein Drittel der Studierenden konkrete Vorstellungen von der beruflichen Tätigkeit nach Studienabschluss, 50% bis 60% hatten vage Vorstellungen und 10% bis 15% (an Fachhochschulen) bzw. rund 20% an Universitäten hatten nach eigenen Angaben keine Vorstellungen. Auch in berufsbegleitenden FH-Studien geben etwa 10% der Studierenden an, vor Studienbeginn keine Vorstellungen von ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit gehabt zu haben. Allerdings hatte etwa die Hälfte bereits konkrete Vorstellungen (rund 40% hatten vage Vorstellungen). Die auf einen konkreten Beruf hin ausbildenden Pädagogischen Hochschulen weisen hier mit knapp drei Viertel den höchsten Anteil an Studierenden mit konkreten beruflichen Vorstellungen aus.

Zwischen den einzelnen Studienrichtungen zeigen sich hier große Unterschiede, die einerseits damit zusammenhängen, dass manche Studienrichtungen auf ein bestimmtes Berufsbild hin orientiert sind (z.B. Medizin), andere hingegen weniger (z.B. viele Bereiche der Geistes, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften). Andererseits lassen Anmerkungen der Studierenden bei der Erhebung auch auf Informationsdefizite zu Studienbeginn hinsichtlich Studieninhalten und beruflichen Perspektiven des Studiums schließen, die mit den beruflichen Vorstellungen der Studierenden in manchen Studienrichtungen zu kollidieren scheinen.

Pläne nach Studienabschluss: Nach Abschluss des derzeitigen Studiums beabsichtigt die Mehrheit der Studierenden in irgendeiner Form weiter zu studieren (61%). Das kann der Abschluss eines Zweitstudiums, die konsekutive Fortsetzung mit einem Master- oder Doktoratsstudium sowie die Aufnahme eines neuen Studiums sein. Der Wunsch, ein Studium fortzusetzen nimmt mit zunehmendem Studienfortschritt geringfügig ab, wird kurz vor Studien-

abschluss aber immer noch von 56% der Studierenden vertreten. Besonders häufig geben Bachelor-Studierende (mit Ausnahme der Pädagogischen Hochschulen) an, weiter studieren zu wollen und ein hoher Anteil der BachelorabsolventInnen setzt derzeit das Studium auch unmittelbar mit einem Masterstudium fort. Im Masterstudium äußert etwa ein Drittel der FH-Studierenden und rund die Hälfte der Universitätsstudierende Weiterbildungsabsichten. Auffallend ist insbesondere, dass überdurchschnittliche viele Studierende in berufsbegleitenden FH-Studien beabsichtigen weiter zu studieren. Eine Erklärung hierfür könnte sein, dass ein Bachelor-Studium für Studierende mit langjähriger Berufspraxis als nicht ausreichend angesehen wird, um eine berufliche Verbesserung zu erreichen, und deshalb ein Masterabschluss angestrebt wird.

Etwa die Hälfte aller Studierenden plant nach Abschluss des Studiums eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen bzw. fortzusetzen – etliche davon allerdings parallel zur Fortsetzung des Studiums. Mit zunehmendem Studienfortschritt nimmt dieser Anteil deutlich zu und liegt kurz vor Studienabschluss ebenfalls bei 56%. In Masterprogrammen liegt dieser Anteil bei rund 70%. Insgesamt 15% der Studierenden geben an, nach Abschluss weder studieren noch erwerbstätig sein zu wollen bzw. wissen noch nicht, was sie nach Studienabschluss tun werden. Der Anteil der „Unsicheren“ ist in Diplomstudien wesentlich höher als in Bachelor- oder Masterstudien, aber besonders hoch unter Studierenden in berufsbegleitenden FH-Programmen.

Von den erwerbstätigen Studierenden beabsichtigt etwa ein Drittel die gegenwärtige Erwerbstätigkeit – teilweise mit Veränderungen wie zeitliches Ausmaß – auch nach Abschluss aller Studien beizubehalten. Umgerechnet betrifft dies 22% aller Studierenden. Das bedeutet, dass jede/r fünfte Studierende bereits eine Erwerbstätigkeit ausübt, die er/sie auch nach Studienende fortsetzen möchte. Diese große Gruppe verdeutlicht umso mehr, dass sich Employability in Bezug auf Hochschulen weniger um den Berufseinstieg der AbsolventInnen drehen sollte, sondern vor allem um den Erhalt langfristiger Beschäftigungsfähigkeit.

Männer wollen ihre derzeitige Erwerbstätigkeit deutlich öfter (43%) weiterhin ausüben als Frauen (30%), was auch daran liegt, dass sie bereits während des Studiums eher einer „qualitativ höherwertigen“ Erwerbstätigkeit nachgehen als Frauen und sich häufiger als Erwerbstätige, die nebenbei studieren, bezeichnen. Sie sind zum Beispiel auch stärker in berufsbegleitenden FH-Studien vertreten, wo fast drei Viertel der Studierenden ihre derzeitige Erwerbstätigkeit weiterhin ausüben möchten. Hinter dieser Geschlechterdifferenz liegt allerdings auch die geschlechtsspezifische Studienwahl, die zu unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen während und nach dem Studium führt. Auch an Universitätsstudien und Vollzeit-FH-Studien sind die Anteile erwerbstätiger Studierender, die ihre Erwerbstätigkeit (zum Teil mit Veränderungen) nach Studienabschluss fortsetzen möchten, nicht gering. Dies betrifft etwa 30% der erwerbstätigen Bachelor- und knapp die Hälfte der erwerbstätigen Masterstudierenden.

Insgesamt 12 mögliche „**Strategien**“ für einen erfolgreichen Berufseinstieg wurden in der Sozialerhebung 2009 abgefragt und zwar zweistufig: einmal, ob die Studierenden die jeweilige Strategie für wichtig erachten und dann, ob sie die als wichtig erachteten Strategien nach eigener Einschätzung bereits erfüllen. Diese Liste geht über die üblicherweise zu den überfachlichen Qualifikationen gezählten Punkte hinaus, da sich bereits in den Fokusgruppen zum Test des Fragebogens gezeigt hat, dass es hierbei sehr große Unterschiede nach Studienrichtungen gibt. So fanden Kunststudierende zum Beispiel kaum eine der gängigen Schlüsselqualifikationen als besonders relevant für ihren Berufseinstieg.

Von insgesamt 90% aller Studierenden werden soziale Kompetenzen (z.B. Teamarbeit, Zeit-, Projektmanagement, Gesprächsführung, Moderation) und Berufspraxis als wichtig erachtet, wobei die deutliche Mehrheit auch der Meinung ist, die geforderten sozialen Kompetenzen bereits aufweisen zu können, während relevante Berufspraxis nur die Hälfte der Studierenden vorweisen kann. Ebenfalls als sehr wichtig, und zwar jeweils von knapp 80% der Studierenden, werden gute Englischkenntnisse, beruflich relevante Kontakte und gute EDV-Kenntnisse eingeschätzt. Beruflich relevante Kontakte weist etwa ein Viertel der Studierenden auf, Englisch- und EDV-Kenntnisse werden dagegen mehrheitlich als nicht ausreichend empfunden. Alle anderen „Strategien“ werden maximal von der Hälfte der Studierenden als wichtig erachtet, so zum Beispiel ein Auslandsaufenthalt/-semester von 44% (wobei 21% einen solchen bereits absolviert haben), gute Noten im Studium von 43% (ein Viertel erfüllt dies) oder eine kurze Studiendauer von 33% (16% erfüllen dies).

Betrachtet man nur Studierende, welche die jeweilige Strategie auch für wichtig erachten, so erfüllt nur eine Minderheit der Studierenden die Punkte „Teilnahme an fachbezogenen Wettbewerben (diese Frage zielt insbesondere auf Kunststudierende ab)“, „Publikationen/ Vorträge“ und „Beruflich relevante Kontakte“. Aber auch „Zusätzliche fachliche Qualifikationen“, „Auslandsaufenthalt/-semester“ und „Kurze Studiendauer“ erfüllt nur knapp die Hälfte der Studierenden, die diese Punkte für einen Berufseinstieg als wichtig erachten. Der Anteil derjenigen, die eine Strategie als wichtig erachten und auch erfüllen ist dabei durchgängig an Fachhochschulen höher als an Universitäten mit Ausnahme des Punktes „Zusätzliche fachliche Qualifikationen“, den etwas mehr Universitätsstudierende erfüllen.

Zwischen den Studienrichtungen zeigen sich hierbei teilweise enorme Unterschiede, die auch Indizien für studienrichtungsspezifische Herangehensweisen in puncto Beschäftigungsfähigkeit sein können. Besonders groß sind diese Differenzen beim Aspekt „Berufspraxis“. Insgesamt erfüllen vor allem Universitätsstudierende diesen Punkt nicht – obwohl sie ihn für wichtig erachten. FH- und PH-Studierende hingegen erfüllen diesen Aspekt zumeist, auch wenn sie ihn als nicht wichtig erachten.

Am häufigsten „fehlt“ relevante Berufspraxis Universitätsstudierenden der Naturwissenschaften, angehenden JuristInnen und GeisteswissenschaftlerInnen. Auch fast die Hälfte der Medizin- und Technikstudierenden an Universitäten weist nach eigenen Angaben keine Berufs-

praxis auf, obwohl diese als wichtig für den Berufseinstieg erachtet wird. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei „beruflichen Kontakten“, wobei hier auch größere Anteile der FH-Studierenden diesen Punkt nicht erfüllen. Zusätzliche fachliche Qualifikationen erachtet im Schnitt die Hälfte der Studierenden als wichtig. Von diesen erfüllen diesen Aspekt nach eigenen Angaben kaum Studierende der Gesundheits-, Wirtschafts- und Technikwissenschaften an FHs sowie Studierende der Veterinärmedizin. Besonders häufig – gemessen am Anteil derjenigen, die dies für einen Berufseinstieg als wichtig erachten – erfüllen berufsbegleitend Studierende der Sozialwissenschaften an FHs, Studierende auf sonstige Lehrämter an PHs sowie Studierende der Geisteswissenschaften an Universitäten diesen Punkt. Auch die Strategie Auslandsaufenthalte wird überdurchschnittlich oft von FH-Studierenden erfüllt, so sie diese als wichtig erachten. Zwei Drittel der JuristInnen und die Hälfte der Sozial- und WirtschaftswissenschaftlerInnen, der TechnikerInnen sowie der MedizinerInnen an Universitäten erfüllen die Strategie „gute Noten“ nicht, obwohl sie sie als wichtig erachten. Beim Punkt „kurze Studiendauer“ zeigt sich ein ähnliches Bild.

Von zentraler Bedeutung ist die Frage, ob sich an der Erfüllung der als wichtig erachteten Kompetenzen und Strategien während des Studiums etwas ändert. Dies gilt insbesondere für Berufspraxis, die gegen Ende des Studiums mehr als doppelt so viele Studierende aufweisen wie zu Beginn. Eng zusammen hängt damit die Steigerung im Anteil der Studierenden, die über berufliche relevante Kontakte verfügen. Auch der Anteil der Studierenden mit relevantem Auslandsaufenthalt bzw. -semester nimmt während des Studiums zu, steigt allerdings „nur“ von 17% auf 26%. Gegen Studienende geringer sind dagegen die Anteile der Studierenden, die gute Noten oder eine kurze Studiendauer als wichtig erachten und erfüllen, ebenso sinkt allerdings auch der Anteil derjenigen, die gute Englischkenntnisse als wichtig erachten und erfüllen. Auch bei diesen Veränderungen zeigen sich große Differenzen zwischen Universitäten, Vollzeit- und berufsbegleitenden Studien an Fachhochschulen.

Insgesamt schätzen 48% der Studierenden im Grundstudium (also Bachelor- und Diplomstudierende) ihre **Chancen am Arbeitsmarkt** als (sehr) gut ein. Angesichts der niedrigen Arbeitslosigkeit von AkademikerInnen ist dies ein sehr geringer Wert. Er unterscheidet sich auch stark zwischen den Hochschulsektoren. Rund drei Viertel der FH-Studierenden schätzen ihre Chancen am Arbeitsmarkt als gut oder sehr gut ein, an wissenschaftlichen Universitäten hingegen 44% und an Kunstuniversitäten nur 35%. Hierbei zeigen sich keine Unterschiede zwischen Bachelor- und Diplomstudierenden, sehr wohl aber nach Studiengruppen und auffallend deutlich nach Geschlecht, wobei Studentinnen fast aller Studiengruppen ihre Arbeitsmarktchancen zum Teil deutlich geringer einschätzen als ihre männlichen Kollegen. Kunststudierende sind gegen Ende des Studiums hinsichtlich ihrer Arbeitsmarktchancen deutlich optimistischer als zu Beginn des Studiums. In allen anderen Sektoren verschlechtert sich dagegen die Einschätzung der Arbeitsmarktchancen im Laufe des Studiums.

Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bei der Frage, inwieweit sich die Studierenden durch ihr Studium gut **auf den Arbeitsmarkt vorbereitet** fühlen. Im Schnitt liegen hier die Werte in

allen Sektoren unter den (an sich schon geringen) Anteilen derjenigen, die sich gute Arbeitsmarktchancen ausrechnen. Besonders gering ist der Anteil der GeisteswissenschaftlerInnen, die sich gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen (21%), besonders hoch ist er in den Gesundheitswissenschaften an Fachhochschulen (71%). Dabei ist an den Universitäten der Anteil derjenigen, die keine Beurteilung der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt durch ihr Studium abgeben wollten oder konnten, sehr hoch.

Betrachtet man die Einschätzung von **Arbeitsmarktstrategien, Chancen am Arbeitsmarkt und die Vorbereitung der Hochschulen auf den Arbeitsmarkt** gemeinsam, so ergeben sich folgende Zusammenhänge:

- Je mehr Arbeitsmarktstrategien als wichtig erachtet und erfüllt werden, desto höher ist auch die subjektive Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht allzu stark.
- Je besser sich Studierende durch ihr Studium auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen, desto besser schätzen sie auch ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt ein.
- Studierende, die sich von der Hochschule schlecht auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen, verfolgen nicht in höherem Ausmaß spezifische Arbeitsmarktstrategien, um die Defizite auszugleichen, als Studierende, die sich sehr gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen.
- Studierende, die sich sehr gut auf den Arbeitsmarkt vorbereitet fühlen, verfolgen und erfüllen häufiger die Arbeitsmarktstrategien Berufspraxis, beruflich relevante Kontakte, guten Noten im Studium und kurze Studiendauer.

Berufspraxis wird also von der großen Mehrheit der Studierenden als wichtig für den Berufseintritt angesehen. Allerdings gibt nur ein Teil der Studierenden an, Berufspraxis im ausreichendem Maße aufzuweisen, wobei offenbar kritisch zwischen „irgendeiner“ Erfahrung am Arbeitsmarkt und relevanter Berufspraxis für eine studienadäquate Beschäftigung unterschieden wird. Denn insgesamt hatten 93% aller Studierenden während ihres bisherigen Studiums Kontakt mit dem Arbeitsmarkt, d.h. sie waren entweder erwerbstätig oder haben ein Praktikum bzw. einen Ferialjob absolviert. Hinzu kommen weitere 3%, die zwar nicht während, aber vor dem Studium Erfahrungen am Arbeitsmarkt gesammelt haben. Das bedeutet, nur 4% aller Studierenden hatten zur Zeit der Befragung keine Arbeitsmarkterfahrungen. Der Erwerb relevanter beruflicher Praxis ist jedoch weniger von Arbeitserfahrung, sondern mehr vom Inhalt und der Qualität der Tätigkeit abhängig.

In institutionalisierter Form passiert der Austausch zwischen Studium und beruflicher Praxis in verpflichtenden **Praktika**, die in den Studienplänen vorgesehen sind. Ausschließlich derartige Pflichtpraktika oder Schulpraktika (für Lehramtsstudierende) haben 16% der Bachelor- bzw. Diplom-Studierenden absolviert, weitere 9% haben sowohl verpflichtende, als auch freiwillige Praktika gemacht. Insgesamt hat also ein Viertel der Studierenden im Grundstudium ein Pflichtpraktikum absolviert, wobei verpflichtende Praktika besonders häufig an

Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen (Schulpraktika) vorkommen. Der Erfolg bzw. „Nutzen“ von Praktika hängt auch vom Grad der Einbettung ins Studium ab, die nicht immer gegeben ist. So gibt nur knapp über die Hälfte (53%) der Studierenden an, während ihres letzten Pflichtpraktikums durch die Hochschule betreut worden zu sein, Betreuung durch die Praktikumsstelle gab es für 86% der Befragten. 14% der Studierenden mit absolviertem Pflichtpraktikum (18% mit absolviertem freiwilligem Praktikum) geben zudem an, im letzten Praktikum nichts Relevantes dazu gelernt zu haben. Weiters geben lediglich 56% der PflichtpraktikantInnen an, einen Einblick in den Berufsalltag von AbsolventInnen ihres derzeitigen Hauptstudiums erhalten zu haben (bei freiwilligen Praktika sind dies sogar nur 40%). Dabei zeigen sich auch große Unterschiede nach Studiengruppen, ein einheitlicher Trend zwischen Universitäten und Fachhochschulen lässt sich allerdings nicht feststellen.

In Summe verdeutlicht diese Studie hohe Erwartungen an die „Employability“ von HochschulabsolventInnen, sei es von der Politik (Bologna-Prozess) oder den Studierenden selbst, die bei der Aufnahme ihres Studiums nahezu alle zumindest ein arbeitsmarktbezogenes Studienmotiv für wichtig erachteten. Je nach Studienrichtung waren diese Erwartungen zu Studienbeginn unterschiedlich stark an konkrete berufliche Pläne nach Studienabschluss geknüpft. Im Verlauf des Studiums bleibt das Weiterbildungsinteresse weiterhin aufrecht, auch Studierende in Masterstudien oder an berufsbegleitenden Fachhochschulgängen wollen zu großen Anteilen auch nach Abschluss weiterstudieren.

Der Plan, ein weiteres Studium der Erwerbstätigkeit vorzuziehen ist jedoch auch im Zusammenhang mit der insgesamt pessimistischen Einschätzung der Arbeitsmarktchancen seitens der Studierenden zu sehen. Inwiefern der ebenfalls von Studierenden angemerkte Informationsmangel eine Rolle dabei spielt, lässt sich mit den vorliegenden Erhebungsdaten nicht beantworten. Sowohl aus den Empfehlungen der Bologna Arbeitsgruppen, als aus Angaben der Studierenden lässt sich jedoch ein erhöhter Bedarf nach studiums- und berufsbezogener Beratung erkennen.

6. Anhang: Das Leuven Communiqué 2009

Zusammenfassung Kommuniqué der Konferenz

der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister.

Herausforderungen der nächsten 10 Jahre für die europäische Hochschulbildung

- Alternde Bevölkerung: lebenslanges Lernen sowie verbesserten Zugang zur Hochschulbildung werden wichtiger.
- Globalisierung und beschleunigende technologische Entwicklung: neue Formen des Lernens (studierendenzentriert) und Mobilität von Studierenden sind erforderlich.
- Finanz- und Wirtschaftskrise: Bildung und Forschung kann Innovation vorantreiben und zu nachhaltiger wirtschaftlicher Erholung und gesellschaftlicher Weiterentwicklung beitragen.
- Verpflichtung des Staats zur Förderung eines Europäischen Hochschulraumes und zur Bereitstellung der notwendigen Ressourcen, damit Hochschulen folgende Aufgaben erfüllen können:
 - Vorbereitung der Studierenden auf ein Leben als aktive Bürger und Bürgerinnen in einer demokratischen Gesellschaft
 - Vorbereitung der Studierenden auf das Berufsleben
 - Die Schaffung der Voraussetzungen für persönliche Entfaltung
 - Die Errichtung und den Erhalt einer breiten und fortschrittlichen Wissensbasis und die Förderung von Forschung und Innovation.
- Hochschulreformen unter Berücksichtigung von institutioneller Autonomie, akademischer Freiheit, sozialer Gerechtigkeit sowie unter Mitwirkung Studierender und wissenschaftlichen Personals.

Prioritäten in der Hochschulbildung für das kommende Jahrzehnt

Bemühen um Qualität/Exzellenz in sämtlichen Bereichen der Hochschulbildung

- Bewahrung der Vielfalt der Bildungssysteme
- Anerkennung und Wertschätzung der verschiedenen Aufgaben der Hochschulbildung (Lehre und Forschung, Dienste zugunsten der Gemeinschaft, Engagement für sozialen Zusammenhalt und kulturelle Entwicklung).

Soziale Dimension

- Gerechtigkeit beim Hochschulzugang und bei der Vollendung des Studiums, Chancengleichheit in Bezug auf qualitativ hochstehende Bildung.
- Verbreitung des Hochschulzugangs, Bevölkerungsvielfalt.
- Förderung des Potenzials von Studierenden aus unterrepräsentierten Gruppen durch Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Vollendung des Studiums.

Lebenslanges Lernen

- Erweiterung der Beteiligung zu lebenslangem Lernen. Zugänglichkeit, Qualität der Leistungserbringung und Informationstransparenz sollen gewährleistet werden.
- Lebenslanges Lernen umfasst den Erwerb von Qualifikationen, die Erweiterung von Wissen und Verständnis, die Aneignung neuer Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung.
- Voraussetzung für lebenslanges Lernen: flexible Bildungswege, Teilzeitstudium, berufsbegleitende Studien. Umsetzung erfordert solide Partnerschaft zwischen Behörden, Hochschulen, Studierenden, Arbeitgebern und Arbeitnehmern.
- Verfahren zur Anerkennung von Vorkenntnissen, die auf Lernergebnisse abstellen. Keine Unterscheidung ob Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen über formelle, nicht-formelle oder informelle Lernpfade erworben wurden.
- Angemessene organisatorische Strukturen und finanzielle Unterstützung.

Beschäftigungsfähigkeit

- Hochschulbildung muss den Studierenden das vertiefte Wissen, die Fähigkeiten und die Kompetenzen vermitteln, die sie während ihres ganzen Berufslebens benötigen.
- Beschäftigungsfähigkeit erlaubt es Einzelnen die Möglichkeiten, die ihnen der sich wandelnde Arbeitsmarkt bietet, voll auszuschöpfen.
- Sicherstellung einer hoch qualifizierten Arbeitnehmerschaft in Zusammenarbeit zwischen Regierungen, Hochschulen, Sozialpartnern und Studierenden.

- Bereitstellung und Verbesserung der Zugänglichkeit und Qualität von Beratungsdienstleistungen in Bezug auf Beruf und Karriere für Studierende und Alumni.
- Praktika, die in Studiengänge eingebettet sind, werden begrüßt.

Studierendenzentriertes Lernen und der Lehrauftrag der Hochschulen

- Studierendenzentriertes Lernen erfordert eine Befähigung der einzelnen Lernenden sowie neue Lehr- und Lernansätze, wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen, die verstärkt auf die Lernenden ausgerichtet sind.
- Curriculareformen als kontinuierliche Prozesse, die qualitativ hoch stehende, flexible und vermehrt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Bildungswege hervorbringen.
- Entwicklung von Lernergebnissen u. internationalen Referenzpunkten für eine steigende Anzahl von Fachgebieten in Zusammenarbeit mit Studierenden- und ArbeitgebervertreterInnen.
- Verbesserung der Qualität der Lehre in den Programmen aller Stufen.

Bildung, Forschung und Innovation

- Erhöhung der Zahl der Personen mit Forschungskompetenzen
- Disziplinäre Forschung von hoher Qualität in Doktoratsprogrammen, vermehrte Ergänzung durch interdisziplinäre und sektorenübergreifende Programme.
- Öffentliche Institutionen und Hochschulen sollen die Karrieremöglichkeiten für Nachwuchsforscherinnen und -forscher attraktiver gestalten.

Internationale Offenheit

- Verstärkung der internationalen Ausrichtung von Hochschulen des Engagements von Hochschulen in weltweiter Zusammenarbeit für eine nachhaltige Entwicklung.
- Der weltweite Wettbewerb ist durch einen verstärkten politischen Dialog und eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit anderen Regionen der Welt zu ergänzen

Mobilität

- Mobilität als wichtiges Element der persönlichen Entfaltung und der Beschäftigungsfähigkeit: begünstigt Respekt vor der Vielfalt und Fähigkeit zum Umgang mit anderen Kulturen. Mehrsprachigkeit fördert internationalen Wettbewerb.
- Aufforderung aller Länder, Mobilität zu erhöhen, ihre hohe Qualität zu gewährleisten und ihre Ausprägungen und ihre Ausdehnung zu diversifizieren.
- In den Studienprogrammen aller drei Stufen sollen strukturelle Möglichkeiten für die Mobilität geschaffen werden.
- Maßnahmen in Bezug auf Finanzierung, Anerkennung, verfügbare Infrastruktur sowie Regelungen betreffend Aufenthalts- und Arbeitsbewilligungen sind zu treffen. (Flexible Studienpfade, aktive Informationspolitik, Unterstützung, Anerkennung von Studienleistungen, Übertragbarkeit von Stipendien und Darlehen)
- Forcierung eines ausgewogenen Verhältnis von Studierenden (incoming und outgoing) und verschiedener Gruppen von Studierenden.
- Attraktive Arbeitsbedingungen, soziale Sicherheit und Karrieremöglichkeiten an Hochschulen, zur Gewinnung hoch qualifizierte Lehrender und Forschender.

Datenerhebung

- Eine verbesserte und verstärkte Erhebung von Daten erleichtert es, die Fortschritte bei der Erreichung der Ziele in Bezug auf die soziale Dimension, die Beschäftigungsfähigkeit und die Mobilität sowie in Hinblick auf andere Politikbereiche zu überwachen, und dient als Grundlage für die Bestandsaufnahme und das Benchmarking.

Multidimensionale Transparenzinstrumente

- Transparenzinstrumente müssen sich eng an den Grundsätzen des Bologna-Prozesses orientieren, besonders an jenen der Qualitätssicherung und der Anerkennung, und müssen zur Beschreibung der vielfältigen Profile der Hochschulen und ihrer Programme auf vergleichbare Daten und zweckmäßige Indikatoren abstellen.

Finanzierung

- Trotz Autonomisierung ist öffentliche Finanzierung des Hochschulwesens als Aufgabe des Staates nach wie vor die wichtigste Maßnahme, um einen gleichberechtigten Zugang zur Hochschulbildung und eine nachhaltige Entwicklung autonomer Hochschulen sicherzustellen. Der Suche nach neuen und diversifizierten Finanzierungsquellen und -methoden ist vermehrt Aufmerksamkeit zu schenken.

Literatur

- Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M., Bargel, H. (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. BMBF, Bonn, Berlin.
- Blancke, S., Roth, C., Schmid, J. (2000): Employability ("Beschäftigungsfähigkeit") als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Eine Konzept- und Literaturstudie. Arbeitsbericht, Akademie für Technikfolgenabschätzung, Baden-Württemberg.
- Bloch, R. (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Akademische Verlagsanstalt, Leipzig.
- Bologna-Erklärung (1999). Bologna-Gipfel: Bologna-Erklärung im Wortlaut (in deutsch). http://www.reko.ac.at/upload/Bologna_Erklaerung_Deutsch.pdf
- Bologna-Declaration (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. http://www.reko.ac.at/upload/Bologna_Declaration_English.PDF
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.). Teil 1, Nummer 340, 1993.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.). Teil 1, Nummer 120, 2002.
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl.). Teil 1, Nummer 30, 2006.
- Campbell D., Brechelmacher A. (2007), „Bachelor Neu und der Arbeitsmarkt“. Analyse der Sichtweisen von wirtschaftlichen Unternehmen und von Universitäten und Fachhochschulen. Forschungsprojekt der Universität Klagenfurt.
- Council of the European Union (1997): Council Resolution of 15 December 1997 on the 1998 Employment Guidelines. Official Journal C 030 , 28/01/1998 P. 0001 - 0005.
- Cacciagrano, A., et al. (2009): Bologna with student eyes 2009. The European Students' Union (ESU), Leuven.
- Chur, Dietmar (2003): (Aus-)Bildungsqualität verbessern. Das Heidelberger Modell. Unabhängige Deutsche Universitätszeitung DUZ 3/02, Berlin.
- Diesenreiter, Alexander (2008): Employability: Mehr als eine Modewort? Gastbeitrag am 5. Juni 2008 In: Online-Zeitung der Universität Wien. <http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/employability-mehr-als-eine-modewort/10/neste/86.html>
- Europäische Kommission (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8.7.2005, SEK 957. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_egf_de.pdf
- Europäische Kommission (2007): Integrierte Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung (2008-2010). Brüssel, 2007. http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200712-annual-progress-report/200712-annual-report-integrated-guidelines_de.pdf
- Europäische Kommission (2010): Webpage der Europäischen Beschäftigungsstrategie: Neue Kompetenzen für neue Beschäftigungen <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=de>
- Expert Group on New Skills for New Jobs (2010): New Skills for New Jobs: Action Now. A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs prepared for the European

- Commission. (deutsche Kurzfassung) European Union
Online unter: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=de>
- Eurofound: European industrial relations dictionary, Page last updated: 12 March, 2007
<http://www.eurofound.europa.eu/areas/industrialrelations/dictionary/definitions/employability.htm>
- Freier Zusammenschluss von Studierenden (2004): Positionspapier zu den Anforderungen an die aktuelle Studienreformdebatten. Online unter:
http://www.fzs.de/en/themen/studienreform/praxisbezug_employability/1003.html
- Keller, A. (2004): Alma mater bolognaise. Perspektiven eines Europäischen Hochschulraums im Rahmen des Bologna-Prozesses. GEW-Landesverbände Berlin, Brandenburg, Hessen und Niedersachsen
- Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. VS-Verlag, Wiesbaden.
- Kraus, K. (2007): Employability – ein neuer Schlüsselbegriff. In: Employability – mehr als ein Modewort. Panorama 6/2007. Online unter:
http://www.be-werbung.ch/downloads/09/Employability_Schluesselbegriff.pdf
- Lasnigg, L.; Vogtenhuber, S.; Pellert, A.; Cendon, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen. EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. IHS Wien.
- Leuven Communiqué (2009): Communiqué der Konferenz der für Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven / Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. (offizielle deutsche Übersetzung)
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve_Kommunique_April09_DE.pdf
- Leuven Communiqué (2009): Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009
http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Leuven_Kommunikee_2009_en.pdf
- London Communiqué (2007): Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.
http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Londoncommuniqué.pdf
- Moser, V. (2007): Was ist neu an Employability? In: Employability – mehr als ein Modewort. Panorama 6/2007.
http://www.be-werbung.ch/downloads/09/Was_ist_neu_an_Employability.pdf
- Orr, D., Schnitzer, K., Frackmann, E. (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators | Final Report | Eurostudent III 2005–2008. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Prag Communiqué (2001): Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
http://www.reko.ac.at/upload/Prague_Communique_English.PDF
- Prag Communiqué (2001): Auf dem Weg zum europäischen Hochschulraum. Communiqué des Treffens der europäischen Hochschulministerinnen und Hochschulminister am 19. Mai 2001 in Prag.
http://www.reko.ac.at/upload/Prag_Communique-Deutsch.pdf
- Sarcletti, A. (2009): Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg, Studien zur Hochschulforschung 77, Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München.

- Schneeberger, A., Petanovitsch, A. (2010): Zwischen Akademikermangel und prekärer Beschäftigung. Zur Bewährung der Hochschulexpansion am Arbeitsmarkt. IBW-Forschungsbericht Nr. 153, Wien.
- Sorbonne Joint Declaration (1998): Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom, *Sorbonne*.
http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf
- Sorbonne-Erklärung (1998). Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung.
http://www.reko.ac.at/upload/1998_Sorbonne_Erklaerung.pdf
- Teichler, U. (2007): Beiträge zur Hochschulforschung, Heft 4, 29. Jahrgang.
- Unger, M., Zaussinger, S., Angel, S., Dünser, L., Grabher, A., Hartl, J., Paulinger, G., Brandl, J., Wejwar, P., Gottwald, R. (2010): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Wien.
- Universität Wien, Lehrentwicklung (2007): Beziehungen zwischen „employability“, überfachlichen Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen) und wissenschaftlicher Qualität. Kritische Auswertungen von (Online-)Literatur, aktuellen Bologna- und EU-Schlüsseldokumenten. Survey, Wien
- Universität Gesetz 2002. Stand 9. August 2002 (Stammfassung).
http://www.reko.ac.at/upload/UG_2002.pdf
- Universität Gesetz 2002. Stand 1. Oktober 2009 (nach Novellierung).
http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/UG2002_011009.pdf
- Vukasović, M. (2005): From Berlin to Bergen. Final Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bergen, 19-20 May 2005.
- Weinert, P. (2001): Beschäftigungsfähigkeit. Von der Theorie zur Praxis. Peter Lang AG, Bern.
- Working Group on Employability (2009): Employability working group report. Bologna conference 28-29 April 2009, Leuven/Louvain-La-Neuve.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf
- York, M. (2006): Employability in higher education: what it is –what it is not. Learning and Employability. Series 1. The Higher Education Academy, York, United Kingdom.
http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf

Überblick: Die Studierendenpopulation im SS 2009

Tabelle 37: Überblick über die Studierendenpopulation im Sommersemester 2009

	Wiss. Univ.	Kunstuniv.	PH	FH-VZ	FV-BB	Gesamt
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Geschlecht						
Weiblich	54,2%	60,4%	79,4%	50,8%	39,1%	54,3%
Männlich	45,8%	39,6%	20,6%	49,2%	60,9%	45,7%
Alter						
Unter 21 J.	12,9%	9,0%	17,0%	17,1%	2,0%	12,8%
21-25 J.	50,5%	43,1%	44,9%	66,2%	30,5%	50,5%
26-30 J.	23,2%	34,6%	15,0%	12,9%	32,3%	22,8%
Über 30 J.	13,3%	13,4%	23,2%	3,8%	35,3%	13,8%
Ø Alter	26,1 J.	26,6 J.	27,3 J.	23,7 J.	30,2 J.	26,2 J.
Soziale Herkunft (nur in Österreich geborene Eltern)						
Niedrige Schicht	18,1%	15,0%	20,8%	19,3%	30,9%	18,9%
Mittlere Schicht	30,2%	25,1%	34,5%	34,4%	35,6%	30,9%
Gehobene Schicht	33,1%	39,9%	35,6%	34,7%	26,5%	33,2%
Hohe Schicht	18,6%	19,9%	9,1%	11,6%	6,9%	17,0%
Bildungsherkunft						
Bildungsinländer/in	83,7%	62,2%	94,5%	90,5%	93,8%	84,4%
Bildungsausländer/in	16,3%	37,8%	5,5%	9,5%	6,2%	15,6%
Erstsprache						
Deutsch	91,0%	73,2%	96,8%	97,0%	95,8%	91,4%
Andere Sprache	9,0%	26,8%	3,2%	3,0%	4,2%	8,6%
Kind(er)						
Kind(er)	8,0%	10,3%	22,3%	2,4%	19,9%	8,6%
Keine Kinder	92,0%	89,7%	77,7%	97,6%	80,1%	91,4%
Unterstufe (nur BildungsinländerInnen)						
Hauptschule	33,3%	33,0%	49,9%	43,9%	51,3%	35,7%
AHS-Unterstufe	64,3%	59,7%	48,1%	54,0%	46,9%	61,9%
Sonstige Schule	2,4%	7,2%	1,9%	2,1%	1,8%	2,4%

	Wiss. Univ.	Kunstuniv.	PH	FH-VZ	FV-BB	Gesamt
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Studienberechtigung						
AHS-Matura	46,5%	36,5%	43,2%	32,8%	20,4%	43,8%
HAK-Matura	11,2%	1,9%	10,4%	17,7%	18,6%	11,7%
HTL-Matura	11,0%	6,9%	5,2%	17,6%	29,2%	12,0%
Sonstige BHS-Matura	9,1%	5,1%	24,2%	14,7%	10,0%	10,0%
Studienberechtigungs- prüfung	2,4%	1,4%	5,6%	1,6%	3,4%	2,4%
Berufsreifeprüfung	2,6%	,9%	5,1%	4,4%	7,7%	3,0%
Sonstige österr. Studienberechtigung	1,0%	9,5%	,9%	1,8%	4,5%	1,5%
Schule/Berufsausbildung im Ausland	16,3%	37,8%	5,5%	9,5%	6,2%	15,6%
Studienjahr der Erstzulassung						
vor 2000	12,0%	10,8%	12,7%	1,9%	18,2%	11,4%
2000/01	3,5%	3,5%	1,4%	,6%	3,0%	3,1%
2001/02	4,0%	4,6%	2,0%	,9%	2,2%	3,7%
2002/03	6,3%	5,9%	4,3%	1,7%	3,1%	5,7%
2003/04	8,8%	11,3%	4,1%	2,6%	3,7%	8,0%
2004/05	11,2%	8,9%	5,2%	6,4%	7,3%	10,4%
2005/06	12,5%	14,3%	12,0%	17,7%	12,8%	13,0%
2006/07	13,5%	14,3%	19,8%	21,1%	14,2%	14,4%
2007/08	14,5%	14,0%	19,8%	23,8%	16,5%	15,5%
2008/09	13,6%	12,4%	18,7%	23,4%	18,8%	14,8%
Studententyp						
Bachelor	34,7%	27,0%	94,7%	73,0%	56,1%	40,5%
Master	8,0%	14,3%	,0%	9,2%	20,9%	8,6%
Lehramt	4,2%	16,4%	,0%	,0%	,0%	3,9%
Diplom	53,0%	42,4%	5,3%	17,8%	23,1%	47,0%
Doppelstudium						
Ja	26,1%	20,1%	3,9%	2,1%	2,6%	22,2%
Nein	73,9%	79,9%	96,1%	97,9%	97,4%	77,8%
Beihilfen/Stipendienbezug						
Kein Stipendium	76,0%	69,5%	71,1%	61,4%	89,4%	75,0%
Studienbeihilfe	17,9%	21,0%	21,9%	26,5%	3,1%	18,2%
Selbsterhalterstipendium	5,9%	9,5%	6,9%	12,1%	6,8%	6,6%
Studienabschluss-Stip.	0,2%	0,0%	0,1%	0,1%	0,8%	0,2%

	Wiss. Univ.	Kunstuniv.	PH	FH-VZ	FV-BB	Gesamt
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Gesundheitliche Beeinträchtigung						
Behinderung	1,4%	1,1%	0,6%	0,8%	1,2%	1,3%
Chronische Krankheit	12,1%	13,0%	9,6%	10,4%	7,8%	11,7%
Sonstige gesundheitliche Beeinträchtigung	7,0%	6,6%	5,3%	6,0%	4,9%	6,8%
Keine gesundheitl. Beeinträchtigung	79,5%	79,4%	84,5%	82,7%	86,1%	80,2%
Erwerbstätigkeit SS 2009						
Während des ganzen Semesters	44,9%	41,1%	41,3%	22,9%	88,5%	44,7%
Gelegentlich während des Semesters	16,5%	30,8%	15,4%	18,6%	3,2%	16,5%
Nicht erwerbstätig	38,6%	28,2%	43,3%	58,5%	8,3%	38,8%
Erwerbstätigkeit in Stunden/ Woche						
Nicht erwerbstätig	38,6%	28,2%	43,3%	58,5%	8,3%	38,8%
Unter 11h	22,0%	31,3%	22,5%	22,2%	2,0%	21,4%
11-20h	16,6%	19,6%	10,8%	9,4%	6,4%	15,5%
21-35h	9,4%	9,5	8,6	3,1	15,9%	9,1%
Über 35h	8,4%	4,4%	6,3%	1,8%	61,5%	10,0%
Erwerbstätig ohne Angabe von Stunden	5,0%	7,0%	8,4%	5,0%	5,8%	5,2%
Stellenwert der Erwerbstätigkeit						
Erwerbstätig, aber in erster Linie Student/in	43,5%	58,3%	34,9%	38,4%	14,0%	41,9%
In erster Linie erwerbstätig	17,6%	13,4%	21,2%	2,8%	77,7%	18,9%
Nicht erwerbstätig	38,9%	28,3%	44,0%	58,8%	8,4%	39,1%
Aufgewachsen in städt. oder ländl. Umgebung						
(Vor)städtische Umgebung	49,4%	54,6%	36,5%	38,4%	42,5%	47,9%
Ländliche Umgebung	50,6%	45,4%	63,5%	61,6%	57,5%	52,1%
Aufgewachsen in Ö-Bundesland						
Burgenland	3,2%	1,9%	4,5%	4,3%	4,4%	3,4%
Kärnten	7,8%	3,6%	4,0%	5,6%	4,9%	7,3%
Niederösterreich	17,2%	13,6%	23,7%	23,8%	24,5%	18,3%
Oberösterreich	17,0%	21,3%	20,6%	18,1%	13,8%	17,2%
Salzburg	5,8%	6,5%	4,7%	6,0%	5,6%	5,8%
Steiermark	13,8%	12,9%	14,2%	13,5%	16,7%	13,9%
Tirol	6,8%	4,9%	4,0%	5,9%	5,7%	6,5%
Vorarlberg	3,7%	2,7%	5,2%	3,8%	3,7%	3,7%
Wien	16,2%	13,2%	14,5%	11,2%	17,3%	15,6%
Ausland	8,6%	19,3%	4,7%	7,8%	3,5%	8,4%

	Wiss. Univ.	Kunstuniv.	PH	FH-VZ	FV-BB	Gesamt
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Wohnsituation						
Elternhaushalt	18,0%	7,8%	30,1%	31,2%	14,3%	19,1%
Andere Verwandte	1,1%	1,3%	1,2%	1,0%	,6%	1,1%
Wohngem.	22,8%	27,9%	10,6%	19,5%	4,8%	21,5%
Studierendenwohnheim	10,0%	10,0%	4,6%	14,5%	1,3%	9,8%
Anderes Wohnheim	0,3%	0,0%	0,5%	0,5%	0,4%	0,3%
Einzelhaushalt	47,7%	52,9%	53,0%	33,4%	78,6%	48,1%
Univ. Studiengruppen						
Geistes- u. kulturwiss. Studien	24,4%	1,2%				23,6%
Ingenieurwiss. Studien	18,9%	8,1%				18,5%
Künstlerische Studien		73,6%				2,5%
Lehramtsstudien	4,2%	16,4%				4,7%
Medizinische Studien	5,7%					5,5%
Naturwiss. Studien	14,5%					14,0%
Rechtswiss. Studien	10,6%					10,2%
Sozial- u. wirtwiss. Studien	19,0%					18,3%
Theologische Studien	0,6%					0,6%
Veterinärmed. Studien	0,6%					0,6%
Individuelle Studien	1,6%	0,8%				1,6%
FH-Studiengruppe						
Gestaltung/ Kunst				2,9%	0,2%	2,0%
Technik				37,4%	38,1%	37,6%
Sozialwissenschaften				10,2%	6,9%	9,0%
Wirtschaftswiss.				37,6%	54,0%	43,2%
Naturwissenschaften				0,8%		,5%
Gesundheitswiss.				11,1%	,8%	7,6%
PH-Lehramt						
Volksschulen			39,0%			39,0%
Hauptschulen			23,4%			23,4%
Sonderschulen			13,2%			13,2%
Sonstiges			24,4%			24,4%

PH: Pädagogische Hochschulen.

FH-VZ: Vollzeit-Studiengänge an Fachhochschulen.

FH-BB: Berufsbegleitende und zielgruppenspezifische Studiengänge an Fachhochschulen.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Unter

<http://www.sozialerhebung.at>

finden Sie:

- Alle Berichte der Studierenden-Sozialerhebungen seit 1999
- Der umfangreiche Tabellenband zur Studierenden-Sozialerhebung 2009
- Die Zusatzberichte zur Sozialerhebung 2009 (sobald sie erschienen sind):
 - Materialien zur Sozialen Lage der Studierenden 2010
(Bericht des BMWF und Zusammenfassung der Studierenden-Sozialerhebung 2009)
 - Studierende mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen 2009
 - Studierende mit Kind(ern) 2009
 - Internationale Studierende in Österreich 2009
 - StudienanfängerInnen 2008/09
 - Studierende im Doktorat 2009
 - Umstieg vom Bachelor- auf das Masterstudium 2009
 - Studiensituation im Jahr 2009
(Studienmotive, Studienfortschritt, Zufriedenheit, Prüfungen etc.)
 - Internationale Mobilität der Studierenden 2009
 - Employability der Studierenden 2009
 - Regionale Herkunft und Binnenmobilität der Studierenden 2009
 - Eurostudent IV (Soziale Lage der Studierenden in ca. 25 Ländern)

Authors: Martin Unger, Regina Gottwald, Stefan Angel, Johanna Brandl

Title: Employability der Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2009.

Projektbericht/Research Report

© 2010 Institute for Advanced Studies (IHS),
Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 • <http://www.ihs.ac.at>
