

BILDUNGSABSCHLÜSSE AM INTERNATIONALEN ARBEITSMARKT

Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur europäischen
Transparenzstrategie

DISSERTATION

zur Erlangung des akademischen Grades einer Dr. rer. pol.

dem Fachbereich IV der Universität Trier vorgelegt von

DIPL.-VOLKSW. TANJA MACHALET

Trier im Juli 2006

Tag der mündlichen Prüfung:

30. April 2007

Berichterstatter:

Prof. Dr. Dieter Sadowski, Universität Trier
Prof. Dr. Martin Schneider, Universität Paderborn

INHALTSVERZEICHNIS

Abkürzungsverzeichnis	5
Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	8
I. Einleitung	10
1. Forschungsgegenstand	10
2. Forschungsdefizite und eigener Untersuchungsansatz	13
3. Aufbau der Arbeit	15
II. Die Bildungssysteme in Europa: Zwischen Regulierungswettbewerb und Harmonisierung	16
1. Systemwettbewerb und die allgemeine Bedeutung für die Bildungspolitik	17
1.1. Das Grundkonzept des institutionellen Wettbewerbs.....	17
1.1.1. Vorteile des institutionellen Wettbewerbs – Argumente gegen Harmonisierung.....	18
1.1.2. Nachteile des institutionellen Wettbewerbs – Argumente für Harmonisierung.....	18
1.2 Institutioneller Wettbewerb im Bildungswesen	20
2. Übertragung auf die Bildungspolitik in der EU	21
2.1 Die bildungsrechtliche Entwicklung in Europa von den Römischen Verträgen bis zum Vertrag von Maastricht	22
2.2 Aktuelle bildungspolitische Initiativen: Der Bologna-Prozess als Ausdruck des Systemwettbewerbs	24
2.2.1 Die Entstehung des Bologna-Prozesses: ein kleiner Rückblick.....	25
2.2.2 Der Bologna-Prozess aus Sicht der Systemwettbewerbstheorie	26
2.2.2.1 Heterogenität oder Homogenität von Präferenzen?	26
2.2.2.2 Lassen sich durch Bologna Skalenvorteile erzielen?	31
2.2.2.3 Internalisierung externer Effekte durch einen einheitlichen Hochschulraum?	32
2.2.2.4 Bologna: Verhinderung eines „Race to the bottom“ oder Begrenzung eines „race to the top“?.....	33
2.3 Der Bologna-Prozess in Deutschland und Großbritannien	36
2.3.1 Stand der Umsetzung in Europa	36

2.3.2	Die Umsetzung in Deutschland	36
2.3.2.1	Die allgemeine Akzeptanz des Prozesses.....	37
2.3.2.2	Die Bedeutung des Akkreditierungsrates bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses.....	43
2.3.3	Großbritannien und der Bologna-Prozess	45
3.	Zusammenfassung.....	47
III.	Die EU als internationaler Arbeitsmarkt?	49
1.	Der Status Quo: Mobilität von Arbeitskräften in der EU.....	49
2.	Mobilität in der EU: Motive und Hindernisse.....	50
3.	Empirische Studien zur Mobilität und zu Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa	51
4.	Empirische Defizite und die Auswahl des Luxemburger Finanzdienstleistungssektors als Untersuchungsfeld.....	57
IV.	Theoretische Analyse der Funktionsfähigkeit des internationalen Arbeitsmarktes unter Berücksichtigung des Wettbewerbs zwischen Bildungsabschlüssen in Europa.....	61
1.	Internationale Rekrutierung und die Bedeutung von Bildungsabschlüssen: Stand der Forschung.....	61
2.	Gibt es einen Markt für internationale Bildungsabschlüsse?	66
2.1	Grundlegende Annahmen	66
2.2	Der Analyserahmen für den Wettbewerb zwischen Bildungssystemen: Das Structure-Conduct-Performance- Paradigma	67
2.3	Der Luxemburger Finanzdienstleistungssektor als Markt für Bildungsabschlüsse.....	69
2.3.1	Rahmenbedingungen und Marktstruktur	69
2.3.1.1	Die Angebotsseite: Struktur der beteiligten Bildungssysteme	70
2.3.1.2	Die Nachfrageseite: Qualifikationsanforderungen im Bankensektor	79
2.3.2	Marktverhalten, Marktergebnis und der Einfluss staatlicher Maßnahmen	81
3.	Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde	83
3.1	Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt aus soziologischer Sicht.....	83

3.2 Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt aus (informations)ökonomischer Sicht	85
3.3 Empirische Befunde	87
3.4 Implikationen für den internationalen Arbeitsmarkt	90
4. Die Einstellungsentscheidung als Kaufentscheidung unter Qualitätsunsicherheit und Möglichkeiten ihrer Reduktion	92
4.1 Theoretische Grundlagen.....	92
4.2 Empirische Befunde zur Arbeitnehmersuche und Implikationen für den internationalen Arbeitsmarkt.....	96
5. Das „Marktergebnis“: Wie gut ist die Qualität der Kaufentscheidung?.....	99
5.1 Empirische Studien zum Zusammenhang zwischen Rekrutierungsstrategien und Einstellungserfolg.....	99
5.2 Implikationen für den internationalen Arbeitsmarkt	102
6. Public Policy-Maßnahmen und deren Einfluss auf die Rekrutierung am internationalen Arbeitsmarkt	103
V. Empirische Analyse des Wettbewerbs zwischen Bildungsabschlüssen am internationalen Arbeitsmarkt.....	105
1. Design und Durchführung der Untersuchung.....	105
1.1 Fragebogenkonzeption.....	106
1.2 Der Datenerhebungsprozess	108
2. Der Luxemburger Finanzdienstleistungssektor als internationaler Markt für Bildungsabschlüsse: Empirische Evidenz	110
2.1 Rahmenbedingungen und Marktstruktur: Deskriptive Befunde	110
2.2 Das allgemeine Marktverhalten der Akteure: empirische Befunde	118
2.2.1 Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung	118
2.2.2 Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen aus signaltheoretischer Sicht	123
2.2.3 Die Beurteilung der Qualität der Abschlüsse	129
2.2.4 Strategien zur Reduktion von Informationsasymmetrien am internationalen Arbeitsmarkt	141
2.3 Das Marktergebnis: Wie gut ist die Qualität der Einstellungsentscheidung?.....	148
2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Funktioniert die Rekrutierung auf dem internationalen Arbeitsmarkt?	154

3. Die politische Dimension: Funktioniert der Systemwettbewerb?	155
VI. Schlussbemerkung	160
1. Resümee meiner Forschungsergebnisse.....	160
2. Weiterer Forschungsbedarf	161
Literatur	163
Anhang 1: Ergänzende Tabellen und Abbildungen.....	184
Anhang 2: Fragebogen	211

Abkürzungsverzeichnis

ABBL	Association des Banques et Banquiers Luxembourg
BA	Berufsakademie
BDA	Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BTS	Brevet de technicien supérieur
CEDEFOP	The European Centre for the Development of Vocational Training
CHEERS	Careers after higher Education – a European Research Study
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DGfEC	Directorate-General for Education and Culture
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
EBM	Einheitlicher Binnenmarkt
ECTS	European Credit Transfer System
EG	Europäische Gemeinschaft
EGKS	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EOPP	Employment Opportunity Pilot Project
ESIB	The National Union of Students in Europe
EU	Europäische Union
EUA	European University Association
EUGH	Europäischer Gerichtshof
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
EURATOM	Europäische Atomgemeinschaft
EURES	European Employment Services
Eurybase	Eurydice Database on Education Systems in Europe
EURYDICE	Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa
EWGV	Vertrag über die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung

FH	Fachhochschule
FIBAA	Foundation for International Business Administration Accreditation
HRÄndG	Hochschulrahmen-Änderungsgesetz
HRG	Hochschulrahmengesetz
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
IFBL	Institute for Training and Banking Luxembourg
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie
IP	Institut für Personalmanagement
ISCED	International Standard Classification of Educational Degrees
IW	Institut für Wirtschaftsforschung Köln
IZA	Institute for the Study of Labor
KMK	Kultusministerkonferenz
LifBS	Luxembourg Institute for Banking Studies (=IFBL)
MA	Master of Arts
MBA	Master of Business Administration
NLSY	national Longitudinal Survey of Youth
OECD	Organisation of Economic Cooperation and Development
PhD	Doctor of Philosophy in Arts and Sciences
PISA	Program for International Students Assessment
PWC	PriceWaterhouseCoopers
QAA	Quality Assurance Agency for Higher Education
SCP	Structure-Conduct-Performance
STATEC	Service central de la statistique et des études économiques
SZ	Süddeutsche Zeitung
TSD	Tausend
UNICE	Union of Industrial and Employers' Confederations of Europe
VWA	Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie
WR	Wissenschaftsrat
WS	Wintersemester

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Transparenz der Bildungsabschlüsse und Regelungsdichte in Wirtschaftssektoren	57
Abbildung 2:	Charakteristische Personalauswahlprozesse nach Sprachgruppen	63
Abbildung 3:	Das Structure-Conduct-Performance-Paradigma	69
Abbildung 4:	Möglichkeiten zur Reduktion von Informationsasymmetrien am Produktmarkt, am (nationalen) Arbeitsmarkt und am internationalen Arbeitsmarkt	93
Abbildung 5:	Formale und informelle Informations- und Rekrutierungskanäle	95
Abbildung 6:	Häufigkeit der genutzten Informationsmöglichkeiten (in Prozent)	146
Abbildung 7:	Verteilung der Bildungsabschlüsse auf Positionen	149

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Bedeutung von Schlüsselqualifikationen im Luxemburger Finanzdienstleistungssektor	80
Tabelle 2:	Herkunft der Respondenten	111
Tabelle 3:	Anzahl und Anteil der Hochschulabsolventen nach Bildungsabschluss	112
Tabelle 4a:	Strukturmerkmale europäischer und nicht-europäischer Unternehmen.....	113
Tabelle 4b:	Strukturmerkmale deutscher und nicht-deutscher Unternehmen .	114
Tabelle 5:	Informationsstand über Bildungsabschlüsse und Berufserfahrung	116
Tabelle 6:	Motive für die Behandlung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung	117
Tabelle 7:	Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Vorselektion, für die endgültige Einstellungsentscheidung und den weiteren Karriereverlauf unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Herkunft: EU/Nicht-EU, Deutsch/Nicht-deutsch	119
Tabelle 8:	Korrelation zwischen der Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Vorselektion, für die endgültige Einstellungsentscheidung und den weiteren Karriereverlauf unter Berücksichtigung des Informationsstandes und Unternehmensgröße	121
Tabelle 9:	Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Vorselektion, für die endgültige Einstellungsentscheidung und den weiteren Karriereverlauf nach Anzahl der Länder, aus denen die Bewerbungen kamen	122
Tabelle 10:	Rangfolge der Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen ohne und mit Berücksichtigung des Informationsstandes der Personalverantwortlichen	124
Tabelle 11:	Rangfolge der Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Herkunft: deutsch/nicht-deutsch	126
Tabelle 12:	Rangfolge Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Herkunft: europäisch/nicht-europäisch	127

Tabelle 13:	Rangfolge Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Unternehmensgröße.....	128
Tabelle 14:	Bedeutung verschiedener Kompetenzen für die Einstellung.....	130
Tabelle 15:	Rangfolge der Abschlüsse nach Kompetenzfeldern unter Berücksichtigung des Informationsstandes	133
Tabelle 16:	Rangfolge der Kompetenzen nach Herkunft: deutsch versus nicht-deutsch	135
Tabelle 17:	Rangfolge der Kompetenzen nach Herkunft: europäisch versus nicht-europäisch.....	136
Tabelle 18:	Rangfolge der Kompetenzen nach Unternehmensgröße	138
Tabelle 19:	„Preis-Leistungsverhältnis“ der Abschlüsse allgemein.....	139
Tabelle 20:	Saldo Lohn-Qualität nach Gruppen.....	140
Tabelle 21:	Bedeutung unterschiedlicher Rekrutierungswege	142
Tabelle 22:	Bedeutung formale vs. informelle Rekrutierungswege	143
Tabelle 23:	Informelle und formale Rekrutierung nach Ländergruppen.....	145
Tabelle 24:	Einarbeitungszeiten der jeweiligen Abschlüsse	151
Tabelle 25:	Weiterbildungsausgaben pro Beschäftigten und pro Akademiker nach Herkunft	152
Tabelle 26:	Ausgaben für Weiterbildung und Heterogenität der Abschlüsse .	153
Tabelle 27:	Einschätzung der Informationsmöglichkeiten zum Vergleich von Bildungsabschlüssen in Europa	156

I. Einleitung

1. Forschungsgegenstand

Alle Teilbereiche des deutschen Bildungssystems unterliegen seit geraumer Zeit einer hohen Reformfrequenz. Ganztagschule, Reform des Berufsbildungsgesetzes, der Aufbau von Elite-Universitäten und nicht zuletzt die Einführung gestufter Studienabschlüsse (Bachelor/Master) scheinen dabei Ausdruck und Konsequenz zunehmenden internationalen Drucks im Standortwettbewerb um Humankapital zu sein (LIST 2001; THOMAS 2003: 18f.; FEHN 2001: 9). Dabei ist erkennbar, dass die Reformmaßnahmen nicht im „luftleeren Raum“ stattfinden: zum einen erfolgt eine Orientierung an sog. „Best Practices“, also einer Orientierung an erfolgreichen Praktiken anderer Länder¹; zum anderen stehen sie im Kontext einer gesamteuropäischen Strategie mit dem Ziel, Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum zu machen, [...] der fähig ist, ein dauerhaftes Wachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen“ (Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister vom 19.9.2003, Berlin)².

Diese Strategie manifestiert sich schon seit 1999 im sog. Bologna-Prozess, der die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums bis ins Jahr 2010 zum Ziel hat. Als zentrale Bausteine nennen die Minister in ihrer Erklärung vom 19. Juni 1999 u.a. die Einführung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen in Anlehnung an die britische Tradition³, leicht verständliche und vergleichbare Abschlüsse und die Förderung der Mobilität durch die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen⁴. Diese Maßnahmen stehen in engem Zusammenhang mit den im Zuge der Vollendung des Binnenmarktes verstärkten Anstrengungen, die Transparenz beruflicher Qualifikationen zu verbessern, um die internationale Mobilität von Arbeitnehmern aller Qualifikationsniveaus zu erhöhen. Verbunden damit ist die Hoffnung, durch die Erhöhung der Arbeitskräftemobilität in Europa hohe

1 Prominentes Beispiel ist der Ausbau von Ganztagschulen als Konsequenz aus der PISA-Studie, bei der die Länder mit Ganztagschulsystem wesentlich besser abschnitten (www.ganztagschulen.org).

2 Übernommen wurde diese Formulierung aus der Schlussfolgerung des Europäischen Rates von Lissabon 2000, die die wirtschaftspolitischen Leitlinien bis ins Jahr 2010 formulierte.

3 d.h. die zweite Stufe bedarf des Abschlusses der ersten Stufe, die mindestens drei Jahre dauern soll. Der Abschluss der ersten Stufe gilt als berufsqualifizierend.

4 Kerngedanke dieser Mobilitätsförderung war und ist, dass die uneingeschränkte Freizügigkeit von Kapital, Waren, Dienstleistungen und Personen innerhalb der EU erhebliche Wohlfahrtseffekte sowohl für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft zur Folge habe.

regionale Arbeitslosenquoten zu senken, Fachkräftemangel in einzelnen Regionen und Branchen zu verringern und Entwicklungspotenziale besser zu nutzen (MYTZEK 2004b).

Besondere Bedeutung scheinen diese Maßnahmen zu erlangen, wenn multinational agierende Unternehmen aufgrund von Fachkräftemangel oder fehlenden Qualifikationen am jeweiligen Standort darauf angewiesen sind, Absolventen aus unterschiedlichen Bildungssystemen einzustellen (WINKELMANN 2001: 8; MYTZEK/SCHÖMANN 2004: 14). Mit einer Steigerung der Transparenz von Qualifikationen und einer höheren Vergleichbarkeit von nationalen Bildungsabschlüssen sollten sich die Informationsbeschaffungskosten und in der Folge die Rekrutierungskosten erheblich senken lassen. Es wird also angenommen, dass auf dem europäischen „gemeinsamen Markt für Qualifikationen“ (HANF 1998: 151) Funktionsmängel herrschen, deren Beseitigung zu einer Verbesserung der Allokation von Humanressourcen und damit zur Steigerung der gesamteuropäischen Wohlfahrt führen könne. Die europäischen und nationalen Reformziele erscheinen demzufolge zunächst rational und für die Akteure am europäischen Binnenmarkt durchaus viel versprechend.

Ein Blick in die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik der vergangenen Jahrzehnte verdeutlicht, dass bereits verschiedene Versuche unternommen wurden, durch Rechtsverordnungen, Richtlinien und Absichtserklärungen und verschiedene Urteile des EUGH ein höheres Maß an Transparenz zu gewährleisten bzw. Informationsdefizite abzubauen (vgl. LIST 1996; HANF 1998; PETERSON ET AL. 2001). Wurde dabei zunächst das Ziel der Vereinheitlichung von Bildungsabschlüssen und damit auch der Angleichung der nationalen Bildungssysteme verfolgt, verlagerte sich der Fokus insbesondere in den 90er Jahren auf die Anerkennung und größere Transparenz nationaler Bildungsabschlüsse (Äquivalenzprinzip). Um letzterem Rechnung zu tragen, hat die EU u.a. im Rahmen des Programms Leonardo da Vinci eine Vielzahl nationaler, regionaler und sektoraler Projekte gefördert, und auch das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) in Thessaloniki stellt seit vielen Jahren Informationen und vergleichende Analysen über die Systeme der (Berufs-)Ausbildung zur Verfügung.

Betrachtet man die Vielzahl an bereits durchgeführten Maßnahmen und Projekten und die Frequenz, in der die politischen Akteure die Herstellung von Transparenz als wesentliche Aufgabe formuliert haben und formulieren, so liegt die Auffassung nahe, dass die Intransparenz von Bildungsabschlüssen eigentlich kaum (mehr) ein Einstellungshindernis darstellen sollte. Die – wenigen – empirischen Studien, die sich mit dem internationalen Einstellungsverhalten von Unternehmen beschäftigen, zeichnen in Bezug auf die Problematik ein ambivalentes Bild. Unstrittig ist, dass die Transparenz nach wie vor – und trotz verbesserten Informationszuganges durch das Internet – zu wünschen übrig lässt (vgl. HÖNEKOPP/ WERNER 1999:7; MYTZEK/ SCHÖMANN 2004: 14). Jedoch scheint dies in sehr divergierendem Umfang als Problem wahrgenommen zu werden. WINKELMANN (2001: 24) stellt in einer Untersuchung deutscher Unternehmen

aus verschiedenen Wirtschaftszweigen fest, dass für ca. 25% der Unternehmen „*a lack of knowledge of foreign education systems and careers*“ als Grund gilt, keine ausländischen hochqualifizierten Arbeitskräfte einzustellen, obwohl oder auch gerade weil sie dies in der Vergangenheit bereits getan haben; nur knapp 5% der Unternehmen, die (noch) keine ausländischen Arbeitskräfte beschäftigen, betrachten diese fehlenden Informationen als Problem. In einer Unternehmensbefragung der Europäischen Handelskammer EUROCHAMBRES (2002) gaben 46% der befragten Unternehmen an, mehr Arbeitskräfte aus anderen Ländern einstellen zu wollen; als Haupthindernisse wurden Sprachbarrieren (20%) und ein ausreichendes Angebot an einheimischen Arbeitskräften genannt (28%), nur 5% sahen Schwierigkeiten bei der Beurteilung von Qualifikationen. Dagegen liefern die von MYTZEK/SCHÖMANN (2004) durchgeführten Fallstudien im Gesundheits-, Finanz- und IKT-Sektor und in der Automobilindustrie⁵ differenziertere Ergebnisse: im Finanzsektor „ist nach Aussage der Arbeitgeber die Transparenz von Fortbildungsabschlüssen kein großes Thema, da den Zertifikaten selbst nur eine geringe Bedeutung beigemessen wird“ (EBD.: 76). Im IKT-Sektor ergibt sich kein einheitliches Bild in Bezug auf den Wert von Zertifikaten und Abschlüssen, während im Gesundheitssektor Bildungsabschlüsse, deren Transparenz und Qualitätsbewertung aufgrund der rechtlichen Besonderheiten und administrativen Anforderungen des Sektors eine zentrale Rolle im Rekrutierungsprozess einnehmen. In der Automobilindustrie kommt es insbesondere auf spezifische technische Qualifikationen an, die nicht unbedingt in offiziellen Zeugnissen oder Zertifikaten dokumentiert sind⁶.

Es wird also ersichtlich, dass – zumindest aus Sicht der Unternehmen – der „Transparenzdruck“ am europäischen Arbeitsmarkt die Praxis nur bedingt erreicht und nur in geringem Umfang als Mobilitäts- und damit Wettbewerbsfähigkeitsbarriere gesehen werden kann. Daraus ergibt sich als Ausgangspunkt für die Arbeit und insbesondere für die empirische Untersuchung die folgende Vermutung:

Die eingangs beschriebenen Funktionsmängel, die von den politischen Akteuren identifiziert wurden und durch den Bologna-Prozess und die diesem vorangegangenen Maßnahmen behandelt werden soll(t)en, stellen keine extreme Form von Marktversagen dar. Unternehmen, die international rekrutieren wollen, tun dies, ohne den Transparenzanstrengungen auf europäischer Ebene Beachtung zu schenken, so dass die Reformanstrengungen zwar nicht als schädlich aber auch nicht als nützlich charakterisiert werden können.

5 Auf die Untersuchung wird im Verlauf der Arbeit noch detailliert eingegangen.

6 WALWEI/WERNER (1993: 6) stellen fest, dass „recognition of qualifications is chiefly a problem for those at the beginning of their careers. [...] Judging the value of such educational and training certificates is especially difficult in the medium qualification levels, with university degrees being somewhat easier to classify.“

2. Forschungsdefizite und eigener Untersuchungsansatz

Im wesentlichen sind mit dem Forschungsgegenstand zwei Problemfelder ange-rissen, die zur Überprüfung der formulierten „Ineffizienzvermutung“ in Bezug auf die europäischen Transparenzanstrengungen näher betrachtet werden sollen und die bisher in der wissenschaftlichen Diskussion weitgehend unabhängig von-einander behandelt wurden.

Zum einen ist dies die Ebene der politischen Auseinandersetzung darüber, wel-ches Regulierungsmodell die EU bzw. die Nationalstaaten in Bezug auf die Bil-dungspolitik verfolgen sollen/wollen bzw. welche Interessen hinter den bereits eingeleiteten Reformprozessen stehen. In der Wissenschaft wurde und wird diese Diskussion – im Gegensatz zur Steuerpolitik oder auch zu den Systemen der So-zialversicherung (z.B. FEHN 2001; SCHMIDT 2003; MÜLLER ET AL. 2001) – kaum geführt. Begründet wird dies insbesondere damit, dass spätestens mit dem Maast-richt-Vertrag 1992 für die europäische Bildungspolitik die Harmonisierung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften und damit die Angleichung der Bildungs-systeme insgesamt aufgegeben wurde (vgl. PHILIPP 2000: 18; BAINBRIDGE/MURRAY 2000: 13). Auf der einen Seite öffnet dieses „Harmonisierungsverbot“ den Spielraum für einen Regulierungs- bzw. Systemwettbewerb zwischen den Mitgliedstaaten, auf der anderen Seite stellt BIFFL (2002: 397f.) dagegen fest, dass es „eine zunehmende Konvergenz der Sichtweisen innerhalb der EU zu Schlüsselthemen der Bildungspolitik [gibt]“, was bedeutet, dass Harmonisierung – entgegen den vertraglichen Regelungen – in der Praxis durchaus stattfinden kann. Die Harmonisierung von Hochschulstrukturen im Rahmen des Bologna-Prozesses ist dafür ein anschauliches Beispiel.

Daher soll hier zunächst der Bologna-Prozess in einen systemwettbewerbstheore-tischen Kontext eingeordnet werden. Hierzu gehört insbesondere die Frage, ob die Harmonisierung der Studienstrukturen einen von Kritikern des Systemwett-bewerbs befürchteten „race to the bottom“-Prozess beschränken kann, oder ob mit dieser Maßnahme nicht vielmehr ein produktiver „race to the top“-Wettbewerb eingeschränkt wird.

Zum anderen stellt sich die Frage, wie der Wettbewerb zwischen bildungspoliti-schen Regulierungen (bisher) auf der Mikroebene funktioniert(e), d.h. wie Un-ternehmen dem Wettbewerb um internationales Humankapital begegnen: welche Bedeutung kommt der Qualität von Bildungsabschlüssen aus unterschiedlichen Ländern im und welchen Beitrag leisten die EU-Maßnahmen zur Reduzierung von Informationsmängeln für den Rekrutierungsprozess? Die eingangs kurz an-geführten Studien zur Transparenz von Bildungsabschlüssen, die im weiteren Verlauf der Arbeit noch detailliert vorgestellt werden, liefern hier zwar Anhalts-punkte, inwiefern die Intransparenz von Bildungsabschlüssen als Mobilitäts-hemmnis zu werten ist, machen allerdings keine Aussagen dazu, wie Abschlüsse bewertet werden und auf welcher Grundlage diese Bewertung erfolgt.

Um die Ebene des zwischenstaatlichen Systemwettbewerbs mit der Ebene international rekrutierender Unternehmen zu verknüpfen, wird angenommen, dass Unternehmen als Käufer und die Nationalstaaten als Produzenten von Bildungsabschlüssen unterschiedlicher Qualität als Akteure auf einem „gemeinsamen Markt für Bildungsabschlüsse“ auftreten.

Einen solchen Markt findet man – betrachtet man die europäische „Mobilitätslandkarte“ – vor allem in der Grenzregion Saar-Lor-Lux. Nach Angaben von EURES pendeln in dieser Region täglich ca. 136.000 Personen aus vier Ländern auf dem Weg zu ihrem Arbeitsplatz über eine Staatsgrenze; den weitaus größten Zustrom erfährt dabei Luxemburg mit ca. 100.000 Arbeitnehmern (vgl. EURES 2004, 2004; STATEC 2004). Betrachtet man die Bevölkerungsstruktur in Luxemburg, so wird der hohe Internationalitäts- und Mobilitätsgrad der Region umso deutlicher: von den rund 450 TSD Einwohnern sind 38,6% Ausländer, davon stammen ca. 85% aus anderen Ländern der EU (vgl. STATEC 2004). Von besonderer wirtschaftlicher Bedeutung für Luxemburg ist der Finanzdienstleistungssektor, der 2003 mehr als 1.000 Unternehmen umfasste und mit mehr als 80.000 Beschäftigten einen Anteil von knapp 28% an allen Erwerbstätigen ausmachte (vgl. STATEC 2004)⁷. Hinzu kommt, dass die Eigentümerstruktur bzw. die Herkunft der Unternehmen ebenfalls hoch internationalisiert ist. So waren in 2003 allein 167 Banken aus 16 Herkunftsländern registriert und auch die weiteren Finanzdienstleistungsunternehmen (z.B. Investmentgesellschaften und Unternehmensberatungen) sind weitgehend Auslandstöchter. Diese Vielzahl an Unternehmen sollte es möglich machen, in Abgrenzung zur bisher vorliegenden Fallstudienevidenz, mittels quantitativ orientierter Fragebogenerhebung repräsentative Informationen über den Umgang mit Bildungsabschlüssen aus verschiedenen Ländern zu erhalten.

Um diesen Markt zu analysieren und auf seine Funktionsfähigkeit unter den gegebenen Rahmenbedingungen – die Qualität der von den Nationalstaaten produzierten Bildungsabschlüssen und die europäischen Transparenzanstrengungen – zu überprüfen, bedarf es zunächst der Generierung von Annahmen darüber, wann die Rekrutierung auf einem solchen „internationalen Arbeitsmarkt“ überhaupt als funktionsfähig bezeichnet werden kann. Anhaltspunkte hierfür liefern in diesem Kontext ökonomische Theorien, die sich mit der Bedeutung von Informationen und der Rolle von Bildungsabschlüssen im Rekrutierungsprozess auseinandersetzen. Bezug genommen wird insbesondere auf die Signaltheorie nach SPENCE (1973, 1974) und das Problem adverser Selektion auf Märkten mit Qualitätsunsicherheit (AKERLOF 1970), aber auch auf theoretische und empirische Befunde, die sich mit der Auswahl von Rekrutierungswegen und der Informationsbeschaffung im Allgemeinen auseinandersetzen. Die Implikationen dieser Ansätze sollen dann theoretisch und empirisch auf den hier beschriebenen internationalen Arbeitsmarkt angewandt werden.

⁷ Leider liegen keine Angaben über die Zusammensetzung der Beschäftigten nach Nationalität vor.

Ziel der Untersuchung ist es, die politische Diskussion über die Notwendigkeit und die Ausgestaltung der Maßnahmen zur Transparenzförderung theoretisch zu fundieren und daraus Handlungsempfehlungen für die nationalen und europäischen Akteure abzuleiten.

3. Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil der Arbeit wird zunächst das Grundkonzept des institutionellen Wettbewerbs vorgestellt und auf den Bologna-Prozess übertragen. Die Analyse erfolgt im Anschluss an eine kurze Darstellung der bildungsrechtlichen Entwicklung seit Gründung der Europäischen Union bis hin zu den aktuellen Maßnahmen.

Daran knüpft in Kapitel III die Beschreibung der EU als internationaler Arbeitsmarkt und der aktuellen Diskussion um Arbeitskräftemobilität an. In Kapitel IV erfolgt die grundsätzliche Charakterisierung des hier behandelten internationalen Marktes für Bildungsabschlüsse und – im Hinblick auf die empirische Untersuchung – die Beschreibung der für den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor relevanten Bildungssysteme/-abschlüsse. Im Anschluss werden die theoretischen Ansätze und Befunde zur Rekrutierung kurz dargestellt, auf den internationalen Arbeitsmarkt übertragen und daraus Implikationen für die empirische Untersuchung hergeleitet.

Diese werden in Kapitel V, dem Kern der Arbeit, empirisch anhand des Luxemburger Finanzdienstleistungssektors überprüft, wobei zunächst das Vorgehen etwas genauer beleuchtet wird. Im abschließenden Kapitel VI werden aus den empirischen Ergebnissen Anforderungen an die EU-Bildungspolitik abgeleitet und einige weiterführende Forschungsfelder umrissen.

II. Die Bildungssysteme in Europa: Zwischen Regulierungswettbewerb und Harmonisierung

Wie eingangs bereits angedeutet wurden spätestens mit dem Maastricht-Vertrag die Harmonisierungs- und damit Angleichungsmöglichkeiten für die Bildungssysteme in Europa weitestgehend ausgeräumt⁸. In der Konsequenz führte dies dazu - wie es KOCH (1998: 505) für die Berufsbildung⁹ feststellt -, dass

„in der neuerdings verwendeten Formel vom „Wettbewerb der Berufsbildungssysteme“ [...] viele ein modernes, marktwirtschaftliches Gegenkonzept zu bürokratischen Einheitslösungen zu sehen [scheinen].“¹⁰

Dieser Wettbewerb kann tendenziell in zwei Richtungen verlaufen: bei steigendem Kostendruck auf die Unternehmen könnten sich Mitgliedstaaten mit hohen Qualitätsstandards in der beruflichen Bildung gezwungen sehen, diese abzusenken (race to the bottom), oder über einen Qualitätswettbewerb bei Gütern und Dienstleistungen könnten Mitgliedsstaaten mit weniger leistungsfähigen Bildungssystemen gezwungen sein, ihre Standards anzuheben (race to the top) (EBD.: 515)¹¹. Dies dürfte für alle Teilbereiche der nationalen Bildungssysteme zutreffen¹². Wie aber lässt sich dieser institutionelle Wettbewerb beschreiben und rechtfertigen? Bisher liegen keine Beiträge vor, die sich systematisch mit dem Regulierungswettbewerb zwischen den Bildungssystemen der EU auseinandersetzen bzw. diesen analysieren. In diesem Kapitel soll daher zunächst die Logik des Systemwettbewerbs und dessen bisherige Anwendung im Bildungsbereich dargestellt werden. Nach einem kurzen Überblick über die bildungsrechtliche Entwicklung in der EU soll anschließend der Versuch unternommen werden, diese Logik auf den Bologna-Prozess und die Verwirklichung eines Europäischen Hochschulraums zu übertragen, um heraus zu arbeiten, inwiefern die Harmonisierung der Studienstrukturen in Europa und auch die weiteren Maßnahmen wie

8 Grundlegend sind hier die Art. 126, 127 und 128 des Maastricht-Vertrags, durch die das Subsidiaritätsprinzip für die allgemeine und berufliche Bildung festgeschrieben wird (KOCH 1998: 510).

9 Die genaue Definition bzw. Abgrenzung dessen, was die EU unter beruflicher Bildung versteht, erfolgt in Kapitel II.2.1.

10 Dieser Wettbewerb ist nicht neu. So stellt WOLLSCHLÄGER (1985: 51) fest: „Schon einmal, gegen Ende des vergangenen Jahrhunderts, fühlte sich die britische Wirtschaft in einem Maße durch die deutsche Konkurrenz bedroht, dass sie eine genaue Untersuchung über die Ausbildung der deutschen Fabrikarbeiterschaft forderte...“

11 Zur Bedeutung der Berufsausbildungssysteme als Standortfaktor vgl. PUVOGEL (1996).

12 LIST (2000: 8) unterstützt dies wie folgt: „Die Diskussion um Wettbewerb und Effizienz sowie der Blick über die nationalen Grenzen hinaus legen die Schwächen im eigenen System bloß und erhöhen den Reformdruck. Dies gilt nicht nur für die wirtschaftlichen Zusammenhänge, sondern ganz besonders auch für das Bildungssystem.“

z.B. die flächendeckende Anwendung des European Credit Transfer Systems (ECTS) als effizient eingestuft werden können.

1. Systemwettbewerb und die allgemeine Bedeutung für die Bildungspolitik

1.1. Das Grundkonzept des institutionellen Wettbewerbs¹³

Grundgedanke des institutionellen Wettbewerbs ist, dass Staaten als immobile Produktionsfaktoren um die Gunst international mobiler Produktionsfaktoren konkurrieren. Wettbewerbsparameter sind dabei die institutionellen Rahmenbedingungen des jeweiligen Landes, also ein in einer bestimmten Weise aus Regulierungen, institutionellen Arrangements, Besteuerung und weiteren staatlichen und nicht-staatlichen Aktivitäten zusammengesetztes Gut (SIEBERT/KOOP 1990: 440; FEHN 2001: 6). Es wird davon ausgegangen, dass die Staaten bzw. deren Regierungen in einem Agenten-Verhältnis zu ihren Bürgern, den Prinzipalen, stehen (KERBER 1998: 201f.; KERBER/HEINE 2002), d.h. Bezugspunkt für die Bereitstellung von institutionellen Rahmenbedingungen sind die Präferenzen der Wirtschaftssubjekte und Produktionsfaktoren (KERBER 2000: 70; FEHN 2001: 6). Werden die Rahmenbedingungen anderer Staaten von diesen als effizienter beurteilt, besteht für sie zum einen die Möglichkeit der Abwanderung (*exit*), was in dem jeweiligen Staat zu Wohlfahrtsverlusten führen kann. Zum anderen besteht die Möglichkeit des Widerspruchs (*voice*), d.h. die politisch Verantwortlichen müssen um ihre Wiederwahl fürchten (SIEBERT/KOOP 1990: 440; FEHN 2001: 6). Diese Option kann auch als *Yardstick Competition* bezeichnet werden (SALMON 2003; FELD 2002)¹⁴, d.h.

„a mechanism that may mitigate the problems of information asymmetry faced by voters in their relationship with elected office-holders and generate or reinforce among latter incentives that are in general favourable to the further“ (SALMON 2003: 197).

Beide Mechanismen führen dazu, dass die diskretionären Spielräume der Regierungen eingeengt werden und sie gezwungen sind, die Rahmenbedingungen entsprechend den Präferenzen der Wirtschaftssubjekte anzupassen (FEHN 2001: 7). Diese Anpassung kann dadurch erfolgen, dass die institutionellen Arrangements anderer – vermeintlich erfolgreicher – Staaten nur übernommen werden oder aber, dass im Rahmen eines trial-and-error-Prozesses neue Regelungen ausprobiert werden, die die Effizienz der Rahmenbedingungen anderer Länder noch

¹³ Alle Ansätze basieren im wesentlichen auf der Arbeit von TIEBOUT (1956).

¹⁴ Hierauf wird in Kapitel II.2.2.2.4 noch ausführlicher eingegangen.

übersteigen¹⁵ (VAN DEN BERGH 2000: 436). Die Kernthese ist also, dass der Wettbewerb zwischen nationalen Regulierungen ineffiziente Systeme eliminiert und die Suche nach den effizientesten vorantreibt (HAUSER/HÖSLI 1991: 498).

1.1.1. Vorteile des institutionellen Wettbewerbs – Argumente gegen Harmonisierung

Die wesentlichen Vorteile, die aus diesem institutionellen Wettbewerb resultieren, sind implizit bereits angedeutet: Je mehr Staaten miteinander konkurrieren, desto mehr unterschiedliche Präferenzen können bedient werden; im Umkehrschluss bedeutet dies, dass etwaige Frustrationskosten, die in einem harmonisierten System aus der Nichterfüllung von Präferenzen entstehen können, vermieden werden (VAN DEN BERGH 2000: 437; KERBER 1998: 201f.; KERBER/HEINE 2002). Hinzu kommt, dass die Bedingungen besser auf unterschiedliche räumliche Problemlagen zugeschnitten werden können, und die Innovationsfähigkeit steigt aufgrund der Möglichkeit, parallel zueinander unterschiedliche rechtliche Regeln auszuprobieren (KERBER 1998: 201f., 2000: 85; KERBER/HEINE 2002). Zentral ist allerdings die Beschränkung der Macht von Regierungen, da – wie dargestellt – der institutionelle Wettbewerb als Disziplinierungsmechanismus bei staatlichem Rent-seeking¹⁶ – oder genauer: staatlicher Ressourcenverschwendung – fungiert (EBD.; HAUSER/HÖSLI 1991: 502). Denkbar ist auch, dass den aus Harmonisierung resultierenden Skalenvorteilen hohe *politische Transaktionskosten* in Form von Konsensfindungskosten entgegenstehen, die es gegeneinander abzuwägen gilt; zudem kann die Vereinheitlichung von Regeln für einen gewissen Zeitraum noch inhaltliche Präzisierungen nach sich ziehen, so dass zunächst ein hohes Maß an Rechtsunsicherheit möglich ist.

1.1.2. Nachteile des institutionellen Wettbewerbs – Argumente für Harmonisierung

Sind die Präferenzen der Wirtschaftssubjekte in einem Wirtschaftsraum weitgehend homogen, spricht kaum etwas gegen eine stärkere Harmonisierung von institutionellen Rahmenbedingungen (VAN DEN BERGH 2000: 438). Gewichtigere Argumente gegen die Verstärkung des institutionellen Wettbewerbs sind jedoch die folgenden (KERBER 1998: 204, 2000: 81; KERBER/HEINE 2002; SIEBERT/KOOP 1990: 450; GATSIOS/HOLMES 1998: 274; HAUSER/HÖSLI 1991: 507; TRACHTMANN 1993):

- Durch die Vereinheitlichung von Regeln lassen sich in vielen Fällen *Skalenerträge* erzielen, was damit begründet werden kann, dass bei der „Produktion“ und Anwendung institutioneller Rahmenbedingungen setup-Kosten mit Fixkostencharakter entstehen, die bei breiterer Anwen-

15 Grundlage ist hier das evolutorische Konzept des wissenschaftlichen Wettbewerbs nach SCHUMPETER (1952) und HAYEK (1968) (KERBER 1998: 201).

16 Grundthese ist hier, dass Regulierungen von Politikern und Bürokraten zur Umverteilung von Renten für Interessengruppen missbraucht werden können (HEINE 2003: 477).

dung sinken. Hierzu zählt auch die Einsparung von *Informations- und damit Transaktionskosten*.

- *Externe Effekte* als Folge der institutionellen Bedingungen (z.B. Umweltschutzbestimmungen) können bei einer Harmonisierung dieser internalisiert werden.
- *Competition of laxity/ race to the bottom* spielt vor allem in Bereichen eine Rolle, in denen Informationsasymmetrien zuungunsten einzelner Wirtschaftssubjekte ausgenutzt werden können. Als anschauliches Beispiel lässt sich hierfür der Verbraucherschutz in der EU anführen (SINN 1990, 1997). Nach dem Ursprungslandprinzip gelten in einem Mitgliedsstaat der EU hergestellte Produkte als frei exportierbar in andere Mitgliedstaaten. Da die Konsumenten nicht über die Produktregulierungen in allen Staaten hinreichend informiert sind, besteht für die Produzenten kein Anreiz, die Produktqualität an eventuell höhere Standards anzupassen. Hieraus resultiert die Gefahr, dass gute Qualität zu Lasten der Konsumenten vom Markt verdrängt wird (adverse Selektion). Zu deren Schutz sollte also ein Mindestmaß an Harmonisierung von Produktregulierungen eingeführt werden¹⁷.

Neben diesen eindeutig kategorisierbaren Auswirkungen des institutionellen Wettbewerbs sind weitere denkbar, die weder klar als Vor- noch als Nachteil eingestuft werden können. Beispielhaft lässt sich anführen, dass Wettbewerb und Harmonisierung nicht unbedingt alternativ sein müssen. So stellt VAN DEN BERGH (2000: 436) fest:

„Optimal governance may require a flexible mix of competition and harmonisation, bringing about the major benefits of regulatory competition whilst at the same time minimising costs.“

Allerdings gibt es auch Ansätze, die die Möglichkeit und Effizienz sowohl des Systemwettbewerbs als auch von Harmonisierung in Zweifel ziehen. Ein Literaturstrang bezieht sich dabei auf das Konzept der Pfadabhängigkeiten, so wie es von DOUGLAS C. NORTH (1988, 1992) beschrieben wurde. Dieses versucht zu begründen, warum sich ineffiziente Institutionen entgegen der Selektionsannahme des Systemwettbewerbs halten können und erklärt dies damit, dass

„(h)istorische Bedingungen ... aktuelle Entscheidungen und über diese die zukünftigen Entwicklungsrichtungen (präformieren). Pfad- oder Verlaufsabhängigkeit engt ... die Menge an potentiellen Alternativen ein und verbindet Entscheidungen über die Zeit miteinander“ (LEIPOLD 1996: 95).

Einmal getroffene Entscheidungen in der Vergangenheit determinieren also die „Übernahmefähigkeit“ anderer Regulierungen und Institutionen und machen sie

¹⁷ Diese Argumentation lässt sich analog auf die Diskussion um die Dienstleistungsrichtlinie übertragen, denn mit der Festschreibung des Ursprungslandsprinzips träten auch hier Informationsprobleme auf, die sich zu Lasten der Konsumenten auswirken können.

in bestimmten Fällen unmöglich, dann nämlich, wenn folgende Faktoren vorliegen:

- „- erhebliche Anlauf- und/oder feste Kosten, die den Ausstieg besonders unrentabel erscheinen lassen;
- gesammelte Erfahrungen, die dem System zu besseren Leistungen verholfen haben, die aber beim Ausstieg verloren gehen würden;
- verschiedene Vernetzungs- und Verzahnungsbeziehungen zu anderen Organisationen und Institutionen, die einen Ausstieg ebenfalls erschweren;
- die privaten sozialen, finanziellen und ideellen Interessen derjenige, die von dem Fortbestehen des Systems profitieren, dessen Erhaltung befürworten und natürlich auch bereit sind, gegen einen Abbau desselben zu kämpfen“ (ERTMANN 1999: 267).

Ähnlich argumentieren HANCKÉ/CALLAGHAN (1999: 274f.), die komparative institutionelle Vorteile eines Landes ins Feld führen. Danach seien Volkswirtschaften keine Ansammlung von unabhängigen Regulierungen, sondern es handle sich hierbei um Institutionengefüge, deren einzelne Elemente eng miteinander verwoben und damit nicht einfach austauschbar seien. In der Konsequenz bedeute dies, dass es mehrere „Wettbewerbsgleichgewichte“ geben könne, bei welchen kein Anreiz bestehe, von einem Gefüge abzuweichen, um ein anderes zu imitieren.

1.2 Institutioneller Wettbewerb im Bildungswesen

Gerade für die beiden letztgenannten Argumente gegen den Systemwettbewerb wird als Beispiel die – bereits von KOCH (1998; s.o.) thematisierte – Duale Berufsausbildung in Deutschland herangezogen und argumentiert, dass eine alleinige Übernahme der Trennung der Ausbildungsorte (wie dies z.B. die USA versucht haben) noch keine hinreichende Bedingung für den Erfolg des Ausbildungssystems sei (NÜBLER 1998; HANCKÉ/CALLAGHAN 1999). Es müsse berücksichtigt werden, dass diese Trennung eingebettet sei in ein sehr komplexes sozialpartnerschaftliches Modell, ohne welches das System nicht funktioniere.

Für den Bereich der allgemeinen und auch der Hochschul-Bildung fehlen dagegen bisher *systemwettbewerbstheoretische* Analysen oder Arbeiten, die sich mit Pfadabhängigkeiten und komparativen Vorteilen auseinandersetzen¹⁸. Allerdings ist die Anwendung des der Systemwettbewerbstheorie zugrunde liegenden Ansatzes von TIEBOUT (1956) auf den Bildungsbereich nicht neu. So finden sich zahlreiche Arbeiten, die den Wettbewerb zwischen Schulen auf Distriktsebene in den USA untersuchen (u.a. HOXBY 2000; DEE 1998). Hier wird davon ausgegan-

¹⁸ Eine Ausnahme bilden BAILEY/ROM/TAYLOR (2004), die die Auswirkungen des Wettbewerbs zwischen Staaten auf die Finanzierung staatlicher und privater Hochschulen in den USA untersuchen, und PHILIPP (2000).

gen, dass Haushalte bestimmte Präferenzen über die Qualität der Schule und den dafür zu zahlenden Preis in Form von Steuern haben. Sie suchen sich nun die Schule in einem Distrikt aus, bei denen diese Präferenzen am ehesten erfüllt werden, d.h. sie nehmen die exit-Option wahr. Dieser Mechanismus führt in der Konsequenz zu Präferenzhomogenität innerhalb einzelner Distrikte; je mehr Distrikte es gibt, desto mehr unterschiedliche Präferenzen können demnach erfüllt werden.

Die Übertragung des Tiebout-Ansatzes auf Schulen unterliegt in der empirischen Überprüfung engen Grenzen, denn die Freiheit der Schulwahl ist nur in sehr wenigen Ländern so ausgeprägt wie in den USA. Grundsätzlich lässt sich daraus aber ableiten, dass ein solcher Wettbewerb nicht nur theoretisch möglich, sondern auch real vorhanden ist. Inwiefern dies nun auf die Bildungssysteme in der EU übertragen werden kann, soll im folgenden Kapitel genauer analysiert werden.

2. Übertragung auf die Bildungspolitik in der EU

Zunächst muss angemerkt werden, dass die Verwendung des Begriffs „Bildungspolitik“ oder auch „Bildungsrecht“ im Zusammenhang mit der europäischen Integration umstritten¹⁹, wenn nicht sogar irreführend, ist, denn beides würde bedeuten, dass ein hoher Grad an Vereinheitlichung für alle Ebenen der Bildungssysteme bereits Realität wäre. Genauer muss man also von bildungspolitischen und -rechtlichen Maßnahmen sprechen, die sich jeweils auf bestimmte Teilsysteme – nämlich im Wesentlichen auf den Bereich der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung – beziehen. Bevor also im Folgenden eine Analyse des Bildungssystemwettbewerbs in der EU erfolgt, soll an dieser Stelle – auch im Hinblick auf Kapitel V – ein kurzer Abriss über diese Maßnahmen und deren Auswirkungen erfolgen. Dabei geht es nicht darum, die Gesamtheit aller gesetzlichen Regelungen der Gemeinschaft, den sog. „*aquis communautaire*“, in jeder Feinheit darzustellen²⁰. An dieser Stelle sollen die „großen Linien“ verdeutlicht werden, um die aktuellen politischen Maßnahmen, insbesondere den Bologna-Prozess, verstehen und einordnen zu können²¹.

19 Zu dieser Diskussion siehe BARTZ (1993: 151), FÜRST (1999) und GORI (2001).

20 Eine solch detaillierte Darstellung findet sich u.a. bei BAINBRIDGE/MURRAY (2000, 2001), GORI (2001), HUMMER (2005) und FÜRST (1999). Die wesentlichen Urteile, Richtlinien und Maßnahmen sind zudem auf den Internetseiten der EU dokumentiert.

21 Zu den „Bildungstrends in Europa“ siehe PRISCHING (2005).

2.1 Die bildungsrechtliche Entwicklung in Europa von den Römischen Verträgen bis zum Vertrag von Maastricht

Grundsätzlich orientiert sich die EU im Bereich der Bildungspolitik seit ihrer Gründung im Jahre 1957²² an dem Ziel der wirtschaftlichen Integration der Märkte innerhalb Europas. Ihre Kompetenzen in diesem Bereich leiten sich dabei aus den in den Gründungsverträgen festgelegten Zielen der Freizügigkeit, der Gleichbehandlung und der Verbesserung der Lebensbedingungen der Arbeitnehmer ab, d.h. dort, wo nationalstaatliche Regelungen diesen Prinzipien entgegenstehen, besteht Raum für Maßnahmen der europäischen Institutionen (HOCHBAUM 1993: 19; HANF 1998: 148; GORI 2001: 17f.). Eine erste rechtliche Grundlage für die „Aneignung“ von Kompetenzen im Bereich der Berufsbildung bildet dabei Artikel 128 des EWG-Vertrags, der die Mitgliedstaaten dazu auffordert,

„...allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik [der Berufsausbildung aufzustellen], die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes beitragen kann.“

Während diese Formulierung vor allem auf die Verbesserung der Lebensbedingungen von Arbeitnehmern abzielt, wird durch das in Artikel 7 EWGV ausgesprochene Diskriminierungsverbot bereits die Basis für sämtliche Maßnahmen in Bezug auf die Anerkennung und Transparenz von Qualifikationen gelegt, um das Ziel der Freizügigkeit zu verwirklichen (JÜTTNER 1993: 6). Hier gilt also der Vorrang des Gemeinschaftsrechts (HOCHBAUM 1993: 19; HANF 1998: 148), und in der Folge wurde die Gemeinschaft zum wichtigen Bezugspunkt für die einzelstaatliche Konzeption der Berufsbildungspolitik (BAINBRIDGE/MURRAY 2000: 5).

Bereits in diesen beiden Vertragsartikeln werden die Pole, zwischen denen sich die Maßnahmen der EU in der Folgezeit bewegten und bewegen, deutlich: zum einen die Forderung nach einer – mehr oder weniger – gemeinsamen Berufsbildungspolitik, basierend auf gemeinsamen Grundsätzen, die die zumindest teilweise Harmonisierung der Systeme durchaus rechtfertigen würde; zum anderen die Förderung der Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen, die die Systeme der Selbstregulierung und damit – ähnlich der Herangehensweise auf den Produktmärkten (*Ursprungslandprinzip*) (LIST 1996: 11) – dem Markt überlässt.

Da allerdings recht schnell deutlich wurde, dass eine substanzielle materielle Angleichung der Ausbildungsniveaus aufgrund langwieriger Abstimmungs- und

22 Grundlage bilden die sog. Römischen Verträge: der Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und der EURATOM-Vertrag (Europäische Atomgemeinschaft). Der bereits 1951 abgeschlossene Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) spielt für die Entwicklung der Bildungspolitik kaum eine Rolle.

Verhandlungsprozesse kaum durchsetzbar sein würde²³, kam es bereits in den 70er Jahren zu einer langsamen, aber kontinuierlichen Verschiebung des Gewichts hin zur Förderung der „gegenseitigen Anerkennung von Diplomen auf der Grundlage des Vertrauens in die jeweiligen nationalen Ausbildungen“ (HANF 1998: 148) und zur Abkehr von für die Mitgliedstaaten rechtsverbindlichen Regelungen hin zu „soft law“-Maßnahmen, insbesondere zu Absichtserklärungen und der Verabschiedung zahlreicher Aktionsprogramme. Als Konsequenz wurde die Aufgabe, Rechtsverbindlichkeit herzustellen, verstärkt dem Europäischen Gerichtshof (EUGH) überlassen, der zahlreiche Urteile mit weit reichenden politischen Folgen fällte, und damit als zentraler Motor für die Europäisierung der Bildung fungierte (MÜNCH 1991; DEMMELHUBER 2001: 30).

Das wohl bedeutendste Urteil ist das sog. *Gravier-Urteil* vom 13.2.1985²⁴, durch das jedem EG-Staatsangehörigen ein Recht auf Gleichbehandlung beim Zugang zu Ausbildung zugestanden wurde (WITTKOWSKI 1994: 317f.). Die besondere Brisanz dieses Urteils und dem darauf aufbauenden *ERASMUS-Urteil* vom 30.5.1989 lag darin, dass der EUGH damit *jede* Ausbildung, die für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Beschäftigung vorbereitet, zur Berufsausbildung zählt – also auch die Hochschulausbildung²⁵ (HANF 1998: 149).

„Der EUGH hat somit in seiner Rechtsprechung Art. 128 EWGV durchweg extensiv ausgelegt und gleichzeitig der Gemeinschaft nicht nur das Recht zugesprochen, im gesamten Bildungsbereich tätig zu werden, sondern auch Rechtsakte zu erlassen, die über die in Art. 128 vorgesehene Aufstellung allgemeiner Grundsätze hinausgehen“ (PHILIPP 2000: 13).

Diese sehr weite Auslegung der bildungspolitischen Kompetenzen durch den EUGH, die sich im wesentlichen auf die Durchsetzung der Rechte des Individuums stützt, und Differenzen zwischen den Mitgliedstaaten und der Kommission über die Zuständigkeit der Gemeinschaft bei der Berufsbildung (BAINBRIDGE/MURRAY 2000: 10) führten dazu, dass die Mitgliedstaaten im Maastricht-Vertrag 1992 ihre Kompetenzen im Bildungsbereich durch die Festschreibung des Subsidiaritätsprinzips klar von denen der europäischen Ebene abgrenzten. Die Zuständigkeitsvermutung wurde zurückgenommen, die Bedeutung von Bildung für die nationale Identität betont und das Vorrangprinzip der Gemeinschaft auf notwendige Handlungspflichten (Verwirklichung des Binnenmarktes und der Grundfreiheiten) beschränkt (HOCHBAUM 1993: 21). Durch Ar-

23 Beispielhaft ist hier die 1970 verabschiedete Empfehlung über die Anwendung eines europäischen Berufsbildes für die Ausbildung von Facharbeitern an spanenden Werkzeugmaschinen zu nennen. Ursache für das Scheitern war vor allem, dass es keine gemeinsame Definition von Berufsausbildung gab und gibt (BAINBRIDGE/MURRAY 2000: 7).

24 Geklagt hatte eine junge Französin dagegen, dass sie während ihres Studiums an einer belgischen Kunsthochschule höhere Studiengebühren zahlen musste als belgische Studenten.

25 Einen Überblick über die rechtlichen Rahmenbedingungen im Hochschulbereich und deren Entwicklung gibt LIST (1996).

tikel 126 und 127 des Maastricht-Vertrags wurde das Harmonisierungsverbot explizit fixiert.

In der Folge konzentrierten sich die Maßnahmen der EU noch stärker auf die Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsleistungen, immer mit dem Ziel, die Mobilität von Arbeitnehmern und Studierenden zu erhöhen und Freizügigkeitsbarrieren abzubauen. Hinzu kam – spätestens mit den Weißbüchern „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ aus dem Jahr 1993 und „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ aus dem Jahr 1995 – die verstärkte Einbeziehung des „Lebenslangen Lernens“ in die politischen Zielsetzungen der EU, der aber ebenfalls lediglich Absichtserklärungen und Entschlüsse als Grundlage dienten.

Insgesamt kann für die Entwicklung also festgehalten werden, dass

„...die Herangehensweise, mit der in Europa versucht wurde, Transparenz im Bereich der beruflichen Bildung herzustellen, [zunächst] in der Harmonisierung beruflicher Qualifikationen und der Schaffung von Konvergenz [bestand]. Den Möglichkeiten, verändernd und gestaltend auf die jeweiligen nationalen institutionellen und rechtlichen Strukturen einzuwirken, waren jedoch durch die Unterschiedlichkeit nationaler Institutionengefüge, institutionelle Pfadabhängigkeiten und die Komplexität der nationalen Bildungssysteme Grenzen gesetzt. [...] Trotz erheblicher Anstrengungen auf europäischer Ebene, die Vergleichbarkeit und Anerkennung beruflicher Bildungsabschlüsse innerhalb der EU voranzutreiben, blieb die Erfolgsbilanz unbefriedigend“ (MYTZEK 2004b: 228).

2.2 Aktuelle bildungspolitische Initiativen: Der Bologna-Prozess als Ausdruck des Systemwettbewerbs

Grundsätzlich kann der Bologna-Prozess als bisher wohl ambitioniertester Versuch gesehen werden, die von MYTZEK geschilderten begrenzten Gestaltungsmöglichkeiten der EU im Bereich der beruflichen und der Hochschul-Bildung zu überwinden. Mit der Einführung von gestuften Studienabschlüssen nach anglo-amerikanischem Vorbild in ganz Europa soll eben nicht nur die Vergleichbarkeit verbessert und damit die internationale „Marktfähigkeit“ der Abschlüsse erhöht werden, sondern hier werden substantielle Angleichungen auch im Institutionengefüge der Mitgliedstaaten vollzogen²⁶. Um zu analysieren, inwiefern diese Angleichung Konsequenz eines steigenden Wettbewerbsdrucks auf die Mitgliedstaaten ist, soll hier zunächst ein kurzer Überblick über die Entstehung des Bologna-Prozesses und daran anknüpfend eine Einordnung in den in Kapitel II.1 dargestellten theoretischen Kontext erfolgen.

²⁶ Inwiefern diese „Quasi-Harmonisierung“ aus juristischer Sicht mit Artikel 126 und 127 des Maastricht/Amsterdam-Vertrags vereinbar ist, soll hier nicht Gegenstand der Diskussion sein.

2.2.1 Die Entstehung des Bologna-Prozesses: ein kleiner Rückblick

In Anerkennung des zunehmenden Wettbewerbs um Humankapital innerhalb der EU, aber vor allem auch mit den USA, unterzeichneten die Bildungsminister der vier größten EU-Staaten (Frankreich, Deutschland, Großbritannien und Italien) am 25. Mai 1998 in Paris die „Sorbonne-Erklärung“²⁷ und erklärten damit, die Hochschulentwicklung in Europa verbessern und bestehende Hemmnisse bei der Mobilität von Studierenden abbauen zu wollen. Dazu solle ein Studiensystem eingeführt werden, das einen kurzen und einen langen Studienzyklus umfasst. Damit wurde von den „vier Großen“ eine Dynamik in der europäischen Hochschullandschaft ausgelöst, der sich die anderen Mitgliedstaaten bereitwillig anschlossen. Am 19. Juni 1999 unterzeichneten insgesamt 29 europäische Länder²⁸ die „Bologna-Erklärung“ und legten sich darauf fest, bis ins Jahr 2010 einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu schaffen. Neben den konkret formulierten Maßnahmen zur Mobilitäts- und Transparenzförderung – Einführung von gestuften Studienabschlüssen (undergraduate/ graduate), einem Diploma Supplement²⁹ und einem Leistungspunktesystem ähnlich dem European Credit Transfer System (ECTS) – sollen dazu die europäische Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung und allgemein die europäische Dimension im Hochschulbereich gefördert werden. Ebenso wurde beschlossen, dass der Prozess in zweijährigem Rhythmus überprüft und weiterentwickelt werden soll. Diese Weiterentwicklung wurde im Mai 2001 durch das Prager Kommuniqué vorgenommen: in dieses wurde die Förderung des lebenslangen Lernens, die Beteiligung der Studierenden an dem Prozess und die allgemeine Förderung der Attraktivität des europäischen Hochschulraums explizit aufgenommen; in Berlin 2003 erfolgte die Aufnahme der Doktorandenausbildung in den Prozess. Bei ihrem bisher letzten Treffen in Bergen im Mai 2005 wurde vereinbart bis 2007 Fortschrittsberichte im Hinblick auf die Qualitätssicherung und nationale Qualifikationsrahmen vorzulegen. Zur Qualitätssicherung wurden von der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in der zahlreiche europäische Qualitätssicherungsagenturen vertreten sind, im Auftrag der europäischen Bildungsminister gemeinsam mit den Organisationen European University Association (EUA), The National Unions of Students in Europe (ESIB) und der European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) „Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area“ entwickelt, die europaweit akzeptierte Empfehlungen zur internen und externen Qualitätssicherung und zu einem Peer Review System für Qualitätssicherungsagenturen enthalten (HRK 2005a; BERGEN-KOMMUNIQUE 2005). Diese sollen vor allem die euro-

27 Anlass zum Treffen an der Sorbonne war der 800. Jahrestag ihrer Gründung.

28 Inzwischen haben sich insgesamt 45 Länder dem Prozess angeschlossen.

29 Diesen Diplomzusatz erhält jeder Studierende zusätzlich zu seinen Leistungsnachweisen. Hierin werden diese Nachweise genauer definiert.

paweite Anerkennung der Abschlüsse sichern und Vertrauen in die nationalen Institutionen der Qualitätssicherung herstellen (ENQA 2005)³⁰.

2.2.2 Der Bologna-Prozess aus Sicht der Systemwettbewerbstheorie

Warum sich in der Sorbonne- und in der Bologna-Erklärung das anglo-amerikanische Studiensystem als Modell durchsetzte³¹, kann vor allem damit erklärt werden, dass etwa drei Viertel aller Hochschulsysteme weltweit sich bereits an diesem Modell ausrichteten (SCHWARZ-HAHN/REHBURG 2003: 8); eine kritische Auseinandersetzung mit diesem System im Vorfeld ist nicht erkennbar. Die Durchsetzung eines eigenen kontinentaleuropäischen Systems mit dem Ziel, die Internationalisierung voranzutreiben und im Wettbewerb um international mobiles Humankapital mithalten zu können, wäre – zumindest aus Sicht der beteiligten Länder – entsprechend schwer zu verwirklichen gewesen. Es scheint also, dass sich hier ein System durchgesetzt hat, das gegenüber den anderen als überlegen erachtet wird. Die Frage ist allerdings, inwiefern sich hier wirklich die „effizienteste Lösung“ durchgesetzt hat bzw. durchsetzen wird (vgl. Kapitel II.1.1). Natürlich kann hier noch keine abschließende Beurteilung des Prozesses vorgenommen werden, denn die Verwirklichung des europäischen Hochschulraums wird frühestens 2010 vollzogen sein. In Bezug auf die angeführten Vor- und Nachteile des Systemwettbewerbs lassen sich allerdings bestimmte Tendenzen feststellen, auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

2.2.2.1 Heterogenität oder Homogenität von Präferenzen?

Zunächst einmal ist zu klären, ob und inwieweit die Reform der Studienstrukturen mit den Präferenzen der betroffenen Akteure übereinstimmt, um Aussagen darüber zu machen, welche positiven oder auch negativen Effekte möglicherweise für sie im Einzelnen resultieren können.

Die maßgeblich vom Bologna-Prozess betroffenen Akteure sind zum einen die Hochschulen selbst, die diesen Prozess gestalten und dafür erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen aufwenden müssen. Zum anderen sind dies die potentiellen Studierenden bzw. Absolventen, die ihre spätere Position am Arbeitsmarkt im Auge haben; und schließlich die potentiellen Arbeitgeber dieser Absolventen, die die erworbenen Qualifikationen adäquat „verwerten“ müssen (u.a. WR 2000).

Präferenzen der Hochschulen

Nicht nur in Deutschland sehen sich die Hochschulen seit einigen Jahren einem hohen intra- und internationalen Wettbewerbsdruck ausgesetzt³². Dieser resultiert vor allem daraus, dass die staatliche Finanzierung – aufgrund sinkender öffentli-

³⁰ Auf die Bedeutung für Deutschland wird in Kapitel II.2.3 eingegangen.

³¹ Zur Diskussion der Vor- und Nachteile siehe LIST (2000).

³² Zur Übertragbarkeit des Wettbewerbsdiskurses auf das Hochschulsystem siehe u.a. KRÜCKEN (2005: 37ff.).

cher Einnahmen – den Anstieg der Studierendenzahlen³³ kaum zu kompensieren in der Lage ist (TJELDVOLL 2002: 86). Dieser „Megatrend“ hat zu einer stärkeren Fokussierung auf die Effizienz universitärer Strukturen sowohl in der Lehre als auch in der Forschung und der Verwaltung geführt³⁴ mit dem Ziel, sich im Wettbewerb behaupten zu können. Erfolgreich sein bedeutet hier, entweder in allen „Produktbereichen“ (Forschung und Lehre) eine Spitzenstellung einzunehmen, oder „to focus their production“ (EBD.: 95), d.h. sich auf ein bestimmtes Segment zu konzentrieren, eine Nische zu besetzen und damit Profilbildung zu betreiben (LANDFRIED 2001: 10; HRK 2002). Während es bei der ersten Strategie also darum geht, die Attraktivität der Hochschule durch die Akquisition von „Spitzenpersonal“ für Forschung und Lehre für die besten Studierenden zu steigern, konzentriert sich die zweite Strategie auf einen der beiden Produktbereiche (LEHMANN/WARNING 2002). In diesem Spannungsfeld liegen damit die Präferenzen der Hochschulen im Wesentlichen bei Maßnahmen, die ihnen die Umsetzung der jeweiligen Strategie erleichtern.

An erster Stelle stehen dabei natürlich Maßnahmen, die sich direkt auf die Einnahmensituation der Universitäten auswirken, wie z.B. die allgemeine Erhöhung der staatlichen Bildungsausgaben oder die Möglichkeit zur Erhebung/Erhöhung von Studiengebühren. Da diese aber meist politisch schwer durchsetzbar sind, konzentrieren sich die Bemühungen verstärkt auf Maßnahmen, die sich eher indirekt – und meist auch eher langfristig – auf die Finanzsituation auswirken, insbesondere auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen zur Profilbildung durch die Stärkung der Autonomie der Hochschulen. So heißt es in der „Glasgow Declaration“ der European University Association (EUA 2005):

„Die Universitäten entwickeln differenzierte Leitbilder und Profile als Antwort auf die Herausforderungen des globalen Wettbewerbs unter Wahrung ihres Engagements für Chancengleichheit und sozialen Zusammenhalt. Diversifikation und größerer Wettbewerb gehen Hand in Hand mit interinstitutioneller Zusammenarbeit, welche auf einer gemeinsamen Verpflichtung zu Qualität gründet. [...] Die Anerkennung dieser gemeinsamen Zielsetzungen [des Bologna-Prozesses und der sog. Lissabon-Agenda der EU, Anm. d. Verf.] für Hochschulbildung und Forschung bringt die Notwendigkeit mit sich, das Verhältnis zwischen Regierungen und Universitäten zu überdenken. Regierungen müssen ihrem Vertrauen in Universitäten durch Übertragung von Verantwortung Nachdruck verleihen, den Hochschulsektor durch Anreize unterstützen und steuern und sich auf eine eher beratende als regulierende Rolle konzentrieren.“

Inwiefern entsprechen nun die politischen Ziele des Bologna-Prozesses auch den Präferenzen der Hochschulen?

33 Die Zahl der Studierenden in Europa hat sich von 5,8 Mio. 1975 auf 11,5 Mio. 1994 verdoppelt (WR 2000: 15).

34 BRAUN (1999) bezeichnet dies als „New Managerialism“.

Insbesondere durch die Umstellung des Systems auf die gestufte Bachelor-Master-Struktur können die Hochschulen an Spielraum bei der Ausgestaltung ihres Lehrangebots gewinnen und damit die Möglichkeit, durch die erkanntermaßen überfälligen Reformen der Curricula profilbildend tätig zu werden (ALESI ET AL. 2005). Hierdurch könne nicht nur die Attraktivität der jeweiligen Hochschule für inländische und ausländische Studierende gesteigert werden, sondern durch eine stärkere Profilbildung im Forschungsbereich könne auch die Anwerbung von internationalen Wissenschaftlern – und als Konsequenz die Akquisition von Drittmitteln – verbessert werden (EBD.). Erleichtert wird der Transfer von Studienleistungen durch die flächendeckende Anwendung des ECTS, durch das die Hochschulen in der Zukunft Einsparungen bei langwierigen und intransparenten Anerkennungsverfahren von im Ausland erbrachten Studienleistungen erzielen können. Weitere Einsparungspotenziale ergeben sich durch die – erhoffte – Verkürzung der Studienzeiten, dann nämlich, wenn sich der Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss sowohl bei den Studierenden als auch bei Arbeitgebern durchgesetzt haben wird.

Einen besonderen Beitrag zur Profilbildung leisten qualitätssichernde Maßnahmen und Institutionen, die die Markttransparenz der Studienangebote sicherstellen sollen und denen in fast allen europäischen Ländern große Bedeutung bei der Umsetzung des Prozesses zukommt (KRÜCKEN 2005: 99; ALESI ET AL. 2005)³⁵. Sie geben ihre Wertungen an die „Konsumenten“ – also insbesondere die Studierenden – weiter und ermöglichen diesen, das für sie beste Angebot auszuwählen.

Allerdings entstehen aus dem Prozess heraus auch hohe „Set up“-Kosten, die sich negativ auf die Bereitschaft auswirken, diesen auch tatsächlich zu implementieren. Diese setzen sich zusammen aus direkten Kosten, z.B. für die Ein- bzw. Freistellung von Personal, das sich ausschließlich mit der Umsetzung der Reformen in den Hochschulen beschäftigt³⁶ oder auch Kosten für die Akkreditierung und externe Evaluation der neuen Studiengänge³⁷ (ALESI ET AL. 2005). Hinzu kommen Kosten für die Umstellung der Verwaltung, die Produktion von Informationsmaterialien oder auch der zusätzliche Aufwand bei der Erstellung des „Diploma Supplement“.

Daneben entstehen indirekte Kosten vor allem durch die hochschulinternen Verhandlungen über Aufbau und Zusammensetzung der Studiengänge, die in ihrem Umfang enorm und kaum messbar sind. Hieraus resultiert vielfach die Befürchtung, dass – um diese Kosten so gering wie möglich zu halten – keine komplett

35 In Deutschland nimmt der Akkreditierungsrat diese Aufgabe wahr. Darauf wird in Kapitel II.2.3 detailliert eingegangen.

36 Zahlreiche Hochschulen haben sog. „Bologna-Beauftragte“ ernannt, die sowohl interner als auch externer Ansprechpartner für die Umsetzung des Prozesses sind.

37 „Ein Akkreditierungsverfahren kostet ca. 13.000 Euro, die genauen Kosten sollten in einer individuellen Beratung mit der Akkreditierungsagentur geklärt werden. Die Kosten können unter Umständen durch die Bündelung mehrerer Studiengänge in einem Verfahren reduziert werden“ (HRK 2005).

neuen Studiengänge kreiert, sondern lediglich die existierenden Abschlüsse umbenannt werden; erste Ergebnisse zeigen jedoch, dass dies überwiegend nicht der Fall ist (SCHWARZ-HAHN/REHBURG 2003: 32).

Insgesamt wird der Prozess von den Hochschulen verhalten optimistisch gesehen (ALESI ET AL. 2005), denn bisher kann noch nicht abgeschätzt werden, inwiefern die erwarteten Erträge die Umstellungskosten wirklich decken werden. Grundsätzlich stellen REICHERT/TAUCH (2005: 6) für die bisherige Umsetzung in den Hochschulen aber fest:

„Criticism of the reforms from within the universities tends not to focus on the purposes of the reform – there is considerable consensus that change is needed – but rather upon the extent to which reforms are, or are not being supported. Often implementation is being hindered by lack of the necessary institutional autonomy to make key decisions or the additional financial resources for universities to cope with such a major restructuring exercise and the new tasks which have emerged as part of the reforms.”

Präferenzen der Studierenden

Für die (angehenden) Studierenden steht – neben der Forderung nach gleichberechtigtem Zugang³⁸ zu Hochschulbildung – die Anerkennung und Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen am Arbeitsmarkt im Zentrum des Interesses bei der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen (ESIB 1998; 2000), um das Risiko, arbeitslos zu werden zu minimieren. Aufgrund der zunehmenden Internationalisierung der Arbeitsmärkte kommt hier der Förderung von Mobilität und der Transparenz und Transferierbarkeit von Studienleistungen eine besondere Bedeutung zu (EBD. 1998; 2003b). Ein verbesserter Zugang zum nationalen und internationalen Arbeitsmarkt ergibt sich aus Sicht der Studierenden aber auch durch eine stärkere Praxisorientierung und klarere Strukturierung des Lehrangebots, sowie Maßnahmen, die gezielt auf die Verringerung der Studienabbruchquoten abzielen (HRK 2005).

Durch die Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums und die Implementierung der gestuften Abschlüsse wird diesen Präferenzen umfassend Rechnung getragen: So ist bei der Umstellung der Curricula die Praxisorientierung – zumindest auf dem Papier – eine wesentliche Zielvorgabe³⁹. Auch die Internationalisierung des Studiums wird durch die flächendeckende Einführung des ECTS und des Diploma Supplement verbessert, denn damit werden die Studienleistungen erheblich transparenter. ESIB (2005: 5) kritisiert allerdings:

38 Gleichberechtigt meint hier “to ensure that all students have equal access and opportunities within higher education, presuming that individual competencies and desire to learn are equally distributed throughout society. Education will only be truly equal if all people can participate in educational experience, which is accessible to all and that acknowledges and responds to the diversity of the student body in terms of access, progression and outcomes” (ESIB 2003a: 2).

39 SCHWARZ-HAHN/REHBURG (2003: 95) stellen jedoch fest, dass dieses Ziel bei der Umsetzung in Deutschland kaum positive Veränderungen festzustellen waren.

„When looking just a bit more closely, it becomes at once visible that it is not implemented properly. Especially the student workload is neglected, connected to contact hours or just roughly estimated instead of properly measured and as a result credits are not allocated appropriately. Therefore there is the danger that ECTS cannot be used properly, neither for transfer nor for accumulation purposes, as nobody can rely on what is behind an ECTS credit.”

Kritisch gesehen wird zudem, dass die ebenfalls beschlossenen Maßnahmen zur Qualitätssicherung der Lehre in einigen Ländern noch nicht umgesetzt wurden, und dass durch die Umstellung teilweise höhere Barrieren beim Studienzugang und im Studium eingeführt wurden, was dem Ziel der Flexibilisierung der Studiengänge entgegen laufe (ESIB 2005: 4). Am problematischsten kann allerdings die momentan noch unzureichende Sicherheit über die Akzeptanz der neuen Abschlüsse am Arbeitsmarkt gesehen werden:

„(T)he labour market ... often is not aware of the new structures and therefore also has difficulties in accepting them. But not only private companies are reluctant with accepting the new degrees; also the state is often not willing to change their employment and salary practices although they initiated the new structure” (EBD.).

Diese Unsicherheit führt dazu, dass dort, wo noch keine endgültige Umstellung der Abschlüsse erfolgt ist, also die Aufnahme eines “traditionellen” Studiums noch möglich ist, sich Studierende für letztere Möglichkeit entscheiden und damit der Prozess erheblich verzögert wird (WITTE ET AL. 2003: 3).

Präferenzen der Arbeitgeber(verbände)

Diese Einschätzung der Studierenden ist insofern verwunderlich, da auch die Arbeitgeber den Bologna-Prozess von Beginn an begrüßten (UNICE 2000: 9). Ihnen geht es vor allem darum, ein Angebot an gut qualifizierten Arbeitnehmern zu haben, die in der Lage sind, sich durch permanente Weiterqualifizierung an den technologischen und organisatorischen Wandel anzupassen. Im Hinblick auf die wachsende internationale Verflechtung der Unternehmen wird auch der Frage der Transparenz von Qualifikationen eine hohe Bedeutung beigemessen, denn dies würde die internationale Rekrutierung von Arbeitskräften erleichtern. Sie weisen aber explizit darauf hin, dass

„...the Community should not seek to harmonise education and training policies and systems across Europe but rather promote co-operation between Member States, with the full participation of social partners“ (EBD.)⁴⁰.

Der Bologna-Prozess wird vom europäischen Arbeitgeberverband UNICE nicht als Harmonisierung, sondern als ein Beispiel für eine verstärkte Kooperation im Bildungsbereich gesehen (UNICE 2004b).

⁴⁰ Die ablehnende Haltung gegenüber einer stärkeren Harmonisierung in der EU findet sich auch in anderen Politikbereichen wie z.B. der Unternehmensbesteuerung (UNICE 2004a).

Auch wenn – wie angeführt – die Umstellung der Studienstrukturen und die damit intendierte Verkürzung der Studiendauer im Interesse der Arbeitgeber ist, so scheint es doch, dass Skepsis vor allem in Bezug auf den Bachelor als eigenständigen, berufsqualifizierenden Abschluss vorherrscht (ALESI ET AL. 2005; KONEGEN-GRENIER 2004: 2). ALESI ET AL. (2005) bringen dies in ihrer europäischen Vergleichsstudie folgendermaßen auf den Punkt:

„(I)n den Interviews [wurde] deutlich, dass vor allem gegenüber den Bachelor-Absolventen von den Universitäten noch große Skepsis herrscht. Personalrekrutierung sei ein konservatives Geschäft und man tendiere dazu, Absolventen mit den bekannten traditionellen Abschlüssen oder Master-Absolventen vorzuziehen. Derzeit sei unklar, was ein Bachelor-Absolvent überhaupt könne.“⁴¹

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass der eingeleitete Reformprozess den Präferenzen der betroffenen Interessengruppen durchaus entgegenkommt, so dass man von einer weitestgehenden Homogenität sprechen kann. Im Detail unterscheiden sich die Interessenlagen allerdings in der Schwerpunktsetzung, und es ist noch nicht vollkommen absehbar, inwiefern dies in der Zukunft zu Kollisionen führen wird.

2.2.2.2 Lassen sich durch Bologna Skalenvorteile erzielen?

Wie in Kapitel II.1.1.2 beschrieben, sollte sich – sofern sie den Präferenzen der betroffenen Akteure nicht entgegen läuft – aus einer Harmonisierung *Skalenvorteile* durch die Einsparung von Informations- und Transaktionskosten ergeben. Hier lassen sich für die drei angeführten Gruppen wiederum unterschiedliche Aussagen machen.

In den *Universitäten* kann die europaweite Anwendung des ECTS – wie angeführt – zu Einsparungen bei der Verwaltung und Abwicklung von im Ausland erbrachten Studienleistungen führen⁴², jedoch stehen diesen – unsicheren – Einsparpotentialen die sicheren Ausgaben für die Umsetzung der Reform gegenüber, also erhebliche Frustrationskosten.

Für die *Studierenden* ergeben sich ebenfalls geringere Transaktionskosten durch das ECTS und den erleichterten Transfer von Studienleistungen. Hinzu kommt,

41 Diese Unklarheit führt in Deutschland dazu, dass es keine klare Meinung darüber gibt, auf welchem Ausbildungslevel Bachelorabsolventen eingestellt werden sollen. So liegt die Zahl der Unternehmen, die Bachelorabsolventen auf dem Niveau einer Aufstiegsfortbildung (z.B. einer berufsbegleitenden Ausbildung zum Fachwirt) einstellen, in etwa so hoch wie die der Unternehmen, die den Bachelor einem „normalen“ Hochschulabschluss gleichstellen (dazu ausführlich KONEGEN-GRENIER 2004: 12).

42 Als Anhaltspunkt für die Dimension dieser Transaktionskosten können die Daten zur Studierendenmobilität im Rahmen des ERASMUS-Programms herangezogen werden: im Studienjahr 2003/2004 betrug die Zahl der „mobilen“ Studierenden 135.586. Davon stammten die meisten aus Deutschland, Frankreich, Spanien und Italien (ca. 80.000). Diese sind – neben Großbritannien – auch die größten Empfängerländer (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005).

dass Informationskosten über das Bildungssystem, in welchem ein Auslandsstudium absolviert werden soll, und die jeweils zu erwerbenden Abschlüsse entfallen. Man kann also davon ausgehen, dass für die Studierenden – bis auf etwaige höhere Informationskosten zu Beginn des Studiums – keine Frustrationskosten anfallen.

Einsparpotentiale bzw. Skalenvorteile für die *Arbeitgeber* können sich insbesondere bei der internationalen Rekrutierung ergeben. Anstatt der bisherigen weit mehr als hundert unterschiedlichen Abschlüsse in den 25 Mitgliedstaaten der Union, die von der EU in der International Standard Classification of Education (ISCED-Klassifikation) auf dem Niveau 5 (Hochschulabschluss und Äquivalente) eingestuft werden (EURYDICE 2004: 219ff.), also formal als gleichwertig gelten, soll es in Zukunft nur noch zwei relevante Abschlussbezeichnungen auf diesem Level geben. Dies bedeutet, dass bei der Einstellung auf den ersten Blick erheblich geringerer Informationsaufwand betrieben werden muss⁴³. Allerdings gehen mit der Angleichung der Strukturen für Unternehmen, die bewusst die Vorzüge bestimmter Abschlüsse nutzen (wollen), Differenzierungsmöglichkeiten verloren; außerdem entstehen in der Einführungsphase insbesondere beim Bachelor Kosten für die Umstellung der Anforderungsprofile (IP 2004: 20). Inwiefern diese set up-Kosten durch die Einsparungen bei der Rekrutierung und durch qualifiziertere Absolventen kompensiert werden können, bleibt abzuwarten.

2.2.2.3 Internalisierung externer Effekte durch einen einheitlichen Hochschulraum?

Für ein Land können negative externe Effekte im Bereich der Hochschulbildung dann resultieren, wenn qualifizierte Absolventen aufgrund besserer Berufsaussichten abwandern und ihr Humankapital in ihrem Heimatland somit keinen Beitrag zum Wirtschaftswachstum leistet (RICHTER 2005). Dies ist insbesondere dann ein Problem, wenn die Investitionen in die Ausbildung überwiegend vom Staat getätigt, also keine Studiengebühren erhoben werden⁴⁴. Gleiches gilt auch, wenn der Staat die Kosten für ein Auslandsstudium z.B. durch ein Stipendium übernimmt und der Geförderte dann in dem Land, in welchem er dieses absolviert hat, eine Beschäftigung findet.

Durch die Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums sollen und können diese „Brain Drain“-Effekte insofern internalisiert werden, dass zum einen Hochqualifizierte, die – vornehmlich in die USA – abgewandert sind (BÜCHTEMANN 2001)⁴⁵, durch die Attraktivitätssteigerung der Bildungssysteme zur Rückkehr bewegt werden können.

43 Auf die Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung am internationalen Arbeitsmarkt wird im Verlauf der Arbeit noch detailliert eingegangen.

44 Durch die dem Staat entgehenden Steuereinnahmen kann es dazu kommen, dass die Investitionen in Bildung insgesamt zurückgehen.

45 So haben zwischen 1990 und 1998 über 2000 Deutsche an einer amerikanischen Hochschule promoviert.

Zum anderen sollen die Rahmenbedingungen so verbessert werden, dass zukünftige Absolventengenerationen gar nicht erst abwandern.

Durch die Vereinheitlichung der Studienstrukturen und die Einführung des ECTS wird zwar die innereuropäische Mobilität der Studierenden erhöht, jedoch können dadurch auch adverse Effekte zu Lasten einzelner Länder vermindert werden⁴⁶, d.h. die Hoffnung besteht darin, dass im Ergebnis ebenso viele Studierende ins europäische Ausland gehen wie kommen, so dass in der Bilanz keine Mindereinnahmen entstehen⁴⁷.

2.2.2.4 Bologna: Verhinderung eines „Race to the bottom“ oder Begrenzung eines „race to the top“?

Die in der Literatur zur Systemwettbewerbstheorie am stärksten diskutierte Frage ist die, ob dieser Wettbewerb um mobile Produktionsfaktoren einen „race to the bottom“-Prozess in Gang setzt. Dieser könne zu Wohlfahrtsverlusten insbesondere durch die suboptimale Bereitstellung öffentlicher Güter oder auch – folgt man der Argumentation von SINN – durch die Verdrängung guter Qualität vom Produktmarkt führen⁴⁸ (u.a. SINN 1990, 1997, 2002; GERADIN 2002), das heißt, die immobilen Produktionsfaktoren müssten die Lasten dieses Wettbewerbs tragen. Harmonisierungsbestrebungen könnten dann als sinnvoll erachtet werden, um diese Wohlfahrtsverluste zu begrenzen. FELD (2002) dagegen argumentiert, dass der Systemwettbewerb durchaus auch zu einem „race to the top“-Prozess führen kann, wenn nicht nur die Abwanderungsoption, sondern auch die politischen Entscheidungsprozesse innerhalb der Länder berücksichtigt werden. Wie angeführt, wird dieser Prozess als *Yardstick Competition* (BESLEY/CASE 1995)⁴⁹ bezeichnet, bei dem davon ausgegangen wird, dass zunächst Unzufriedenheit über Regulierungen und Institutionen bei Wahlen ausgedrückt wird, d.h. mobile Produktionsfaktoren wandern nicht sofort ab, sondern drohen mit der Abwahl der amtierenden Regierung (*Voice-Option*). *Yardstick*, d.h. Maßstab, für die Effizienz von institutionellen Arrangements sind hier Regulierungen in benachbarten Ländern: Werden diese von den Individuen als effizienter angesehen, antizipiert die

46 Dies betrifft insbesondere Großbritannien und Irland: Hier kamen im Studienjahr 2003-2004 ca. doppelt so viele Studierende wie gingen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005). Ursache hierfür dürfte vor allem die Attraktivität der englischen Sprache sein, kann aber auch als Indiz für die hohe Attraktivität des gestuften Studiensystems interpretiert werden.

47 HAUPT/JANEBA (2003) argumentieren hierzu aus theoretischer Perspektive, dass Mobilität zwar die Besteuerungsmöglichkeiten und damit den finanziellen Spielraum des Staates bei der Finanzierung des Bildungssystems durch die Gefahr des Wegzugs hoch qualifizierter Arbeitskräfte einschränken könne; andererseits erhöhe Mobilität aber die privaten Anreize in Bildung zu investieren. Dies bedeutet in der Konsequenz, dass etwas mehr, aber nicht zu viel, Mobilität positive Folgen für ein Land als Ganzes habe.

48 Diese Gefahr wird – wie angeführt – vor allem bei den Systemen der Sozialversicherung und im Steuerwettbewerb gesehen, aber auch bei Produktregulierungen.

49 Eingeführt wurde dieser Begriff von SHLEIFER (1985) zur Beschreibung eines Regulierungsmechanismus für natürliche Monopole wie Elektrizitäts- oder Wasserversorgungsunternehmen (z.B. CLAUSEN/SCHEELE 2002; CLAUSEN 2001).

Regierung diese vermeintlich besseren in der Hoffnung wieder gewählt zu werden⁵⁰. Damit ist dieser Mechanismus geeignet, Moral Hazard-Verhalten im Agentenverhältnis zwischen einer Regierung und ihren Wählern zu vermeiden (BELLEFLAMME/HINDRIKS 2001: 2). In Abhängigkeit davon, ob eine stärkere oder schwächere Regulierungsintensität der Regierung die höheren politischen Renten verspricht, kann es dann entweder zu einem „race to the top“ oder einem „race to the bottom“ kommen (FELD 2002: 300)⁵¹. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Harmonisierungsmaßnahmen nicht nur eine Abwärtsspirale verhindern können und damit Wohlfahrtsverluste vermeiden. Sie können auch Wohlfahrtsverluste erzeugen, indem sie den Druck auf Regierungen verringern, das Regulierungsniveau immer weiter anzuheben, da den Wählern in einem harmonisierten System keine Vergleichsmöglichkeiten mehr geboten werden⁵².

Aus diesen theoretischen Überlegungen resultiert nun die Frage, ob der Bologna-Prozess primär als Instrument gegen einen schädlichen Unterbietungswettlauf interpretiert werden kann oder ob es Anhaltspunkte dafür gibt, dass hier ein innerhalb der EU stattfindender Überbietungswettlauf eingedämmt werden soll.

Die Gefahr eines „race to the bottom“ zwischen den europäischen Bildungssystemen würde *ceteris paribus*⁵³ dann entstehen, wenn die angeführten – durch die Wanderungsbewegungen von (Human)kapital verursachten – negativen externen Effekte so immens ausfallen würden, dass daraus eine suboptimale Bereitstellung staatlicher Leistungen und insbesondere eine Unterinvestition in Humankapital resultieren würde. Betrachtet man die Mobilität von Studierenden und Arbeitnehmern innerhalb Europas, die zwar in den letzten Jahren zugenommen hat, aber immer noch auf relativ geringem Niveau verharrt⁵⁴ (WERNER 2002: 191; IW 2004), scheint dieser Gefahr nur eine untergeordnete Bedeutung für den Bereich der Hochschulbildung zuzukommen⁵⁵.

Dem gegenüber lassen sich mehrere Punkte anführen, die eher die Vermutung eines „yardstick-“ und damit eines „race to the top“-Prozesses nahe legen: zum einen hat nicht nur für international agierende Unternehmen die Bedeutung des Bildungssystems als Standortfaktor enorm zugenommen (u.a. WERNER, D. 2002;

50 Es geht hier also nicht um absolute, sondern um relative Effizienz (RINCKE 2005: 1).

51 FELD untersucht diesen Prozess für den Bereich der Arbeitsmarktregulierungen in den EU-Mitgliedstaaten und kommt zu dem Ergebnis, dass sich kein „race to the bottom“ sondern ein „race to the top“ feststellen lässt.

52 Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangt PHILIPP (2000: 119f.).

53 *Ceteris paribus* meint hier, dass nur die institutionellen Bedingungen im Bildungsbereich betrachtet werden, also Wanderungen von Arbeit, Kapital und Humankapital, die z.B. durch sozialstaatliche Regulierungen verursacht werden, keine Rolle spielen.

54 Im Jahr 2000 kamen in der EU durchschnittlich 2% der Arbeitskräfte aus einem anderen Mitgliedsland (WERNER 2002: 190). Auf die Mobilitätsthematik wird in Kapitel III noch genauer eingegangen.

55 Der steigende nationale und internationale Wettbewerb zwischen den Hochschulen kann dagegen durchaus zu einem „race to the bottom“ führen (siehe Kapitel II.1.2). Hierauf soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

HOFMANN 2001; GUNDLACH 2000; PUVOGEL 1996). Um Unternehmen adäquat qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen und damit deren Abwanderungsbereitschaft zu verringern, sind die Regierungen gezwungen, die Bildungssysteme den steigenden Anforderungen anzupassen⁵⁶. Auf der anderen Seite wächst aber auch der Druck von Seiten der weitestgehend immobilen „Wahlbevölkerung“, die Qualität der Ausbildung zu verbessern. Aufgrund der Häufung internationaler Vergleichsstudien durch die OECD und andere Institutionen ist diese in der Lage, ihre jeweilige Regierung und deren Anstrengungen zu beurteilen und Maßnahmen einzufordern, die auf die Regulierungen der Länder mit den besten Ergebnissen hin orientieren⁵⁷. Für den Bereich der Hochschulbildung kommt hinzu, dass Studierende, die ein Auslandssemester absolviert haben, die Vorzüge eines anderen Systems kennen lernen konnten und ihre Erfahrungen weitergeben. Die Regierungen, die in den Augen der Wahlbevölkerung anderer Länder sehr gut abschneiden, können dadurch veranlasst werden ihre Anstrengungen zu erhöhen und nach noch effizienteren Lösungen zu suchen, um ihre gute Wettbewerbsposition zu verteidigen. In einem solchen Prozess wären also Harmonisierungsmaßnahmen überflüssig⁵⁸.

Die Angleichung der Studienstrukturen im Rahmen der Verwirklichung des Europäischen Hochschulraums könnte also durchaus als Maßnahme interpretiert werden, einen Überbietungswettlauf zu verhindern und die vermeintlichen Wettbewerbsvorteile des anglo-amerikanischen Systems zu begrenzen. Insofern sollte insbesondere Großbritannien ein Interesse daran haben, sich innerhalb dieses harmonisierten Systems Gestaltungsspielräume zu erschließen, um die Wettbewerbsposition zu halten.

Ob dem so ist, soll – nach einer kurzen Darstellung des Umsetzungsstandes in Europa – im nun folgenden Abschnitt anhand eines Vergleichs der Umsetzung in Deutschland und Großbritannien untersucht werden.

56 Beispielsweise hat die Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK 2003) im September 2003 einen „Masterplan Bildung für Europa“ vorgelegt, in welchem u.a. gefordert wird, dass „(die) nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme ... kritisch überprüft und notwendige Verbesserungen eingeleitet [werden]. Maßstab für das deutsche Bildungs- und Berufsbildungssystem im europäischen Leistungsvergleich sind dabei der Umbau von ineffizienten Bereichen in den Bildungssystemen, der Abbau hoher Misserfolgs- und Abbrecherquoten, von zu langen Studienzeiten und marktfernen Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose, die sich als Sackgasse erweisen sowie die Steigerung des Leistungsniveaus und eine effiziente Verwaltung der Ressourcen.“

57 Offensichtlich wird dies in der aktuellen Diskussion um das Abschneiden bei der PISA-Studie und den Konsequenzen, die sich daraus ergeben.

58 Allerdings könnte dieser auch unerwünschte Nebenwirkungen haben, wenn z.B. alle verfügbaren öffentlichen Mittel eines Landes in das Bildungssystem fließen und andere Bereiche vernachlässigt werden.

2.3 Der Bologna-Prozess in Deutschland und Großbritannien

2.3.1 Stand der Umsetzung in Europa

Den aktuellsten und umfangreichsten Überblick über den Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses bietet das europäische Bildungsinformationsnetzwerk EURYDICE (2005). Hiernach hatten zu Beginn des akademischen Jahres 2004/2005 fast alle Signatar-Staaten⁵⁹ die gestufte Studienstruktur zumindest ansatzweise etabliert. Auch waren davon alle Studienfächer mit teilweiser Ausnahme der regulierten Berufe (Architekten, Ärzte, Juristen) und des Ingenieurstudiums abgedeckt⁶⁰. Differenzierter ist die Situation, wenn man die Durchlässigkeit der Studiengänge betrachtet: so gibt es Länder, in denen ein Bachelor, der an einer praxisorientierten Einrichtung erworben wurde (Level 5B der ISCED-Klassifikation) den direkten Zugang zu einem Masterprogramm an einer Universität (Level 5A) ermöglicht, während in anderen Ländern noch zusätzliche Leistungspunkte erworben werden müssen.

Bezüglich der Anwendung des ECTS und der Ausstellung eines Diploma Supplement zur Erläuterung der erbrachten Studienleistungen ist ebenfalls eine hohe Anwendungsdichte festzustellen. Bei der Frage der Qualitätssicherung durch Evaluation und Akkreditierung gehen die Länder dagegen unterschiedliche Wege. Einige haben Gremien eingerichtet, die sowohl evaluieren als auch akkreditieren, andere wiederum – und dazu zählt auch Deutschland – haben getrennte Verfahren. Der Status der verantwortlichen Gremien wird nicht immer als unabhängig charakterisiert, und die Beteiligung der Studierenden an diesen Verfahren der Qualitätssicherung ist nur in etwa der Hälfte der beteiligten Länder gegeben.

2.3.2 Die Umsetzung in Deutschland

Der rechtliche Rahmen für die Einführung gestufter Studiengänge wurde in Deutschland bereits 1998 mit der Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) geschaffen⁶¹, allerdings wurde den Hochschulen die Umstellung in einer Erprobungsphase zunächst freigestellt. Durch das 5. HRÄndG wurden sie im Jahr 2002 zum Regelangebot, d.h. alle Universitäten müssen ihre Studiengänge bis 2010 in die gestufte Struktur überführen⁶². Die Motivation für diese Initiative bestand und

59 Die Ausnahmen waren Andorra, der deutschsprachige Teil Belgiens, Ungarn, Portugal, Rumänien, Spanien und Schweden.

60 Die Besonderheit besteht hier darin, dass die erforderlichen Qualifikationen durch staatliche und halbstaatliche Organisationen reguliert werden.

61 Darin wurde die Regelstudienzeit für Bachelor-Studiengänge auf mindestens drei, höchstens vier Jahre festgelegt. Master-Studiengänge sollen mindestens ein, höchstens zwei Jahre dauern, was zu einer maximale Studiendauer von fünf Jahren führen soll.

62 Dabei ist anzumerken, dass der Vorschlag, in Deutschland eine gestufte Studienstruktur einzuführen, nicht neu ist. Der Wissenschaftsrat hat sich bereits 1966 erstmals zu einer Differenzierung des Studiengangsystems geäußert. Die Kultusministerkonferenz und die Hochschulrektorenkonferenz forderten 1997 eine Umstellung des Systems „verbunden mit

besteht – neben dem Wunsch nach einer verbesserten internationalen Anschlussfähigkeit – vor allem darin, die im internationalen Vergleich langen Studienzeiten⁶³ und die Studienabbruchquote zu reduzieren (LIST 1997; 2000: 5ff.; WR 2000; BMBF 2005). Im Folgenden soll untersucht werden, wie der Prozess in Deutschland von den relevanten Gruppen – Hochschulen, Studierende und Arbeitgeber –, aber auch in der Öffentlichkeit allgemein angenommen und umgesetzt wird. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Umsetzung der gestuften Studienstruktur und der Frage der Qualitätssicherung, die durch den Akkreditierungsrat gewährleistet werden soll.

2.3.2.1 Die allgemeine Akzeptanz des Prozesses

Umsetzung an den Hochschulen

In Deutschland gab es laut BMBF zum Wintersemester 2005/06 3.797 Bachelor- und Masterstudiengänge, die insgesamt 33,9% des gesamten Studienangebotes ausmachten⁶⁴. Dabei scheint es, dass die Fachhochschulen bei der Implementati-on wesentlich schneller voran schreiten: so betrug der Anteil der neuen Studiengänge hier bereits 52,9%, an den Universitäten nur 29,5% (HRK 2005b: 8). Am weitesten voran geschritten war der Prozess in den Regionalwissenschaften (73,4%); den niedrigsten Stand verzeichneten die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 21%. Bis zum Wintersemester 2007/2008 wollen alle Hochschulen die Umstellung vollzogen haben.

Zur Qualität der Umsetzung liegt bisher nur die Studie von SCHWARZHAHN/REHBURG (2003) vor, die die Einführung der Studiengänge in der Erprobungsphase sehr umfassend untersucht. Im Mittelpunkt steht hier die Frage, inwieweit sich ein „neuer deutscher Typus von Lösungen im europäischen Kontext“ abzeichnet (EBD.: 13). Dazu wurde ein Fragebogen an 1.143 für die Umsetzung verantwortliche Personen an den Hochschulen versandt (Rücklaufquote 50%), der die Komplexe allgemeine Rahmenbedingungen, Entwicklung der Studiengänge, Gestaltung des Lehrangebots und des Studiums, Bewertung von Studienleistungen, Aktivitäten zur Erleichterung der Anbindung an den Arbeitsmarkt und zur Sicherung der Qualität des Studiums, zu den Vor- und Nachteilen der neuen Studiengänge und den erwarteten Veränderungen umfasste. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Anspruch einer Gesamtreform nur zum Teil erfüllt wurde. Die Chance, durch die Umstellung neue Studienprogramme zu entwickeln, hat nur knapp die Hälfte der befragten Hochschulen genutzt. Allerdings

einem an internationalen Standards orientierten Evaluierungs- und Akkreditierungsverfahren“ (WR 2000: 5f.).

63 Im Jahr 1998 lag das typische Abschlussalter für ein universitäres Hochschulstudium in Deutschland bei 28 Jahren, während ein britischer Bachelor-Absolvent bereits mit 21 Jahren dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stand (LIST 2000: 22).

64 Davon waren 1.453 Bachelor- und 1.481 Masterstudiengänge (HRK 2005b: 7).

wurde überwiegend versucht, durch die Ausrichtung der Studiengänge profilbildend tätig zu werden⁶⁵.

Von besonderem Interesse im Hinblick auf den weiteren Verlauf der Arbeit ist die Frage nach den Maßnahmen zur besseren Anbindung an den Arbeitsmarkt. Hier zeigt sich, dass fast 90% der Bachelorstudiengänge und 75% der Masterstudiengänge praktische Elemente enthalten. Interessanterweise unterschieden sich hier die universitären Studienangebote nur geringfügig von den Angeboten der Fachhochschulen, jedoch geben von letzteren 37% an, dass die Praxisanteile aufgrund ihrer Zeitaufwendigkeit unter dem Druck, die Studienzeiten zu verkürzen, rückläufig seien. Veranstaltungen zum Erwerb von Zusatzqualifikationen wie z.B. Bewerbertrainings oder Rhetorik werden häufiger in Bachelor- als in Masterstudiengängen angeboten (75% zu 63%). Hier unterscheiden sich Universitäten und Fachhochschulen mit 62% zu 79%. Schlüsselkompetenzen wie die Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen oder Problemlösungskompetenz werden überwiegend in den eigenständigen Masterstudiengängen vermittelt. Direkte Kontakte zu den Arbeitgebern und deren Einbeziehung in die Lehre gibt es vor allem bei den Fachhochschulen und in den Masterstudiengängen. Es zeigt sich, dass der Anbindung an den Arbeitsmarkt insgesamt ein höherer Stellenwert in den neuen Studiengängen zukommt. Dennoch bleibt die Frage danach, welche Qualifikationen in den neuen Studiengängen vermittelt und in den Beruf mitgebracht werden, zunächst offen.

Differenziert wird von Seiten der Universitäten und der Fachhochschulen die Tatsache gesehen, dass im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse der institutionelle Unterschied zwischen ihnen schwindet (METZNER 2005; KIEMLE 2003: 36), da dieses „traditionelle Differenzierungsmuster“ (KRÜCKEN 2005: 96) formal aufgehoben wird. Der WISSENSCHAFTSRAT (2000: 32) stellt dazu fest:

„Die institutionellen Differenzierungen werden zukünftig stärker durch die Profile der Studienangebote als durch externe institutionelle Standardzuschreibungen bestimmt sein. Dabei sollten die Fachhochschulen ihre besondere Qualität im anwendungsorientierten Bereich bewahren; darüber hinaus sollte es bildungspolitisches Ziel sein, die anwendungsorientierten Studiengänge insgesamt zu stärken, um so Studierende vermehrt für die Aufnahme eines solchen Studiums zu gewinnen. [...] Um den Studierenden die besten Auswahlmöglichkeiten anzubieten und ihnen die hochschulartunabhängige Wahrnehmung von Studienangeboten zu eröffnen, sollten im Bereich von Lehre und Studium die Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten intensiviert und Übergänge geebnet werden.“⁶⁶

65 So wird festgestellt, dass sich die Bachelorstudiengänge weitaus häufiger als Masterstudiengänge an Studierenden ausrichten, die anwendungsorientiert und berufsqualifizierend ausgebildet werden möchten; Masterstudiengänge dagegen richten sich stärker an forschungs- und theorieorientierten Studierenden aus (EBD.: 41).

66 Unklar bleibt, in welchem Verhältnis die Studiengänge zu Abschlüssen an berufsbezogenen Hochschulen oder auch zur dualen Berufsausbildung stehen.

Die Unterscheidung, ob ein Abschluss eher forschungs- oder eher anwendungsbezogen ist, soll in Zukunft durch einen Zusatz hinter der Abschlussbezeichnung entsprechend der Strukturvorgaben der KMK erfolgen, d.h. ein theoriebezogener Abschluss lautet dann Bachelor/Master of Arts/Science, ein anwendungsorientierter Abschluss erhält z.B. den Zusatz Bachelor/Master of Administration. Allerdings können dann alle Bezeichnungen von beiden Hochschultypen vergeben werden (KIEMLE 2003: 30F.; ALESI ET AL. 2005).

Insbesondere die Technischen Universitäten versuchen durch Zulassungsbeschränkungen für die stärker anwendungsorientierten Bachelor-Abschlüsse, die an Fachhochschulen erworben werden, ihre Wissenschafts- und Forschungsorientierung zu erhalten (ALESI ET AL. 2005). Inwieweit diese Widerstände gegen eine Öffnung bei weiterem Fortschritt des Prozesses noch aufrecht zu erhalten sind, bleibt abzuwarten.

Die Akzeptanz bei den Studierenden

Die Akzeptanz der neuen Studiengänge von Seiten der Studierenden ist in den Jahren seit ihrer Einführung stark gestiegen, aber liegt immer noch auf verhältnismäßig niedrigem Niveau. So waren im Wintersemester 2004/2005 154.528 Studierende in Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben, was einem Anteil von 7,9% an allen Studierenden entsprach. Im gleichen Semester haben 15,1% der Studienanfänger ein solches Studium aufgenommen (HRK 2005b: 14). Dass immer noch vorwiegend ein „traditionelles“ Studium aufgenommen wird, kann sicherlich mit der in Kapitel II.2.2.1 angeführten Unsicherheit über die Verwertbarkeit der Abschlüsse am Arbeitsmarkt erklärt werden. Dies gilt insbesondere für den Bachelor: nach den HIS-Studienanfängerbefragungen gaben zum Wintersemester 2003/2004 65% der Studierenden, die die Aufnahme eines Bachelor-Studiums erwogen, sich dann aber doch dagegen entschieden haben, als Hauptmotiv an, dass die Chancen für Bachelor-Absolventen auf dem Arbeitsmarkt nicht beurteilbar seien; im Verhältnis zum Wintersemester 2001/2002 war hier sogar eine Zunahme der Unsicherheit feststellbar (WS 2001/2002: 63%) (HEINE 2005: 16). Von denjenigen, die sich für die Aufnahme eines Bachelor-Studiums entschieden haben, wurde überwiegend als Entscheidungskriterium genannt, dass es sich hier um einen international verbreiteten Studienabschluss handele, der die Möglichkeit zur Fortsetzung mit einem Masterstudium biete (75% bzw. 76%) (EBD.: 15f.). In einer Befragung der ersten Bachelor-Absolventen ergab sich entsprechend auch, dass neun Monate nach dem Abschluss 77% der Universitäts- und 58% der Fachhochschulbachelors ein weiteres (Master-)Studium aufgenommen hatten; davon hatten sich erst 7% resp. 14% nach Abschluss des Bachelors für das Aufbaustudium entschieden. Als Hauptmotiv gaben 99% resp. 93% die Verbesserung der Berufschancen an (BRIEDIS 2005: 41f.). Entgegen der Auffassung derjenigen, die sich für ein weiteres Studium entschieden, scheint es den inzwischen erwerbstätigen Bachelor-Absolventen gelungen zu sein, eine gute berufliche Positionierung zu erlangen. Sie nehmen überwiegend traditionelle Einstiegspositionen für Hochschulabsolventen auf. Allerdings zeigt sich bei der Bewertung der Tätigkeit im Hinblick auf das Niveau

der Arbeitsaufgaben und die fachliche Nähe zum Studium ein gespaltenes Bild: So bewerten 35% der Universitäts- und 32% der FH-Bachelors ihre Beschäftigung als voll adäquat, aber auch 25% resp. 37% als inadäquat. Die Zukunftsperspektiven in Bezug auf Beschäftigungssicherheit und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten werden allerdings insgesamt als eher positiv eingeschätzt (EBD.: 46f.). In Anbetracht der hohen Zahl von Bachelor-Absolventen, die im Anschluss einen Master absolvieren, bleibt bisher offen

„...welchen Stellenwert der Master-Abschluss in Relation zum Bachelor als berufsqualifizierenden Abschluss erlangen wird, ob von der Nachfrageseite des Arbeitsmarktes statt des Bachelors nicht doch der Master-Abschluss zum faktisch vorausgesetzten Regelabschluss für die Einstellung von *akademisch* ausgebildeten Arbeitskräften wird“ (HEINE 2005: 17).

Akzeptanz durch die Arbeitgeber

Diese Unsicherheit hinsichtlich der Bewertung der neuen Studiengänge zeigt sich deutlich auf Seiten der Arbeitgeber, und dies, obwohl die Umstellung auf die gestufte Studienstruktur als solches auf großen Zuspruch der Arbeitgeberverbände stieß und stößt (BDA 2003b).

Eine Studie im Auftrag der Arbeitgeberverbände (IP 2004) zeigt, dass sich nur 22% der befragten Unternehmen ausreichend genug informiert sehen, um Personalentscheidungen zu treffen, immerhin hatten 26% noch keine Informationen. Bei Unternehmen bis zu 50 Mitarbeitern waren diese Informationsdefizite noch gravierender (6% zu 39%). Informationsbedarf besteht vor allem bezüglich möglicher Einstiegs- und Zielpositionen sowie Studien- und Prüfungsinhalten⁶⁷. Immerhin konnten sich aber 54% vorstellen, einen Bachelor einzustellen, ebenso viele einen Master. In einer Unternehmensbefragung durch das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) (KONEGEN-GRENIER 2004) bei 672 Unternehmen ergab sich, dass 11,5% bereits Bachelor- und 9,7% Masterabsolventen beschäftigten, allerdings mit erheblichen Unterschieden in Bezug auf die Betriebsgröße: so beschäftigten Unternehmen mit 50 bis 499 Beschäftigten im Durchschnitt 5,1% einen Bachelor, während es bei Unternehmen mit 500 und mehr Beschäftigten bereits 27,5% waren. Insgesamt bejahten 76,8% die Frage, ob sie den deutschen Bachelor akzeptierten, auch hier steigt die Akzeptanz mit der Unternehmensgröße und dem Akademikeranteil an. Betrachtet man nun die geforderten Qualifikationen, die Absolventen ins Berufsleben mitbringen sollen, so ergibt sich, dass es sowohl bei den fachlichen als auch bei den überfachlichen Kompetenzen kaum Unterschiede zwischen den Anforderungen an Bachelor- und Masterabsolventen gibt; dies deutet wiederum auf fehlende Informationen über die Inhalte und Aus-

⁶⁷ Dieser Informationsbedarf wurde bereits im Jahr 2002 in einer Erhebung des DIHK bei seinen Mitgliedsunternehmen deutlich (DIHK 2002). Es scheint also, dass diesem Bedarf bisher nur eingeschränkt Rechnung getragen wurde.

richtung der Studiengänge hin. In Bezug auf die Karriere- und Verdienstmöglichkeiten werden für Bachelors keine Hindernisse gesehen⁶⁸.

In der IT-Branche wird nach einer Studie der Unternehmensberatung ACCENTURE weiterhin auf das Diplom gesetzt (ACCENTURE 2005). Von den befragten 70 Unternehmen gaben 40% dies an, obwohl sie von einer Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands durch die Umstellung der Abschlüsse ausgehen.

Schwierig scheint die Diskussion um die Einstufung der neuen Abschlüsse insbesondere im öffentlichen Dienst. Zwar wurde – nach anfänglichen Unklarheiten – inzwischen festgelegt, dass der Master Zulassungskriterium für den höheren, der Bachelor für den gehobenen Dienst ist (KMK 2000a; 2002), jedoch fordert die Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2000) dazu:

„Darüber hinaus ist jedoch eine grundsätzliche Diskussion über die Struktur des öffentlichen Dienstes erforderlich. Dabei muss es im Wesentlichen um die Frage der Flexibilisierung bis hin zur Aufhebung der Laufbahngruppen sowie um die Frage der Besoldung nach individueller Leistung gehen. Die HRK empfiehlt

1. die Aufhebung der Laufbahngruppen, mindestens aber
2. die Abschaffung der institutionell gestuften Chancenverteilung - alle Abschlüsse deutscher Hochschulen, auch die neuen Abschlüsse Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister, sollen auch beruflich die gleichen Start- und Bewerbungschancen bieten.

Diese Gleichstellung ist umso wichtiger, als auch in einem anderen EU-Mitgliedsstaat erlangte Abschlüsse nach EU-Recht hinsichtlich der beruflichen Qualifikation anzuerkennen sind.“

Diese grundsätzliche Diskussion für den öffentlichen Dienst steht bisher noch aus, jedoch scheint es – trotz aller Befürchtungen und Unsicherheiten – insgesamt keine realen Probleme bei der Einführung der neuen Abschlüsse in die Unternehmen zu geben⁶⁹. Die Frage ist dennoch, inwiefern die Abschlüsse Chancen in international tätigen Unternehmen – vor allem für den Bachelor – zulassen⁷⁰

68 In einer weiteren telefonischen Befragung von 50 Personalverantwortlichen konnten die Ergebnisse aus dieser Studie weitestgehend bestätigt werden (siehe dazu BERGS/KONEGEN-GRENIER 2005).

69 Untermuert werden kann diese Einschätzung damit, dass der BDA gemeinsam mit den Personalvorständen führender deutscher Unternehmen 2004 eine Erklärung veröffentlichte, in der der Bachelor ausdrücklich willkommen geheißen wurde (STIFTERVERBAND 2004). Einschränkend muss dagegen festgehalten werden, dass bisher keine bzw. keine ausreichende koordinierte Vorgehensweise der Tarifpartner in den Tarifverhandlungen zu erkennen ist.

70 Kritisch beurteilt wird die internationale Anschlussfähigkeit des Bachelor z.B. von der hoch internationalisierten Deutschen Bank. So fordert ihr Chief Learning Officer in einem Interview insbesondere Praxisorientierung, Internationalisierung und die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (SPIEGEL 2006). Auf die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen wird im empirischen Teil detailliert eingegangen.

und ob damit die Mobilität von Arbeitskräften in der EU tatsächlich gesteigert werden kann. Hierauf wird im empirischen Teil der Arbeit noch detailliert eingegangen.

Die Wahrnehmung des Prozesses in der Öffentlichkeit

Im Hinblick auf die Bedeutung der in Kapitel II.2.2.2.4 dargestellten Rolle der „Wahlbevölkerung“ innerhalb des Systemwettbewerbs soll hier kurz auch auf die öffentliche Diskussion bzw. Vermittlung des Bologna-Prozesses in den Medien eingegangen werden. Obwohl bei den betroffenen Gruppen – wie dargestellt – weitgehend Einigkeit über die Notwendigkeit und die Vorteile des Prozesses bestehen, zeichnet sich in der medialen Vermittlung ein negativ geprägtes Bild ab. So titelte etwa die Süddeutsche Zeitung (SZ 2004a) am 22. November 2004 „*Uni Bolognese. Wie sich die Europäische Hochschulbildung selbst abschafft*“. Kritisiert wird hier, dass der Bachelor ein „sechssemestriges Schmalspurstudium“ ohne echte berufliche Perspektive sei und die Gefahr bestehe, dass die universitäre Forschung aufgrund der Zunahme von Verwaltungsaufgaben zurückgedrängt werde. In der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ 2004b) vom 6. Oktober 2004 wird sogar befürchtet, dass mit der „*Trivialmaschine*“ Bologna-Prozess das Gegenteil eines Europäischen Bildungsraums erreicht werde⁷¹:

„Die inhaltliche Leere des definierten Raums ... [führt] auf der einen Seite ... praktisch zur Renationalisierung, weil die Bologna-Phrasen sehr unterschiedlich interpretiert werden (bis hin zum schlichten Ignorieren der wenigen klaren Ausführungen zum gestuften Studiensystem in Großbritannien). Auf der anderen Seite widerspricht die europaweite Vereinheitlichung der Studienstruktur... gerade der Idee eines „wettbewerblichen Bildungssystems“, in dem Hochschulen durch differenzierte Studienangebote jeweils eigene Profile ausbilden sollen.“

Besonders brisant sind außerdem Berichte darüber, dass der Bachelor nicht für den Beruf qualifiziere (SPIEGEL 2005). Erst bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass sich diese Aussage lediglich auf das Jurastudium an einer zudem privaten Hochschule bezieht, aber insgesamt können solche Schlagzeilen und zudem Berichte über die Ankündigungen Großbritanniens und der USA, den deutschen Bachelor nicht bzw. nicht adäquat anzuerkennen (z.B. SZ 2004b; HRK 2004)⁷², in der Wählerschaft den Eindruck entstehen lassen, dass die Regierung hier nicht die effizienteste Regulierung übernommen bzw. nicht entsprechend ihrer Präfe-

71 Ähnliche Schlagzeilen sind z.B. auch „Bachelor ist nicht gleich Bachelor. Die misslungene Angleichung der Studienabschlüsse nach Bologna“ (FAZ 2004a) oder „Der große Traum vom Studium ohne Grenzen. Europas Studenten sollen mobiler werden – doch der Weg zu einem gemeinsamen Hochschulraum ist noch weit“ (SZ 2003).

72 Siehe dazu u.a. die Stellungnahme des BDA vom 28. Januar 2003 (BDA 2003a). Hierauf wird in Kapitel II.2.3.3 noch näher eingegangen.

renzen gehandelt hat, sondern lediglich glaubte, dies zu tun. In der Konsequenz könnte sich dies dann negativ auf die Wiederwahlchancen auswirken⁷³.

2.3.2.2 Die Bedeutung des Akkreditierungsrates bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses

Umso größere Bedeutung für die Akzeptanz in der Öffentlichkeit kommt den angewandten Methoden und Verfahren der Qualitätssicherung bei der Umsetzung des Prozesses zu⁷⁴. Dabei lassen sich zwei Verfahren unterscheiden: zum einen das ex ante-Verfahren der Akkreditierung, zum anderen das ex post-Verfahren der Evaluation (KRÜCKEN 2005: 99; HEIMER/SCHNEIDER 2000: 469), das vor allem in Verantwortung der Bundesländer liegt und entsprechend heterogen ist (KMK 2000b)⁷⁵. Akkreditierung dagegen soll die Qualität im Vorfeld, also vor der Zulassung bzw. Umsetzung, sichern und ist in Deutschland ein „gänzlich neues Instrument der Wissenschaftspolitik“ (HEIMER/SCHNEIDER 2000: 473)⁷⁶. Ziel des Akkreditierungsverfahrens ist es,

„...zur Sicherung von Qualität in Lehre und Studium durch die Feststellung von Mindeststandards beizutragen. Qualitätssichernde Akkreditierungsverfahren sollen Studierenden wie Arbeitgebern und Hochschulen eine verlässliche Orientierung wie eine verbesserte Transparenz über die [...] eingeführten Bakkalaureus-/Bachelor- und Magister-/Master-Studiengänge ermöglichen. Die Akkreditierungsverfahren sollen zudem dazu beitragen, die Mobilität der Studierenden zu erhöhen sowie die internationale Anerkennung der Studienabschlüsse zu verbessern“ (AKKREDITIERUNGSRAT 1999/2005).

Dazu wurde bereits 1998 ein unabhängiger Akkreditierungsrat eingesetzt, der sich aus Vertretern der Bundesländer, der Hochschulen, aus der Berufspraxis und Studierenden zusammensetzt, und sowohl organisatorisch als auch finanziell an die KMK gebunden ist (KRÜCKEN 2005: 100). Zentrale Aufgabe ist zum einen die Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen, die eine zeitlich befristete Berechtigung erhalten, selbständig Studiengänge zu akkreditieren⁷⁷, zum anderen die Arbeit dieser Agenturen zu überwachen (SCHWARZ-HAHN/REHBURG 2003: 86). Hierzu hat der Akkreditierungsrat Grundsätze für deren Zusammensetzung,

73 In der Literatur wird dieses Problem der nachträglichen Präferenzaufdeckung als „preference revelation problem“ diskutiert (u.a. TIDEMAN 1997).

74 Für eine ausführliche Darstellung der Diskussion um die Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses siehe HOPBACH (2003).

75 Laut BMBF entsprechen alle Verfahren den Anforderungen des Bologna Prozesses. Im einzelnen sind dies die interne Evaluation, peer review unter internationaler Beteiligung, Einbeziehung studentischer Bewertungen und Veröffentlichung der Ergebnisse in geeigneter Weise (BMBF 2004: 7). Auf die einzelnen Verfahren soll hier nicht näher eingegangen werden; siehe dazu HARTWIG 2003.

76 Übernommen wurde dieses Verfahren ebenfalls aus dem anglo-amerikanischen Raum.

77 Bisher wurden sechs Agenturen akkreditiert, die jeweils auf bestimmte Fachrichtungen spezialisiert sind.

Infrastruktur und Arbeitsweise formuliert (AKKREDITIERUNGSRAT 1999/2005). Ein wesentlicher Grundsatz ist die institutionelle Unabhängigkeit von Hochschulen, Wirtschafts- und Berufsverbänden, um „den Einfluss partikularer Interessen (zu) reduzieren“ (HEIMER/SCHNEIDER 2000: 476). Zum anderen fordert der Akkreditierungsrat für die Akkreditierung von Studiengängen ein nachvollziehbares und transparentes Verfahren, um den oben formulierten Zielen wirklich gerecht zu werden⁷⁸. Ob ersteres gewährleistet ist, wird von HEIMER/SCHNEIDER (2000: 476) zumindest in Frage gestellt mit dem Hinweis darauf, dass sich Akkreditierungsagenturen nur aus dem Kreise der Interessierten bilden könnten und damit maximal eine formale Unabhängigkeit festgestellt werden könne. KRÜCKEN (2005: 107) argumentiert in die gleiche Richtung: er sieht die Gefahr, dass die Einschätzung der Qualität durch Kollegen bestehende Auffassungen und Konzepte festschreiben und damit innovative Angebote blockieren könne. Was die Transparenz des Verfahrens angeht, so haben alle Akkreditierungsagenturen umfangreiche Leitfäden und weitere Informationsmaterialien zum Verfahren publiziert, so dass dieser Grundsatz durchaus erfüllt scheint.

Bis zum März 2005 waren in Deutschland insgesamt 808 Studiengänge akkreditiert, davon 447 Master- und 361 Bachelor-Studiengänge. Dabei waren die Fachhochschulen – gemessen an ihrem Gesamtangebot an Studiengängen – mit 404 überrepräsentiert, was insbesondere mit der Größe der Fakultäten und den damit verbundenen kürzeren Aushandlungsprozessen begründet werden kann. Der Andrang bei den Agenturen ist offenbar so groß, dass sich ein erheblicher „Rückstau“ von 1.244 noch zu akkreditierenden Studiengängen gebildet hat (AKKREDITIERUNGSRAT 2005). In der raschen Akkreditierung sehen viele Hochschulen – trotz der hohen Kosten, die damit verbunden sind – die Möglichkeit, sich sehr früh auf dem in Zukunft härter umkämpften Bildungsmarkt eine gute Ausgangsposition zu sichern. Für die Studierenden ergibt sich daraus zum einen das Signal, dass diese Hochschulen neuem gegenüber aufgeschlossen sind und entsprechend an Attraktivität gewinnen. Ob diese allerdings nachhaltig ist, wird sich wohl erst in den kommenden Jahren beurteilen lassen können. Zum anderen kann dies aber auch bedeuten, dass die Hochschulen zwecks Akkreditierung Ressourcen aus anderen Bereichen, insbesondere der Lehre, abziehen, was sich auf die Studierenden dann eher negativ auswirken könnte.

Grundsätzlich kann das Verfahren für die Hochschulen als Chance gesehen werden, traditionelle – und zum Teil verkrustete – Strukturen aufzubrechen und durch den damit einhergehenden „Zwang“ zur Steigerung der Effizienz in und der Profilbildung von Hochschulen einen Beitrag für die Stärkung nicht nur des deutschen Hochschulraums zu leisten.

„Ob sich diese Erwartungen erfüllen, [...] kann heute noch nicht beurteilt werden. Akkreditierung ist wie die Evaluation auch ein lernendes System, in dem es keine Lehrer und Schüler gibt“ (HEIMER/SCHNEIDER 2000: 478).

⁷⁸ Zu den weiteren Grundsätzen siehe AKKREDITIERUNGSRAT (1999/2005).

Ungeklärt bleibt auch, warum es für die Einführung eines solchen Verfahrens erst des Bologna-Prozesses bedurfte. Die Möglichkeiten dazu hätten auch bisher bereits bestanden, allerdings ist zu vermuten, dass sich dann die „Mechanismen der Qualitätssicherung an den Widerständen der eingeschliffenen Hochschulkultur die Zähne (ausgebissen hätten)“ (EBD.).

Insgesamt lässt sich also für die Umsetzung des Prozesses in Deutschland festhalten, dass durch Bologna eine mehr oder weniger große Dynamik sowohl im Hochschulsystem als auch auf dem Arbeitsmarkt ausgelöst wurde, deren – positive wie negative – Folgen wohl erst in den kommenden Jahren zum Tragen kommen werden. Fest steht jedoch, dass alle Beteiligten ein großes Interesse am Erfolg dieses Projektes haben (sollten), denn schließlich gibt es keinen „zweiten Versuch“.

2.3.3 Großbritannien und der Bologna-Prozess

Allgemein kann gesagt werden, dass „support in Britain for the Bologna Agreement appears less clear than in Germany“ (ELTON 2005: 32). Dies kann natürlich damit begründet werden, dass der Bologna-Prozess die Annäherung der Hochschulsysteme in Europa an das anglo-amerikanische System und damit an die eigene als erklärtes Ziel hat und sich dementsprechend das Interesse daran und die Auswirkungen auf die Studienstrukturen in Großbritannien in Grenzen halten. So wird denn auch im NATIONAL REPORT (2003: 9) festgehalten:

„The Bologna process does not lead to a need for fundamental reform of the UK higher education structures.“

Wie aber sehen diese Strukturen aus und kann man wirklich von einem homogenen System sprechen, dessen Bestandteile universell übertragbar sind? Zunächst einmal lässt sich feststellen, dass in Großbritannien zwei Hochschulsysteme existieren, die nicht identisch sind: eines in Schottland und eines in England. Die europäische Diskussion orientiert sich dabei im wesentlichen an letzterem (ELTON 2005: 32; KIEMLE 2003: 57)⁷⁹. Dieses englische Studium beinhaltet zwar eine in Bachelor und Master gestufte Struktur, jedoch werden für den Bachelor-Abschluss Differenzierungen nach der erbrachten Leistung vorgenommen: wird ein bestimmtes Leistungsniveau erbracht, erhält der Absolvent einen *honours degree*, wird dieses unterschritten, wird lediglich ein *ordinary bachelor* vergeben. Dieser Abschluss ermöglicht keinen Zugang zu einem Master-Programm (KIEMLE 2003: 67f.). Im Gegensatz zur Konzeption des Bachelors in Deutschland, der eher auf die Vermittlung von Grundlagen und Praxisbezug konzipiert ist, erfolgt in England bereits hier eine Spezialisierung. Auch muss das Studienprogramm vor Beginn des Studiums festgelegt werden und ist sehr straff durchorganisiert (EBD.; ELTON 2005: 36). Ein weiterer Unterschied zu den europäischen Vorgaben besteht darin, dass die übliche Dauer für beide Studienzyklen in

79 Zu den Unterschieden zwischen den Systemen siehe KIEMLE (2003: 63).

England nicht fünf (drei plus zwei/vier plus eins), sondern vier Jahre (drei plus eins) beträgt (FURLONG 2004: 59).

All diese Unterschiede in den Strukturen haben Konsequenzen für die Anerkennung von Studienleistungen und die Anwendbarkeit eines einheitlichen Kreditpunktesystems, denn bisher basierte das ECTS überwiegend auf Lernzeiten und weniger auf „learning outcomes“⁸⁰ wie in Großbritannien (BEKHRADNIA 2004: 26; UNIVERSITIES UK 2003: 3; EUROPE UNIT 2004: 4). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die britische Regierung ihre Aktivitäten zum Bologna-Prozess auf diesen Punkt konzentriert und als Motor für die Entwicklung von einheitlichen, auf learning outcomes basierenden Qualifikationsrahmen in Europa gesehen werden kann.⁸¹

Die Frage der Leistungsbewertung an britischen Hochschulen hat im Jahr 2003 kurzfristig für Irritationen bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland gesorgt. Medien hatten berichtet, dass der deutsche Bachelor in Großbritannien lediglich auf dem *ordinary level* anerkannt werde und damit keinen Zugang zum Masterstudium ermögliche (KMK 2003)⁸². Allerdings wurde dies von der HRK gemeinsam mit den für die akademischen Anerkennungsfragen zuständigen Behörden in Großbritannien kurz darauf richtig gestellt. In dieser Erklärung heißt es:

“The knowledge and abilities of someone graduating with a bachelors degree awarded by a European university should, in general terms, enable them to progress to second cycle study leading to a UK master’s degree” (QAA 2003).

Dies bedeutet, dass die Anerkennung ausländischer Studienleistungen nicht unmittelbaren nationalen Vorgaben folgt, sondern die Zulassungskriterien für ein Masterprogramm weiterhin – wie üblich – von den Hochschulen selbst festgelegt werden, d.h. von einer universellen Anerkennung konnte auch bisher keine Rede sein.

Hieraus resultieren dann bestimmte Anforderungen an das deutsche Verfahren der Qualitätssicherung⁸³, bei dem Deutschland – ebenso wie viele andere europä-

80 Diese können definiert werden als „statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after a completion of a process of learning“ (DGFEC 2004: 11).

81 So veranstaltete die EU im Jahr 2004 auf britische Initiative ein Seminar zum Thema „learning outcomes“ und deren Anwendbarkeit auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene.

82 Ähnliche Ankündigungen zur (Nicht-)Anerkennung des deutschen Bachelors kamen ebenso von US-amerikanischen und kanadischen Hochschulen.

83 BOAS (2003: 187) fordert hierzu u.a.: „Die Beibehaltung der in manchen Fächern wegen zu hoher Studentenzahlen üblichen Praxis, Teilnahmenachweise an Lehrveranstaltungen aufgrund bloßer Anwesenheit oder punktueller Aktivitäten zu vergeben, karikiert die angelsächsischen Vorbilder. [...] Eine wirkliche Äquivalenz deutscher BA-Abschlüsse sollte vor allem über gleichwertige und eindeutig festgeschriebene *assessment standards* der Lehr-

ische Länder – das britische Verfahren der Akkreditierung übernommen hat⁸⁴. Die Übertragbarkeit ist allerdings auch hier nicht „eins zu eins“ möglich, denn in einem eher marktwirtschaftlich organisierten Hochschulsystem wie dem britischen hat die Qualitätsbeurteilung der Hochschulen wesentlich größere Folgen: Anders als dies in Deutschland zur Zeit noch üblich ist, sind die Universitäten hier auf Studiengebühren angewiesen, d.h. die Qualität hat hier direkte Auswirkungen auf die Budgets (BOAS 2003). Entsprechend wehrt sich auch die britische Regierung ausdrücklich gegen die Einrichtung einer europäischen Agentur für Qualitätssicherung mit der Begründung, dass „a successful quality assurance system should be sensitive to the wider needs of the particular society which higher education establishments serve“ (NATIONAL REPORT 2003: 6).

Es scheint also, dass der Bologna-Prozess in Großbritannien insgesamt gelassen bis ignorant zur Kenntnis genommen wird. Die wesentliche Befürchtung ist – wie dies für Großbritannien auch in anderen Politikbereichen gilt – die, dass der Einfluss der EU auf die nationalen Strukturen Überhand nehmen könnte. CAIE (2003) bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

„We should keep ourselves informed about the developments in the area of harmonisation of degrees and assessment procedures as we may well find ourselves suddenly bound by a new EU directive which changes names and nature of our degree programmes.“

Diese Gelassenheit könnte allerdings – folgt man der theoretischen Argumentation zum *Yardstick Competition* (Kapitel II.2.2.2.4) – zum Problem nicht nur für Großbritannien werden.

„In sum, it is possible that the intended harmonisation might harmonise the tangible but less important, while leaving unharmonised the more important but tangible. [...] (T)hat the Bologna Declaration could have a negative and constraining influence on innovation and change would be an unintended but not impossible consequence “ (ELTON 2005: 42).

3. Zusammenfassung

Ziel dieses einführenden Kapitels war es, die bildungsrechtliche und -politische Diskussion in Europa aufzugreifen und sie in einen systemwettbewerbstheoretischen Kontext zu stellen. Dabei hat sich gezeigt, dass sich die bisherigen Maßnahmen in der beruflichen und in der Hochschulbildung jeweils im Spannungsfeld zwischen der Förderung des institutionellen Wettbewerbs und der Harmonisierung bewegten und bewegen, jedoch immer mit dem Ziel, die Transparenz von

veranstaltungen nachgewiesen werden, wie sie auch renommierte amerikanische Universitäten kennen.“

84 Diese Aufgabe übernimmt hier die Quality Assurance Agency (QAA), die 1997 gegründet wurde und Berichte über die Qualität der Hochschulen veröffentlicht (NATIONAL REPORT 2003: 6f.).

Qualifikationen zu verbessern und dadurch die vertraglich fixierte Freizügigkeit der Bürger innerhalb der EU zu gewährleisten.

Am Beispiel des Bologna-Prozesses wurde untersucht, inwiefern die Harmonisierung der Studienstrukturen und die damit einhergehende Konvergenz der nationalen Hochschulsysteme im Interesse der betroffenen Akteure ist. Auch wenn man durchaus von einer Homogenität der Präferenzen bei Universitäten, Studierenden und Arbeitgebern ausgehen und damit Harmonisierung rechtfertigen kann, scheint diese aus systemwettbewerbstheoretischer Sicht nicht zwingend erforderlich, da im Wettbewerb zwischen Hochschulsystemen keine Anzeichen für einen „race to the bottom“-Prozess vorliegen. Im Gegenteil lassen sich eher Anzeichen dafür finden, dass Harmonisierung einen „race to the top“-Prozess begrenzt und damit – wie es die Entwicklung in Großbritannien vermuten lässt – Innovationen zumindest verlangsamt werden. Sicherlich wird dies in den kommenden Jahren noch genauer zu beobachten sein.

Anknüpfend an diese Befunde soll nun in den folgenden Kapiteln untersucht werden, ob und wie sich die Politik der Transparenzförderung bisher auf den Arbeitsmarkt in der EU und insbesondere auf die internationale Rekrutierung ausgewirkt hat. Zunächst wird dabei ein kurzer Überblick über die internationale Mobilität in Europa und deren Motive gegeben, bevor empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen Mobilität und Transparenz vorgestellt werden. Aus diesen Befunden heraus werden dann in Kapitel IV aus theoretischen Ansätzen und empirischen Befunden heraus Implikationen dahingehend abgeleitet, wie die Rekrutierung auf einem funktionsfähigen internationalen Arbeitsmarkt ablaufen sollte, die in Kapitel V anhand des Luxemburger Finanzdienstleistungssektors empirisch überprüft werden sollen.

III. Die EU als internationaler Arbeitsmarkt?

1. Der Status Quo: Mobilität von Arbeitskräften in der EU

Die Freizügigkeit von Arbeitnehmern in der EU ist – spätestens durch die Einführung des Einheitlichen Binnenmarktes (EBM) im Jahr 1993 – grundsätzlich gewährleistet. Dennoch sind Mobilität und ebenso die Mobilitätsbereitschaft hinter den zu Beginn der 90er Jahre gesteckten Erwartungen weit zurück geblieben; ein Anstieg ist lediglich im Bereich der Hochqualifizierten zu beobachten (FERTIG/ SCHMIDT 2002: 1f.). So stammten im Jahr 2001 von 8,9 Mio. ausländischen Arbeitskräften in der EU lediglich 3 Mio. aus einem anderen Mitgliedstaat und stellten damit einen Anteil von knapp 2% an allen Erwerbstätigen (VAN HOUTUM/VAN DER VELDE 2004: 100). Bei den Hochqualifizierten – also Erwerbstätige mit tertiärem Bildungsabschluss – liegt dieser Anteil bei 4% (JAHR/SCHOMBURG/TEICHLER 2002: 19). Folgt man dem EUROBAROMETER (2001), so planten auch die wenigsten EU-Bürger innerhalb der nächsten fünf Jahre ihren Wohnsitz ins europäische Ausland zu verlegen. STRAUBHAAR (2001) weist zudem darauf hin, dass – trotz gegenläufiger Behauptungen – im Zuge der Osterweiterung der EU nicht mit einer extremen Erhöhung der innereuropäischen Migration zu rechnen sei (siehe dazu auch HÖNEKOPP/WERNER 1999).

Betrachtet man diese Bewegungen differenzierter, so lassen sich erhebliche sektorale Unterschiede feststellen: so ist die Mobilität im Dienstleistungssektor gestiegen, vor allem in Bereichen, die ein relativ niedriges Qualifikationsniveau erfordern wie z.B. im Hotel- und Gaststättengewerbe oder auch im Reinigungsgewerbe. Eine Zunahme ist aber auch im Gesundheitssektor auf allen Qualifikationsstufen zu verzeichnen (SELLIN 2002: 46; PETTERSSON ET AL. 2001)⁸⁵. Dagegen sind im Bereich mittlerer Qualifikationen und hier insbesondere im industriellen Bereich kaum Wanderungsbewegungen zu beobachten (MYTZEK 2004b: 8).

In der Konsequenz deuten diese Befunde darauf hin, dass von einem „echten“ – also quantitativ bedeutsamen und flächendeckenden – europäischen Arbeitsmarkt bisher (noch) keine Rede sein kann⁸⁶, obwohl die EU – wie angeführt – zahlrei-

⁸⁵ Zur Mobilität von Hochqualifizierten und deren Aufteilung nach Sektoren in Deutschland siehe JAHR/SCHOMBURG/TEICHLER (2002: 22). Hier zeigt sich, dass die meisten hochqualifizierten EU-Arbeitskräfte im Bereich öffentlicher und privater Dienstleistungen (ohne öffentliche Verwaltung) beschäftigt sind, am niedrigsten ist die Zahl erstaunlicherweise im hoch internationalisierten Kredit- und Versicherungsgewerbe.

⁸⁶ Ein wenig anders gestaltet sich das Bild, wenn man zusätzlich zu den dauerhaften Wanderungsbewegungen die Zahl der Grenzarbeitnehmer mit in Betracht zieht: hier lag die Zahl

che Maßnahmen zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen durchgeführt hat. Hieraus resultiert die Frage, welche sonstigen Faktoren sowohl auf Arbeitnehmer- als auch auf Arbeitgeberseite in Betracht gezogen werden müssen, die die Mobilität erschweren, und welchen Stellenwert die Transparenz von Qualifikationen in diesem Kontext überhaupt hat.

2. Mobilität in der EU: Motive und Hindernisse

Auf Seiten der Arbeitnehmer kann die Entscheidung darüber, ob eine Beschäftigung im Ausland aufgenommen werden soll, grundsätzlich als

„...Ergebnis eines individuellen Such- und Optimierungsprozesses [betrachtet werden, bei dem] angenommen wird, dass Menschen Vor- und Nachteile des Wanderns bzw. des Verharrens rational abwägen und anstreben, mit ihrem Verhalten den persönlichen Nutzen (die Lebensqualität) zu maximieren“ (STRAUBHAAR 2000: 11).

Dabei setzt sich diese Kosten-Nutzen-Abwägung für jedes Individuum aus ganz unterschiedlichen Faktoren zusammen, die sich nicht ausschließlich auf monetäre Größen – also auf ein gesteigertes Einkommen – beziehen. STRAUBHAAR (2000: 19) systematisiert die Vorteile von Immobilität in *produktionsorientierte* und *konsumorientierte* Vorteile. Zu ersteren gehören Vorteile aus lokalen, sozialen Netzwerken, nicht transferierbares Wissen und Kontakte sowie Kenntnisse über die ortsspezifische Produktionsfunktion, zu letzteren insbesondere die Kenntnis über ortsspezifische Konsumalternativen und Freizeitangebote und der Gewinn an Nutzen aus gesellschaftlicher Integration, Anerkennung und Netzwerken. Weiterer wesentlicher Faktor ist die Risikoeinstellung des Individuums: gibt es viele Unsicherheiten in Bezug auf eine Beschäftigung im Ausland wie eben die Unsicherheit über die Anerkennung der Qualifikation oder auch über die Transferierbarkeit von Sozialleistungen, werden risikoaverse Individuen trotz besserer Verdienstmöglichkeiten sowie den konsum- und produktionsorientierten Vorteilen nicht bereit sein, ins Ausland abzuwandern⁸⁷.

Ebenso wie es für die Arbeitnehmer viele Beweggründe gibt keine Beschäftigung im Ausland aufzunehmen, gibt es für Unternehmen sehr unterschiedliche Motive, Arbeitskräfte nicht aus dem Land des Unternehmenssitzes zu rekrutieren. Diese basieren im wesentlichen auf Knappheiten, sei es, dass es generell zu wenig verfügbare Arbeitskräfte für bestimmte Segmente gibt (*substitutive Funktion*) oder aber, dass die ausländischen Arbeitskräfte über besondere Qualifikationen und

im Jahr 1999 bei ca. 500.000; die Löwenanteile entfielen dabei auf die französisch-schweizerische Grenze (ca. 97.000) und auf Luxemburg (ca. 80.000) (MKW 2001: 8), Tendenz steigend. Dies bedeutet, dass die Internationalität des europäischen Arbeitsmarktes im wesentlichen in diesen Regionen vorangetrieben wird. Eine ausführliche Darstellung der Grenzregion Saar-Lor-Lux erfolgt in Kapitel V.

⁸⁷ Zu den individuellen Wanderungsmotiven siehe auch TASSINOPOULOS/WERNER (1999).

Kompetenzen verfügen, die dem Unternehmen einen Wettbewerbsvorteil verschaffen können (*komplementäre Funktion*) (WINKELMANN 2001: 8). Zu letzteren gehören insbesondere Sprachkenntnisse oder Kenntnisse über fremde Märkte (EBD.: 9). Hinzu kommen aber auch Motive, die sich aus der Unternehmensstrategie ergeben wie z.B. allgemein der Ausbau der internationalen Beziehungen (PWC 2002: 6), wobei diese meist nicht von den beiden erstgenannten Komplexen zu trennen sind.

Diese kurze Liste zeigt, dass die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt durch ein komplexes Zusammenspiel individueller Entscheidungen bestimmt wird, bei denen sowohl auf der Arbeitgeber- als auch auf der Arbeitnehmerseite die Frage der Transparenz von Qualifikationen nur ein Kriterium von vielen ist. Die im Folgenden dargestellten empirischen Studien sollen einen Überblick über die Bedeutung der unterschiedlichen Faktoren geben und den Stellenwert der Transparenz von Qualifikationen für die Mobilität verdeutlichen.

3. Empirische Studien zur Mobilität und zu Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa

Ein Überblick über die bisherige empirische Evidenz zur Mobilität in Europa ist deshalb relevant, um die zu Beginn der Arbeit kurz angerissenen Studien zur Transparenzproblematik näher zu erläutern und deutlich zu machen, welchen Stellenwert diese bisher in der „Mobilitätsforschung“ einnimmt. Insgesamt ist die Zahl der Studien, die sich mit den Beweggründen für Mobilität und internationaler Rekrutierung auseinandersetzen, recht überschaubar. Gleiches gilt für Studien, die sich explizit mit dem Zusammenhang zwischen Transparenz von Qualifikationen und Mobilität beschäftigen, was angesichts der enormen Anstrengungen der EU in diesem Bereich ein wenig verwunderlich ist und bereits auf großen Forschungsbedarf hindeutet.

Studien zur Mobilität von Arbeitnehmern

FERTIG/SCHMIDT (2002) gehen in ihrer Studie auf die Beweggründe für Mobilität auf Seiten der Arbeitnehmer, insbesondere der Mobilitätseinstellung Jugendlicher, ein. Dabei wird die höhere Wanderungsbereitschaft von jungen Arbeitnehmern theoretisch damit begründet, dass diese – im Vergleich zu älteren Arbeitnehmern – einen geringeren Verlust an „country-specific human capital“ in Kauf nehmen müssen, also die von STRAUBHAAR angeführten produktions- und konsumorientierten Vorteile der Immobilität noch leichter durch erwartete Einkommenssteigerungen durch Mobilität aufgewogen werden können, da erstere sich erst mit zunehmendem Lebensalter herausbilden bzw. festigen. Anhand der zweiten Welle des Eurobarometers von 1997 untersuchten sie die Mobilitätseinstellungen französischer, deutscher und britischer Jugendlicher zwischen 15 und 24 Jahren. Insbesondere interessierte dabei die Frage, was aus Sicht der Jugendlichen die größten Schwierigkeiten bei der Aufnahme von Arbeit im Ausland sei-

en. Als Antwortkategorie wurden hier *administrative Schwierigkeiten* und „*difficulties to get my qualifications recognized*“ zusammengefasst. Es zeigte sich, dass im Vergleich zu den britischen französische Jugendliche hier größere Probleme sehen, während deutsche und britische sich in der Wahrnehmung dieser Schwierigkeiten nicht unterschieden. Allerdings zeigte sich auch, dass deutsche Jugendliche – im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen – allgemein weniger Interesse an einer Auslandsbeschäftigung haben. Diese deskriptiven Befunde stellen kein umfassendes Bild der Mobilitätsbereitschaft und ebenso wenig der Bedeutung der Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen dar; die Autoren verweisen entsprechend auch darauf, dass

„...these results may well serve as a starting point for further research aiming at the analysis of the determinants of mobility of European individuals. [...] The results suggest that for the case of Europe we are still in need of generating more empirical evidence on some of the most important questions of migration research“ (EBD.: 14f.).

Die wohl bisher umfangreichste empirische Studie zur Mobilität insbesondere von Hochqualifizierten ist die Europäische Hochschulabsolventenstudie „*Careers after Higher Education – a European Research Study*“ (CHEERS), die im Jahr 1999 in elf europäischen Ländern und in Japan durchgeführt wurde und bei der pro Land 3.000 Absolventinnen und Absolventen der Abschlussjahrgänge 1994 und 1995 befragt wurden (JAHR/SCHOMBURG/TEICHLER 2002). Im Zentrum stand hier die quantitative Analyse des Zusammenhangs zwischen Mobilität und der Übergangsphase ins Berufsleben sowie der Qualifikationsverwendung. Hier werden bestimmte Merkmale für international mobile Hochqualifizierte in Bezug auf den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen und deren Verwertbarkeit deutlich. So schätzten die mobilen Absolventen ihre eigenen Kompetenzen wie analytische Fähigkeiten, unter Druck gut arbeiten zu können oder auch Problemlösungsfähigkeit zum Studienende deutlich besser ein als Absolventen, die keine Tätigkeit im Ausland ausübten; zudem schätzten erstere ihre Arbeitsanforderungen in der aktuellen Tätigkeit als anspruchsvoller ein. Auch die Bedeutung internationaler Kompetenzen in der aktuellen Tätigkeit lag erwartungsgemäß bei den mobilen Absolventen wesentlich höher; gleiches gilt für die Bewertung der Arbeitszufriedenheit. Allerdings zeigt die Studie deutlich, dass es einen starken Zusammenhang zwischen der Mobilität während des Studiums und der Mobilität danach gibt: ein Auslandsstudium verdoppelt bis verdreifacht die Wahrscheinlichkeit, später im Ausland tätig zu werden. Ein Defizit der Studie besteht darin, dass hier – im Gegensatz zur Studie von FERTIG/SCHMIDT (2002) – weder auf Motive für die Mobilitätsbereitschaft noch auf mögliche Hindernisse bei der Arbeitsaufnahme im Ausland eingegangen wurde, die Frage der Anerkennung der erworbenen Bildungsabschlüsse in einem anderen europäischen Land also keine Rolle spielt.

Das EUROBAROMETER (2001) liefert zwar Anhaltspunkte über die Motive für Mobilität und Immobilität, allerdings sind auch hier die Fragen nicht so weit differenziert, dass sich Aussagen über die Bedeutung der Anerkennung von Qualifi-

kationen machen ließen. So wurde gefragt „*Why haven't you moved house?*“ mit fünf Antwortkategorien, von denen lediglich „*You thought about moving house, but you didn't do it for professional reason*“ mit der Frage nach Qualifikationen in Zusammenhang gebracht werden könnte; allerdings bejahten diese nur 1,9% aller Befragten, während 81,4% angaben, mit ihren Lebensbedingungen zufrieden zu sein und deshalb keinen Anlass zu Mobilität sähen.

Die einzige Studie, in der explizit nach Schwierigkeiten bei der Anerkennung von Qualifikationen gefragt wurde, ist die von PriceWaterhouseCoopers aus dem Jahr 2002 (PWC 2002: 13). Hier wurden – neben Unternehmen (s.u.) – 10.000 Individuen aus zehn Ländern zu den Haupthindernissen für Mobilität befragt. Ca. 50% gaben an, dass die (Nicht-)Anerkennung von Qualifikationen eine sehr große bis große Behinderung sei. Damit nimmt dieses Problem hier einen noch höheren Stellenwert ein als das Finden geeigneten Wohnraums.

Es zeigt sich also, dass der Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Anerkennung von Qualifikationen und der Mobilität(sbereitschaft) aus Sicht der Arbeitnehmer in Europa bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde, dies aber – so geht zumindest aus der PWC-Studie hervor – von einiger Bedeutung zu sein scheint und somit weitere Untersuchungen in diesem Bereich wünschenswert sind.

Studien aus Sicht der Arbeitgeber

Wie sieht nun dieser Zusammenhang aus der Sicht der Arbeitgeber aus? Hier ist zunächst erkennbar, dass dieser bereits vor Vollendung des Binnenmarktes Eingang in die wissenschaftliche Diskussion gefunden hat. So haben WERNER/WALWEI (1992)⁸⁸ die Schwierigkeiten der Unternehmen bei der Auswahl und Einstufung von EG-Beschäftigten untersucht; diese Studie sollte für die EU als Ausgangspunkt für weitere Maßnahmen im Bereich der Transparenzförderung dienen. Anhand eines einheitlichen Leitfadens wurden hier Expertengespräche bei ausgewählten Unternehmen und Verbänden in Frankreich, Großbritannien, Italien, Spanien und Deutschland durchgeführt, die aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einem bestimmten Wirtschaftszweig oder ihrer multinationalen Ausrichtung über Erfahrungen bei der Beschäftigung von EG-Arbeitnehmern verfügen sollten⁸⁹. Als Motive für die Beschäftigung von EG-Arbeitnehmern wurden – im Einklang mit den zu Beginn des Kapitels genannten – vor allem der „Einkauf“ des jeweiligen Kulturverständnisses und spezifischer Qualifikationen, Engpässe auf dem jeweiligen Arbeitsmarkt und die Möglichkeit der gezielten Karriereförderung genannt. In Italien und Spanien konnten die Unternehmen zu diesem Zeitpunkt kaum Aussagen machen; in Frankreich und Großbritannien konnten zwar auf der Fach- und Führungskräfteebene Internationalisierungstendenzen

88 Siehe dazu auch WALWEI/WERNER (1993).

89 Die Zusammensetzung des deutschen Teils der Studie gestaltete sich wie folgt: vier Interviews in der Elektrotechnik/Elektronik, ein Interview in der Kraftfahrzeugherstellung, zwei in Banken und fünf im Tourismussektor.

beobachtet werden, diese folgten jedoch nicht aus einer bewusst multinational ausgerichteten Personalstrategie. Bezogen auf die Qualifikationsstruktur konnte im produzierenden Gewerbe eine Polarisierung (Ingenieure vs. viele un- und angelernte Arbeiter) beobachtet werden, bei Banken dominierten Führungs- und qualifizierte Bürokräfte und im Tourismussektor Fach- und Hilfskräfte. Aus Sicht der Unternehmen lagen die Hindernisse für die Einstellung von EG-Arbeitnehmern vor allem in Sprachproblemen, der familiären Situation, sozio-kulturellen Unterschieden und der Anerkennung von Bildungsabschlüssen, insbesondere bei Berufsanfängern. Hier wurde von den britischen Unternehmen betont, dass dies insbesondere auf der mittleren Qualifikationsebene schwierig sei, während sie Hochschulabschlüsse leichter zuordnen könnten. Alle Unternehmen wünschten sich ein Informationssystem über die beruflichen und schulischen Bildungssysteme und EG-weite Entsprechungen von Bildungsabschlüssen. Im Hinblick auf die in Kapitel II angebrachte Argumentation zum Systemwettbewerb ist allerdings der folgende Befund besonders interessant:

„Wiederholt wird auch die Meinung vertreten, dass detaillierte Gegenüberstellungen und Vergleiche einen Druck ausüben, die nationalen Ausbildungsgänge zu verbessern. Durch den Kontakt mit Bildungsfachleuten und das Wissen über andere Bildungssysteme wird [...] eine Art Wettbewerbszwang ausgeübt, die Bildungssysteme der EG-Länder anzugleichen oder zu verbessern“ (EBD.: 11).

Dies kann als Unterstützung für die These gesehen werden, dass hier über einen *Yardstick Competition* ein „race to the top“-Prozess induziert würde, und eine ex ante Harmonisierung nicht notwendig sei.

In den Jahren zwischen 1993 und 2000 lassen sich keine Fortschritte bei der empirischen Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Transparenz und Mobilität feststellen. Erst die von PETERSON ET AL. (2001) durchgeführten Sektorstudien in der chemischen Industrie, im Gesundheitswesen und im Tourismus knüpfen an die Diskussion an. Dabei werden empirische Daten der aktuellen Mobilitätssituation in den Sektoren den rechtlichen Regelungen auf EU-Ebene gegenüber- und auch die Frage gestellt, ob innerhalb der Sektoren bereits einheitliche Qualifikationsstandards existieren bzw. ob es Unterschiede gibt zwischen dem Verhalten von politischen Entscheidungsträgern und „Praktikern“ auf den verschiedenen Ebenen. Dazu wurden im Tourismussektor 60 Organisationen und Individuen kontaktiert, die Beziehungen zu den europäischen Dachorganisationen unterhielten; außerdem wurden 16 Fallstudien durchgeführt, um Informationen über formale und informelle Barrieren für Bewerber aus anderen europäischen Ländern zu erhalten. Im Chemiesektor wurden 14 telefonische Interviews mit Personalverantwortlichen pharmazeutischer und chemischer Unternehmen aus fünf Ländern durchgeführt. Im Gesundheitssektor wurden zahlreiche Entscheidungsträger in unterschiedlichen Ländern interviewt. Nun soll an dieser Stelle nicht detailliert auf die umfangreichen Ergebnisse für die einzelnen Sektoren eingegangen werden. Interessant sind vor allem die Schlussfolgerungen, die hier gezogen werden: insgesamt wird festgestellt, dass es immer noch Hindernis-

se in Bezug auf die Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen gebe, obwohl gerade im medizinischen Bereich zahlreiche rechtliche Regelungen existierten. Die gängige Informationspolitik von Seiten der EU sei zu unsystematisch, um das volle Mobilitätspotential ausschöpfen zu können, was auch auf Informationsdefizite in Bezug auf die europäische Arbeitskräftemobilität allgemein zurückgeführt werden könne. So wird festgehalten:

„One of the main remarkable conclusions [...] seems to be that measures and goals introduced are not based on facts and figures, because there are no facts and figures available except at a general level. A consequence could be low legitimacy for policy making and measures which are too general to match the variations and complexity of the issue. [...] Surprisingly enough, relatively little systematic research has been done on attitudes towards foreign qualifications and labour. Anecdotal evidence shows that attitudes and idiosyncrasies sometimes mean more than formal policy and legal decisions.”

Insgesamt wird die europäische Strategie aber als viel versprechend und ziel führend beurteilt und die Tatsache, dass mehr junge Menschen als zuvor mobil seien, wird als Erfolg dieser Politik gewertet.

Bezogen auf die Motive, ausländische Arbeitnehmer einzustellen und die vorhandenen Hindernisse kommen neuere Arbeitgeberbefragungen von WINKELMANN (2001), der Europäischen Handelskammer (EUROCHAMBERS 2002) und von PriceWaterhouseCoopers (PWC 2002) zu ähnlichen Ergebnissen wie die Studie von WERNER/WALWEI zehn Jahre zuvor. Alle drei basieren auf Unternehmensbefragungen: erstere auf dem IZA International Employer Survey 2000, das Beobachtungen über 850 telefonisch befragte Unternehmen aus Deutschland, Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden umfasst, die Handelskammer-Studie auf einer e-mail-Befragung von 1.219 Unternehmen aus 17 europäischen Ländern und die PWC-Studie auf einer Befragung von 400 Unternehmen in acht Ländern und 25 Fallstudien in multinationalen Unternehmen. In allen drei Studien gaben die meisten Unternehmen wiederum an, durch internationale Rekrutierung hauptsächlich adäquate Qualifikationen zu erhalten, aber auch die internationalen Geschäftsbeziehungen ausweiten zu wollen. Auf die Frage nach den größten Hindernissen für die Einstellung von Arbeitskräften aus der EU standen in der PWC-Studie administrative Probleme, familiäre Bindung und Sprachprobleme im Vordergrund. In der HANDELSKAMMER-Studie wurden ebenfalls Sprachprobleme und das Vorhandensein ausreichender einheimischer Arbeitskräfte als Gründe genannt, keine ausländischen Arbeitskräfte einzustellen. In der Studie von WINKELMANN, in der ausschließlich die Beschäftigung hochqualifizierter Arbeitskräfte untersucht wurde, lagen die Hauptprobleme darin, dass es keine geeigneten Bewerber und Schwierigkeiten mit dem Erhalt von Arbeitserlaubnissen gab, aber auch Sprachprobleme spielten eine nicht zu vernachlässigende Rolle.

Das Problem der Anerkennung und der Verifizierung von Qualifikationen bzw. das Problem, zu wenig Informationen über das jeweilige Bildungssystem zu ha-

ben, wurde in allen drei Studien als untergeordnet eingestuft: jeweils nur ca. 5% der Unternehmen gaben an, dass dies ein großes Hindernis sei. Insofern ist es nachvollziehbar, dass politischer Handlungsbedarf hier im Wesentlichen in der Verbesserung und Vereinheitlichung der Arbeitsgesetzgebung und der Migrationspolitik gesehen wird und nicht in der Förderung der Transparenz von Qualifikationen.

Die aktuellste und wohl auch die qualitativ ergiebigste Studie zur Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa ist die von MYTZEK/SCHÖMANN (2004), die die Zusammenhänge zwischen Mobilität und Transparenz in vier Sektoren (Banken, Automobil, Gesundheit und Informations- und Kommunikationstechnologie) untersucht. Unter Bezugnahme auf das Konzept der „Übergangsmärkte“ (SCHMID 2002; SCHÖMANN 2001), durch das ein Markt für Qualifikationen beschrieben wird, werden Länder- und Branchenstudien durchgeführt. Dazu wurden insgesamt 101 Experteninterviews in neun europäischen Ländern und den USA durchgeführt. Als Experten galten hier z.B. Mitarbeiter grenzüberschreitender Arbeitsvermittlungen und insbesondere Mitarbeiter in Unternehmen, die mit internationalen Rekrutierungsaufgaben be- und vertraut sind.

Sie gehen aufgrund bisheriger Analysen von Migrationsströmen und Arbeitskräftemobilität von der These aus, dass sowohl auf niedrigem als auch auf hohem Qualifikationsniveau ein ausreichendes Maß an Transparenz vorhanden ist, und es dagegen insbesondere auf mittlerem Niveau Verbesserungsbedarf gibt.

Insgesamt ergibt sich für die die Transparenz von Bildungsabschlüssen in den Sektoren ein sehr differenziertes Bild: im Finanzsektor

„...ist nach Aussage der Arbeitgeber die Transparenz von Fortbildungsabschlüssen kein großes Thema, da den Zertifikaten selbst nur eine geringe Bedeutung beigemessen wird“ (EBD.: 76).

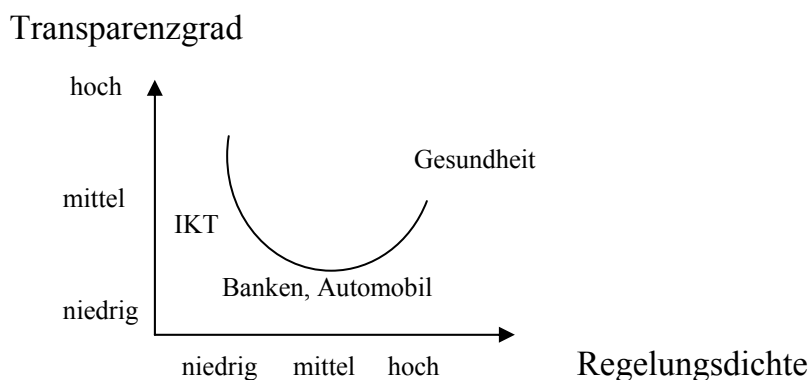
Im IKT-Sektor ergibt sich kein einheitliches Bild in Bezug auf den Wert von Zertifikaten und Abschlüssen, während im Gesundheitssektor Bildungsabschlüsse, deren Transparenz und Qualitätsbewertung aufgrund der rechtlichen Besonderheiten und administrativen Anforderungen des Sektors eine zentrale Rolle im Rekrutierungsprozess einnehmen. In der Automobilindustrie kommt es insbesondere auf spezifische technische Qualifikationen an, die nicht unbedingt in offiziellen Zeugnissen oder Zertifikaten dokumentiert sind. Im Hinblick auf die rechtlichen Regelungen der EU kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass

„... (w)ährend in bestimmten Sektoren EU-weit eingeführte Regelungen sehr großen Einfluss erlangten (Gesundheitsbranche), ...es andere Branchen [gibt], die von europäischen Aktivitäten zur Förderung der Mobilität so gut wie gar nicht erfasst wurden (Automobilindustrie, Finanzsektor)“ (EBD.: 171)⁹⁰.

⁹⁰ Ein ähnliches Bild zeichnet bereits die Studie von WERNER/WALWEI (1992: 10): „Die Frage, ob die vorhandenen Informationen zur Einschätzung der Qualifikation von Bewerbern aus EG-Ländern ausreicht, wird vom Tourismusbereich bejaht. Bei den Banken ist das

Daraus ergibt sich der folgende grafische Zusammenhang zwischen der Transparenz von Bildungsabschlüssen und der staatlichen Regelungsdichte der Sektoren:

Abbildung 1: Transparenz der Bildungsabschlüsse und Regelungsdichte in Wirtschaftssektoren



Quelle: MYTZEK/SCHÖMANN(2004):174

Aus diesen Befunden leiten die Autoren verschiedene Handlungsoptionen für die unterschiedlichen Akteure ab⁹¹, zu denen auch eine positive Bewertung der Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen in Deutschland gehört. Auch hier wird die europäische Strategie der Transparenzförderung im Großen und Ganzen positiv bewertet.

4. Empirische Defizite und die Auswahl des Luxemburger Finanzdienstleistungssektors als Untersuchungsfeld

Insgesamt zeigen die vorliegenden Studien, dass die internationale Mobilität von Arbeitnehmern in Europa von einem sehr komplexen Geflecht aus Faktoren sowohl auf der Arbeitsangebots- als auch auf der Arbeitsnachfrageseite determiniert wird. Auf beiden Seiten kommt der Frage der Transparenz von Qualifikationen ein bisher nicht eindeutig bestimmbarer Stellenwert zu, was auch auf die unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen zurückgeführt werden kann.

Bild widersprüchlich. Die Frage wird von einer Großbank bejaht und von der anderen verneint. Über unzureichende Informationen klagt das produzierende Gewerbe (Elektrotechnik, Automobilbau). Die Vergleichbarkeit der Abschlüsse sei nicht gegeben, das Pendant für die deutsche Ausbildung fehle. Auch seien die Nachweise über die beruflichen Erfahrungen (gemessen an deutschen Standards) dürftig. Die Besetzung von Stellen mit höheren Qualifikationsanforderungen (insbesondere im Bereich der Ingenieure) durch ausländische Bewerber erfolgt mitunter nach dem Prinzip „Versuch und Irrtum“. Es scheint also, dass es in den Jahren, die zwischen den beiden Studien liegen, kaum Fortschritte gegeben hat.

⁹¹ Diese reichen von konkreten Ansätzen wie z.B. die Verbesserung der Internet-Recherche-Möglichkeiten bis hin zur Einrichtung einer europäischen „Mismatch-Task-Force“ oder der Entwicklung von internationalen Marketingstrategien für Aus- und Weiterbildungssysteme.

Die deskriptiven Befunde, die sich auf die Motive internationaler Rekrutierung konzentrieren, machen zwar Aussagen darüber, in welchem Umfang Intransparenz als Problem wahrgenommen wird, beschäftigten sich aber kaum mit der Frage, wie damit in der Praxis umgegangen wird. Dagegen liefern die Sektor-Fallstudien zwar Hinweise auf letzteres, sie geben aber keine Anhaltspunkte für die quantitative Bedeutung des Transparenzproblems. In beiden Kategorien bleibt zudem offen, welche Bedeutung den Maßnahmen zur Förderung von Transparenz durch die EU zukommt.

Das grundsätzliche Defizit der Studien, die alle den weiteren Forschungsbedarf im Hinblick auf die Transparenz von Qualifikationen betonen, besteht allerdings darin, dass es an einer Vorstellung darüber mangelt, unter welchen Voraussetzungen der „internationale Arbeitsmarkt“ als funktionsfähig charakterisiert werden kann. Nur wenn eine solche Vorstellung vorhanden ist, lassen sich die durch Intransparenz entstehenden Probleme in ihrem Ausmaß und ihrer Bedeutung wirklich messen. Hier steht also vor allem die Frage des „Wie?“ im Vordergrund: Wie erfolgt die internationale Rekrutierung bisher und wie sollte sie unter Berücksichtigung der Heterogenität von Bildungsabschlüssen aus unterschiedlichen Ländern erfolgen, um die bestmögliche Allokation von Arbeitskräften auf Arbeitsplätze zu gewährleisten? Und welche Auswirkungen kann dann die geplante Harmonisierung der Studienstrukturen im Rahmen des Bologna-Prozesses auf die Funktionsfähigkeit des internationalen Arbeitsmarktes in Europa haben?

Wie zu Beginn des Kapitels festgestellt, lässt sich die Europäische Union als Ganzes bisher nicht als internationaler Arbeitsmarkt charakterisieren, so dass eine europaweite Rekrutierungsstudie die aufgeworfenen Fragen kaum beantworten dürfte. Betrachtet man allerdings die europäische „Mobilitätslandkarte“ genauer, so fällt auf, dass vor allem in den Grenzregionen Europas ein intensiver Austausch von Arbeitskräften aus mehreren Ländern stattfindet, so dass hier zumindest ansatzweise die Bedingungen eines echten internationalen Arbeitsmarktes vorliegen⁹².

Besonders relevant ist dieser grenzüberschreitende Austausch von Arbeitskräften in der Region Saar-Lor-Lux-Rheinland-Pfalz: Nach Angaben von EURES pendeln in dieser Region täglich ca. 136.000 Personen aus vier Ländern auf dem Weg zu ihrem Arbeitsplatz über eine Staatsgrenze; den weitaus größten Zustrom erfährt dabei Luxemburg mit ca. 100.000 Arbeitnehmern (vgl. EURES 2003, 2004; STATEC 2004)⁹³. Betrachtet man die Bevölkerungsstruktur in Luxemburg, so wird der hohe Internationalitäts- und Mobilitätsgrad der Region umso deutlicher: von den rund 450 TSD Einwohnern sind 38,6% Ausländer, davon stammen ca. 85% aus anderen Ländern der EU (vgl. STATEC 2004).

92 Im Jahr 1999 lag die Zahl der Grenzpendler in Europa bei ca. 500.000, Tendenz steigend (vgl. MWK 2001).

93 FEHLEN (1997) bezeichnet Luxemburg sogar als „supranationalen Arbeitsmarkt“.

Dies lässt bereits darauf schließen, dass hier der Frage der Transparenz von Qualifikationen und Bildungsabschlüssen eine hohe Bedeutung zukommt. Um einen Eindruck darüber zu gewinnen, zwischen wie vielen Abschlüssen die Personalverantwortlichen bisher bei der Rekrutierung potentiell unterscheiden konnten bzw. mussten, empfiehlt sich ein Blick in die Dokumentationen des EURYDICE-Netzwerks (EURYDICE 2004). Hier finden sich allein auf den Stufen 4-6 der internationalen Standardklassifikation von Bildungsabschlüssen (ISCED)⁹⁴ für die auf dem Luxemburger Arbeitsmarkt relevantesten Länder Belgien, Frankreich, Deutschland, Luxemburg, Italien, Großbritannien (inklusive Schottland), die Niederlande und Portugal (vgl. STATEC 2004: 7) ca. 140 unterschiedliche Bezeichnungen für Bildungsabschlüsse! Allerdings ist bzw. war diese Internationalität nicht in allen Branchen gleichermaßen relevant. So finden sich in den öffentlichen Verwaltungen und im halböffentlichen Sektor (Energie, Wasser, Sozialsektor) fast ausschließlich luxemburgische Staatsangehörige, während Grenzgänger vor allem im Dienstleistungssektor den größten Beschäftigtenanteil stellen (STATEC 2003: 40).

Bei genauerer Betrachtung der Strukturdaten ergibt sich, dass sowohl der Dienstleistungssektor als auch die luxemburgische Volkswirtschaft insgesamt hinsichtlich der Beschäftigten und des Beitrags zum Bruttoinlandsprodukts von den Finanzdienstleistungen dominiert werden. Diese umfassten im Jahr 2003 mehr als 1.000 Unternehmen⁹⁵ mit mehr als 80.000 Beschäftigten, was einem Anteil von knapp 28% an allen Erwerbstätigen entsprach (STATEC 2004). Der Anteil an Nicht-Luxemburgern wird auf mehr als 60% geschätzt (VITALI ET AL. 1998: 5). Hinzu kommt, dass die Eigentümerstruktur bzw. die Herkunft der Unternehmen hoch internationalisiert ist. So waren in 2003 allein 167 Banken aus 16 Herkunftsländern registriert und auch die weiteren Finanzdienstleistungsunternehmen (z.B. Investmentgesellschaften und Unternehmensberatungen) sind weitgehend Auslandstöchter⁹⁶.

Diese Strukturmerkmale und auch die Tatsache, dass internationale Rekrutierung hier eine hinreichend lange Tradition hat, machen den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor zum idealen Gegenstand einer Studie, die darauf abzielt, die

94 Stufe 4 umfasst dabei „Post-secondary non-tertiary education“, Stufe 5 entspricht der „First stage of tertiary education (not leading to an advanced research qualification)“ und Stufe 6 der „Second stage of tertiary education (leading to an advanced research qualification)“ (ISCED 1997).

95 Hierzu zählen Banken, Fondsgesellschaften, Versicherungen, Treuhänder, die Börse, Steuer- und Unternehmensberatungen und eine Vielzahl an Unternehmen, die weitere Dienstleistungen für den Finanzsektor erbringen (z.B. technische Dienste).

96 Die Anziehungskraft Luxemburgs als internationalem Finanzplatz liegt im wesentlichen in den gesetzlichen Rahmenbedingungen (fehlende Quellensteuer für Kapitalanlagen, der Ausgestaltung des Bankgeheimnisses und einem flexiblen Mindestreservesystem) und attraktiven Steuersätzen. Zur Entwicklung des Sektors siehe ausführlich STATEC (2004: 107ff.).

beschriebenen empirischen Defizite zumindest zu verringern⁹⁷. Insbesondere sollte es aufgrund der langjährigen Erfahrung beim Umgang mit Bildungsabschlüssen aus unterschiedlichen Ländern zudem möglich sein, Aussagen über die Effizienz der europäischen Transparenzpolitik und deren zukünftigen Perspektiven abzuleiten.

⁹⁷ Nicht nachvollziehbar erscheint an dieser Stelle, dass die Studie von VITOLS (2004) zum Bankensektor den Luxemburger Arbeitsmarkt ausgeblendet hat.

IV. Theoretische Analyse der Funktionsfähigkeit des internationalen Arbeitsmarktes unter Berücksichtigung des Wettbewerbs zwischen Bildungsabschlüssen in Europa

Um im folgenden theoriebasierte Implikationen⁹⁸ zur Funktionsfähigkeit des Luxemburger Finanzdienstleistungssektors als „Prototyp“ eines internationalen Arbeitsmarktes und insbesondere der Bedeutung von Bildungsabschlüssen in Bezug auf die Rekrutierung ableiten zu können, erfolgt zu Beginn dieses Kapitels zunächst ein Überblick über die bisher vorliegenden Erkenntnisse zur internationalen Rekrutierung. Im Anschluss daran wird die Frage gestellt, inwiefern der internationale Arbeitsmarkt auch als „Markt für Bildungsabschlüsse“ interpretiert werden kann, d.h. hier wird eine Analogie zum Produktmarkt hergestellt, die die Überprüfung auf Funktionsfähigkeit dieses Marktes aus mikroökonomischer Perspektive erleichtern soll.

1. Internationale Rekrutierung und die Bedeutung von Bildungsabschlüssen: Stand der Forschung

Allgemein – also unabhängig davon, ob nur national oder auch international – findet der Rekrutierungsprozess im engeren Sinne in mehreren Stufen statt: zunächst erfolgt eine Bedarfsanalyse und die Festlegung der Anforderungsprofile, dem folgt die (interne oder externe) Bekanntmachung der zu besetzenden Stelle über die diversen zur Verfügung stehenden Medien⁹⁹ und im Anschluss der Selektionsprozess mittels festgelegter Verfahren und Kriterien (SCHOLZ 1994: 233ff.). Umfassendere Definitionen beziehen außerdem die Phase der Einarbeitung/Integration neuer Mitarbeiter ins Unternehmen ein (HARMS 2002: 3)¹⁰⁰.

Woraus ergeben sich nun die Besonderheiten bei der internationalen Rekrutierung? Hier lassen sich grundsätzlich zwei Erklärungsansätze unterscheiden. Zum einen resultieren Unterschiede aus den angeführten Motiven, aus denen heraus die Notwendigkeit zur internationalen Rekrutierung entsteht. Diese Unterschiede bestehen dann in der Frage danach, *was* gesucht wird, beziehen sich also auf spe-

98 Da es sich bei dem behandelten Untersuchungsobjekt quasi um ein „natürliches Experiment“ handelt, und die Befunde für dieses nicht unbedingt verallgemeinerbar sind, wird hier auf den starken Begriff Hypothese verzichtet.

99 Da der Fokus der Arbeit auf der externen Rekrutierung liegt, sollen die Besonderheiten von internen Stellenbesetzungen, wozu im internationalen Kontext auch die Entsendung von Mitarbeitern (*Expatriates*) gehört, hier nicht weiter betrachtet werden. Siehe dazu ausführlich BERGEMANN/SOURISSEAU (2003).

100 Im weiteren Verlauf der Arbeit findet diese erweiterte Definition Anwendung, d.h. es wird auch die Frage nach der „Qualität des Matches“ gestellt.

zielle Qualifikationen wie Kenntnisse bestimmter Märkte oder auch Sprachkompetenzen. Dies spiegelt sich in der deutschen Teilstichprobe der bereits angeführten Studie von WINKELMANN (2001: 9) wider: Hier gaben 63,5% der Unternehmen Kenntnisse über fremde Märkte und knapp 72% Fremdsprachenkenntnisse als Gründe für die internationale Rekrutierung an, während 71,65% der Aussage, dass die arbeitsplatzrelevanten Qualifikationen im deutschen Bildungssystem nicht vermittelt würden, nicht zustimmten. Hinzu kommt, dass über 40% der ausländischen Hochqualifizierten im Bereich Forschung und Entwicklung tätig sind, was wiederum auf besondere Qualifikationen schließen lässt.

Zum anderen basieren differenzierte Rekrutierungsstrategien im Hinblick darauf, *wie* gesucht wird, im wesentlichen auf den jeweiligen Organisationscharakteristika und insbesondere auf kulturell bedingten Unterschieden, d.h. z.B. in Abhängigkeit davon, wie stark internationalisiert ein Unternehmen ist und welche Rekrutierungsstrategien im jeweiligen Heimatland üblich sind.

Empirische Studien, die sich mit den kultur-/nationalitätsspezifischen Unterschieden in der Rekrutierungspraxis auseinandersetzen, weisen recht einheitliche Befunde aus, auf die hier nicht im Detail eingegangen werden soll¹⁰¹. Beispielhaft – und von Bedeutung gerade im Hinblick auf das beschriebene Untersuchungsfeld und die folgende empirische Untersuchung – sei hier die Studie von HOSSIEP/ELSLER (1999) über internationales Recruiting am Bankenplatz Luxemburg angeführt¹⁰². Ausgehend von der Überlegung, dass für Kreditinstitute im Zuge der Einführung des EURO die wirtschaftliche Bedeutung der Personalauswahl enorm zunehmen werde, wurden Personalverantwortliche von 41 Banken aus 15 Ländern nach ihren Anforderungen an Bewerber und den jeweiligen Auswahlprozessen befragt. Die Banken wurden in vier Sprachgruppen eingeteilt (deutschsprachige, französischsprachige, englischsprachige und japanische); gefragt wurde nach dem Anforderungsprofil eines typischen Kundenberaters. Es ergab sich, dass die Personalauswahlprozesse der Tochterunternehmen eine hohe Übereinstimmung mit denen der jeweiligen „Muttergesellschaften“ aufwiesen¹⁰³. Abbildung 2 fasst die Ergebnisse zusammen.

101 Siehe hierzu z.B. PIERACH ET AL. (1993) oder auch TIXIER (1996), die in einem direkten Ländervergleich untersucht, wie unterschiedliche Bewerbungsformen, verschiedenartige Durchführungswege von Bewerbungsgesprächen und der Nutzen, der aus unterschiedlichen Tests gezogen wird, zu der jeweiligen nationalen Kultur passen. Einen Vergleich zwischen britischen und französischen Rekrutierungspraktiken führen SHACKLETON/NEWELL (1991) durch und zeigen u.a., dass französische Unternehmen stärker auf psychologische Tests und grafologische Gutachten setzen als britische Unternehmen.

102 Zu den internationalen Rekrutierungsstrategien in anderen Branchen siehe DREHER (2004) (Automobilindustrie), THEOBALD (2004) (Gesundheitsbranche) und MYTZEK (2004a) (IKT-Sektor). Hier werden allerdings keine Aussagen darüber gemacht, inwiefern diese Strategien ebenfalls kulturell bedingt sind.

103 Auch hier wird darauf hingewiesen, dass sich diese Ergebnisse mit den Ergebnissen vorangegangener Studien decken.

Abbildung 2: Charakteristische Personalauswahlprozesse nach Sprachgruppen

	Deutsche Banken	Französische Banken	Englische Banken	Japanische Banken
Auswahl-ebene	Dezentral (Fachabteilung)	Eher zentral (Personalabteilung)	Dezentral (Fachabteilung)	Nicht formalisiert
Anforderungsprofil	Erstellt von Fachabteilung	Erstellt von Personal- und Fachabteilung	Erstellt von Fachabteilung	Keins
Kontakt-aufnahme	Zeitungsinserate Persönliche Kontakte Initiativbewerbungen	Initiativbewerbungen	Universitätskontakte Stellenanzeigen (Initiativbewerbungen)	Ähnlich den deutschen
angewandte Verfahren	Analyse der Bewerbungsunterlagen Interviews mit mehreren Interviewern aus Personal- und Fachabteilung	Analyse der Bewerbungsunterlagen Mindestens zwei Interviews Psychologische Testverfahren Referenzen Grafologische Gutachten	Interviews Referenzen Empfehlungen der eigenen Mitarbeiter Personalberater	Keine standardisierten Verfahren Externe Berater

Quelle: HOSSIEP/ELSLER (1999). Eigene Erstellung.

In Bezug auf die Frage, *was* gesucht wird, ergab sich hier, dass Zuverlässigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Fachwissen und Kooperationsfähigkeit die Kompetenzen sind, die für die Einstellung eine sehr große Rolle spielen. Dagegen spielten gute Examensnoten und Auslandserfahrung nur eine eher untergeordnete Rolle. Kulturelle Unterschiede konnten in drei Kategorien nachgewiesen werden: Für französischsprachige Banken waren Zuverlässigkeit und Fremdsprachenkenntnisse besonders wichtig, während deutschsprachige sich mehr Kreativität wünschten. Für japanische Banken spielte Zuverlässigkeit eine sehr große Rolle, während Kreativität kaum gefordert wurde.

Fasst man beide Aspekte – die Bedeutung spezifischer Qualifikationen und der Rekrutierungswege – zusammen, stellt sich im Rahmen dieser Arbeit die Frage, welche Rolle dem Bildungsabschluss, der ja als Nachweis für bestimmte Qualifikationen dienen sollte, im internationalen Rekrutierungsverfahren zukommt.

WERNER/WALWEI (1992: 10) stellen dazu fest, dass bei Berufsanfängern der Qualifikationsnachweis ein entscheidendes Selektionskriterium sei; als Informationsquelle diene hier in erster Linie das Bildungszertifikat. Um dieses qualitativ

einstufen zu können, würden ausländische Mitarbeiter um Rat gefragt; zudem ergäben sich Lerneffekte aus früheren Rekrutierungsbemühungen.

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die Studie von JENTJENS (1993). Sie untersucht auf einer informationsökonomischen Basis, wie luxemburgische Unternehmen die im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse Luxemburger Absolventen bewerten. Dazu wurden Expertengespräche in Unternehmen aller Sektoren durchgeführt. Wesentliche Befunde sind, dass Hochschuldiplome meist als „Eintrittskarte“ bzw. zur Vorselektion genutzt würden, und dass die Unterscheidung diverser Diplomentypen kaum eine Rolle spiele. Besondere Bedeutung kommt dem Erfahrungswert beim Vergleich diverser europäischer Diplome zu, der vor allem aus Kontakten zu Vertretern anderer Unternehmen, den regelmäßigen Veranstaltungen der jeweiligen Arbeitgeberverbände und dem internen Austausch mit Mitarbeitern des eigenen Unternehmens resultiert. Auf diese Art und Weise erlangten die jeweiligen Hochschulen einen Reputationswert; auffällig sei jedoch, dass die Diplome der französischen Grande Écoles den „einfachen“ Universitätsabschlüssen weitgehend gleich gestellt werden¹⁰⁴, obwohl den Unternehmen die Rangunterschiede oftmals bekannt seien. Auch wird darauf hingewiesen, dass viele Unternehmen Diplome zwischen Ländern gar nicht vergleichen, da die ländereigenen Hochschulkulturen zu spezifisch seien.

Anhaltspunkte zum sektorspezifischen Umgang mit Bildungsabschlüssen aus unterschiedlichen Ländern im Rekrutierungsprozess finden sich auch in den von MYTZEK/SCHÖMANN (2004) herausgegebenen Fallstudien. In der Automobilindustrie (DREHER 2004: 102) werden im Rahmen der internationalen Rekrutierung akademische Abschlüsse vorausgesetzt; besonderer Wert wird hier auf die fachliche Spezialisierung gelegt, die im Rahmen von Diplom- und Promotionsarbeiten, aber auch durch Praktika und andere Zusatzausbildungen erworben wurde und die meist nicht in offiziellen Zeugnissen oder Zertifikaten dokumentiert werden. Dies bedeutet, dass die Bewerber diese Qualifikationen im Bewerbungsgespräch deutlich machen und damit die Personalverantwortlichen überzeugen müssen. Im Gesundheitssektor (THEOBALD 2004: 129), der ja wie angeführt besonderen Regulierungen und Anerkennungsverfahren unterliegt, reicht die formal-rechtliche Zulassung auf Basis der EU-Richtlinien nicht als Einstellungskriterium aus. Die Personalverantwortlichen nehmen selbst eine Einschätzung der Ausbildungsqualität des jeweiligen Landes vor und orientieren sich dabei an der Nähe zur Ausbildung und Arbeitsweise im eigenen System. Hinzu kommen wiederum bereits vorliegende Erfahrungen mit Beschäftigten aus dem jeweiligen Land. Im IKT-Sektor (MYTZEK 2004a: 161) scheinen Zertifikate und Abschlüsse eine eher untergeordnete Rolle zu spielen. Hier dominiert die Berufserfahrung, die in manchen Fällen eine formale Ausbildung sogar ersetzen kann.

¹⁰⁴ Auf die Struktur des französischen Bildungssystems wird im folgenden noch genauer eingegangen.

VITOLS (2004: 70f.) liefert einen Überblick über die Bedeutung von Hochschulabschlüssen in europäischen Banken¹⁰⁵. Insgesamt haben hier Absolventen mit einem Master (MA)-/Master of Business Administration (MBA)-Abschluss die besten Einstellungsvoraussetzungen. Die deutschen Aufstiegsfortbildungen im Bankenbereich (Bankfachwirt, Bankbetriebswirt, diplomierter Bankbetriebswirt) spielen international kaum eine Rolle, da sich die damit erworbenen Kenntnisse im Wesentlichen auf den deutschen Finanzmarkt beschränken. Insbesondere in Frankreich spielt zudem die Reputation der besuchten Hochschule eine große Rolle. Dort unterscheiden die Unternehmen – im Gegensatz zu den luxemburgischen Befunden von JENTJENS – klar zwischen Absolventen der Universitäten und der Grandes Écoles. Trotz der vorhandenen Informationsdefizite und der zu erwartenden Zunahme internationaler Rekrutierung wird in diesem Sektor eine Angleichung der Hochschul- und Bildungssysteme nicht als notwendig empfunden.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass es weder *die* einheitliche Rekrutierungsstrategie im internationalen Kontext gibt bzw. geben kann, noch dass die Bedeutung des Bildungsabschlusses klar einzuordnen ist. Es lässt sich aber vor allem in der Studie von VITOLS feststellen, dass es Anzeichen für einen Wettbewerb zwischen Bildungsabschlüssen am internationalen Arbeitsmarkt (hier deutsche Diplome versus Master/MBA) gibt. Erklärungsbedürftig erscheint allerdings an dieser Stelle, wie in Abhängigkeit der jeweiligen Arbeitsanforderungen nach Bildungsabschlüssen differenziert wird. Warum legen britische Banken einen so großen Wert auf einen MBA/MA-Abschluss, die doch in internationalen Klassifikationen den deutschen Hochschulabschlüssen äquivalent sind? Umgekehrt lässt sich aus der Studie von JENTJENS die Frage ableiten, warum Unternehmen, denen die Rangunterschiede zwischen Grandes Écoles und „einfachen“ Universitäten bekannt sind, keine Differenzierung der Abschlüsse bei der Zuordnung auf Arbeitsplätze vornehmen.

Eine mögliche Erklärung ist, dass die Qualitätsunterschiede zwischen den Abschlüssen im ersten Fall eine Differenzierung rechtfertigen, im zweiten – nationalen – Fall jedoch nicht. In der Konsequenz bedeutet dies, dass hier nicht die Bildungsabschlüsse in ihrer nationalen Differenzierung beurteilt werden, sondern dass vielmehr die Qualitäten der *Bildungssysteme* auf einem internationalen Arbeitsmarkt in Konkurrenz zueinander stehen.

105 Untersucht wurden Banken in Frankreich, Großbritannien und den Niederlanden.

2. Gibt es einen Markt für internationale Bildungsabschlüsse?

2.1 Grundlegende Annahmen

Um diesen Systemwettbewerb auf der Mikroebene, also in den Unternehmen, analysieren zu können, bedarf es zunächst einiger grundlegender Annahmen über den Zusammenhang zwischen Bildungssystemen, Bewerbern mit Bildungsabschlüssen aus unterschiedlichen Ländern und international rekrutierender Unternehmen.

Grundsätzlich kann man unterstellen, dass die Bildungssysteme bzw. die Regierungen, die diese Systeme regulieren, genau wie Unternehmen im Wettbewerb stehen¹⁰⁶. Ziel der Regierungen ist es, zum einen die jeweilige Gesellschaft mit einem adäquat qualifizierten Arbeitskräftepotential zu versorgen (ELIASSON 1999: 75) und zum anderen – in der Logik der Systemwettbewerbstheorie – bessere Bedingungen zu bieten als andere Länder, um dadurch mobiles (Human)Kapital zu attrahieren und Abwanderung zu verhindern. Damit soll der gesamtwirtschaftliche Wohlstand erhöht und die Wiederwahl der Regierung gesichert werden.

Die Bildungssysteme unterliegen entsprechend unterschiedlichen „Produktionsbedingungen“ bzw. institutionellen Rahmenbedingungen, die sich im Wesentlichen aus „rechtlichen, tarifvertraglichen und normativen Regeln“ (BACKES-GELLNER 1992: 245) zusammensetzen und die international als Wettbewerbsparameter fungieren (siehe Kapitel II). Dem gemäß können die in ihnen erwerbbaaren Bildungsabschlüsse als sowohl vertikal als auch horizontal differenzierte¹⁰⁷ „Produkte“ (HANF 1998: 149) gesehen werden, deren Qualität und Verwertbarkeit am Markt durch die ihnen zugrunde liegenden institutionellen Regulierungen bestimmt werden¹⁰⁸.

Die bestmögliche Allokation dieser Produkte auf Arbeitsplätze in international rekrutierenden Unternehmen lässt sich in dieser Analogie als Kaufentscheidung unter Unsicherheit interpretieren, denn Bildungsabschlüsse (von Arbeitnehmern) „sind [...] *Inspektionsgüter* (HIRSHLEIFER 1973) oder auch *Erfahrungsgüter* (NELSON 1970; BUTTLER 1994; MELTON/TREVINO 2001), deren faktische Kom-

¹⁰⁶ Eine institutionenökonomische Analyse des Wettbewerbs zwischen Berufsausbildungssystemen nimmt BACKES-GELLNER (1992; 1996) vor.

¹⁰⁷ Horizontale Differenzierung bedeutet hier, dass auf einem Bildungsniveau unterschiedliche Abschlüsse erworben werden können, die aus Sicht der EU äquivalent sind (z.B. Universitäts-Diplom und Fachhochschuldiplom), während vertikale Differenzierung entlang unterschiedlicher Bildungsniveaus stattfindet.

¹⁰⁸ Unterstützt wird die Produktanalogie auch von WINDOLF (1984: 78): „Insbesondere bei einem internationalen Vergleich müssen Unterschiede in der Qualifikationsstruktur berücksichtigt werden. Sie sind das Produkt der jeweiligen nationalen Bildungssysteme und geprägt durch die Entscheidungen der nationalen Bildungspolitik.“

petenzen sich erst herausstellen, wenn ihre Leistung über eine gewisse Zeitspanne an einem Arbeitsplatz beobachtet wurde“ (ELIASSON 1999: 80).

Konkret bedeutet dies, dass das Individuum im Wesentlichen als Träger eines Bildungsabschlusses definiert wird bzw. seine produktiven Fähigkeiten mit dem Zertifikat vollständig beschrieben sind. Von zusätzlichen (Produkt-) Eigenschaften, die nicht im Bildungssystem erworben wurden oder dort erwerbbar sind, wird hier also abstrahiert.

Natürlich lässt sich die Produktanalogie ebenso im rein nationalen Kontext herstellen, da auch innerhalb von Ländern unterschiedliche Produktionsstätten existieren, die unterschiedliche Qualitäten hervorbringen. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass innerhalb eines Landes die Anzahl der in Frage kommenden Produkte und institutionellen Regulierungen wesentlich niedriger ist¹⁰⁹, so dass die Informationsbeschaffung mit erheblich geringerem Aufwand geleistet werden kann. Verdeutlichen lässt sich dies z.B. an der Unterscheidung zwischen Fachhochschul- und Universitätsdiplomen in Deutschland. In der ISCED-Klassifizierung sind beide auf dem gleichen Niveau angesiedelt, auf dem nationalen Arbeitsmarkt haben sie allerdings aufgrund der unterschiedlich ausgeprägten Praxisorientierung nicht den gleichen Stellenwert. Dieser institutionelle Unterschied muss in internationalen Unternehmen bekannt sein, um die Qualifikationen adäquat den offenen Stellen zuzuordnen¹¹⁰.

2.2 Der Analyserahmen für den Wettbewerb zwischen Bildungssystemen: Das Structure-Conduct-Performance-Paradigma

Bedient man sich nun dieser Metapher, dass Bildungssysteme Produzenten institutioneller Regulierungen in Form von Bildungsabschlüssen und international rekrutierende Unternehmen deren Konsumenten – also Käufer – sind, ist im nächsten Schritt zu klären, welche Marktform hier vorliegt und wodurch die Performance dieses Marktes determiniert wird. Nach CLAPHAM (2000: 543) bietet es sich an, einen solchen Markt und den auf ihm stattfindenden Wettbewerb mittels empirisch bewährter Diagnoseansätze aus der Wettbewerbspolitik genauer zu erfassen.

„Ausgegangen wird [dabei] von der Arbeitshypothese, dass der Wettbewerb zwischen Staaten grundsätzlich mit den gleichen analytischen Instrumenten

109 Anzumerken ist hier, dass innerhalb föderaler Systeme wie der Bundesrepublik Deutschland mit der Länderhoheit in der Bildungspolitik durchaus größere Unterschiede existieren können. Diese finden allerdings im weiteren Verlauf keine Berücksichtigung.

110 Ähnliches gilt auch für die Unterscheidung zwischen Universitäten und Polytechnics in Großbritannien oder die Stellung der Grandes Écoles-Abschlüsse in Frankreich. Eine ausführliche Beschreibung der Strukturen erfolgt im Verlauf dieses Kapitels.

zu erfassen ist, wie sie für den Wettbewerb zwischen Unternehmen entwickelt worden sind“ (EBD.).

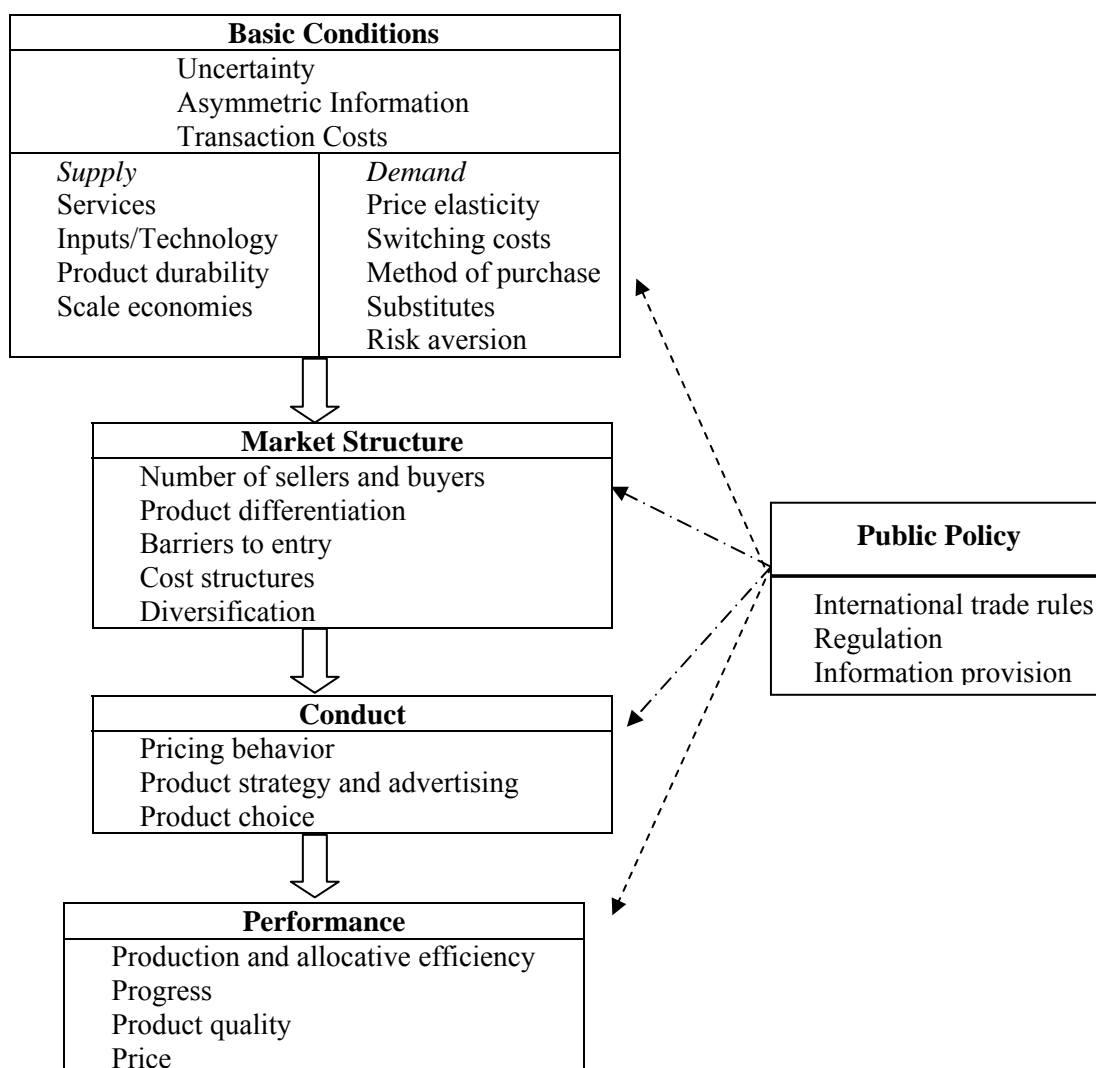
Er greift dabei zurück auf das aus der Industrieökonomik stammende sog. „Structure-Conduct-Performance“-Paradigma (SCP), das bereits in den 1930er Jahren von Mason entwickelt und bis in die 90er Jahre zur Analyse von Wettbewerbsbeziehungen auf Produktmärkten angewandt wurde¹¹¹. Grundsätzlich geht es hierbei um die Suche nach „sets of attributes or variables that influence economic performance and to build theories detailing the links between these attributes and end performance“ (SCHERER/ROSS 1990: 4). Abbildung 3 stellt die Zusammenhänge zwischen Marktstruktur, Marktverhalten und Marktergebnis auf dem Produktmarkt dar. Dabei handelt es sich um eine modifizierte Version, die die besonderen Bedingungen eines Marktes berücksichtigt, auf dem Unsicherheit und asymmetrische Informationsverteilung herrschen¹¹².

Wie ersichtlich wird, werden in diesem Analyserahmen Merkmale und Handlungsparameter aufgelistet, deren spezifische Gestaltung die Grundlage für überdurchschnittlichen unternehmerischen Erfolg bilden soll. Der Vergleich dieser Parameter und des jeweiligen Erfolgs sollte dann vor allem die Frage beantworten können, welche Form von Wettbewerb in einem bestimmten Markt(Segment) vorliegt und wie effizient dieser funktioniert (vgl. JACQUEMIN 2000: 10). Diese Merkmale lassen sich anhand der voraus gegangenen Überlegungen relativ problemlos auf den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor übertragen.

111 Anwendungen des SCP-Schemas finden sich auch bei der Analyse des Wettbewerbs zwischen Schulen. Siehe dazu LEVAČIĆ/WOODS (2000).

112 Da asymmetrische Information für die (internationale) Rekrutierung von besonderer Relevanz ist, liegt die Übernahme dieser modifizierten Version und die Orientierung an dieser nahe.

Abbildung 3: Das Structure-Conduct-Performance-Paradigma



Quelle: in Anlehnung an SCHERER/ROSS (1990: 5); NEUBERGER (1997: 4)

2.3 Der Luxemburger Finanzdienstleistungssektor als Markt für Bildungsabschlüsse

2.3.1 Rahmenbedingungen und Marktstruktur

Die *Marktstruktur* wird im wesentlichen definiert durch die Anzahl der Bildungsabschlüsse und der dahinter stehenden Bildungssysteme auf der Angebotsseite und die Zahl der rekrutierenden Unternehmen, deren Größe, Nationalität und Qualifikationsstruktur auf der Nachfrageseite. Für den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor heißt dies grundsätzlich, dass – wie oben beschrieben – ca. 1.000 Nachfragern mehr als 100 Produkte unterschiedlicher Qualität(sniveaus) aus den Mitgliedstaaten der EU und darüber hinaus gegenüberstehen. Die Anzahl der real „gehandelten“ Bildungsabschlüsse hängt allerdings von den gegebenen *Rahmenbedingungen* ab, unter denen sowohl die Anbieter von Bildungsabschlüs-

sen als auch deren Nachfrager agieren müssen. Dazu zählen zunächst – ganz analog zu den in Abbildung 3 angeführten und der Forschungsfrage entsprechend – die Intransparenzen, die sich aus den mangelnden Informationen über die Qualität der Abschlüsse und Bildungssysteme ergeben und deren Beseitigung zu erheblichen Transaktionskosten führen kann. Generell kann angenommen werden, dass diese „Produktqualität“ weder von einem einzelnen Nachfrager noch von einem einzelnen Absolventen beeinflusst werden kann, da sich die Produktion von Bildungsabschlüssen vornehmlich am nationalen Markt orientiert und nur dort durch kollektiven Druck der Öffentlichkeit auf die Regierung (*yardstick competition*) mittelfristig beeinflusst werden kann (vgl. Kap. II). Bestimmt wird die Qualität auf objektiver Ebene durch die Struktur der Bildungssysteme und den darin produzierten verwertbaren Qualifikationen; auf subjektiver Ebene ergibt sich die Qualität vor allem aus der Kulturspezifität und daraus ableitbarer Stereotype, die über Jahrzehnte (und manchmal sogar über Jahrhunderte) hinweg Bestand haben¹¹³. Dies soll im Folgenden anhand des Luxemburger Finanzdienstleistungssektors und der für ihn quantitativ bedeutsamsten Bildungssysteme verdeutlicht werden.

2.3.1.1 Die Angebotsseite: Struktur der beteiligten Bildungssysteme

Wie angeführt stellen die EU-Institutionen inzwischen zahlreiche Publikationen zur Verfügung, in welchen die Bildungssysteme in Europa beschrieben und verglichen werden, und die damit einen Beitrag zur Reduktion der beschriebenen Intransparenzen leisten können (sollten). Die wohl umfangreichste Informationsquelle ist die Datenbank EURYBASE des EURYDICE-Netzwerks¹¹⁴, in welchem sowohl die eigentlichen Strukturen, als auch der historische und politische Hintergrund detailliert dokumentiert werden. An dieser Stelle erscheint es deshalb nicht sinnvoll, jedes Detail aufzugreifen, sondern es soll eine Konzentration auf die Systemelemente und Strukturdaten erfolgen, welche für den Finanzdienstleistungssektor sowohl national als auch in Luxemburg als relevant erscheinen. Abschließend wird ein gesonderter Blick auf die Managementausbildung im Rahmen des MBA geworfen, die weitgehend unabhängig von „typischen“ nationalen Bildungsstrukturen erfolgt und in den vergangenen Jahren insbesondere im Finanzsektor enorm an Bedeutung gewonnen hat.

Deutschland

Konstituierendes Merkmal des deutschen Hochschulwesens ist die Aufteilung in die eher wissenschaftsorientierten Universitäten, die seit Beginn des 19. Jahrhunderts dem Ideal der Einheit von Forschung und Lehre folgen, und die stärker pra-

113 Zu dieser „Phänomenologie der Fremdheit“ insbesondere im deutsch-französischen Kontext vgl. PICHT (1994).

114 Gegründet wurde es 1980 von der Europäischen Kommission in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten mit dem Ziel „allen Akteuren im Bildungsbereich und insbesondere den bildungspolitischen Entscheidungsträgern Informationen und Analysen zur Verfügung zu stellen, die auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind“.

xisorientierten Fachhochschulen, die sich durch kürzere Studienzeiten und eine anwendungsbezogene Forschung auszeichnen¹¹⁵ (ANWEILER 1996: 47). Daneben entstanden in den vergangenen Jahren verschiedene Ausbildungsinstitutionen, deren grundlegendes Prinzip darin besteht, das „duale System“ der Berufsausbildung auf den tertiären Sektor zu übertragen, d.h. hier findet in meist dreijährigen Ausbildungsgängen eine Verknüpfung des Ausbildungsortes Betrieb mit der Hochschule statt. Während bisher an den Universitäten mit dem Magister, dem Diplom und dem Staatsexamen (z.B. in den Rechtswissenschaften) verschiedene Abschlüsse erworben werden können, enden die Studiengänge an den Fachhochschulen ausschließlich mit dem Diplom mit dem Zusatz FH. Absolventen eines berufsfachlichen Studiums werden ebenfalls diplomiert mit Zusatz (z.B. BA für Berufsakademie, VWA für Verwaltungs- und Wirtschaftsakademie) oder tragen den Titel „Fachwirt“.

Für den deutschen Finanzdienstleistungssektor sind vor allem die wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen relevant. Schaut man sich diese ein wenig genauer an, so fällt auf, dass das Angebot der Fachhochschulen wesentlich stärker differenziert und spezialisierter ist als das Angebot der Universitäten¹¹⁶. Zudem wird bei ersteren meist ein Praktikum vor Aufnahme des Studiums vorausgesetzt; ein weiteres ist Pflichtbestandteil des Studiums. Insgesamt ist das Fachhochschulstudium straffer organisiert, und die Studiendauer ist mit acht Semestern – im Gegensatz zu den universitären Studiengängen mit bis zu zehn Semestern Regelstudienzeit – ein Jahr kürzer.

Erkennbar ist, dass der Finanzdienstleistungssektor – insbesondere Banken und Versicherungen – zunehmend Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung sowohl der Fachhochschul- als auch der universitären Studiengänge nimmt¹¹⁷, um adäquat ausgebildete Absolventen zu erhalten. Daneben hat der Sektor ein breites Spektrum an eigenen, d.h. selbst verwalteten und nur teilweise staatlich anerkannten Qualifikationsangeboten im Sinne der oben angeführten Verbindung zwischen beruflicher und Hochschulbildung etabliert. Paradebeispiel ist hier die Frankfurter Hochschule für Bankwirtschaft, die in einem dreistufigen Bildungskonzept (Bankfachwirt, Bankbetriebswirt, Management-Studium) Mitarbeiter von Banken berufs- bzw. ausbildungsbegleitend auf die Übernahme gehobener

115 Hervorgegangen sind diese aus Ingenieurschulen und anderen höheren Fachschulen.

116 So hat z.B. die Fachhochschule Köln neben dem Studiengang Betriebswirtschaftslehre ein Diplom in Banking and Finance, eines in Versicherungswesen, eines in Wirtschaftsrecht und einen dualen Studiengang Versicherungswesen in ihrem Programm, während die Universität Köln die Studiengänge Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre und Volkswirtschaftslehre mit sozialwissenschaftlicher Ausrichtung anbietet. Ähnliches gilt für die Fachhochschule resp. die Universität in Frankfurt am Main oder auch in München.

117 Dies betrifft insbesondere – aufgrund der Bedeutung Frankfurts als internationale Finanzmetropole – die Goethe-Universität in Frankfurt/Main (LANDESZENTRALBANK HESSEN 2000).

Fach- und Führungsaufgaben vorbereitet¹¹⁸ (STRAUBE 2001). Die Kosten der Ausbildung werden meist vom Arbeitgeber unter Vereinbarung einer Mindestverbleibsdauer im Unternehmen übernommen. Auch hier ist das Studium extrem durchorganisiert, was sich vor allem darauf zurückführen lässt, dass ein Studium neben dem Beruf wenig Spielraum für Individualität lässt.

Zusammengefasst besteht also der zentrale Unterschied in den deutschen Ausbildungsgängen, die ja auf europäischer Ebene formal als gleichwertig gelten, in der Praxis- bzw. Berufsorientierung und der Frage, wie viel Selbstständigkeit beim Umgang mit dem Studienangebot gefordert wird. Vor allem letzteres scheint die Qualifikation zu sein, die die Unternehmen dazu bewegt, auf höheren Positionen mit Managementaufgaben immer noch bevorzugt Universitätsabsolventen einzustellen.

Frankreich

Auffälligstes Merkmal des französischen Hochschulsystems ist das Nebeneinander von Universitäten, die zentral dem Erziehungsministerium in Paris unterstellt sind, und den so genannten *Grandes Écoles*, die teils in staatlicher und teils in privater Trägerschaft geführt werden (HAUSER 1994: 97). Deren Ziel ist es, eine gesellschaftliche Elite auszubilden, die Führungsaufgaben in Management, Verwaltung, Politik und Forschung wahrnimmt (HÖRNER 1996: 100). Der elitäre Charakter basiert im wesentlichen darauf, dass der Zugang durch ein aufwendiges Wettbewerbsverfahren (den sog. *concours*) geregelt wird, auf welchen sich angehende Studierende – im Regelfall die besten Abiturienten eines Jahrganges – nach dem Abitur in Vorbereitungsklassen zwei Jahre lang vorbereiten (LIST 1994: 20; HÖRNER 1996: 100; OTTE 2005: 8). Hinzu kommt, dass die Studienbedingungen für Studierende an den *Grandes Écoles* sehr vorteilhaft sind in Bezug auf Betreuungsintensität und Mittelausstattung. Die Ausbildung ist fundiert und praxisorientiert, insbesondere auch deshalb, weil anerkannte Führungskräfte aus allen Bereichen der Gesellschaft in den Verwaltungsräten der Hochschulen vertreten sind und ein Teil des Lehrpersonals aus führenden Unternehmen stammt (OTTE 2003: 15). Daher verwundert es nicht, dass die Ausbildung an den *Grandes Écoles* von französischen Arbeitgebern als durchgehend qualifizierter angesehen wird als die universitäre Ausbildung (HAUSER 1994: 98; OTTE 2005)¹¹⁹.

Die Ausbildung an den Universitäten bietet für die Abiturienten bzw. die Studierenden zahlreiche Optionen der Studiengestaltung, die sich grob in lange und kurze und in berufsorientierte und akademische einteilen lassen (LIST 1994: 21). Das Studium selbst ist in drei Abschnitte gegliedert: der erste – das *Diplôme d'études universitaires générales* (DEUG) – ist vergleichbar mit dem deutschen Vordiplom und gilt (theoretisch) als berufsqualifizierend, jedoch schließt die ü-

118 Inzwischen wurde das Angebot auch auf Versicherungen ausgeweitet. Ähnliche Angebote unterbreitet z.B. auch die Sparkassenakademie.

119 Zum gesellschaftspolitischen Hintergrund dieses Dualismus siehe u.a. MILLOT (1981), JURT (1997) und D'IRIBARNE/ D'IRIBARNE (1999).

berwiegende Mehrzahl der Studierenden aufgrund kaum vorhandener Arbeitsmarktperspektiven für DEUG-Absolventen einen zweiten Zyklus an. Regulär endet dieser nach vier Jahren mit dem Abschluss *maîtrise*, es ist aber auch möglich, die Universität nach drei Jahren mit dem Abschluss *licence* zu verlassen, der in vielen Fällen als berufsqualifizierendes Diplom gilt (HÖRNER 1996: 100)¹²⁰. An die vierjährige Ausbildung kann dann ein dritter Abschnitt angeschlossen werden, der mit dem Doktorat endet.

Ähnlich dem deutschen Finanzdienstleistungssektor sind natürlich auch im französischen vor allem wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse gefragt (HILDEBRANDT/QUACK 1994: 404). Das Wirtschaftsstudium folgt dabei dem allgemeinen französischen Studienaufbau, jedoch ist zu bemerken, dass diese Disziplin an den Universitäten im Gegensatz zu Deutschland noch keine all zu lange Tradition hat. Auch ist das Studium in Frankreich insgesamt stärker verschult und zeitlich reglementierter als in Deutschland, allerdings wird hier – so scheint es – ein stärker diskursiver Unterrichtsstil gepflegt (HAUSER 1994: 100).

Bedeutend für den Übergang der Absolventen in den Finanzdienstleistungssektor ist, dass sich auch hier die Dualität innerhalb des Hochschulsystems bemerkbar macht: während sich „normale“ Universitätsabsolventen durch „learning by doing“ und die Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Unternehmen langsam auf höhere Positionen vorarbeiten müssen, werden Absolventen der Grandes Écoles relativ früh auf Spezialistenarbeitsplätzen eingesetzt und so auf Führungspositionen vorbereitet (HILDEBRANDT/QUACK 1994: 404).

*Belgien*¹²¹

Das belgische Bildungssystem ist bisher in der vergleichenden Bildungsforschung eher wenig beachtet; nichtsdestotrotz spielt es für den Luxemburger Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle. Sein wesentliches Merkmal ist, dass es kein einheitliches Bildungssystem gibt, sondern dass es sich aus drei Teilsystemen – dem französischen, dem flämischen und dem deutschen – zusammensetzt. Bei Betrachtung der Strukturen und Abschlüsse wird deutlich, dass sich sowohl der französische als auch der deutsche Teil Belgiens an ihren jeweiligen „Heimatsystemen“ orientieren, so dass hier nur der flämische Teil näher dargestellt werden soll.

Ähnlich dem deutschen System gliedert sich auch hier das Hochschulsystem in zwei Teilstrukturen: die Universitäten und die sog. *Hogescholen* (*colleges of higher education*). Während erstere stark wissenschaftsorientiert sind, zeichnen sich die Hogescholen – in Analogie zu den deutschen Fachhochschulen – durch ihre Anwendungsorientierung aus. Zudem ist hier das Studium in zwei Formen mög-

120 Für das Jahr 2002 weist die französische Statistik 121.149 DEUG-, 130.188 Licence- und 88.504 Maîtrise-Absolventen aus (www.education.gouv.fr/stateval/grands_chiffres/gchiffres2004/gchif_e4.htm).

121 Die Informationen zum belgischen Hochschulwesen sind der EURYBASE-Datenbank und dem Europäischen Glossar zum Bildungswesen (EURYDICE 2004) entnommen.

lich. Die erste – ein Kurzzeitstudium – endet nach drei Jahren und ermöglicht insbesondere in sozialen Berufen und für Lehrer der Sekundarstufe I und II den Zugang zum Arbeitsmarkt. Die zweite Form dauert insgesamt vier Jahre (2 Zyklen á zwei Jahre) und umfasst im Wesentlichen Ingenieursstudiengänge, Architektur und Kunst. Die an den Hogescholen angebotenen anderen Studiengänge wie z.B. Rechtswissenschaften oder Psychologie, aber auch die Wirtschaftswissenschaften, enden mit dem Abschluss „Licentiaat“. Hier wird nach dem ersten Studienabschnitt der Abschluss „Kandidaat“ erreicht, der zwar den Zugang zum Arbeitsmarkt grundsätzlich ermöglicht, aber überwiegend als Zugangsvoraussetzung für den zweiten Studienabschnitt zum Licentiaat wahrgenommen wird. An dieser Stelle muss allerdings festgehalten werden, dass die Umstellung der Studiengänge auf die Bachelor- und Master-Struktur bereits sehr weit fortgeschritten ist, d.h. inzwischen bieten die Hochschulen und Universitäten keine „traditionellen“ Studiengänge mehr an.

Die für den Finanzsektor relevanten wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge werden sowohl an den Universitäten als auch an den Hogescholen angeboten. Während das Studium an den Universitäten insgesamt fünf Jahre dauerte, lag die Regelstudienzeit an den Hogescholen entsprechend der allgemeinen Dauer der beiden Zyklen bei vier Jahren. Bei der genaueren Betrachtung der Studienangebote wird auch hier deutlich, dass die Hogescholen den Studierenden ein differenzierteres und stärker spezialisiertes Studienangebot unterbreiten als die Universitäten. So bietet z.B. die Katholische Universität Leuven insgesamt vier Bachelorstudiengänge in Wirtschaftswissenschaften an, während die Katholische Hochschule Leuven 14 unterschiedliche Möglichkeiten im Programm hat. Dagegen werden an letzterer keine, an der Universität Leuven zehn Masterstudiengänge angeboten.

Luxemburg

In Luxemburg selbst werden erst seit der Gründung der Universität Luxemburg im Jahr 2003¹²² akademische Studiengänge angeboten, so dass über deren Akzeptanz am Arbeitsmarkt noch keine hinreichenden Aussagen gemacht werden können. Diese Angebote stammen aus den Bereichen Naturwissenschaften, Technologie und Kommunikation, Rechts-, Wirtschafts- und Finanzwissenschaften und den Literaturwissenschaften. Dies bedeutet, dass Luxemburger Abiturienten nun nicht mehr im (angrenzenden) Ausland studieren müssen, sondern die Möglichkeit erhalten, Schul- und Hochschulausbildung im Heimatland zu absolvieren und hier auch eine Beschäftigung zu finden.

Aktuell bedeutsamer für den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor sind allerdings – neben den Luxemburgern, die ihren Abschluss in einem anderen Land erworben haben – zwei Ausbildungsformen, die bisher in spezifischer Weise auf

122 Dieser Gründung voran gegangen war ein langwieriger Diskussionsprozess, der im Jahr 2000 auf der Grundlage eines Weißbuchs des damaligen Hochschulministers beendet wurde (NOESEN 2005: 37F).

eine Beschäftigung in diesem die Wirtschaft dominierenden Sektor vorbereiten bzw. vorbereitet haben, allerdings nicht dem ISCED-Niveau 5 zuzuordnen sind. Zum einen ist dies das sog. *Brevet de technicien supérieurer (BTS)* mit der Ausrichtung *études supérieures de gestion*, eine zweijährige Ausbildung im Anschluss an das luxemburgische Abitur bzw. Fachabitur, welche auf einer modularen Struktur (Wechsel zwischen schulischen und betrieblichen Elementen) basiert. Ziel dieser Ausbildung, die in der ISCED-Klassifikation auf dem Niveau 4 und damit nicht als tertiärer Abschluss eingestuft wird, ist es

„...to train ‚middle-ranking executives‘ in the field of management and computer science for the financial market in the broad sense“ (FRIDERES-POOS/ENGEL/LENERT 2002: 53).

Diese direkte Ausrichtung auf den Finanzdienstleistungssektor führte bisher zu guten Arbeitsmarktchancen für die Absolventen dieses Studienganges; dennoch schlossen zahlreiche einen zweiten Studienabschnitt an einer ausländischen Universität an (EBD.).

Interessanter für die empirische Untersuchung erscheint allerdings die besondere Form der Aus- und Weiterbildung durch das *Institute for Training and Banking, Luxembourg - IFBL*. Diese Einrichtung wurde 1989 durch den luxemburgischen Bankenverband ABBL als gemeinnütziger Verein gegründet und bietet – ähnlich den deutschen berufsbezogenen Hochschulen – berufsbegleitende Qualifizierungsprogramme an (NOESEN 2005: 47). Festgelegt ist, dass die Teilnehmer insgesamt 14 Stunden pro Woche für die Ausbildung freigestellt sind und 26 Stunden in drei Schlüsselbereichen der Bank verbringen. Während der Dauer der Maßnahme erhalten sie 65% ihres tarifvertraglich festgelegten Gehalts (FRIDERES-POOS/ENGEL/LENERT 2002: 58)

Die Besonderheit besteht vor allem darin, dass die Verantwortung hier ausschließlich in der Hand der beteiligten Finanzinstitutionen liegt, d.h. hier unterliegt die Bildungsproduktion denjenigen, die diese Produkte auch verwenden. Dabei stehen die Programme allen Beschäftigten unabhängig vom Niveau ihrer Vorbildung und Nationalität offen; dennoch stellten die Luxemburger im Jahr 2001 mit mehr als 15% den größten Studierendenanteil gefolgt von Belgiern und Franzosen. Der Anteil an deutschen Beschäftigten ist mit 7% gemessen an ihrem Anteil an allen Beschäftigten des Sektors verhältnismäßig gering¹²³. Eine mögliche Erklärung hierfür kann darin liegen, dass Absolventen des deutschen Bildungssystems auch die deutschen Weiterqualifizierungsangebote nutzen, zum einen deshalb, weil diese ihnen vertrauter sind, zum anderen aber auch, weil sie sich damit die Möglichkeit erhalten, in Finanzunternehmen in Deutschland zu wechseln, denen das IFBL weitgehend unbekannt ist.

Insgesamt lässt sich also für Luxemburg festhalten, dass die Dominanz des Finanzdienstleistungssektors innerhalb der Wirtschaft spezielle und spezialisierte

123 Die Angaben wurden mir per e-mail durch die ABBL zur Verfügung gestellt. Leider liegen keine Daten zur Gesamtzahl der Absolventen vor.

Bildungsangebote hervor gebracht hat, die bisher ohne akademische Ausrichtung auskamen. Inwiefern diese Angebote in die neu gegründete Universität überführt werden bzw. inwiefern sich hier Kooperationen auf tun, bleibt abzuwarten.

Großbritannien

Die britische Studienstruktur wurde bereits in Kapitel II.2.3.3 kurz umrissen und soll daher an dieser Stelle nicht wiederholt werden. Erwähnenswert ist hier aber, dass auch in Großbritannien – ähnlich dem deutschen und dem belgischen Hochschulsystem – unterschiedliche Hochschulformen existieren: dies sind zum einen die (klassischen) Universitäten, die – so formuliert es GLOWKA (1996: 73) – den „Flair des Elitären“ haben. Der hier erworbene Abschluss bzw. *degree* wird weniger als Nachweis berufsqualifizierender Kenntnisse denn als „Zeugnis intellektueller und charakterlicher Tüchtigkeit“ verstanden und der Lehrbetrieb ist stark auf Persönlichkeitsbildung und Identifikation mit der Hochschule ausgelegt (EBD.; KIEMLE 2003: 77).

Zum anderen sind dies die eher praxisorientierten *Polytechnics*, die seit 1992 formal den Universitäten gleich gestellt sind (KIEMLE 2003: 58). Diese Gleichstellung hat auch zu einer Annäherung der Studienangebote geführt und insbesondere den Druck auf die Universitäten erhöht, ebenfalls verstärkt praxisorientierte Angebote zu unterbreiten (EBD.). Eine dritte Form stellen die sog. *Colleges of Higher Education* dar, welche ebenfalls praxis- und berufsbezogen sind, allerdings nur teilweise über das Recht verfügen, akademische Grade verleihen zu dürfen (GLOWKA 1996: 74; LIST 1994: 31).

Ein wesentlicher Unterschied zu den anderen vorgestellten Systemen ist die flächendeckende Erhebung von Studiengebühren und die hohe Autonomie der Hochschulen, die in der Verwendung der Finanzmittel und der freien Auswahl der Studierenden zum Ausdruck kommt. Hierdurch ist es den Hochschulen möglich, ein klares Profil heraus zu arbeiten, allerdings existieren einheitliche Qualitätskontrollen, die ein Qualitätsgefälle – anders als in den USA – weitgehend verhindern (KIEMLE 2003: 59). Zudem bestehen enge Verbindungen zwischen den einzelnen Bildungseinrichtungen und auch mit der Wirtschaft, was zu einer vergleichsweise größeren Flexibilität der Studierenden innerhalb des Systems beiträgt.

In Bezug auf die Ausbildung für den Finanzdienstleistungssektor lassen sich in Großbritannien kaum Unterschiede zwischen dem Angebot der Colleges und der Universitäten feststellen. So gibt es an beiden sowohl breit ausgerichtete Studiengänge in Economics und Business Economics, als auch sehr spezialisierte und vielfach europäisch ausgerichtete wie z.B. Banking and Finance, Accounting oder European Business Studies. Deutlich wird bei einer Betrachtung der Inhalte der Programme zudem die bereits angeführte starke Spezialisierung im Bachelor-Studiengang, die dessen breite Anerkennung auf dem britischen Arbeitsmarkt begründet. Dagegen zeichnen sich die Masterprogramme durch eine offensichtliche Wissenschaftsorientierung als Vorbereitung auf ein PhD-Studium oder eine Führungsposition im Management aus. Für letztere bieten die Hochschulen aller-

dings zahlreiche spezialisierte *Master of Business Administration (MBA)*-Programme an, die sich nicht nur in Großbritannien zunehmender Beliebtheit erfreuen und gerade im Finanzdienstleistungssektor von großer Bedeutung sind¹²⁴. Auf diese soll deshalb nun detaillierter eingegangen werden.

Der Master of Business Administration (MBA)

“The MBA (Master of Business Administration) degree is probably the worlds best known and most widely recognized post graduate degree. It is a professional degree - in that it is intended for those who work in business and management i.e., the intention of a program leading to an MBA is to prepare or further prepare individuals for responsible positions in business - usually managerial positions. MBA programs are run throughout the world, as they are seen to be relevant for the preparation of people for work in management irrespective of the industry, business sector, the nature of the economy, etc.” (www.mbainfo.com).

MBA-Programme haben in Europa – im Verhältnis zu den USA – eine vergleichsweise kurze Tradition¹²⁵. Allgemein gelten sie als betriebswirtschaftliches Aufbaustudium, in welchem theoretische Grundlagen und Techniken in allen betriebswirtschaftlichen Teilbereichen erworben werden. Hierdurch soll auch solchen Beschäftigten die Aneignung von Managementkenntnissen ermöglicht werden, die kein wirtschaftswissenschaftliches Studium absolviert haben (OTTE 2004: 419). Weltweit gibt es inzwischen ca. 2.700 Programme an 1.400 Universitäten in 126 Ländern, so dass man hier von einem Abschluss sprechen kann, der quasi abgekoppelt von den nationalen Bildungssystemen und -strukturen ist.

Kennzeichnend für das Studium ist, dass neben den wirtschaftswissenschaftlichen Grunddisziplinen auch fächerübergreifende Qualifikationen und insbesondere Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, die zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Führungsfähigkeit beitragen sollen (OTTE 2004: 420). Dies ist ein wesentlicher Grund dafür, dass der MBA nicht nur in global operierenden Unternehmen große Anerkennung findet. So ergab eine Unternehmensbefragung der Akkreditierungsagentur FIBAA, dass sich 50% vorstellen können, einzelne Positionen bevorzugt mit MBA-Absolventen zu besetzen, 40% sehen den MBA als wichtiges zusätzliches Einstellungskriterium (FIBAA 2001: 87).

Die Aussicht auf verbesserte Karriere- und Verdienstmöglichkeiten in Unternehmen dürfte denn auch Anlass dafür sein, dass die zum teil immensen Kosten eines solchen Programms von immer mehr Studierenden in Kauf genommen werden. So verlangen die renommiertesten amerikanischen Universitäten ca. 50.000 €, in Deutschland sind Gebühren von ca. 1.000 € üblich. Hinzu kommen

¹²⁴ So wirbt z.B. die University of Edinburgh für ihre MBA-Programme damit, dass ca. ein Viertel ihrer MBA-Absolventen Karriere im Bank- und Finanzdienstleistungssektor macht (<http://www.ed.ac.uk/studying/postgraduate/finder/details.html?id=149>).

¹²⁵ Einen sehr umfangreichen Überblick über die unterschiedlichen Modelle und Traditionen der Management-Ausbildung in Europa und den USA bietet BYRKJEFL0T (2001).

der Zeitaufwand für die Programmteilnahme und Opportunitätskosten in Form von entgangenem Einkommen (OTTE 2004: 421)¹²⁶. Inzwischen finanzieren aber auch zahlreiche Unternehmen diese Ausbildung für ihre Mitarbeiter, um sie gezielt auf die Übernahme von Positionen in der höchsten Führungsebene vorzubereiten¹²⁷.

Gerade für letzteres ist die Qualität der Programme von zentraler Bedeutung. Da nur wenige von Akkreditierungsagenturen zertifiziert sind, orientieren sich gerade im US-amerikanischen Raum viele Unternehmen an den regelmäßig zur Verfügung gestellten internationalen Rankings. Auf der deutschen MBA-Informationsseite www.mbainfo.de heißt es dazu:

„Die in den USA populärsten Rankings sind das Ranking der US News und das Ranking der Business Week. Die Business Week vergibt neben einem nationalen Ranking auch regionale Rankings für über 200 Schulen, so dass man auch unbekanntere Programme nachsehen kann. Von den Europäischen Schulen sind auf der Business Week Seite nur einige wenige, aber hervorragende Programme gelistet. Neben den Rankings finden sich hier auch sehr umfassende Profile der Top Business Schools in den USA und Europa.“

Hier liegt also ein erhebliches Maß an Transparenz sowohl für die potentiellen Studierenden, als auch für die Arbeitgeber vor, die direkte Konsequenzen für die den Absolventen gezahlten Einstiegsgehälter hat (PIEPER 1989: 72F.). Diese Praxis hat sich allerdings in Europa bisher noch nicht durchgesetzt.

Nun kann man davon ausgehen, dass die Beschaffung von Informationen über die angeführten Bildungsstrukturen und die darin vermittelten fachbezogenen Inhalte zwar aufwendig, aber machbar ist. Schwieriger gestaltet sich die Beschaffung von Informationen darüber, über welche Kompetenzen die Absolventen der einzelnen Systeme daneben verfügen. Dies sind insbesondere Schlüsselqualifikationen, deren Umfang von den angewandten Lehr- und Lernmethoden abhängt, d.h. deren Vermittlung vollzieht sich in den europäischen Bildungssystemen sehr unterschiedlich und unterliegt einer starken kulturellen Abhängigkeit. Hierzu zählen Sozialkompetenz (Team- und Kommunikationsfähigkeit), Methodenkompetenz, Problemlösungskompetenz und die Fähigkeit, Theorie in Praxis umzusetzen (KUHNS/KEHRLE 1999: 51; VITOLS 2003: 16)¹²⁸. Inwiefern sich die hier beschriebenen Systeme in der Vermittlung dieser Kompetenzen unterscheiden bzw. inwiefern Unternehmen diese Unterschiede wahrnehmen, ist Gegenstand der empirischen Untersuchung.

126 Hier liegt also eine „klassische“ Investitionsentscheidung im Sinne der Humankapitaltheorie vor.

127 Allerdings wird diese Funktion des MBA durchaus bezweifelt. Siehe dazu ausführlich PIEPER (1989).

128 Der Unterschied zwischen den beiden letzt genannten besteht darin, dass es bei der Kompetenz Probleme zu lösen darauf ankommt, sich schnell und flexibel auf neue Situationen einzustellen, während die Fähigkeit Theorie in Praxis umzusetzen sich vor allem auf die Anwendung gelernten Wissens bezieht.

2.3.1.2 Die Nachfrageseite: Qualifikationsanforderungen im Bankensektor

Dem Angebot an Strukturen und daraus hervorgehender Produktqualitäten steht auf der anderen Seite des Luxemburger Arbeitsmarktes eine breite Nachfrage nach bestimmten Qualifikationen in Form von unterschiedlichen Arbeitsanforderungen gegenüber. Determiniert werden diese im wesentlichen durch drei Komplexe, die für das einzelne Unternehmen weitgehend exogen gegeben sind: die Heterogenität des Aufgabenspektrums, d.h. wie viele unterschiedliche Dienstleistungen werden angeboten, die Intensität des Wettbewerbs am (internationalen) Produktmarkt, und die Geschwindigkeit des technologischen Wandels, an welchen sich die Unternehmen und ihre Mitarbeiter anpassen müssen¹²⁹ (QUACK/O'REILLY/ HILDEBRANDT 1995; VITALI ET AL. 1998; HALL 2002; VITOLS 2003). Für die Unternehmen als Nachfrager von Bildungsabschlüssen gilt deshalb, dass die Bildungssysteme diesen Anforderungen gerecht werden müssen.

„Das heißt, sie müssen zukunftsfähig sein und in ihnen müssen Mitarbeiter herangebildet werden, bei denen gewährleistet ist, dass Humankapitalinvestitionen zu Leistungen führen, mit denen sich die Banken (und andere Finanzdienstleister, Anm. d. Verf.) auf einem wettbewerbsintensiven und schnellem Wandel unterworfenen Markt behaupten können“ (VITOLS 2003: 1).

Dies bedeutet, dass neben den berufsfachlichen Qualifikationen vor allem der Vermittlung der oben angeführten Schlüsselqualifikationen oder auch Handlungskompetenz (KUHN/KEHRLE 1999: 52) eine zentrale Bedeutung zukommt, die eben die Fähigkeit beinhalten, in einem sich wandelnden organisatorischen Umfeld stand halten zu können.

Der Stellenwert dieser Kompetenzen im Luxemburger Finanzdienstleistungssektor wird bereits deutlich, wenn man einen kurzen Blick auf die in Stellenanzeigen formulierten Anforderungen für unterschiedliche Positionen wirft. Die Analyse von 20 zufällig ausgewählten Stellenanzeigen¹³⁰ ergibt folgendes Bild:

129 Zu den allgemeinen strukturellen und qualifikatorischen Veränderungen im Bank- und Finanzdienstleistungssektor siehe ausführlich u.a. KUHN/KEHRLE (1999), UTZ/RANK/RIKETTA (2000), STAHL (2000) und BORDEMANN (2000).

130 Die Anzeigen wurden dem luxweb-Business-Verzeichnis im November 2005 entnommen. Sie umfassen Angebote sowohl von Einstiegs- als auch Positionen im mittleren und höheren Management von Finanzdienstleistern aus fünf Nationen, zudem Angebote, die über Personaldienstleister lanciert wurden.

Tabelle 1: Bedeutung von Schlüsselqualifikationen im Luxemburger Finanzdienstleistungssektor

Kompetenz	Nennungen (N=20)
Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit	25
analytische Fähigkeiten und Problemlösungskompetenz	9
Flexibilität, Organisationskompetenz	11

Quelle: Eigene Erhebung und Darstellung.

In allen Stellenanzeigen wurden die fachlich-inhaltlichen Anforderungen der zu besetzenden Stelle explizit aufgeführt. Fast immer wurden auch die formalen Bildungsanforderungen formuliert, bei welchen sich bereits in dieser kleinen Stichprobe eine starke Heterogenität feststellen lässt. So forderte ein Unternehmen lediglich einen „solid educational background (accounting or economics)“, während andere explizit ein Universitätsdiplom mit einer Spezialisierung auf „finance and accounting“ verlangten. Ein deutsches und ein schweizerisches Unternehmen forderten alternativ eine Bankausbildung oder ein betriebswirtschaftliches Hochschulstudium, ein Unternehmen legte Wert auf eine MBA-Ausbildung.

In den Stellenanzeigen meist an letzter Stelle wurden die erforderlichen Sprachkompetenzen aufgeführt. Obwohl die Amtssprache Luxemburgs Französisch ist, verlangten nur etwa die Hälfte der betrachteten Unternehmen hier ausgewiesene Kompetenzen, dagegen setzten alle umfassende Englischkenntnisse voraus¹³¹. Allgemeiner Standard ist das Beherrschen mindestens zweier Sprachen, maximal wurden in den Anzeigen vier genannt. Damit ist klar, dass die Sprachkompetenz als „knock-out“-Kriterium für Bewerber auf dem Luxemburger Arbeitsmarkt gewertet werden kann. Da jedoch der Erwerb von Sprachkompetenz nicht immer und unmittelbar an die Vermittlung im Bildungssystem gekoppelt ist, sondern vielfach von privatem Engagement wie dem Besuch zusätzlicher Sprachkurse oder von Auslandsaufenthalten abhängt, soll in der empirischen Studie von dieser abstrahiert werden, d.h. es werden nur die Kompetenzen berücksichtigt, die (nahezu) ausschließlich in der Verantwortung der Bildungssysteme liegen und den oben angeführten entsprechen.

Neben den dargestellten Qualifikationsangebots- und -nachfragestrukturen lassen sich weitere exogen gegebene Rahmenbedingungen für den hier behandelten internationalen Arbeitsmarkt anführen. Hierzu zählen die allgemeinen Motive, überhaupt international zu rekrutieren, die konjunkturellen Gegebenheiten, das aktuelle Lohnniveau (Tarifverträge) und der Konkurrenzdruck am Absatzmarkt. Diese bestimmen zum einen die Anzahl, Häufigkeit und Anforderungen offener

¹³¹ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch eine Studie der Universität Luxemburg, in welcher Stellenanzeigen zwischen 1984 und 2004 systematisch nach Sprachanforderungen untersucht wurden. Siehe dazu PIGERON-PIROTH/FEHLEN (2005).

Stellen; zum anderen aber auch die Zahl und Qualität der Bewerber und den Stellenwert von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung (BILLS 1988a). Außerdem können die Rekrutierungswege als gegeben gelten: hier ist die Anzahl der Möglichkeiten fix, die Frage, welcher davon wann besprochen wird, hängt allerdings von der jeweiligen Marktstrategie bzw. dem Marktverhalten der einzelnen Akteure ab. Dieses steht im Zentrum der empirischen Untersuchung, um daraus Aussagen über die Funktionsfähigkeit dieses Marktes und die Bedeutung der europäischen Transparenzstrategie ableiten zu können.

2.3.2 Marktverhalten, Marktergebnis und der Einfluss staatlicher Maßnahmen

Das *Marktverhalten* der Unternehmen als Nachfrager von Bildungsabschlüssen kann grundsätzlich – in Analogie zur Kaufentscheidung eines Konsumenten – in die drei zu Beginn des Kapitels angeführten Phasen unterteilt werden. Im ersten Schritt werden die Unternehmen als Konsumenten Informationen über die angebotenen Abschlüsse einholen. Dabei ist zu klären, welche *Informationsstrategien* angewandt werden, insbesondere welche Rolle unterschiedliche Informationskanäle spielen und wie intensiv die Informationsgewinnung verfolgt wird.

Als nächster Schritt umfasst die Phase der *Rekrutierung* zunächst allgemeine Angaben zum Stellenwert von Bildungsabschlüssen im Rekrutierungsprozess, wie z.B. der Bedeutung als Instrument der Vorselektion und bei der endgültigen Einstellungsentscheidung. Weiters sind die Rekrutierungswege bzw. die Wege der „Produktauswahl“ von großer Relevanz. Bezogen auf die Ausgangsfrage ist zu klären, ob und welche Unterschiede sich hinsichtlich der Rekrutierung aus bestimmten Bildungssystemen feststellen lassen.

Unmittelbar in Zusammenhang mit der Auswahl der Produktqualität steht die Zahlungsbereitschaft der Konsumenten, hier also die *Entlohnungsstrategien* bezüglich unterschiedlicher Bildungsabschlüsse. Zwar existiert im Luxemburger Finanzdienstleistungssektor ein Tarifvertrag, durch welchen ein bestimmter Entlohnungsrahmen vorgegeben ist, allerdings lässt dieser dennoch Spielraum für individuelle Gehaltsfestlegungen und die Eingruppierung der Bewerber entsprechend des jeweiligen Aufgabengebietes. Hier lautet die Frage entsprechend, ob sich systematische Lohnunterschiede zwischen Abschlüssen aus bestimmten Ländern feststellen lassen und worin diese begründet liegen.

Die angeführten Marktverhaltensstrategien der Unternehmen sollten in der Konsequenz dazu führen, dass das „Preis-Leistungsverhältnis“ *oder auch Marktergebnis* der Produkte stimmt, d.h. dass die angebotenen Qualifikationen den nachgefragten Anforderungen entsprechen und sich somit die Zahl der „Fehlkäufe“ in Grenzen hält. Als Maß für den Erfolg bei der „Produktauswahl“ kann im personalpolitischen Zusammenhang zum einen die Personalfuktuation dienen. Eine hohe Fluktuationsrate kann ein Indiz dafür sein, dass – in Kombination mit bestimmten Informations- und Rekrutierungsstrategien – bestimmte Bildungsabschlüsse und -systeme von schlechterer Qualität sind als andere. Als Alternative

dazu, unpassende Qualifikationen zu entfernen, kann es sich zum anderen für ein Unternehmen auch anbieten, entsprechende Personen weiter zu qualifizieren, so dass die Ausgaben für Weiterbildung ebenfalls ein Erfolgsmaß beim Umgang mit Bildungsabschlüssen aus verschiedenen Systemen sein können.

Beeinflusst werden Marktverhalten und Marktergebnis – und ebenso die Rahmenbedingungen und die Marktstruktur – durch die im SCP-Schema als „*Public Policy*“ bezeichneten Maßnahmen, die hier im wesentlichen die EU-Bildungs- und Informationspolitik umfassen, aber auch das Agieren europäischer Arbeitgeberverbände und der Kammern. Zu ersterem zählen insbesondere die rechtlichen Regulierungen zur Anerkennung von Abschlüssen und Maßnahmen, die auf die Förderung des Wettbewerbs zwischen den Systemen bzw. auf die Harmonisierung von Strukturen abzielen (insbes. der Bologna-Prozess); letzteres umfasst die vielfältigen Maßnahmen zur Förderung von Transparenz, die aktive Bereitstellung von Informationen durch Informationsnetzwerke und die indirekte Einflussnahme über politische Lobby-Arbeit.

Mit der Übertragung des SCP-Schemas auf den hier behandelten Markt lässt sich dieser zwar beschreiben, für dessen empirische Analyse und zur Beantwortung der Forschungsfrage bedarf es allerdings theoretischer Annahmen darüber, unter welchen Voraussetzungen ein internationaler Arbeitsmarkt überhaupt als funktionsfähig charakterisiert werden kann bzw. wie eine „optimale“ oder auch nutzenmaximierende Rekrutierungsstrategie auszusehen hat.

Anhaltspunkte liefern hier zum einen Theoriestränge, die sich explizit mit der Bedeutung von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt – und damit auch mit der Frage der Transparenz – auseinandersetzen. Dies sind soziologische Erklärungsmuster, die sich allgemein mit der gesellschafts- und arbeitsmarktstrukturierenden Funktion von Bildungszertifikaten (*credentials*) auseinandersetzen und die Hinweise auf den Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Abschlüssen bei der Rekrutierung, Organisationscharakteristika und Marktbedingungen liefern; aus der ökonomischen Perspektive dient insbesondere der signaltheoretische Ansatz von SPENCE (1973, 1974) als Basis.

Zum anderen bieten informationsökonomische Ansätze, die sich mit der Kaufentscheidung unter Qualitätsunsicherheit (AKERLOF 1970) und der Wahl der Rekrutierungs- und Informationsbeschaffungswege befassen, eine Grundlage für die Analyse des Rekrutierungs- und damit Marktverhaltens internationaler Arbeitgeber. Im Folgenden sollen nun diese theoretischen Ansätze und vorhandene empirische Erkenntnisse dazu dargestellt und Implikationen für die eigene empirische Untersuchung hergeleitet werden.

3. Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde

3.1 Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt aus soziologischer Sicht

Warum legen Arbeitgeber im Rekrutierungsprozess Wert auf das Vorhandensein eines bestimmten Bildungsabschlusses bzw. -zertifikates? Die intuitive Antwort auf diese Frage ist, dass Arbeitgeber damit ihre Qualifikationserwartungen entsprechend der im Voraus festgelegten Arbeitsplatzanforderungen kommunizieren, denn

„...die Rekrutierung ist gewissermaßen das „Nadelöhr“, durch das die Verbindung von Qualifikationsanforderungen und Qualifikationen erfolgt. [...] Zertifikate sind in diesem Zusammenhang Bescheinigungen über Befähigungen – Kenntnisse, Fertigkeiten, in der Ausbildung erbrachte Leistungen o.ä. [...] –, und der Stellenwert von Zertifikaten ist...Indikator dafür, wie weit berufliche Anforderungen einerseits und im Bildungssystem erworbene Befähigungen andererseits sich entsprechen“ (TEICHLER 1984: 5).

In der soziologischen Literatur ist jedoch gerade der Zusammenhang zwischen dem Erwerb von Bildungszertifikaten und den Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes umstritten. Im Gegensatz zu der angeführten – als funktionalistisch zu charakterisierenden – Sichtweise¹³², wird spätestens seit Beginn der 70er Jahre des vorangegangenen Jahrhunderts der sog. „*credentialism*“¹³³ dagegen diskutiert. Dabei geht es um die Auseinandersetzung darüber, ob der in der Vergangenheit zu beobachtende weltweite Trend zu Höherqualifizierung und steigendem Bildungsniveau arbeitsmarktinduziert ist, d.h. auf gestiegene Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes reagiert, oder ob

„...students are engaged in a ritualistic process of ‚certificate gathering‘, with these certificates valued solely in terms of their power in helping the holder to get (rather than to do) a job and certainly not in terms of any in-

132 “The functionalist perspective is one that has been adopted by many anthropologists and sociologists to organize cultural and social phenomena in order to understand how they are functional to a society. According to this view, all societies must develop means of preparing the young to be competent adults. [...] Essentially, the schools are viewed as the single most important agency of socialization for creating competent adult workers for modern work institutions” (LEVIN 1987: 150f.). Hauptvertreter sind hier PARSONS (1959, 1964), INKELES (1966) und DREEBEN (1968).

133 Dieser kann definiert werden als „process that occurs when the entry qualifications for an occupation are upgraded but there is no commensurate change in the knowledge or skill requirements for the job“ (BUON/COMPTON 1989: 1) oder auch “the unproductive use of credentials as a means for screening people into jobs” (BUON O.J.). Einen sehr ausführlichen Überblick über die Theorieentwicklung liefert BROWN (2001).

trinsic value in the educational experiences behind them“ (LOWE 2000: 364).

Die grundlegenden Arbeiten von BERG (1972), COLLINS (1979) und DORE (1976) untersuchten dies für die USA und einige Entwicklungsländer und kamen zu dem Ergebnis, dass es keinen eindeutigen Zusammenhang zwischen den im Bildungssystem erworbenen Qualifikationen und beruflichem Erfolg gebe¹³⁴, und daher andere – insbesondere gesellschaftliche Reproduktions- und Diskriminierungs- – Mechanismen für diese „*diploma disease*“ (DORE 1976) oder auch „*credentials inflation*“ (VAN DER MEER/GLEBBECK 2001) verantwortlich seien¹³⁵. WATTS (1985: 14) stellt in diesem Zusammenhang für die Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung fest:

„(E)mployers do not in practice place such emphasis on educational qualifications as schools often imagine they do. At the higher levels of the occupational hierarchy, qualifications are often necessary but not sufficient: employers use them as a convenient pre-selection device when deciding which applicants to consider more closely, but thereafter pay little attention to them. At the lower occupational levels, qualifications are frequently used simply as crude measures not of cognitive abilities but of such normative qualities as perseverance and capacity for hard work, or are ignored altogether.“

In der Konsequenz führe dies zu Ineffizienzen bei der Allokation auf dem Arbeitsmarkt, denn es würden mehr (hohe) Qualifikationen produziert, als sie auf entsprechenden beruflichen Positionen absorbiert werden könnten (LEVIN 1987: 153), was wiederum sinkende Arbeitszufriedenheit und hohe Fluktuationsraten zur Folge haben könne (BUON 1989: 5).

Neben dem Aspekt der (Nicht-)Vermittlung am Arbeitsplatz verwertbarer Qualifikationen wird in diesem Kontext aber auch angeführt, dass – und dies wird in obigem Zitat angedeutet – das Durchlaufen von Bildungsinstitutionen eine Sozialisationswirkung hat, die die Einstellungen der Absolventen gegenüber dem Arbeitsleben beeinflussen (EBD.: 16; GOTTFREDSON 1985: 125)¹³⁶:

„(E)ducation is effective primarily in producing compliant personalities, and hence serves to provide the labor control „needed“ by industrial society“ (COLLINS 1974: 420).

134 Siehe dazu auch die Studie von ARISS/TIMMINS (1989). Auf Basis von 66 Firmeninterviews in den USA konnten sie keinen Zusammenhang zwischen der College-Ausbildung von Managern und deren Performance am Arbeitsplatz nachweisen.

135 Bezug genommen wird bei dieser Argumentation auf MARX, WEBER und BOURDIEU (COLLINS 1974).

136 Verwiesen wird dabei auf den Ansatz von BOWLES/GINTIS (1976), nach welchem die Strukturen und sozialen Beziehungen in der Ausbildung die Strukturen des Arbeitsplatzes reflektierten, insbesondere im Hinblick auf die Hierarchie und die praktizierten Anreizmechanismen (WATTS 1985: 16; LEVIN 1987: 152).

Zur Sozialisation kann aber auch zählen, dass Ausbildung die kognitiven und interpersonellen Fähigkeiten der Individuen steigere, durch welche sie produktiver werden (BILLS 1988: 53b).

An dieser Stelle soll keine Wertung der unterschiedlichen Theoriestränge erfolgen, denn sicherlich dürfte jeder Ansatz – sowohl der funktionalistische als auch der „credentialistische“ – ein gewisses Maß an Erklärungsgehalt aufweisen. In Bezug auf den internationalen Arbeitsmarkt lässt sich aber festhalten, dass sowohl die Funktion von *credentials* als „Türöffner“ als auch die – unbestritten vorhandene – Sozialisationswirkung von Bildung zwischen Ländern und Kulturen sehr unterschiedliche Ausprägungen annimmt. Dies zeigt sich bereits in der angeführten Studie von HOSSIEP/ELSLER (1999) über die Kulturspezifität von Rekrutierungspraktiken: englische Banken setzen eher auf Interviews und Empfehlungen der Mitarbeiter, während in deutschen und französischen Banken der Analyse der Bewerbungsunterlagen und damit auch Bildungszertifikaten ein höherer Stellenwert zukommt. Inwiefern sich hieraus Implikationen für die Funktionsfähigkeit des internationalen Arbeitsmarktes ergeben, soll in Kapitel IV.3.4 – im Anschluss an die Darstellung ökonomischer Erklärungsansätze und empirischer Befunde – verdeutlicht werden.

3.2 Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt aus (informations)ökonomischer Sicht

In der ökonomischen Literatur wurde die Diskussion darüber, welche Bedeutung Ausbildung für die Stellung am Arbeitsmarkt hat, im wesentlichen auf der Grundlage zweier unterschiedlicher Theorien geführt, der Humankapitaltheorie nach BECKER (1964) und der Signaltheorie nach SPENCE (1974). Dabei weist die Argumentationsweise Analogien zu den dargestellten soziologischen Ansätzen auf. Die Humankapitaltheorie geht davon aus, dass während der Ausbildung Fähigkeiten erworben werden, die später am Arbeitsplatz produktiv einsetzbar sind. Diese Qualifikationen werden entsprechend ihres Grenzwertes entlohnt, d.h. es gibt keine Informationsasymmetrien bezüglich der Produktivität eines Arbeitnehmers.

Dagegen geht die Signaltheorie davon aus, dass bei der Rekrutierung erhebliche Informationsmängel über die Produktivität der Arbeitnehmer existieren und somit die Gefahr adverser Selektion besteht (AKERLOF 1970)¹³⁷. Bildungsabschlüs-

¹³⁷ Adverse Selektion resultiert auf Märkten mit asymmetrischer Informationsverteilung, wenn der Nachfrager eines Gutes dessen Qualität erst nach dem Kauf beurteilen kann. Allerdings hat er Erwartungen über die Verteilung der angebotenen Qualität und richtet seine Zahlungsbereitschaft nach dieser aus. Anbieter hoher Qualität sind nicht bereit, zu diesem Preis zu verkaufen und ziehen sich vom Markt zurück, d.h. hohe Qualität wird vom Markt verdrängt. Im Extrem folgt daraus, dass der Markt vollständig zusammenbricht. Am Arbeitsmarkt erscheint letzteres unwahrscheinlich, dies deshalb, weil Arbeitnehmer kaum Möglichkeiten haben, ihre Arbeitskraft bzw. ihre Qualifikationen komplett vom Arbeitsmarkt zurückzuziehen, da dies den kompletten Einkommensverlust zur Folge hätte. Jedoch kann

sen bzw. der Dauer der Ausbildung wird hier eine Signalwirkung zugeschrieben, die zur Reduktion dieser Informationsasymmetrien beitragen kann. Dabei wird im Grundmodell angenommen, dass es nur zwei Arten von Bewerbern gibt: solche, die „von Natur aus“ über hohe Produktivität verfügen, und solche, die weniger produktiv sind. Der Arbeitgeber kann zunächst nicht trennen, welcher Bewerber zu welcher Gruppe gehört, kennt aber die Wahrscheinlichkeitsverteilung zwischen den Gruppen. Er macht ein Lohnangebot, welches gekoppelt ist an eine bestimmte Ausbildungsdauer. Die Individuen entscheiden nun, ob sie zu diesen Konditionen in die daran gekoppelten Ausbildungsjahre investieren. Sie werden höhere Bildungsabschlüsse anstreben, solange die Grenzerträge die Grenzkosten der Ausbildung übersteigen bzw. sich gerade entsprechen; für diejenigen mit den niedrigeren Ausbildungskosten¹³⁸ – die annahmegemäß Produktiveren – lohnt es sich, in mehr Ausbildung zu investieren und sich damit von den weniger Produktiven unterscheidbar zu machen. Der Kerngedanke ist also – ähnlich der „credentialistischen“ Sichtweise –, dass die Ausbildung selbst keinen Produktivitätsfortschritt bringt und lediglich bereits vorhandene Produktivitätsunterschiede widerspiegelt.

Eine Weiterentwicklung des Ansatzes von SPENCE, die Dauer der Ausbildung als Signal für vorhandene Produktivität zu werten, stellt die Überlegung dar, dass an Stelle der Dauer das Vorhandensein eines Zertifikats/Diploms bewertet wird, ebenfalls unabhängig davon, ob Ausbildung die Produktivität steigert oder nicht. Lohneffekte, die sich aus dem Vorhandensein eines Zertifikates ergeben, werden als Sheepskin-Effekte bezeichnet (HUNGERFORD/SOLON 1987)¹³⁹. Hier werden quasi die soziologische und die ökonomische Argumentation zusammengeführt (MORA 2003: 99).

Alternativ zur Dauer der Ausbildung können Arbeitgeber als Ersatzindikator für die nicht beobachtbare Produktivität eines Bewerbers aber auch die Sortierfunktion von Hochschulen als Signal heranziehen (ARROW 1973; FRANCK/OPITZ 1999, 2004; OTTE 2005). Grundüberlegung ist hier, dass Hochschulen durch strenge Auswahlkriterien ein „Metasignalling“ (FRANCK/OPITZ 2004: 74; OTTE 2005: 11) betreiben, welches sie über Rankings und ähnliche Maßnahmen glaubhaft kommunizieren. Absolventen, die also eine bestimmte Hochschule/einen bestimmten Hochschultyp erfolgreich durchlaufen haben, können potentiellen Arbeitgebern damit – unabhängig von der Dauer ihrer Ausbildung – ihre vergleichsweise höhere Produktivität anzeigen und mit entsprechend höheren Löh-

auch hier die angenommene Informationsasymmetrie zwischen Arbeitgeber und Bewerber dazu führen, dass Arbeitgeber zunächst geringere Löhne anbieten, bis sie die vorvertragliche Qualitätsunsicherheit z.B. durch Personalbeurteilungen o.ä. reduziert werden konnte (ALEWELL 1994: 60).

138 Die Ausbildungskosten setzen sich hier zusammen aus direkten Kosten wie Studiengebühren oder Aufwendungen für Arbeitsmaterial und indirekten Kosten, die sich aus dem empfundenen Arbeitsleid der Individuen ergeben.

139 Dieser Begriff geht zurück auf die Tradition, Diplome aus Pergamentpapier herzustellen, das wiederum aus Schafshaut gemacht wurde (BELMAN/HEYWOOD 1997: 623).

nen rechnen. Auch hier erfolgt die Beurteilung unabhängig davon, ob die Produktivität vor der Ausbildung vorhanden oder in der Ausbildung erworben wurde.

3.3 Empirische Befunde

Empirische Studien, die sich mit der Bedeutung von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt beschäftigen, lassen sich in zwei Kategorien einteilen: zum einen ökonomische Studien, die sich allgemein mit den Auswirkungen von Bildungsinvestitionen auf das individuelle Einkommen beschäftigen, sich also auf die Signal- oder Humankapitalwirkung von Ausbildung konzentrieren; zum anderen ökonomische und soziologische Studien, die die Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Einstellung und bei der Beförderung untersuchen¹⁴⁰. Deren Ergebnisse werden im folgenden kurz zusammengefasst. Sie geben einen Einblick in die unterschiedlichen Möglichkeiten, wie mit Bildungsabschlüssen allgemein umgegangen wird, und dienen als Anhaltspunkt, um die Defizite in Bezug auf die internationale Dimension aufzeigen zu können¹⁴¹.

In den Studien der ersten Kategorie wird anhand der Schätzung von Lohngleichungen für verschiedene Länder untersucht, ob sich Signalling- oder Humankapitaleffekte nachweisen lassen bzw. welcher der beiden Effekte überwiegt (u.a. WOLPIN 1977; RILEY 1979; VAN DER GAAG/VIJERBERG 1989; BOTHELO 1998; BARCEINAS-PAREDES 2001; BEDARD 2001; DUPRAY 2001; FRAZIS 2002; CHEVALIER ET AL. 2003; HABERMALZ 2003b)¹⁴². Trotz der methodischen Verfeinerungen, die die aufeinander bezogenen Studien aufweisen, lässt sich keine einheitliche Aussage darüber treffen, ob Lohnsteigerungen im Erwerbsleben primär auf das Bildungssignal bzw. den Bildungsabschluss als solches oder auf das in der Ausbildung erworbene Humankapital zurückzuführen sind. Ähnliches gilt für die Studien, die mögliche Sheepskin-Effekte im Einkommensverlauf von Arbeitnehmern untersuchen (u.a. WOO 1986; HUNGERFORD/SOLON 1987; GIBSON 2000; HABERMALZ 2003a; MORA 2003; SKALLI 2001). Auch hier sind die Ergeb-

140 Weiter ließen sich hier noch Studien anführen, die die Auswirkungen von Überqualifizierung untersuchen. Da dieser Ansatz kein Bestandteil der empirischen Untersuchung ist, soll an dieser Stelle nicht darauf eingegangen werden. Vgl. dazu u.a. HERSCH (1991), ALBARAMIREZ/BLÁZQUEZ (2003) für Spanien, allgemein RUMBERGER (1987) oder auch VAN DER MEER/GLEBBECK (2001) für die Niederlande.

141 Bezüglich der Sortierfunktion von Hochschuleinrichtungen liegen kaum empirische Befunde vor. Allerdings stellen FRANCK/OPITZ (2004) in ihrer Studie über die Herkunftswege von deutschen, amerikanischen und französischen Top-Managern fest, dass eine starke Selektion vor allem in Frankreich durch die Grandes Écoles stattfindet: hier verteilten sich 65,8% der Top-Manager auf nur 4 Hochschulen; in den USA betrug dieser Anteil lediglich 41,4% (Deutschland 27,7%).

142 FARBER/GIBBONS (1996) und ALTONJI/PIERRET (1998) weisen in diesem Zusammenhang nach, dass die Signalling-Komponente im Erwerbsverlauf kleiner wird und begründen dies damit, dass Arbeitgeber die wahre Produktivität im Laufe der Zeit kennen lernen, so dass der Humankapitaleffekt gleichermaßen größer wird.

nisse heterogen, da wiederum unterschiedliche Länder untersucht und verschiedene quantitative Methoden angewandt wurden. Trotz der uneinheitlichen Ergebnisse kann festgehalten werden, dass die Investition in Bildung(sabschlüsse) für Individuen durch ein höheres Lebenseinkommen kompensiert wird.

DEARDEN ET AL. (2002) untersuchen dagegen, ob sich bezüglich der Form der Ausbildung – unabhängig von ihrer Dauer – Lohnunterschiede feststellen lassen, d.h. diese Studie bezieht explizit die unterschiedlichen Wege zu einer bestimmten Qualifikation und deren Marktwert am Arbeitsplatz mit ein. Dazu analysieren sie britische Beschäftigtendaten und kommen zu dem Ergebnis, dass die Lohnaufschläge für eine akademische Ausbildung in der Regel höher sind als für eine Berufsausbildung; eine theoretische Fundierung dieses Befundes erfolgt in dieser Studie nicht.

Interessantere Erkenntnisse im Hinblick auf den Kontext der Arbeit liefern allerdings Studien über die Bedeutung von Bildungsabschlüssen im Rekrutierungsprozess und darüber hinaus für den Karriereverlauf, d.h. aus Sicht der Arbeitgeber. Dabei basieren die ökonomischen Analysen zumeist wiederum auf der SPENCE'schen Signaltheorie (u.a. ARKES 1999; ALBRECHT/VAN OURS 2001; DUPRAY 2001); die soziologischen orientieren sich an der strukturalistischen Schule (BILLS 1988a,b;1992) und an der Auseinandersetzung zwischen Funktionalisten und Credentialisten (COLLINS 1974).

COLLINS (1974) untersuchte die Qualifikationsanforderungen in 309 US-amerikanischen Unternehmen mit mehr als 100 Beschäftigten. Dabei ging es um die Frage, in welchen Unternehmen die höchsten Anforderungen gestellt würden. Die Analyse ergab, dass Dienstleistungs- und große, bürokratisch organisierte Unternehmen sowie solche mit hohem technologischen Wandel die höchsten Qualifikationsansprüche an Bewerber aufwiesen. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch DUPRAY (2001)¹⁴³. In beiden Arbeiten wird der Firmengößeneffekt mit der Kontrollfunktion von Bildungsabschlüssen erklärt, d.h. in großen Firmen sei die direkte Performance von Arbeitnehmern schwieriger zu kontrollieren, was dazu führe, dass „Ersatzindikatoren“ eine größere Bedeutung beigemessen werde. VAN DER MEER/WIELERS (1996) gehen von ähnlichen Annahmen aus, ergänzen diese aber um die Frage des Vertrauens zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer. Sie argumentieren, dass die Bedeutung von Bildungsabschlüssen hoch sei insbesondere auf höheren Positionen, in großen Organisationen und in sog. „high trust organizations“, zu denen auch der Bankensektor gerechnet wird. Hier dienten „credentials“ als Legitimation und Vertrauensbasis innerhalb des Unternehmens und gegenüber Kunden. Die Beziehung zwischen Bildungszertifikaten und dem Niveau der Stelle wurde für Betriebsgrößeklassen und wirtschaftliche Sektoren anhand des niederländischen Arbeitskräftesurveys von 1981 und 1985 untersucht. Dabei zeigte sich – wie auch in den anderen angeführten Studien –, dass die Bedeutung von Bildungsabschlüssen für Großbetriebe stärker war als für

¹⁴³ Die Studie basiert auf Daten von 18.000 französischen Beschäftigten zwischen 20 und 64 Jahren.

Kleinbetriebe und für den so genannten 'high trust'-Sektor, der professionelle und öffentliche Dienstleistungen umfasst, stärker als für den 'low-trust'-Sektor', der dadurch gekennzeichnet ist, dass hier Produkte und Dienstleistungen in Marktpreisen bewertet werden können, also Vertrauen in den „Verkäufer“ nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Bezug nehmend auf SPENCE und HUNGERFORD/SOLON untersucht ARKES (1999), inwiefern Bildungszertifikate Rückschlüsse auf die „pre-college abilities“ – insbesondere solche wie Motivation, Charakter und Ausdauer – zulassen. Dazu wurden Daten des amerikanischen National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) von 1.604 Individuen untersucht. Die hierin enthaltenen Lohndaten wurden in Zusammenhang mit erreichten Punktzahlen in nationalen kognitiven Leistungstests gebracht, um etwaige Lohnunterschiede zu erklären. Er kommt zu dem Ergebnis, dass

„...employers may value associate's and bachelor's degrees because the acquisition of these credentials marks unobservable attributes such as motivation, character and perseverance – attributes that seem to be associated, by employers, with greater performance and productivity“ (EBD.: 140).

Weitere empirische Ergebnisse beziehen sich auf die Abhängigkeit der Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Einstellung von anderen ökonomischen Faktoren. So zeigt BILLS (1988a) anhand qualitativer und quantitativer Daten aus sechs Unternehmen in Chicago, dass diese Bedeutung je nach konjunktureller Lage und abhängig von der jeweils zu besetzenden Stelle variieren kann. Hinzu kommt, dass die Rolle von Bildungszertifikaten tendenziell abnimmt, je mehr andere Informationen über einen Bewerber zur Verfügung stehen und ebenso Berufserfahrung als Informationssubstitut zu Zertifikaten gewertet werden kann, was dazu führt, dass die Bedeutung des Bildungsabschlusses bei Beförderungsentscheidungen abnimmt (ALBRECHT/VAN OURS 2001; BILLS 1988a, 1992).

In der Studie von BILLS (1988b) wird dieser Aspekt ebenfalls untersucht¹⁴⁴. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Bildungsabschlüsse die Karrierechancen dadurch positiv beeinflussen, dass sie die neu eingestellten Arbeitnehmer überhaupt erst auf organisationale Aufstiegsleitern bringen. Danach schwindet – wie vermutet – die Bedeutung der Abschlüsse, kann aber dennoch einen Anteil an der Beförderungsentscheidung haben, wenn die Personalverantwortlichen dahinter einen Zusammenhang mit der weiteren Leistungs- und Lernfähigkeit – die wiederum abhängig sein kann von der Sozialisation durch die durchlaufenen Bildungsinstitutionen – sehen.

Ähnlich argumentieren SPILERMAN/LUNDE (1991). Sie gehen davon aus, dass sich die individuellen Bildungserträge aus einem Komplex aus Schuljahren, Zertifikaten, Qualität der besuchten Schule usw. zusammensetzen und prüfen jeden Bestandteil dieses Komplexes auf der Grundlage von Beschäftigtendaten eines großen amerikanischen Versicherungsunternehmens. Im Ergebnis stellen sie fest,

¹⁴⁴ Als Datenbasis dient hier die in BILLS (1988a) bereits angeführte.

dass jede Komponente einen gewissen Einfluss auf die Beförderungschancen eines Arbeitnehmers hat; dabei wird die schulische Ausbildung nur insoweit honoriert, als dass sie für die „job performance“ relevant ist. Bildungsabschlüsse haben hier nur einen sehr geringen Effekt im Gegensatz zur „college selectivity“, d.h. hier wird mehr Wert auf die Qualität der besuchten Schule als auf den Abschluss gelegt¹⁴⁵, was mit den Besonderheiten des amerikanischen Hochschulsystems, in welchem Rankings eine sehr große Bedeutung zukommt, begründet werden kann.

Ebenso liefert die bereits angeführte Studie von DUPRAY (2001) Hinweise auf die Bedeutung von Bildungsabschlüssen im Karriereverlauf. Auch hier wird davon ausgegangen, dass diese nachlässt, wenn mehr Informationen über die jeweilige Arbeitskraft zur Verfügung stehen, was grundsätzlich auch empirisch bestätigt wird. Hier wird allerdings deutlich, dass Beförderungseffekte überhaupt nur in größeren Unternehmen (> 500 Mitarbeiter) nachweisbar sein können, da zum einen die internen Karriereleitern in kleinen Unternehmen eher kurz sind und zum anderen – wie angeführt – die Bedeutung von Zertifikaten bei der Einstellung wesentlich höher ist.

3.4 Implikationen für den internationalen Arbeitsmarkt

Betrachtet man also zusammenfassend die allgemeine Funktion von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung, so wie es die soziologischen und zum Teil auch die ökonomischen Ansätze nahe legen, lässt sich festhalten, dass der Stellenwert des Abschlusses unabhängig davon, ob in der Ausbildung die Produktivität gesteigert wurde oder nicht, insbesondere bei der Vorselektion von Bewerbungen recht hoch ist und im Karriereverlauf abnimmt. Hinzu kommt, dass größere Unternehmen mehr Wert auf das Bildungszertifikat legen, als dies kleinere tun, was sich theoretisch mit den größeren Kontrollproblemen in großen Unternehmen erklären lässt. Die empirischen Untersuchungen hierzu basieren zwar alle auf nationalen Daten, allerdings lassen sich keine Hinweise darauf finden, dass diese Zusammenhänge einer starken Kulturspezifität unterliegen. Aus diesen allgemeinen Befunden ergeben sich demnach für den hier betrachteten internationalen Arbeitsmarkt zunächst die folgenden Implikationen:

- ⇒ **(I1)** Auf einem funktionsfähigen internationalen Arbeitsmarkt sollte der Stellenwert von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung unabhängig davon, aus wie vielen und welchen Ländern rekrutiert wird, bei der Vorselektion höher sein als für die endgültige Einstellungsentscheidung und für den weiteren Karriereverlauf.
- ⇒ **(I2)** Auf einem funktionsfähigen internationalen Arbeitsmarkt sollten größere Unternehmen dem Bildungsabschluss bei der Rekrutierung eine

¹⁴⁵ Dieses Ergebnis steht im Einklang mit den theoretischen Überlegungen zur Filterfunktion von Hochschulen (siehe Kapitel IV.3.2).

größere Bedeutung beimessen als kleinere Unternehmen, wiederum unabhängig von der Anzahl der Länder, aus denen rekrutiert wird.

Konkretere Aussagen zur Funktionsfähigkeit des internationalen Arbeitsmarktes lassen sich aus den signaltheoretischen Grundüberlegungen ableiten. Den empirischen Studien, die die Humankapital- und Signaleffekte von Bildungsabschlüssen untersuchen, gemeinsam ist, dass sie sich auf nationale Daten beschränken und die Signalfunktion von Bildungsabschlüssen nahezu ausschließlich anhand von Lohndifferenzialen analysieren. Will man jedoch die in der Ausgangsproblematik beschriebene internationale Dimension betrachten, so lassen Lohnunterschiede alleine keine Aussagen über die Signalfunktion von Bildungsabschlüssen zu, denn gerade hier liegt das wesentliche Defizit der Theorie: es wird unterstellt, dass – zumindest die direkten – Kosten für alle Individuen gleich sind, die Opportunitätskosten für die Produktiveren aber geringer sind, so dass das Validitätskriterium für ein Signal „negative Korrelation mit den Kosten“ erfüllt wird. Betrachtet man nun die Strukturmerkmale der Bildungssysteme in Europa, so ist festzustellen, dass die Kosten der Signalerzeugung stark variieren. Ein und dasselbe formale Bildungsniveau, z.B. ein Hochschulabschluss, kann in einem Land erheblich teurer sein, wenn Studiengebühren erhoben werden. Die Kosten können aber auch geringer sein, wenn ein bestimmtes Land – neben der kostenlosen Ausbildung – noch Zusatzleistungen in Form von verbilligtem Wohnen etc. zur Verfügung stellt oder Auszubildende während ihrer Ausbildung ein Entgelt erhalten, wie dies für die duale Berufsausbildung in Deutschland üblich ist. Hinzu kommt, dass die allgemeine Schulpflicht ebenfalls variieren kann, so dass der Signalwert von Ausbildungsabschlüssen ebenfalls sinkt¹⁴⁶. In der Konsequenz bedeutet dies, dass ein Bildungsabschluss keine Aussage über die gesuchte Qualität mehr zulässt bzw. nur dann, wenn die Strukturmerkmale der verschiedenen Bildungssysteme vorher bekannt sind.

Ist dies nicht der Fall, bleibt als Alternative lediglich, einen Lohn zu offerieren, der sich am Erwartungswert der Produktivität orientiert und damit für hoch produktive Bewerber nicht mehr attraktiv ist. Dies wiederum könnte zu einem „market for lemons“-Problem, d.h. dem Rückzug „guter“ Bewerber vom Markt, führen, nämlich dann, wenn Unternehmen als Reaktion auf die zusätzliche Informationsasymmetrie geringere Löhne anbieten als die, die ein Bewerber in „seinem“ Bildungssystem ohne bzw. mit geringerer Informationsunsicherheit erzielen könnte. Dies hätte im Extremfall zur Folge, dass sich nur noch solche Absolventen bei internationalen Unternehmen bewerben, die darauf hoffen, dass ihr Bildungslebenslauf keine Rückschlüsse auf ihre geringere Produktivität zulässt¹⁴⁷. Damit würden die guten Bewerber aus dem „internationalen Markt“ verdrängt.

146 Diese Annahme kann als grundlegend für die Maßnahmen zur Transparenzförderung gesehen werden.

147 ELIASSON (1999: 75) unterstützt dies wie folgt: „Kompetenz wird durch Menschen verkörpert und ist größtenteils implizit und schwer vermittelbar. Wie kann jedoch ein Markt sinnvolle Verteilung einer Qualität zuwege bringen, deren Inhalt weitgehend unbekannt ist? Ein

Für einen funktionsfähigen Markt für internationale Bildungsabschlüsse lassen sich aus diesen dargestellten Problemen folgende Voraussetzungen ableiten:

- ⇒ **(I3)** In Bezug auf die vertikale Differenzierung der Produkte des gleichen Produktionssystems – also unterschiedliche Bildungsniveaus innerhalb eines Landes – sollte sich aus den signaltheoretischen Grundüberlegungen ergeben, dass die Bildungsabschlüsse, unter der Voraussetzung, dass die Arbeitgeber über die Qualität der „Produktionssysteme“ und die darin stattfindenden Selektionsprozesse informiert sind, einen Signalwert haben, d.h. längere, teurere und stark selektierende Ausbildungsgänge sollten höher entlohnt werden als kürzere und weniger stark selektierende.
- ⇒ **(I4)** In Bezug auf die horizontale Differenzierung, also Bildungsabschlüsse gleichen Niveaus aus unterschiedlichen Produktionssystemen, sollten die Löhne entsprechend der Qualität der Produkte und der Produktionssysteme variieren, d.h. die Gefahr adverser Selektion besteht nicht.

4. Die Einstellungsentscheidung als Kaufentscheidung unter Qualitätsunsicherheit und Möglichkeiten ihrer Reduktion

4.1 Theoretische Grundlagen

Die zuletzt formulierte Voraussetzung zur Funktionsfähigkeit des internationalen Arbeitsmarktes wirft die Frage auf, welche Möglichkeiten Unternehmen als Konsumenten von Bildungsabschlüssen haben, die Qualitätsunsicherheiten in Bezug auf die Bildungsabschlüsse und -systeme zu reduzieren. Im Kontext des SCP-Schemas handelt es sich hierbei also um die Wege der „Produktauswahl“. Die strategische Nutzung dieser Wege vor dem Hintergrund der gegebenen Rahmenbedingungen und der Marktstruktur sollte im Ergebnis – wie angeführt – dazu führen, dass eine möglichst passgenaue und (Fehl-)Kosten-minimierende Besetzung von Stellen erfolgen kann.

Die Informationsökonomie bietet eine Reihe von Optionen, wie Informationsasymmetrien allgemein am Produktmarkt und in der Analogie am (internationalen) Arbeitsmarkt reduziert werden können. Sie lassen sich je nach handelndem Akteur wie folgt einteilen:

solcher Markt muss zwangsläufig mit zahlreichen Mängeln behaftet sein. So dürften beispielsweise diejenigen, die weniger Kompetenz besitzen, ein Interesse daran haben, dem Markt eben diese Informationen vorzuenthalten.“

Abbildung 4: Möglichkeiten zur Reduktion von Informationsasymmetrien am Produktmarkt, am (nationalen) Arbeitsmarkt und am internationalen Arbeitsmarkt

PRODUKTMARKT		ARBEITSMARKT (ALLGEMEIN)		INTERNATIONALER ARBEITSMARKT	
<i>Konsument</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationssuche • Lernen/ Wiederholungskäufe 	<i>Arbeitgeber</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationssuche/ Screening • Lernen 	<i>International rekrutierende Unternehmen</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationssuche/ Screening • Lernen
<i>Produzent</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Abgabe von Signalen • Reputationsaufbau* • Garantien* • Selbstverpflichtungen* 	<i>Arbeitnehmer/ Bewerber</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Abgabe von Signalen, insbesondere Bildungsabschlüsse 	<i>Nationale Bildungssysteme</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Abgabe von Qualitätssignalen, insbesondere durch gutes Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien
<i>Intermediäre</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationssammlung und -verkauf 	<i>Intermediäre (z.B. Personalvermittlungsagenturen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung von Informationen über Bewerber 	<i>Intermediäre (z.B. internationale Arbeitsvermittlungen)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung von Informationen über Bildungssysteme und einzelne Bewerber
<i>Staat</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung von Standards • Verbraucherschutzgesetze • Kostenlose Informationsbereitstellung 	<i>Staat</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung z.B. von Bildungsstandards • Arbeitsgesetzgebung • Kostenlose Informationsbereitstellung 	<i>Internationale Staatengemeinschaften, hier: EU</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Festlegung von internationalen Bildungsstandards • Harmonisierende Maßnahmen • Kostenlose Informationsbereitstellung

* Garantien, Selbstverpflichtungen und Reputation werden häufig ebenfalls als Signale interpretiert (siehe dazu u.a. NOLL 2004; SHAPIRO 1982; HJORTH-ANDERSEN 1991; HERBIG/MILEWICZ 1997).

Quelle: Eigene Erstellung in Anlehnung an LEHMANN (1999: 65).

Wie auf dem Produktmarkt den Konsumenten, so stehen nationalen und internationalen Arbeitgebern auf der Suche nach geeignetem Personal zwei Methoden der Informationsgewinnung zur Verfügung: Lernen bzw. das einfache Sammeln von guten und schlechten Erfahrungen auf der einen und die aktive Informationssuche vor dem Kauf bzw. der Einstellung auf der anderen Seite. Diese umfasst die Auswahl geeigneter Rekrutierungskanäle mit dem Ziel, die Anzahl der Bewerber bereits im Vorfeld durch Selbstselektion auf die möglichst geeigneten zu begrenzen. Hinzu kommt die Nutzung der von den weiteren Akteuren bereit gestellten Informationen über die Qualität der Produkte, d.h. der „Kauferfolg“ hängt entscheidend von der Güte und den Kosten dieser Informationen ab.

Das Entscheidungskalkül, welche Methode in welchem Umfang genutzt wird, ist aus ökonomischer Sicht in Anlehnung an NELSON (1970: 313)¹⁴⁸ leicht ableitbar.

„To maximize expected utility, a person will search until the marginal expected cost of search becomes greater than its marginal expected return.”

Für die Auswahl der Rekrutierungskanäle bedeutet dies:

„Different recruitment channels [...] have different costs for the employer. When the employer has to decide, which and how many, recruitment channels he will use, he has to weigh the expected benefits from using one more channel against the costs connected with this extra channel” (BEHRENTZ 2001: 263).

Gleiches gilt für die Nutzung der zur Verfügung stehenden Informationsmedien. Dies bedeutet also, dass die Entscheidung darüber, wie die Informationsgewinnung erfolgt, als Investitionsentscheidung gesehen werden kann (STIGLER 1962: 103). Während das Investitionskalkül am Produktmarkt als „Preis-Leistungsverhältnis“ beschrieben werden kann, geht es am Arbeitsmarkt darum, die entstehenden Informationskosten in ein Verhältnis zur Produktivität des Arbeitnehmers zu setzen und in dieser Abwägung einen angemessenen Lohn zu zahlen. Das heißt:

„Wage rates and skilled search are substitutes for the employer: the more efficiently he detects workers of superior quality the less he needs pay for such quality“ (STIGLER 1992: 102).

Wichtig innerhalb dieses Kalküls ist, dass die unterschiedlichen Kanäle unterschiedlich hohe Kosten aufweisen. Dabei lassen sich zunächst sowohl die Informations- als auch die Rekrutierungskanäle in formale und informelle¹⁴⁹ untertei-

¹⁴⁸ Siehe dazu auch STIGLER (1961: 216 und 1962: 96).

¹⁴⁹ „Informal mechanisms through which personal opinions are solicited from third parties and used in the evaluation process are an important part of the matching procedure. These informal signals (or references) differ from their formal counterparts in significant ways: while in part the information is based on objective data about the job applicants, such as examination scores and publication of papers, it is also partly based on the referee’s subjective assessment of the job applicant’s motivation, ability, and likelihood of success. In many cases personal opinions are solicited repeatedly from the same group of people, who compose an informational network” (SALONER 1985: 256).

len (Abbildung 5), wobei davon auszugehen ist, dass die informellen Informations- und Rekrutierungskanäle die geringsten direkten Kosten verursachen (MENCKEN/WINFIELD 1998: 136). Folgt man nun der Substituierbarkeitsannahme von STIGLER, so kommt REES (1966: 563) zu dem Ergebnis, dass

„...high wages and high search costs are substitutes for an employer: low-wage employers are therefore forced to use high-cost information channels, such as newspaper advertising and private employment agencies.”

Umgekehrt gilt für Unternehmen mit höheren Löhnen, dass sie eher die billigen Informations- und Rekrutierungskanäle nutzen sollten.

Abbildung 5: Formale und informelle Informations- und Rekrutierungskanäle

	REKRUTIERUNGSKANÄLE	INFORMATIONSMEDIEN
<i>formal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitungsinserate • Stellenbörsen im Internet • nationale und internationale Arbeitsvermittlungen • Personalvermittlungen • Kontaktbörsen an Hochschulen/Bildungseinrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Studienführer der für die Einstellung relevanten Hochschulen • internationale Vergleichsstudien und offizielle Dokumentationen von Bildungssystemen • nationale und internationale Arbeitgeberverbände • internationale Arbeitsvermittlungen • Kontakte zu Studierenden (z.B. Praktika o.ä.) • Direkte Beziehungen zu Bildungseinrichtungen
<i>informell</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mitarbeiterempfehlungen • Empfehlungen anderer Personalverantwortlicher • Mutterunternehmen/andere Filialen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmensinterne Berichtssysteme, die auf gemachten Erfahrungen mit Bewerbern basieren • Austausch mit anderen Personalverantwortlichen

Quelle: Eigene Erstellung in Anlehnung an REES (1966: 559) und RUSSO ET AL. (1997: 600).

4.2 Empirische Befunde zur Arbeitnehmersuche und Implikationen für den internationalen Arbeitsmarkt

Betrachtet man nun die existierende empirische Literatur zum Suchverhalten von Arbeitgebern, um daraus etwaige Implikationen für den internationalen Arbeitsmarkt abzuleiten, so lässt sich feststellen, dass diesem – im Gegensatz zum Suchverhalten von Arbeitnehmern – bisher recht wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde (MENCKEN/WINFIELD 1998: 135; BEHRENZ 2001: 256; DEVARO 2001: 1). Dabei beschäftigen sich die Studien – neben dem Rekrutierungsverhalten im allgemeinen (u.a. BARRON/BISHOP 1985; BARRON/BISHOP/DUNKELBERG 1985; COHEN/PFEFFER 1986; RUSSO ET AL. 1997; BEHRENZ 2001; VAN OMMEREN/RUSSO 2004) – insbesondere mit der Frage, unter welchen Bedingungen eher formale bzw. eher informelle Kanäle angewandt werden¹⁵⁰. Hier stehen damit vor allem die Kosten der Rekrutierung im Vordergrund.

Grundlegend hierfür sind die bereits angeführten Arbeiten von STIGLER (1962) und von REES (1966)¹⁵¹. Die Vorteile der Nutzung informeller Rekrutierungskanäle – insbesondere von Mitarbeiterempfehlungen – liegen nach REES' Auffassung, neben der Tatsache, dass sie weitgehend kostenlos sind, darin, dass sie

„...usually provide good screening for employers who are satisfied with their present workforce. Present employees tend to refer people like themselves, and they may feel that their own reputation is affected by the quality of the referrals. [...] The few employers who deliberately avoid informal sources are either those who are seeking to upgrade their workforce or those who have had bad experience with nepotism or cliques” (REES 1966: 562).

Wie im theoretischen Teil dargestellt, sollten sich die niedrigeren Informationskosten und die unterstellte bessere Qualität der über diese Kanäle eingestellten Arbeitnehmer auch in den Löhnen niederschlagen. Die empirischen Befunde hierzu sind nicht ganz einheitlich. SIMON/WARNER (1992) untersuchen den Zusammenhang zwischen informeller Rekrutierung über sog. „Old Boys Networks“ und Einkommen anhand US-amerikanischer Daten für Ingenieure und Wissenschaftler. Sie kommen – wie bereits GRANOVETTER in seiner Studie von 1974 – zu dem Ergebnis, dass die Einstiegsgehälter für auf diesem Wege rekrutierte Arbeitnehmer höher sind, im Zeitverlauf allerdings langsamer ansteigen. Außerdem

150 Ein weiterer Literaturstrang befasst sich mit der Auswahl der Rekrutierungswege im Hinblick auf die Dauer einer Vakanz. Da sich diese Problematik jedoch weitestgehend auf die Reduktion von Arbeitslosigkeit im allgemeinen bezieht, spielt sie für den hier behandelten internationalen Arbeitsmarkt nur eine untergeordnete Rolle und soll nicht weiter behandelt werden (siehe dazu ausführlich ROPER 1988; VAN OURS/RIDDER 1992; 1993, LINDEBOOM/VAN OURS/RENES 1994, ANDREWS/BRADLEY/UPWARD 2001, CUNNINGHAM 1996, BROERSMA 1996, BURDETT/CUNNINGHAM 1998).

151 Auch er geht davon aus, dass die Einstellung neuer Mitarbeiter in Analogie zum Kauf eines Produktes (hier: ein Auto oder ein Haus) gesehen werden kann, was die in Kapitel III.2.1 gemachten Annahmen untermauert.

zeigen sie, dass diese länger im Unternehmen verbleiben als vergleichbare Arbeitnehmer, die außerhalb dieses Netzwerks rekrutiert wurden.

Zu einem etwas abweichenden Befund für die europäischen Länder¹⁵² gelangt PELLIZZARI (2004): Er untersucht, inwiefern Freunde und Verwandte dabei helfen können, einen guten Job zu bekommen, d.h. ob die durch informelle Wege besetzten Arbeitsplätze qualitativ hochwertiger und besser bezahlt sind als diejenigen, die über formale Kanäle besetzt wurden. Hypothese ist, dass die Job/Bewerber-Konstellationen, wenn Arbeitgeber in informelle Rekrutierungsaktivitäten investieren, eine bessere Qualität aufweisen als solche, die durch informelle Methoden geschaffen werden. Die Analyse erfolgt mittels des European Community Household Panel (ECHP), da dieses einen hohen Grad an Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Ländern gewährleistet. Er kommt zu dem Ergebnis, dass informelle Suchkanäle nicht immer zu signifikant besser bezahlten Jobs führen. Unternehmen investieren mehr in die Rekrutierung, je höher die verlangte Produktivität und die Trainingskosten sind. Begründen lässt sich dies damit, dass besonders bei hochproduktiven Jobs erhebliche Fehlbesetzungskosten entstehen können. Dieses Risiko nimmt mit der Anzahl der gesichteten Bewerber ab. Das Kalkül ist also auch hier die Optimierung zwischen Suchkosten und Fehlbesetzungskosten bzw. den erwarteten Erträgen. Auch ANTONINIS (2004) untersucht anhand ägyptischer Daten des produzierenden Gewerbes, ob informelle Netzwerke im Rekrutierungsprozess eine positive Auswirkung auf das Gehalt des auf Empfehlung hin eingestellten Arbeitnehmers haben. Hier zeigt sich, dass neu Rekrutierte eine höheres Einstiegsgehalt erhalten, wenn sie von jemandem empfohlen wurden, der Erfahrung mit deren Produktivität hat. Relativiert wird das Ergebnis jedoch mit dem Argument, dass es sich hierbei um eine partielle Sichtweise handele. Netzwerke würden vor allem dann genutzt, wenn Arbeitsplätze keine allzu hohe Produktivität erfordern. Je spezialisierter ein Job sei bzw. je höher die geforderte Produktivität, desto mehr investierten Unternehmen in den Rekrutierungsprozess.

MENCKEN/WINFIELD (1998) dagegen setzen sich explizit mit den Vor- und Nachteilen beider Rekrutierungsformen aus Sicht von US-amerikanischen Personalverantwortlichen auseinander¹⁵³. Dabei stellen sie fest, dass die geringeren Kosten nicht als Hauptmotivation informeller Rekrutierungswege gesehen werden, sondern die höhere Qualität der Bewerber hier wesentliches Entscheidungskriterium ist. Als Hauptmotiv, formale Rekrutierungswege zu beschreiten, gilt hingegen der hierdurch generierte größere Bewerberpool und die damit verbundenen größeren Auswahlmöglichkeiten. Allerdings kommt auch hier verschiedenen Organisationscharakteristika eine zentrale Rolle zu: während größere Unternehmen über die Ressourcen verfügen, sich die besten Bewerber aus einem großen Pool „heraus zu screenen“, sind kleinere Unternehmen eher darauf angewie-

152 Zu den Besonderheiten von Netzwerken auf dem japanischen Arbeitsmarkt siehe REBICK (2000).

153 Die Studie basierte auf 1.927 Interviews über die allgemeinen Einstellungspraktiken.

sen, die Qualitätsvorteile einer kleineren Auswahl zu nutzen, d.h. große Unternehmen nutzen stärker den formalen Weg als kleinere Unternehmen. Ähnliches gilt für die Unterscheidung zwischen privaten und staatlichen Organisationen: erstere nennen häufiger die bessere Qualität bei informeller Rekrutierung als Vorteil als letztere. Dies wird damit begründet, dass staatliche Unternehmen keinem Wettbewerbsdruck ausgesetzt sind und somit Zeit und Kosten des Auswahlprozesses hier eine geringere Bedeutung haben.

Es zeigt sich also, dass die theoretischen Überlegungen zur Optimierung der Kosten und Erträge im Rekrutierungs- bzw. „Produktauswahl“-Prozess grundsätzlich bestätigt werden.

Welche Implikationen ergeben sich daraus nun für das „Kaufverhalten“ von Unternehmen am internationalen Arbeitsmarkt? Wie dargelegt, haben Unternehmen – neben der möglichen Signalfunktion von Bildungsabschlüssen – zahlreiche weitere Möglichkeiten sich über die Bewerber auf eine freie Stelle zu informieren bzw. die Auswahl der Rekrutierungswege so zu gestalten, dass sich nur möglichst geeignete Kandidaten bewerben. Hinzu kommen auf dem hier behandelten internationalen Arbeitsmarkt die Informationsmedien, die Rückschlüsse auf die Qualität der Produktionssysteme von Bildungsabschlüssen zulassen. Es wurde deutlich, dass Unternehmen bei der Auswahl der Informations- und Rekrutierungskanäle einem Kosten-Nutzen-Kalkül folgen, bei welchem der Grenzertrag aus einer zusätzlichen Information(ssuche) deren Grenzkosten entsprechen sollte. Geht man davon aus, dass alle Unternehmen als rational handelnde Akteure diesem Kalkül folgen, so sollte dies natürlich auch am internationalen Arbeitsmarkt gelten. Das heißt zunächst also:

- ⇒ **(I5)** Die Kosten für die Informationsbeschaffung und Rekrutierung sollten auf einem funktionsfähigen internationalen Arbeitsmarkt nicht davon abhängen, aus wie vielen unterschiedlichen Ländern rekrutiert wird.

Deutlicher sollten dagegen andere Faktoren, wie die empirisch nachgewiesenen Befunde in Bezug auf die Organisationscharakteristika (MENCKEN/WINFIELD 1998), insbesondere die Unternehmensgröße¹⁵⁴, die Rekrutierungspraxis am internationalen Arbeitsmarkt determinieren.

- ⇒ **(I6)** Das heißt zum Beispiel also, dass unabhängig von der Internationalität der Rekrutierung größere Unternehmen formalen (teureren) Rekrutierungskanälen einen höheren Stellenwert beimessen sollten als informellen (billigeren) Rekrutierungskanälen.

Inwiefern diese Implikationen für den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor zutreffen bzw. welche weiteren Faktoren sich als wichtig im Rekrutierungsprozess erweisen, wird im empirischen Teil der Arbeit geklärt werden.

¹⁵⁴ Die Unternehmensgröße determiniert auch andere Managementpraktiken wie z.B. das Vorhandensein einer Personalabteilung, also den Grad der Zentralisierung von Personalauswahlprozessen (COHEN/PFEFFER 1986; RUSSO ET AL. 1997).

5. Das „Marktergebnis“: Wie gut ist die Qualität der Kaufentscheidung?

5.1 Empirische Studien zum Zusammenhang zwischen Rekrutierungsstrategien und Einstellungserfolg

Im Rahmen des SCP-Schemas bleibt nun die Frage zu stellen, inwiefern die Informationsanstrengungen vor der Kaufentscheidung wirklich dazu führen, dass die „Konsumenten“ von Bewerbern die richtige Entscheidung treffen, d.h. wie gut passt das gekaufte Produkt zu den vorher festgelegten Anforderungen und lassen sich die bei der Entscheidung über die Informationssuche zugrunde gelegten Ertragserwartungen erzielen? WINDOLF (1983: 109) fasst dies folgendermaßen zusammen:

„Das Ergebnis der Auswahl hängt stark von der Organisation des Auswahlverfahrens ab: ob formalisierte Arbeitsplatzbeschreibungen existieren oder ob die Eigenschaften des ‚Idealkandidaten‘ in einem ad-hoc-Verfahren festgelegt werden; ob das Arbeitsamt und Zeitungen oder ob die sozialen Netzwerke der Betriebsangehörigen (Freunde, Bekannte) bei der Suche eingeschaltet werden; [...] ob eher der Personalleiter oder der zukünftige Vorgesetzte entscheidet...“

Es geht hier also zunächst wiederum um das unternehmerische Optimierungskalkül, dass die mit der Informations- und Bewerbersuche verbundenen Investitionskosten sich über die Dauer des Beschäftigungsverhältnisses amortisieren müssen und darum, dass Kosten einer möglichen Fehlentscheidung so gering wie möglich gehalten werden. Diese Fehlentscheidungskosten können – wie in Kapitel IV.2.2 bereits angeführt – zum einen Anpassungskosten sein, die durch vergleichsweise längere Einarbeitungszeiten oder auch zusätzliche Qualifizierung entstehen; im Extremfall entstehen zum anderen Entlassungs- und Neubesetzungskosten (JOVANOVIĆ 1979), wenn keine Aussicht auf Anpassung besteht.

Interessanterweise gibt es bisher nur wenige Studien, die sich explizit mit dem Zusammenhang zwischen der Wahl der Informations- und Rekrutierungskanäle und dem Erfolg bzw. der Qualität des Matches¹⁵⁵ auseinandersetzen. SICILIAN (1995: 515) stellt dazu fest:

„The existing literature falls into two categories: research on information networks and research on search effort. The empirical research on search effort considers the determinants of effort but does not attempt to measure its

¹⁵⁵ BARRON/BLACK/LOEWENSTEIN (1989: 2) definieren den Job Matching-Prozess als „the process by which heterogeneous workers are matched to heterogeneous positions...“

effectiveness. Other research considers the impact of information networks on labor market outcomes, but ignores the role of search effort.”

Unter Rückgriff auf JOVANOVIĆs Job-Matching-Modell, in welchem angenommen wird, dass die Arbeitsplatzproduktivität von der Qualität des Matches abhängt, analysiert SICILIAN anhand des amerikanischen Employment Opportunity Pilot Project (EOPP)¹⁵⁶ den Zusammenhang zwischen Fluktuation und Rekrutierungsmethoden. Er kommt zu dem Ergebnis, dass Mitarbeiter, die durch informelle Wege ins Unternehmen kamen, tatsächlich eine niedrigere Fluktuationswahrscheinlichkeit aufweisen, und dass ebenso die intensive Suche im Gegensatz zur extensiven Suche (REES 1966, siehe oben) die Kündigungswahrscheinlichkeit senkt. Im Gegensatz zu den angeführten Ergebnissen findet er allerdings keine Hinweise auf durch informelle Netzwerke bedingte Lohneffekte, so wie sie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt wurden. Auch DE VARO/FIELDS (2005a, b) beschäftigen sich in verschiedenen Formen mit den Auswirkungen unterschiedlicher Rekrutierungs- und Screeningpraktiken auf die „employee performance“, die sie nicht über indirekte Indikatoren wie z.B. die Fluktuation, sondern direkt auf einer Einschätzungsskala von null bis 100 abfragen. Anhand amerikanischer Daten – der Multi-City Study of Urban Inequality – kommen sie zu dem Ergebnis, dass die Rekrutierungspraktiken keinen signifikanten Einfluss haben (DE VARO/FIELDS 2005a), und dass insbesondere auch keine Synergieeffekte zwischen bestimmten Rekrutierungspraktiken bestehen (DE VARO/FIELDS 2005b).

Neben dem Zusammenhang zwischen den Informationsstrategien und dem Einstellungserfolg ist im Rahmen der Betrachtung eines internationalen Marktes für Bildungsabschlüsse insbesondere die Frage zu klären, inwiefern Ausbildung im allgemeinen und unterschiedliche Ausbildungsformen im besonderen die Qualität des Matches beeinflussen. Ein wesentlicher Erklärungsansatz bezieht sich auf die Verwendung der individuell erworbenen Qualifikationen, also im wesentlichen auf die Humankapital-, weniger auf die signaltheoretische Argumentation. So untersuchen BARRON/BLACK/ LOEWENSTEIN (1989) den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Qualifikationsanforderungen, Arbeitersuchverhalten und Löhnen bzw. der Produktivität. Dazu wurde ein amerikanischer Datensatz von 1982 verwendet, der sehr detaillierte Informationen über die Einarbeitungs- und Qualifizierungsanstrengungen von Arbeitgebern enthielt. Sie stellten folgendes fest: unter Berücksichtigung des Suchverhaltens der Arbeitgeber trifft die wesentliche Annahme der Humankapitaltheorie, dass Arbeitnehmer ihre spezifische Ausbildung über geringere Löhne mitfinanzieren, nicht zu. Begründet wird dies mit Komplementaritäten zwischen „training and ability“¹⁵⁷, was bedeutet,

156 Dieser Datensatz wurde auch von BARRON/BISHOP (1985) analysiert (siehe Kapitel IV.3.3.2).

157 Diese Implikation ergibt sich aus der Humankapitaltheorie: “Individuals who learn quickly, that is the ones with the highest level of education, would be more likely to take part in training since they are associated with lower costs of learning” (HEIJKE/MENG/RIS 2003: 216). Unterstützen lässt sich dieses Argument auch durch die *credentialistischen* Ansätze,

dass Arbeitgeber für Stellen mit hohen Trainingsanforderungen fähigere Bewerber auswählen und entsprechend mehr in den Auswahlprozess investieren¹⁵⁸. Als Maß für den Erfolg der Allokation von Bewerbern auf Arbeitsplätze können hier also die Einstiegsgehälter im Zusammenhang mit den (spezifisch qualifizierenden) Einarbeitungszeiten gesehen werden.

In eine ähnliche Richtung zielen Analysen, die sich im Rahmen der sog. assignment theory mit Über- und Unterqualifikation auf Arbeitsplätzen auseinandersetzen, allerdings findet das Auswahlverfahren in diesem Kontext keine Berücksichtigung.

„According to assignment theory, the allocation is optimal when workers are allocated top-down according to their skills, whereby the most competent worker is assigned to the most complex job and the least competent worker is assigned to the simplest job“ (ALLEN/VAN DER VELDEN 2001: 435).

ALLEN/VAN DER VELDEN (2001) untersuchen auf dieser Basis Daten für die Niederlande¹⁵⁹. Dabei wurde im wesentlichen auf Selbstbewertungen des erforderlichen Bildungsniveaus für den aktuellen Arbeitsplatz von Arbeitnehmern zurückgegriffen. Diese Angaben wurden dann dem Bildungsniveau des Stelleninhabers gegenübergestellt, um das Ausmaß an Über- oder Unterqualifikation zu bestimmen. Zudem wurde gefragt, ob der momentane Arbeitsplatz die adäquate Nutzung der vorhandenen Fähigkeiten gewährleistet bzw. ob dazu zusätzliche Fähigkeiten notwendig seien. Letztere Aussagen sollten dazu dienen, nicht den „educational mismatch“, also bezogen auf das formale Qualifikationsniveau, sondern den „skill mismatch“ zu bestimmen, der sich auf die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen bezieht. Es zeigte sich, dass beide Formen des Mismatch ein weit verbreitetes Phänomen auf dem betrachteten Arbeitsmarkt darstellen. Als „Gütekriterium“ bzw. als Maß dafür, inwiefern diese Phänomene als Problem betrachtet werden können, wurden die Effekte von Über- und Unterqualifikation und inadäquater Nutzung von Fähigkeiten auf die Löhne, aber auch auf die Arbeitszufriedenheit und die Suche nach einem neuen Arbeitsplatz aus dem aktuellen heraus betrachtet. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass ein nicht adäquates Bildungsniveau zwar Einfluss auf die Entlohnung hat, sich aber kein Zusammenhang zwischen

die die Sozialisationswirkung von Bildung im Hinblick auf die Bereitschaft zur Weiterqualifizierung heraus stellen.

158 „Employers intent on matching high ability workers to positions with more training can [...] raise the expected ability of a new hire by screening each applicant more intensively. By screening more intensively, an employer can raise the precision of the signals he obtains concerning applicants' abilities and thus reduce the likelihood of hiring an unsuitable applicant. Employers filling positions involving more training can therefore be expected to try to increase the ability of the new hire not only by examining more job applicants but also by engaging in more intensive, and more costly, screening of each applicant“ (BARON/BLACK/LOEWENSTEIN 1989: 3).

159 Diese sind Bestandteil einer internationalen Untersuchung der Arbeitsmarktsituation von Absolventen tertiärer Bildungsgänge in 11 europäischen Ländern und Japan.

Arbeitszufriedenheit, „on-the-job search“ und Bildungsniveau ergibt. Im Gegensatz dazu wirkt sich die nicht adäquate Verwendung von Fähigkeiten weniger auf die Löhne als auf die Arbeitszufriedenheit und die Suche nach alternativen Jobs aus.

Mit der Performance unterschiedlicher Bildungsabschlüsse beschäftigen sich u.a. WEISS (1988) und HEIJKE/MENG/RIS (2003). WEISS analysiert anhand US-amerikanischer Daten die Produktivität von High School-Absolventen im Verhältnis zu Arbeitnehmern ohne Abschluss. Er stellt fest, dass es keinen systematischen Zusammenhang zwischen der Produktivität (gemessen in Output pro Stunde) und dem Abschluss gibt, sehr wohl aber weisen High School-Absolventen im Vergleich niedrigere Kündigungsraten und geringere Fehlzeiten auf, was vor allem die soziologischen Argumente zur Sozialisation durch Bildung bestätigt. Dagegen vergleichen HEIJKE/MENG/RIS – wiederum anhand niederländischer Daten – explizit unterschiedliche Formen von Kompetenzen („generic“ versus „vocational“¹⁶⁰) in Bezug auf ihre Allokation auf Arbeitsplätze. Dazu wurden nicht die Arbeitgeber, sondern Absolventen drei Jahre nach Eintritt ins Erwerbsleben befragt. Wesentlicher Befund ist, dass das Niveau an „generic competencies“ vor allem die Teilnahme an weiteren betriebsspezifischen Ausbildungsmaßnahmen bestimmt, so dass hier deutliche Komplementaritäten vorliegen. Zudem bestimmt es – und dies ist intuitiv nachvollziehbar – die Möglichkeiten, in einem breiteren Berufsfeld beschäftigt zu werden.

Für die hier vorliegende internationale Vergleichsstudie ist zudem im Hinblick auf die Frage des Einstellungserfolgs der Ansatz von BACKES-GELLNER (1996) erwähnenswert. Auch wenn hier nicht die Performance von Hochschulabsolventen aus unterschiedlichen Bildungssystemen, sondern Berufsausbildungssysteme (Deutschland, Großbritannien, Frankreich und Luxemburg) betrachtet werden, wird hier – auf der Basis eines Lagerhaltungskostenmodells – deutlich, dass unterschiedliche Ausbildungsformen bzw. -systeme unterschiedlich hohe „Einstandskosten“ generieren. Insbesondere das deutsche System der dualen Berufsausbildung schneidet hier sehr positiv ab. Dies bedeutet, dass bestimmte Systeme der Berufsausbildung höhere oder niedrigere Nachqualifizierungskosten nach sich ziehen als andere, eine Überlegung, die selbstverständlich auch auf die Systeme der Hochschulausbildung übertragen werden kann und Bestandteil der empirischen Untersuchung ist.

5.2 Implikationen für den internationalen Arbeitsmarkt

Zur Bestimmung des Erfolges der unterschiedlichen Rekrutierungsstrategien – und damit auch der Performance des internationalen Arbeitsmarktes – wurden in

160 Erstere wurden operationalisiert als „learning abilities, reflective thinking [...], problem-solving abilities, analytical competencies, documenting ideas and information“, letztere als „field-specific theoretical knowledge, field-specific knowledge of methods“ (HEIJKE/MENG/RIS 2003: 219).

den theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen zur Qualität des Matches die im Vorfeld bereits benannten Indikatoren für eine erfolgreiche Stellenbesetzung untermauert. Danach sind für den Erfolg der Rekrutierung und damit auch der Erfüllung des Kostenkalküls bei der Suche nach neuen Mitarbeitern die Einarbeitungs- und Qualifizierungskosten entscheidend. Von Bedeutung ist aber auch, inwiefern sich bei der Stellenbesetzung Unter- unter Überbeanspruchung von formalen Qualifikationen und anderen Kompetenzen ergeben, denn diese beeinflussen maßgeblich die Fluktuationskosten. Wie gezeigt wurde, beschränken sich auch hier empirische Studien zu den genannten Faktoren weitestgehend auf nationale Daten; die Studie von BACKES-GELLNER (1996) zeigt dagegen, dass Unterschiede in den nationalen Qualifikationsstrukturen und -systemen einen Einfluss auf betriebliche Qualifizierungsstrategien haben, allerdings werden dort keine multinational rekrutierenden Unternehmen betrachtet.

Unterstellt man nun dem Job-Matching-Modell von JOVANOVIC (1979), dass es keinen kulturellen oder nationalitätsspezifischen Restriktionen unterliegt, und dies scheint realistisch, so sollten auch auf einem internationalen Arbeitsmarkt Unternehmen daran interessiert sein, die Qualitäten der einzelnen Bildungsabschlüsse adäquat auf die entsprechenden Arbeitsplätze zuzuordnen.

- ⇒ (I7) Für einen funktionsfähigen internationalen Arbeitsmarkt bedeutet dies zunächst, dass unter der Voraussetzung, dass Unternehmen über die Qualität der Bildungsabschlüsse und -systeme informiert sind, eine Allokation der Arbeitskräfte auf die dieser Qualität entsprechenden Arbeitsplätze erfolgen sollte und
- ⇒ (I8) dass die Kosten einer etwaigen Fehlbesetzung in Form von Einarbeitungs- und Nachqualifizierungskosten entsprechend nicht systematisch nach der Internationalität der Rekrutierung variieren sollten.

6. Public Policy-Maßnahmen und deren Einfluss auf die Rekrutierung am internationalen Arbeitsmarkt

Ausgangspunkt der Arbeit war die These, dass die EU bzw. deren Mitgliedstaaten im Bezug auf die Funktionsfähigkeit des internationalen Arbeitsmarktes Mängel im Hinblick auf die adäquate Zuordnung von Arbeitskräften auf Arbeitsplätze erkannt haben, die in der alltäglichen Rekrutierungspraxis nicht als politisches Problem wahrgenommen werden. Die Frage ist also nun, ob und wie sich die von der Politik ergriffenen Maßnahmen – die Transparenzanstrengungen und insbesondere der Bologna-Prozess – auf diesem Markt niederschlagen (können).

Wie in Kapitel II ausführlich beschrieben, setzen die Mitgliedstaaten der EU in Bezug auf die Bildungssysteme auf den Wettbewerb um die besten institutionellen Lösungen. Dabei dient dieser Wettbewerb nicht nur den Einzelstaaten als Instrument, international mobiles (Human)Kapital zu attrahieren und die Abwanderung ins Ausland zu vermeiden; auch die EU als inzwischen einheitlicher Wirt-

schaftsraum verfolgt das Interesse, gegenüber anderen Wirtschaftsräumen wie den USA an Wettbewerbsfähigkeit zu gewinnen. Der Bologna-Prozess ist insofern Ausdruck dieses Systemwettbewerbs, da hier mit der europaweiten Einführung von Bachelor- und Masterabschlüssen die Orientierung an dem vermeintlich erfolgreicherem angloamerikanischen System klar erkennbar ist (KIEMLE 2003: 1). Begründet wird diese Überlegenheit vor allem damit, dass eine solche Umstellung den Qualifikationsanforderungen – nicht nur internationaler – Unternehmen entgegenkäme, also dass deren Präferenzen erfüllt und die Allokation von Humankapital auf Arbeitsplätze eindeutig effizienter gestaltet würde.

Für den internationalen Arbeitsmarkt ergeben sich daraus die folgenden Implikationen:

- ⇒ **(I9)** Die Transparenz- und damit Wettbewerbsförderungsmaßnahmen der EU sollten die Allokation von Humankapital am internationalen Arbeitsmarkt verbessern. Insbesondere sollten die bereitgestellten kostenlosen Informationen über Bildungsabschlüsse und -systeme einen positiven Beitrag zur Reduktion von Informationsasymmetrien leisten.
- ⇒ **(I10)** Das von den Mitgliedstaaten der EU als dominant bzw. überlegen erachtete angloamerikanische Studiensystem mit seinen gestuften Bachelor- und Masterabschlüssen sollte den Präferenzen der international rekrutierenden Unternehmen entgegenkommen, da mit einer Vereinheitlichung der Abschlüsse auch die Ausgangsbedingungen für die Rekrutierung einheitlicher werden. Insbesondere für kleinere Unternehmen sollten sich daraus Vorteile ergeben, da sie im Regelfall nicht über die Ressourcen verfügen, langwierige Informationsprozesse über Bildungsabschlüsse und -systeme vornehmen zu können.

Es lässt sich also festhalten, dass diese politischen Maßnahmen – wie in der Ausgangsthese formuliert – nur dann zweckmäßig erscheinen, wenn auf einem internationalen Arbeitsmarkt bisher erhebliche Funktionsmängel herrschen. Diese Funktionsmängel sollten zum einen darin zum Ausdruck kommen, dass es nachweisbar keine bzw. nur eine eingeschränkte Signalfunktion von Bildungsabschlüssen gibt und eine Qualitätsdifferenzierung entlang unterschiedlicher Kompetenzen und Aufgabenbereiche dementsprechend nicht stattfinden kann. Zum anderen sollten – dies ergibt sich aus den formulierten Implikationen – international rekrutierende Unternehmen vergleichsweise höhere Kosten bei der Stellenbesetzung aufweisen. Ob diese Funktionsmängel tatsächlich existieren, ist Gegenstand der nun folgenden empirischen Untersuchung.

V. Empirische Analyse des Wettbewerbs zwischen Bildungsabschlüssen am internationalen Arbeitsmarkt

1. Design und Durchführung der Untersuchung

Bereits die Beschreibung der Marktstruktur und die Auswahl von Bildungssystemen und -abschlüssen für den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor verleiht einen Eindruck über die Vielfalt, mit der sich Personalverantwortliche in international rekrutierenden Unternehmen auseinandersetzen und über welche sie sich informieren müssen. Im empirischen Teil der Arbeit geht es nun darum, diesen Markt zu untersuchen, auf welchem diese Produkte – und daneben noch zahlreiche weitere – gehandelt werden, um daraus Aussagen über die Wirkungsweise der europäischen Transparenzpolitik ableiten zu können.

Da für die Frage nach der Funktionsfähigkeit eines solchen internationalen Arbeitsmarktes unter Berücksichtigung der Heterogenität von Bildungsabschlüssen eine breitere und objektivierbare Datenbasis erforderlich ist, als sie durch die bisherigen Fallstudien und Interviews generiert werden konnte¹⁶¹, wurde der Versuch unternommen, den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor als Ganzes mittels weitestgehend standardisiertem Fragebogen zu erfassen.

Als Quelle für die Unternehmensadressen wurde zum einen die Mitgliedsliste des Luxemburger Bankenverbands ABBL herangezogen, in welchem 2005 ca. 130 Institute organisiert waren. Zum anderen wurden die beiden Internetverzeichnisse luxweb-Business und Business-to-Business genutzt, welche in der Rubrik Finanzen und Versicherungen 22 Branchen auflisten. Allerdings konnten bei genauerer Analyse der Adressen und Telefonnummern recht schnell die Branchen Buchprüfer, Treuhand- und Buchführungsgesellschaften, Versicherungsmakler und -agenten und Wirtschafts- und Abschlussprüfer außen vor gelassen werden, da es sich hier meist um Einzelpersonen bzw. Betriebe mit maximal zwei Beschäftigten ohne internationale Ausrichtung handelte. Nach Bereinigung der angelegten Adressdatenbank um erkennbare Mehrfachauflistungen belief sich die Anzahl der anzuschreibenden Unternehmen auf insgesamt 431.

¹⁶¹ Im strengen Sinne handelt es sich bei dieser Untersuchung um eine Fallstudie, da nur ein Sektor betrachtet wird. Das heißt, dass sämtliche Ergebnisse zwar eine analytische, nicht aber eine statistische Generalisierung zulassen (YIN 1998: 237).

1.1 Fragebogenkonzeption

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte in enger Anlehnung an das in Kapitel IV.2.2 dargestellte SCP-Schema, durch welches für den hier behandelten Markt vier Fragenkomplexe vorgegeben wurden. Der erste umfasst die Angaben zur Marktstruktur, d.h. Unternehmens- und Beschäftigtendaten und Angaben zur Person des Bearbeiters. Im Fragebogen¹⁶² wird sie durch die Fragen 22 bis 25 abgedeckt.

Der zweite Komplex dient der Untersuchung des Marktverhaltens der Akteure entlang der formulierten Implikationen. Um die in **I1** und **I2** benötigten Aussagen zur Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung und für den weiteren Karriereverlauf zu erhalten, wurden in Fragen 6 und 7 vierstufige Skalen von „hoch“ bis „gering“ bzw. „sehr bedeutend“ bis „hat keine Bedeutung“ ohne Zahlenangaben zum Ankreuzen vorgegeben¹⁶³. Zur Erhebung des Signalwerts der einzelnen Bildungsabschlüsse wäre es wünschenswert gewesen, die absolute Höhe der Einstiegsgehälter von Absolventen zu erfahren. Da die Frage nach der Entlohnung allerdings als sensibel gewertet werden kann und damit das Risiko des Antwortausfalls erheblich gesteigert worden wäre, sollten die Bearbeiter in Frage 17 lediglich entscheiden, ob der jeweilige Abschluss eher unter dem Durchschnitt, im Durchschnitt oder über dem Durchschnitt entlohnt wird. Dabei wurde auch der „Durchschnitt“ nicht näher spezifiziert, was zwar grundsätzlich problematisch ist, da jeder Personalverantwortliche unterschiedliche Vorstellungen dazu haben dürfte; jedoch veranlasst diese Dreiteilung die Bearbeiter dazu zu überlegen, welche Abschlüsse ggf. besser entlohnt werden als andere, was bei der Auswertung die Festlegung einer Rangfolge der Abschlüsse nach gezahlten Gehältern ermöglicht.

Um die Qualität der Abschlüsse zu erfassen (**I4**) sollten die Bearbeiter in Frage 9 Noten für die entsprechenden Kompetenzbereiche auf einer Skala von 6 = „sehr gut“ bis 1 = „ungenügend“ vergeben. Dass die Notenskala der in Deutschland üblichen entgegenläuft, lässt sich mit der gängigen Praxis in den anderen EU-Ländern erklären; die Auswertung hat gezeigt, dass diese Umkehrung für die deutschen Unternehmen kein Problem darstellte. Da davon ausgegangen werden kann, dass solche Kompetenzen strenger bewertet werden, die für die Einstellung entscheidender sind als andere, sollte in Frage 8 eine Rangfolge der Bedeutung der Kompetenzen bei der Einstellung von „4 = am wichtigsten“ bis „1 = am unwichtigsten“ festgelegt werden, um später eine Gewichtung der Bewertungen vornehmen zu können. Die Relevanz der Benotungen der Kompetenzen hängt –

162 Der Fragebogen ist im Anhang abgedruckt. Die Formulierung der Fragen erfolgte entsprechend den Empfehlungen der einschlägigen Literatur (siehe u.a. SCHNELL/HILL/ESSER 1995; FOWLER/MANGIONE 1990; FOWLER 1995).

163 Mit der Vorgabe einer geraden Anzahl an Antwortkategorien sollte der bei ungerader Anzahl verbreitete Hang zur Mitte vermieden werden (MANGIONE 1995:34). Durch die ausschließliche Beschriftung der Ränder sollte zudem der Eindruck der Äquidistanz der Kategorien maximiert werden.

und dies war ja auch Ausgangspunkt der Studie – entscheidend vom Informationsstand der Person ab, die diese Noten vergibt (Frage 18). Die Bewertung einer gut informierten Person sollte demnach als seriöser eingestuft werden können als eine solche, die von einer wenig bis gar nicht informierten Person vorgenommen wird.

Neben den einzelnen Kompetenzbereichen wurde in Frage 9 auch eine Kategorie „Gesamtbewertung des Abschlusses“ eingefügt, um zu überprüfen, ob der Abschluss – trotz etwaiger vorhandener Kompetenzmängel – insgesamt den Anforderungen entspricht. Hier zeigte sich allerdings, dass die Bearbeiter – sofern sie hier Angaben machten – den Mittelwert der einzelnen Noten berechneten, so dass sich hieraus keine neuen Informationen ergaben.

In Frage 10 sollte das Einstellungsverhalten der Personalverantwortlichen im Hinblick auf Bildungsabschlüsse allgemein erfasst werden, um zu klären, ob bestimmte Motive bei der Auswahl von Bildungsabschlüssen vorliegen, die im wesentlichen unabhängig von der Qualitätseinschätzung sind, wie z.B. dass die Ausrichtung auf einen bestimmten nationalen Markt die Rekrutierungspraxis determiniert. Dies sollte wiederum auf einer vierstufigen Skala von „Trifft vollkommen zu“ bis „Trifft gar nicht zu“ eingeordnet werden. Hier wurde zudem eine „weiß nicht“-Kategorie eingefügt, da diese das Nicht-Vorhandensein einer bewussten Strategie bedeutet¹⁶⁴.

Um die Implikationen zum Informations- und Einstellungsverhalten (**I5, I6**) untersuchen zu können, wurden in Frage 1 zunächst die Kanäle abgefragt, über welche sich die Personalverantwortlichen üblicherweise über Bildungsabschlüsse informieren. Dabei erfolgte eine optische Dreiteilung in die Komplexe Unternehmen, Hochschule und nationale bzw. EU-Ebene. In Frage 5 sollten die möglichen Rekrutierungskanäle nach ihrer Relevanz für das Unternehmen in eine Reihenfolge von „8 = am häufigsten genutzt“ bis „1 = am seltensten genutzt“ gebracht werden, wobei darauf geachtet wurde, dass durch die Auflistung der möglichen Kanäle keine Reihenfolge präjudiziert wurde.

Um die formulierten Zusammenhänge prüfen zu können, wurde in Frage 4 um eine Schätzung der durchschnittlichen Anzahl an Bewerbungen und der Anzahl der Ursprungsländer gebeten. Die Angabe genauer Zahlen wäre hier zwar wünschenswert gewesen, allerdings hätte der damit verbundene Aufwand eine Beantwortung der Frage in angemessenen Zeitrahmen nicht erlaubt. Weiter sollte in Frage 2 die Entscheidungsebene für die Rekrutierung spezifiziert werden, wobei mehrere Möglichkeiten angegeben werden konnten, um möglichst exakte Angaben zu erhalten.

Ein weiterer großer Fragenblock ergibt sich im Hinblick auf die Marktperformance bzw. die Qualität der getroffenen Einstellungsentscheidung (**I7, I8**). Dabei sollten Fragen 11 und 12 direkte Hinweise auf die Fluktuation und insbeson-

¹⁶⁴ Die Verwendung einer solchen Kategorie ist umstritten. Siehe dazu u.a. HUISMAN/VAN DER ZOUWEN (1999: 69).

dere auf die nach der Probezeit nicht weiter beschäftigten Bildungsabschlüsse liefern, allerdings waren die Angaben weder quantitativ noch qualitativ bedeutsam, so dass diese Fragen in der Auswertung nicht weiter berücksichtigt wurden. Wichtiger war dagegen die Schätzung der Ausgaben für Aus- und Weiterbildung von Hochschulabsolventen (Frage 13), die Zuordnung der Abschlüsse auf bestimmte Arbeitsplätze (Frage 15) und die Einarbeitungszeiten (Frage 16). Für letztere wurde ein Spektrum zwischen ein und mehr als sechs Monate vorgegeben, da dies der üblichen Probezeit entspricht. Außerdem wurde die Möglichkeit gegeben, „weiß nicht“ anzugeben. Hieraus sollte ersichtlich werden, ob bei bestimmten Abschlüssen eine Zuordnung schwieriger sein könnte als bei anderen, die Ergebnisse lassen allerdings keinen solchen Schluss zu.

Der abschließende Komplex (Fragen 19-21) setzt sich explizit mit der Bedeutung der EU-Transparenzstrategie und den Perspektiven des Bologna-Prozesses auseinander. Zum einen soll hier die Qualität der bisherigen Informationsmöglichkeiten durch die EU beurteilt werden, zum anderen soll eingeschätzt werden, inwiefern die Vereinheitlichung der Studienstrukturen die Einstellungspraxis möglicherweise beeinflussen wird. Hier wurden aus dem theoretischen Kontext heraus Aussagen vorgegeben, wobei in drei Fällen eine Begründung der Einschätzung vorgenommen werden sollte. Ebenso wurde eine Kategorie eröffnet, in welcher die Bearbeiter weitere Beeinflussungsmöglichkeiten benennen konnten; von dieser wurde allerdings kein Gebrauch gemacht.

Insgesamt muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass insbesondere zur Erfassung des Marktverhaltens noch zahlreiche weitere Informationen hätten erhoben werden können wie z.B. der Umgang mit Qualitätsunterschieden innerhalb bestimmter Bildungssysteme oder auch eine detailliertere Erfassung der Rekrutierungspraktiken. Da der Fragebogen allerdings bereits 25 Fragen umfasste und eine Ausweitung die Antwortbereitschaft vermutlich weiter gesenkt hätte, wurde auf eine Vertiefung verzichtet. Eine mögliche Alternative wäre die ergänzende Durchführung strukturierter und vertiefender Interviews gewesen. Da die Grundsatzentscheidung jedoch zugunsten einer postalischen Befragung gefallen war, um den vorhandenen qualitativen Befunden eine stärker quantitativ ausgerichtete Befragung entgegenzusetzen, hätte eine zusätzliche Erhebung den zeitlichen Rahmen des Projekts gesprengt.

1.2 Der Datenerhebungsprozess

SCHMITT (2002: 118F.)¹⁶⁵ liefert einen umfassenden Überblick über die Probleme, mit denen Unternehmensbefragungen behaftet sind und zeigt die Möglichkeiten auf, die zu einer angemessenen Rücklaufquote beitragen können. Entspre-

¹⁶⁵ Seine quantitative Studie zum Personalpraktikentransfer multinationaler Unternehmen umfasste 1.160 Firmen; der Rücklauf lag bei 25,6%, was im Vergleich zu anderen Studien als sehr zufrieden stellend eingestuft werden kann (SCHMITT 2002: 128).

chend hat sich der Datenerhebungsprozess weitestgehend an seinem Vorgehen orientiert.

Bevor der Fragebogen in der angeführten Reihenfolge vorlag, wurde er zunächst einem inhaltlichen und mehreren Verständlichkeitstests unterzogen. Der inhaltliche Pretest bezog sich vor allem auf die Relevanz der angeführten Bildungsabschlüsse und auf die Frage, ob die Personalverantwortlichen realistischerweise zwischen deren Qualität differenzieren können. Durchgeführt wurde er mit einer Personalverantwortlichen eines größeren britischstämmigen Bankhauses in Luxemburg, die die Relevanz der Abschlüsse und auch bestimmte Qualitätsunterschiede bestätigte. So verwies sie darauf, dass der britische Bachelor fachlich durchaus kompetent sei, die Sozialkompetenz allerdings oftmals – aufgrund der geringeren Lebenserfahrung – zu wünschen übrig lasse. Ebenfalls bestätigt wurde die Relevanz der angeführten Rekrutierungskanäle und Entscheidungsebenen, so dass hier keine Modifikationen notwendig erschienen.

Die Verständlichkeitstests ergaben zunächst eine große „Textlastigkeit“, d.h. die erläuternden Ausführungen zu den einzelnen Fragen mussten gekürzt und umformuliert werden. Hinzu kam, dass die ursprüngliche optische Trennung der einzelnen Fragenkomplexe einer für den Bearbeiter nachvollziehbareren Struktur weichen musste. Die Angaben zum Unternehmen wurden an das Ende des Fragebogens gestellt, da gerade die Ermittlung der Bildungsabschlüsse der Beschäftigten und des Akademikeranteils als zeitintensiv charakterisiert werden kann und dies als einleitende Frage abschreckend wirkte.

Nach Abschluss der Tests wurde der Fragebogen Mitte April 2005 inklusive eines Begleitschreibens¹⁶⁶ an die Personalverantwortlichen der insgesamt 431 Unternehmen verschickt. Deutsche Firmen erhielten dabei einen deutschen, alle weiteren eine englische Version. Als Verfahren wurde die von der Post angebotene „Internationale Werbeantwort“ genutzt. Hierbei wurde dem Fragebogen ein Rückumschlag beigelegt, der eigens entsprechend den Vorgaben der Post gestaltet werden musste. Er wurde in der rechten oberen Ecke mit dem Vermerk „Nicht freimachen“ und über dem Adressaten mit „Réponse Payée/Werbeantwort Rép. Féd. D’Allemagne“ versehen. Ein solches Verfahren hat gegenüber einem fertig frankierten Rückumschlag den Vorteil, dass die Kosten vom Empfänger nur dann getragen werden müssen, wenn der Fragebogen tatsächlich zurückgesandt wird. Neben der Übernahme der Kosten für die Rückantwort wurde den Bearbeitern die Zusendung eines Ergebnisberichts als Partizipationsanreiz in Aussicht gestellt.

Insgesamt kamen 9 Umschläge als unzustellbar zurück. Da in den ersten beiden Wochen nach der Verschickung lediglich 19 Fragebögen eingingen, wurde eine telefonische Nachfassaktion gestartet. Dabei ergab sich, dass 18 Unternehmen

¹⁶⁶ Dieses enthielt entsprechend der Empfehlungen in der Literatur den Hinweis auf die Universität Trier und die Unterschrift der Projektverantwortlichen (siehe dazu u.a. MANGIONE 1995: 63F.).

doppelt erfasst waren. Fünf Gesellschaften können als sog. Briefkastenfirmen gewertet werden, d.h. hier wurde mir von den Personalverantwortlichen anderer Firmen per e-mail mitgeteilt, dass diese Unternehmen keine Beschäftigten haben. 101 Unternehmen teilten telefonisch oder auch schriftlich mit, dass sie aufgrund zeitlicher und anderer Restriktionen nicht an der Befragung teilnehmen könnten. 70 Unternehmen erhielten auf eigenen Wunsch einen zweiten Fragebogen, da der erste nicht (mehr) auffindbar war.

Bis Ende Juni 2005 lag der Rücklauf bei 44 Fragebögen¹⁶⁷, was einer Netto-Rücklaufquote von 11,03% entspricht und sich durchaus im Rahmen anderer Unternehmensbefragungen bewegt. Ein weiteres telefonisches Kontaktieren der Personalverantwortlichen erschien aus mehreren Gründen nicht sinnvoll: erstens wäre der Zeit- und Kostenaufwand enorm gewesen; zweitens ließ sich anhand der Bögen, die nach dem Telefonkontakt zurückgesandt wurden, eine sinkende Antwortqualität feststellen, so dass davon auszugehen ist, dass Aufwand und Datenqualität in keiner Relation gestanden hätten. Untermauern lässt sich diese Vermutung auch mit dem teilweise sehr unhöflichen Abwiegeln der Anfrage sowohl durch die Telefonzentralen als auch die Personalverantwortlichen selbst.

2. Der Luxemburger Finanzdienstleistungssektor als internationaler Markt für Bildungsabschlüsse: Empirische Evidenz

In diesem Kapitel sollen nun die Implikationen, die sich aus den theoretischen Überlegungen zur Funktionsfähigkeit des internationalen Arbeitsmarktes ergaben, anhand der vorliegenden Daten überprüft werden. Dabei erfolgt zunächst eine allgemeine Darstellung der diesem Markt zugrunde liegenden Rahmenbedingungen und der Marktstruktur, bevor das Marktverhalten der Akteure in Bezug auf die Rekrutierung genauer unter die Lupe genommen wird. Abschließend wird auf die Frage eingegangen, inwiefern die politischen Maßnahmen der EU einen Einfluss auf den Markt haben und welche Perspektiven sich daraus für den Bologna-Prozess ergeben.

2.1 Rahmenbedingungen und Marktstruktur: Deskriptive Befunde

Insgesamt wird anhand der Daten schnell ersichtlich, dass der Luxemburger Finanzdienstleistungssektor gut als ein internationaler Markt für Bildungsabschlüsse interpretiert werden kann. Zunächst ist die Struktur der Respondenten als recht international einzustufen: an der Befragung nahmen Unternehmen aus 12 Ländern teil, den größten Anteil stellten mit 18 von 44 die deutschen Unternehmen (Tabelle 2).

¹⁶⁷ Dies entspricht in etwa der Anzahl der von HOSSIEP/ELSLER (1999) befragten Unternehmen.

Tabelle 2: Herkunft der Respondenten

k.A.	3
Belgien	1
Frankreich	3
Deutschland	18
Italien	1
Japan	2
Luxemburg	9
Portugal	1
Schweiz	1
Türkei	1
Großbritannien	1
USA	3
Gesamt	44

Quelle: Eigene Erstellung.

Im Schnitt beschäftigt jedes Unternehmen in Luxemburg 200 Mitarbeiter¹⁶⁸, weltweit 9278. Die Anzahl der internationalen Unternehmensniederlassungen reichte von null bis 2500.

Der durchschnittliche Akademikeranteil der befragten Unternehmen betrug 35,27% und war damit eher geringer als erwartet. Bei der Herkunft der Bildungsabschlüsse zeigt sich – zumindest eine zahlenmäßige – Dominanz deutscher Absolventen mit einem Anteil von insgesamt 47,15% (siehe Tabelle 3).

¹⁶⁸ Hier reicht die Spannweite von 5 bis 2803.

Tabelle 3: Anzahl und Anteil der Hochschulabsolventen nach Bildungsabschluss¹⁶⁹

Absolventen des LIfBS	40	3,6%
Belgische candidature/kandidaat	47	4,2%
Belgische licence/licentiaat	170	15,3%
Britischer Bachelor	7	0,6%
Britischer Master	10	0,9%
Deutsches Diplom (Universität)	239	21,5%
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	207	18,7%
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	77	6,9%
Französische Licence	28	2,5%
Französische Maîtrise	188	16,9%
Absolventen der französischen Grandes Écoles	60	5,4%
Master of Business Administration (MBA)	17	1,5%
Andere	20	1,8%

Quelle: Eigene Berechnungen.

(N=1110)

Deutsche Unternehmen beschäftigten dabei ihren Angaben zufolge lediglich 41 Arbeitskräfte mit einem nicht-deutschen Bildungsabschluss. Von den aufgelisteten Abschlüssen wurden in jedem Unternehmen durchschnittlich 3,69 beschäftigt.

Das Durchschnittsunternehmen stellte im Jahr 2004 knapp 4 Absolventen neu ein und erhielt darauf 40 Bewerbungen aus 3 Ländern; das Maximum lag bei 35 Neueinstellungen, 150 Bewerbungen und 7 Ländern. Im wesentlichen bedeutet dies, dass hier – gemessen an der Internationalität der Unternehmen und der Anzahl der Länder, aus denen die Bewerbungen kommen – eine annähernd polypolistische Marktstruktur angenommen werden kann.

Dabei erscheint es sinnvoll, einzelne Gruppen von Unternehmen detaillierter zu beschreiben, um im Hinblick auf die Überprüfung der Implikationen bereits gewichtige Unterschiede heraus zu stellen. Offensichtliches Unterscheidungskriterium ist im Rahmen der Arbeit die Nationalität der Unternehmen. Da bei 12 Nationalitäten eine Analyse jeder einzelnen kaum möglich ist, bietet es sich zum einen an, einen Vergleich zwischen den Unternehmen mit EU-Herkunft und den

¹⁶⁹ Berücksichtigt wurden hier nur die Antworten, bei denen genaue Angaben gemacht wurden. Ein Respondent wies z.B. darauf hin, dass das Durchlaufen des LIfBS als Weiterqualifikation von allen Beschäftigten erwartet wird; ein anderer gab zwar an, welche Abschlüsse vorkommen, jedoch nicht wie viele.

außereuropäischen Unternehmen vorzunehmen, denn erstere unterliegen sowohl in ihrem Heimatland als auch in Luxemburg den durch die EU geschaffenen Rahmenbedingungen in Bezug auf die Transparenzförderung. Zum anderen ergibt sich – aufgrund der Tatsache, dass der luxemburgische Arbeitsmarkt und auch die Stichprobe von deutschen Arbeitskräften dominiert werden – eine sinnvolle Trennung zwischen deutschen und nicht-deutschen Unternehmen.

Tabelle 4a: Strukturmerkmale europäischer und nicht-europäischer Unternehmen

HERKUNFT	AN in Luxemburg		Bewer- bungen	Länder, aus denen Bewerbun- gen kamen	neu einge- stellte Hoch- schulabsol- venten	Unterneh- mens- niederlassu- ngen	beschäf- tigte Abschlüsse	Akade- mikeranteil (%)
europäisch	<50	MW	35,1538	2,8333	,7333	5,3846	2,5000	37,4000
		N	13	12	15	13	14	15
		Std.abw.	27,67323	1,02986	,88372	13,63536	,75955	28,00204
	>=50	MW	46,8750	3,7500	6,0000	61,4118	4,5625	26,9333
		N	16	16	19	17	16	15
		Std.abw.	37,27712	1,23828	8,21246	233,95728	2,09662	22,52448
	Gesamt	MW	41,6207	3,3571	3,6765	37,1333	3,6000	32,1667
		N	29	28	34	30	30	30
		Std.abw.	33,28386	1,22366	6,64567	176,27677	1,90462	25,53035
nicht europäisch	<50	MW	30,0000	4,0000	1,0000	839,3333	5,0000	38,3333
		N	2	2	4	3	2	3
		Std.abw.	28,28427	1,41421	1,41421	1438,1920	,00000	17,55942
	>=50	MW	15,0000	3,5000	3,6667	75,0000	6,0000	37,6667
		N	2	2	3	2	1	3
		Std.abw.	7,07107	,70711	5,50757	35,35534	,	19,65536
	Gesamt	MW	22,5000	3,7500	2,1429	533,6000	5,3333	38,0000
		N	4	4	7	5	3	6
		Std.abw.	18,92969	,95743	3,62531	1099,8965	,57735	16,67333

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle 4b: Strukturmerkmale deutscher und nicht-deutscher Unternehmen

HERKUNFT	AN in Luxemburg		Bewerbungen	Länder, aus denen Bewerbungen kamen	neu eingestellte Hochschulabsolventen	Unternehmensniederlassungen	beschäftigte Abschlüsse	Akademikeranteil (%)
deutsch	<50	MW	43,1667	2,8333	1,1667	11,2000	2,6667	25,0000
		N	6	6	6	5	6	6
		Std.abw.	32,74396	,98319	1,16905	21,78761	,51640	18,70829
	≥50	MW	45,4545	3,4167	3,0833	91,5455	3,8182	22,6667
		N	11	12	12	11	11	9
		Std.abw.	44,18453	,90034	2,53909	291,02830	,87386	16,43168
	Gesamt	MW	44,6471	3,2222	2,4444	66,4375	3,4118	23,6000
		N	17	18	18	16	17	15
		Std.abw.	39,45241	,94281	2,33193	240,97911	,93934	16,75368
nicht-deutsch	<50	MW	28,6667	3,1250	,6154	230,1818	2,9000	43,8333
		N	9	8	13	11	10	12
		Std.abw.	22,13030	1,24642	,86972	752,82771	1,37032	27,67944
	≥50	MW	40,0000	4,3333	8,8000	23,3750	6,1667	34,7778
		N	7	6	10	8	6	9
		Std.abw.	22,54625	1,50555	10,74761	35,57261	2,78687	25,84462
	Gesamt	MW	33,6250	3,6429	4,1739	143,1053	4,1250	39,9524
		N	16	14	23	19	16	21
		Std.abw.	22,32151	1,44686	8,05466	571,27741	2,52653	26,63921

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabellen 4a und 4b fassen die wesentlichen Strukturmerkmale der unterschiedlichen Unternehmensgruppen zusammen. Betrachtet man zunächst die Unternehmensgröße allgemein (gemessen in Anzahl der Mitarbeiter in Luxemburg¹⁷⁰), so fällt auf, dass die Anzahl kleinerer und größerer Unternehmen bei den europäischen und nicht-europäischen Unternehmen nahezu ausgeglichen ist, während die Unterscheidung zwischen deutschen und nicht-deutschen Unternehmen eine Dominanz größerer Unternehmen in der deutschen Gruppe erkennen lässt.

170 Die Trennungslinie wurde hier bei 50 Arbeitnehmern gezogen. Eine weitere Unterteilung wäre zwar im Hinblick auf die Unterschiede zwischen sehr kleinen (1 bis 10 Beschäftigte) und sehr große Unternehmen (mehr als 500 Beschäftigte) wünschenswert, würde allerdings die Zahl der Fälle pro Gruppe zu stark dezimieren, um Aussagen zuzulassen. Im weiteren Verlauf wird – sofern dies erforderlich erscheint – eine genauere Unterteilung vorgenommen.

In Bezug auf die durchschnittliche Anzahl der Bewerbungen pro Stelle unterscheiden sich europäische deutlich von den nicht-europäischen Unternehmen (41,6 zu 22,5), was – betrachtet man Tabelle 4b – überwiegend auf die Gruppe der deutschen Unternehmen (44,6 zu 33,6) zurückgeführt werden kann. Außer bei den nicht-europäischen Unternehmen erhalten kleinere Betriebe deutlich weniger Bewerbungen aus weniger Ländern, was zum einen – so ist zu vermuten – auf deren internationalen Bekanntheitsgrad zurückgeführt werden kann, zum anderen kann die Ursache aber auch in unterschiedlichen Rekrutierungspraktiken liegen, auf die im weiteren Verlauf noch genauer eingegangen wird.

Europäische Unternehmen stellten im Jahr 2004 mit knapp 4 Absolventen mehr neue Mitarbeiter ein als nicht-europäische mit etwas mehr als 2; „Job-Motor“ waren hier die nicht-deutschen größeren Unternehmen. Die stärkste internationale Ausrichtung in Bezug auf die Unternehmensniederlassungen weisen die kleineren nicht-europäischen Unternehmen auf; die deutschen Unternehmen sind dagegen vergleichsweise wenig internationalisiert. Dies kommt auch sehr deutlich zum Ausdruck, wenn man die Anzahl der aufgelisteten und beschäftigten Abschlüsse betrachtet. Die stärkste Internationalität findet sich hier bei den nicht-europäischen Unternehmen mit durchschnittlich mehr als 5 Abschlüssen, während die deutschen lediglich 3,4 Abschlüsse beschäftigen. Letztere weisen mit 23,6% ebenso einen verhältnismäßig geringen Akademikeranteil auf.

Neben der Herkunft des Unternehmens selbst ist für die Analyse der Rekrutierungspraktiken und die Bedeutung unterschiedlicher Bildungsabschlüsse bei der Rekrutierung auch von Bedeutung, in welchem Land der bearbeitende Personalverantwortliche seinen Abschluss erworben hat, da zu vermuten ist, dass er die Abschlüsse des Landes, in welchem er seinen eigenen erworben hat, systematisch besser bewertet, da er ihn zum einen besser kennt; zum anderen würde er sich selbst durch eine schlechtere Bewertung herab stufen. In der Stichprobe verfügt die Hälfte der Personalverantwortlichen über einen deutschen Abschluss, die andere Hälfte umfasst 4 belgische, 9 französische, 3 britische und 6 weitere Nationalitäten mit jeweils einem Abschluss.

Außerdem sollte die Berufserfahrung in Luxemburg einen Unterschied im Hinblick auf die Beurteilungsfähigkeit der Abschlüsse machen: diejenigen, die über mehr Erfahrung verfügen, sollten auch solidere Bewertungen treffen können und besser informiert sein. Der Durchschnittspersonalverantwortliche verfügte über knapp 11 Jahre Erfahrung in Luxemburg; es lassen sich keine systematischen Unterschiede in Bezug auf die Herkunft, wohl aber in Bezug auf die Unternehmensgröße feststellen: in kleineren Unternehmen mit bis zu 50 Mitarbeitern lag die Berufserfahrung bei knapp 9, in größeren bei mehr als 12 Jahren.

Bezüglich der im SCP-Schema durch Intransparenzen gekennzeichneten Rahmenbedingungen und im Hinblick auf die Forschungsfrage ist die Selbsteinschätzung des Informationsstandes über Bildungsabschlüsse und -systeme (Frage 18) von zentraler Bedeutung. Nur 11 Unternehmen gaben an, ausreichend informiert zu sein, dagegen fühlten sich 19 Unternehmen nicht ausreichend informiert und 14 gaben an, nicht zu wissen, ob sie gut oder schlecht informiert seien. Interes-

santerweise weist der Informationsstand keinen bzw. eher einen negativen Zusammenhang mit der Berufserfahrung auf:

Tabelle 5: Informationsstand über Bildungsabschlüsse und Berufserfahrung

BERUFSERFAHRUNG IN LUXEMBURG			
	0 bis 5 Jahre	6 bis 10 Jahre	mehr als 10 Jahre
nicht ausreichend informiert	5	5	8
weiss nicht	3	5	6
ausreichend informiert	2	4	4
	10	14	18

Quelle: Eigene Berechnungen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird daher nicht die Berufserfahrung, sondern der Informationsstand als gewichtiges Kriterium herangezogen, wenn es um die Bewertung von Bildungsabschlüssen unterschiedlicher Nationalität geht.

Der Informationsstand variiert vor allem nach Unternehmensgröße, aber auch nach Nationalität. Es erscheint einsichtig, dass größere Unternehmen – aufgrund der besseren Ressourcenausstattung und höheren Erfahrungswerten durch häufigere Rekrutierung – insgesamt besser informiert sind als kleinere; als ausreichend informiert bezeichneten sich 10 von 23 Unternehmen mit mehr als 50 Mitarbeitern, während dies bei den kleineren Unternehmen nur 1 von 21 angab. Von den 34 europäischen Unternehmen bezeichneten sich 9 als ausreichend und 14 als nicht ausreichend informiert, während von den 7 nicht-europäischen Unternehmen nur eines von sich behauptete ausreichend informiert zu sein. Deutsche Unternehmen und nicht-deutsche Unternehmen unterscheiden sich bezüglich des Informationsstandes kaum: Jeweils 9 hielten sich für nicht ausreichend und jeweils 5 für ausreichend informiert.

Man kann also festhalten, dass Intransparenzen – trotz teilweise langjähriger Berufs- und Rekrutierungserfahrung – den Markt kennzeichnen. Inwiefern dies zu Problemen führt, soll in einer detaillierten Analyse des Marktverhaltens und insbesondere der Bedeutung von und dem Umgang mit Bildungsabschlüssen herausgearbeitet werden.

Zuvor allerdings muss zur Beschreibung der Marktstruktur noch geklärt werden, welche Motive der Rekrutierung bzw. dem Kauf von Bildungsabschlüssen zugrunde liegen, da diese die Transparenzproblematik insgesamt relativieren bzw. überlagern können. Basis für die Erfassung dieser Motive bildeten fünf Aussagen, zu welchen die Befragten auf einer Skala von eins bis vier ihre Ablehnung bzw. Zustimmung äußern sollten (Frage 10 des Fragebogens).

Tabelle 6: Motive für die Behandlung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung

MOTIV	TRIFFT (GAR) NICHT ZU (1+2)	TRIFFT (VOLL- KOMMEN) ZU (3+4)
Wir rekrutieren auf einer Unternehmensebene überwiegend Personen mit dem gleichen Bildungsabschluss.	31 (72,1%)	12 (27,9%)
Wir stellen auf einer Unternehmensebene gezielt Personen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ein.	21 (50%)	21 (50%)
Wenn die Stelle stark auf einen bestimmten nationalen Markt ausgerichtet ist, rekrutieren wir überwiegend Personen, die ihre Ausbildung in diesem Land absolviert haben.	13 (31%)	29 (69%)
Wir berücksichtigen bei unserer Personalauswahl überwiegend Abschlüsse, mit denen wir gute Erfahrungen gemacht haben.	10 (24,4%)	31 (75,6%)
Wir schließen bestimmte Bildungsabschlüsse von Beginn an aus unserem Auswahlverfahren aus.	35 (85,4%)	6 (14,6%)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die Ergebnisse in Tabelle 6 zeigen, dass bei der Rekrutierung von Absolventen aus unterschiedlichen Bildungssystemen vor allem zwei Dinge entscheidend sind: die Marktorientierung und die positive Erfahrung mit bestimmten Bildungsabschlüssen. Ersteres wird vor allem von deutschen Unternehmen vertreten (14 von 18) und entspricht den angeführten empirischen Befunden zu den generellen Motiven für die internationale Rekrutierung¹⁷¹. Die Orientierung an guten Erfahrungen betrifft alle Nationalitäten sowie kleinere und große Unternehmen gleichermaßen¹⁷². Es scheint demnach also, dass die vorhandenen Transparenzdefizite durchaus von anderen Faktoren überlagert werden können. Inwiefern sich dieser Befund auf die Aussagen zur Funktionsfähigkeit des Marktes insgesamt niederschlägt, ist ein Gegenstand der folgenden Untersuchung.

171 Von den europäischen Unternehmen, innerhalb derer die deutschen die größte Gruppe stellen, gaben 25 von 34 an, dass diese Aussage auf sie (vollkommen) zutrefte. Bezogen auf die Unternehmensgröße ergaben sich hier keine erkennbaren Unterschiede.

172 Dies steht im Einklang mit den Befunden von JENTJENS (1993).

2.2 Das allgemeine Marktverhalten der Akteure: empirische Befunde

Insgesamt scheint der Markt durch die angeführten Strukturmerkmale und Rahmenbedingungen zunächst hinreichend beschrieben. Im nächsten Schritt geht es nun darum, das Marktverhalten der Akteure darzustellen und anschließend auf Funktionsmängel zu überprüfen. Zum Marktverhalten gehören – wie in Kapitel IV angeführt – die unterschiedlichen Möglichkeiten der Produktauswahl und der -bewertung, d.h. insbesondere die Bedeutung des Bildungsabschlusses als Auswahlkriterium und die Anwendung bestimmter Informations- und Rekrutierungskanäle.

Für die Analyse muss angemerkt werden, dass die geringe Fallzahl bei einer Gruppierung der Daten die Anwendung statistischer Verfahren weitestgehend unmöglich macht. Dennoch weisen die nun präsentierten deskriptiven Befunde in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit zum Teil sehr interessante Tendenzen aus, die – trotz der eingeschränkten Interpretationsfähigkeit – für den politischen Diskussionsprozess in der EU, aber auch für die Einstellungspraxis international rekrutierender Unternehmen sehr ergiebig sein können.

2.2.1 Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung

Entsprechend den Implikationen, die sich aus den in Kapitel IV.3 beschriebenen theoretischen Zusammenhängen ergeben (**I1** und **I2**), sollte die Bedeutung des Bildungsabschlusses auf einem funktionsfähigen internationalen Arbeitsmarkt für die Vorselektion höher sein als für die endgültige Einstellungsentscheidung und für den weiteren Karriereverlauf, und zwar unabhängig davon, aus wie vielen Ländern rekrutiert wird; ebenso sollten größere Unternehmen dem Bildungsabschluss einen höheren Stellenwert beimessen als kleinere Unternehmen.

Betrachtet man nun zunächst allgemein die Bedeutung des Bildungsabschlusses im Rekrutierungsprozess¹⁷³, so ergibt sich, dass 33 der befragten Unternehmen dem Bildungsabschluss bei der Vorselektion einen hohen bis sehr hohen Stellenwert beimessen. 6 deutsche, ein luxemburgisches, das schweizerische und ein Unternehmen ohne Angabe der Herkunft schätzen den Stellenwert als eher gering ein. Die Begründung hierfür wird in Frage 21 deutlich¹⁷⁴: Die Rekrutierung sei deswegen mehr oder weniger unabhängig vom Bildungsabschluss, da die Absolventen die berufsspezifischen Kenntnisse ohnehin erst im Laufe des Beschäftigungsverhältnisses erwerben würden¹⁷⁵. In Bezug auf die Ausgangsthese wird hier bereits deutlich, dass für knapp ein viertel der befragten Unternehmen keine Probleme aus der Intransparenz von Bildungsabschlüssen resultieren sollte.

173 Die Einschätzung erfolgte hier – wie erwähnt – entlang einer Skala von 1 = sehr geringe Bedeutung bis 4 = sehr hohe Bedeutung.

174 In der Frage sollte eingeschätzt und begründet werden, ob und warum die Rekrutierung durch den Bologna-Prozess (nicht) erleichtert werde.

175 Diese Einschätzung scheint begründet, denn diese Gruppe weist den Angaben entsprechend einen verhältnismäßig hohen Informationsstand auf.

Für die endgültige Einstellungsentscheidung geben immerhin noch 24 Unternehmen eine hohe bis sehr hohe Bedeutung des Bildungsabschlusses an, allerdings sagen 18, dass die Bedeutung hier eher gering sei. Erstaunlicherweise geben 30 Unternehmen an, dass der Bildungsabschluss für den weiteren Karriereverlauf eine eher hohe bis sehr hohe Bedeutung habe. Bei genauerer Betrachtung ergeben sich für letzteren Befund keine deutlichen Unterschiede nach der Nationalität des Unternehmens. Nur in den 3 französischen und dem italienischen Unternehmen wurde der Stellenwert für die Karriere als gering bis sehr gering bezeichnet. An diesem grundsätzlichen Zusammenhang ändert sich auch nichts, wenn man den Informationsstand des Bearbeiters (s.o.) in die Betrachtung einbezieht¹⁷⁶:

Tabelle 7: Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Vorselektion, für die endgültige Einstellungsentscheidung und den weiteren Karriereverlauf unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Herkunft: EU/Nicht-EU, Deutsch/Nicht-deutsch

		BEDEUTUNG DES BILDUNGSABSCHLUSSES...		
HERKUNFT		...bei der Vorselektion	...für die Einstellungsentscheidung	...für die Karriere
europäisch	MW	4,4394	3,7812	3,9853
	N	33	32	34
	Std.abw.	1,60934	1,48072	1,55936
nicht-europäisch	MW	4,2500	3,7857	3,8571
	N	6	7	7
	Std.abw.	,98742	1,28638	1,31385
deutsch	MW	4,0556	3,5278	3,9722
	N	18	18	18
	Std.abw.	1,46417	1,34462	1,38768
nicht-deutsch	MW	4,7143	4,0000	3,9565
	N	21	21	23
	Std.abw.	1,53762	1,50000	1,62308

Quelle: Eigene Erstellung.

¹⁷⁶ Um dies zu analysieren, werden zunächst die Werte zur Bedeutung der Bildungsabschlüsse mit der Selbsteinschätzung der Bearbeiter über ihren jeweiligen Informationsstand gewichtet (1 = nicht ausreichend informiert, 1,5 = weiß nicht, 2 = ausreichend informiert).

Tabelle 7 zeigt, dass die Bedeutung des Bildungsabschlusses unter Berücksichtigung des Informationsstandes wiederum in europäischen Unternehmen bei der Vorselektion höher ist als in nicht-europäischen Unternehmen. In beiden Fällen liegt der Wert für die Karriere über dem Wert für die endgültige Einstellungsentscheidung.

Dieser Zusammenhang wird vor allem durch die 18 deutschen Unternehmen bestimmt, d.h. deutsche Unternehmen scheinen dem Bildungsabschluss für die weitere Karriere mehr Aufmerksamkeit zu schenken, als dies in den anderen Unternehmen der Fall ist. Dagegen lässt das in die Berechnung eingehende britische Unternehmen dem Bildungsabschluss an allen drei „Entscheidungspunkten“ die gleiche (niedrige) Bedeutung zukommen.

Ob der Befund für die deutschen Unternehmen als Beleg dafür gewertet werden kann, dass der Bildungsabschluss hier – so wie es BILLS (1988b) vermuten lässt – als Signal für höhere Leistungs- und Lernfähigkeit und damit eine verbesserte „Beförderungswürdigkeit“ steht, kann anhand der Daten nicht belegt werden. Ebenso wenig kann nachgewiesen werden, dass deutsche Unternehmen generell „credentialistischer“ in ihrer Personalpraxis agieren. Es scheint aber intuitiv logisch, dass in Unternehmen, in denen eine größere Zahl unterschiedlicher Bildungsabschlüsse vorzufinden ist als in den deutschen, deren Bedeutung im Karriereverlauf stärker durch andere Produktivitätsindikatoren substituiert wird.

Allgemein scheint der Zusammenhang eher auf einem Größeneffekt zu basieren¹⁷⁷. Die Untersuchung der Unternehmensgröße liefert einen weitgehend konsistenten Zusammenhang in Bezug auf die Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Rekrutierung und für die Karriere. Am wichtigsten ist der Bildungsabschluss bei der Rekrutierung in großen Unternehmen: hier gaben 10 von 23 Unternehmen an, dass der Bildungsabschluss zur Vorselektion von sehr großer Bedeutung sei; bei den kleineren waren dies nur 6 von 19. Dies lässt sich als Bestätigung der Kontrollthese interpretieren¹⁷⁸.

Für den weiteren Karriereverlauf ergaben sich zwischen großen und kleineren Unternehmen zunächst keine erkennbaren Unterschiede in den Angaben. 6 von 21 der kleineren und 7 von 23 der größeren wiesen dem Bildungsabschluss eine eher geringe Bedeutung zu; allerdings gab ein (französisches) Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten an, dass der Bildungsabschluss für die Karriere eine sehr geringe Bedeutung habe, während dies bei keinem der kleineren Unternehmen der Fall war.

¹⁷⁷ Wie gezeigt wurde, sind die deutschen Unternehmen in der Stichprobe im Durchschnitt größer als die nicht-deutschen.

¹⁷⁸ Diese Ergebnis ist konsistent mit den Befunden von DUPRAY (2001) (siehe Kapitel IV.3.3). Bestätigt wird dies – wenn auch nicht signifikant – bei einer Korrelationsanalyse. Die Vorzeichen entsprechen hier den Erwartungen, d.h. es ergibt sich ein positiver Zusammenhang zwischen Unternehmensgröße und Bedeutung des Bildungsabschlusses zur Vorselektion, negativ für die endgültige Einstellungsentscheidung und negativ für den Karriereverlauf.

Besonders deutlich wird der Unternehmensgrößeneffekt, wenn man den Informationsstand in die Analyse einbezieht (Tabelle 8): die Bedeutung des Bildungsabschlusses nimmt hier mit der Unternehmensgröße statistisch signifikant zu, wobei die Zunahme für den Karriereverlauf geringer ausfällt als bei der Vorselektion und für die endgültige Einstellungsentscheidung. Der Informationsstand hat hier also eine durchschlagende Wirkung.

Tabelle 8: Korrelation zwischen der Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Vorselektion, für die endgültige Einstellungsentscheidung und den weiteren Karriereverlauf unter Berücksichtigung des Informationsstandes und Unternehmensgröße

		BEDEUTUNG DES BILDUNGSABSCHLUSSES...		
		...bei der Vorselektion	...für die Einstellungsentscheidung	...für die Karriere
BESCHÄFTIGTE IN LUXEMBURG	Korrelation nach Pearson	,490(**)	,436(**)	,347(*)
	Signifikanz (2-seitig)	,001	,004	,021
	N	42	42	44

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die Frage ist nun, inwiefern diese Befunde abhängig sind von der Internationalität der Rekrutierung. Grundlegend für diese Analyse ist zum einen die Betrachtung der Anzahl der Länder, aus denen eine Unternehmen Bewerbungen erhält; zum anderen aber auch die Anzahl der beschäftigten Bildungsabschlüsse (Tabelle 9).

Korreliert man die Bedeutung des Bildungsabschlusses zunächst mit der Anzahl der Länder, aus denen ein Unternehmen Bewerbungen erhält, so lässt sich kein statistisch signifikanter Zusammenhang herstellen, allerdings deuten die Vorzeichen der Werte zumindest einen konsistenten Zusammenhang an, an dem sich auch nichts ändert, wenn man den Informationsstand einbezieht (Werte in Klammern). Je höher die Anzahl der Länder, aus denen die Bewerbungen kamen, desto höher ist die Bedeutung des Bildungsabschlusses zur Vorselektion und für die endgültige Einstellungsentscheidung, und umso niedriger ist sie für den weiteren Karriereverlauf. Letzteres lässt darauf schließen, dass in solchen Unternehmen, die Bewerbungen aus vielen Ländern erhalten, ein größerer „Lerneffekt“ zu verzeichnen ist bzw. der Bildungsabschluss stärker durch Berufserfahrung substituiert wird. Allerdings muss angemerkt werden, dass Unternehmen,

die Bewerbungen aus vielen Ländern „anziehen“, überwiegend solche mit mehr als 50 Beschäftigten sind, so dass auch hier von einem Größeneffekt ausgegangen werden kann.

Auch der Zusammenhang zwischen den beschäftigten Abschlüssen und der Bedeutung des Bildungsabschlusses weist keine statistische Signifikanz auf. Bemerkenswert ist aber, dass – ohne Berücksichtigung des Informationsstandes – die Bedeutung geringer ausfällt, je mehr Abschlüsse beschäftigt werden. Berücksichtigt man den Informationsstand, so ergibt sich bei der Vorselektion ein positiver Zusammenhang. Dieser Vorzeichenwechsel bei der Vorselektion kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass der Informationsstand im wesentlichen aus Erfahrungen resultiert, so wie es bereits in Tabelle 6 zum Ausdruck gekommen ist. Dies würde bedeuten, dass anderen Informationsmedien eine geringere Rolle im Informationsprozess zukommt, was im weiteren Verlauf detaillierter geklärt werden soll.

Tabelle 9: Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Vorselektion, für die endgültige Einstellungsentscheidung und den weiteren Karriereverlauf nach Anzahl der Länder, aus denen die Bewerbungen kamen

		BEDEUTUNG DES BILDUNGSABSCHLUSSES...		
		...bei der Vorselektion	...bei der Einstellungsentscheidung	...für die Karriere
ANZAHL DER LÄNDERN, AUS DENEN BEWERBUNGEN KAMEN	Korrelation nach Pearson	,039 (,043)	,086 (,067)	-,137 (-,087)
	Signifikanz (2-seitig)	,836 (,818)	,644 (,719)	,446 (,630)
	N	31	31	33
ANZAHL DER BESCHÄFTIGTEN ABSCHLÜSSE	Korrelation nach Pearson	-0,12 (,048)	-,140 (-,054)	-,314 (-,132)
	Signifikanz (2-seitig)	,906 (,786)	,422 (,759)	,062 (,442)
	N	34	35	36

Quelle: Eigene Berechnungen.

Insgesamt zeigt sich also für die Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Rekrutierung, dass hier – wie vermutet – starke Größeneffekte vorliegen, die insbesondere dann zutage treten, wenn der Informationsstand der Personalverantwortlichen bei der Analyse berücksichtigt wird; kulturelle Unterschiede spielen

nur insofern eine Rolle, dass deutsche im Vergleich zu den anderen europäischen Unternehmen dem Bildungsabschluss bei der Karriere einen höheren Stellenwert einräumen. Es wird aber auch deutlich, dass die Anzahl der Länder, aus denen die Bewerbungen kommen und auch die Anzahl der beschäftigten Abschlüsse, nur einen sehr geringfügigen Einfluss auf die Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Rekrutierung haben, was als Hinweis auf ein vorhandenes Transparenzproblem gewertet werden könnte. Dies bedeutet also, dass in Bezug auf **I1** keine positiven Aussagen gemacht werden können, bezogen auf die Unternehmensgröße (**I2**) lassen sich keine Funktionsmängel des betrachteten Marktes feststellen.

2.2.2 Die Bedeutung von Bildungsabschlüssen aus signaltheoretischer Sicht

Im nächsten Schritt soll untersucht werden, inwiefern sich auf dem hier behandelten internationalen Arbeitsmarkt die grundlegenden signaltheoretischen Zusammenhänge widerspiegeln (**I3**). Wie dargestellt, kommt bei dieser Analyse der Entlohnung der einzelnen Bildungsabschlüsse eine zentrale Rolle zu. Aus Sicht der Theorie müssten alle kürzeren und damit billigeren Abschlüsse (belgische Candidature, britischer Bachelor, französische Licence, deutsches FH-Diplom) ein deutlich niedrigeres Einstiegsgehalt aufweisen als die vergleichsweise längeren Abschlüsse; die höchsten Einstiegsgehälter sollten auf die teuersten und am stärksten selektierenden Abschlüsse (MBA, Grandes Écoles) entfallen. Eine Sonderstellung nehmen die stark praxisorientierten bzw. berufsbezogenen Abschlüsse ein, die meist neben der Berufstätigkeit absolviert werden (z.B. der deutsche Bankfachwirt oder auch – speziell für Luxemburg – das LIFBS). Hier lässt sich der Signalwert des Abschlusses zum einen daran festmachen, dass nur besonders fähige Mitarbeiter den Arbeitsaufwand eines Studiums neben dem Beruf auf sich nehmen; zum anderen lässt sich hier aus humankapitaltheoretischer Perspektive anführen, dass parallel zu dem im Studium erworbenen allgemeinen Humankapital im Betrieb zusätzlich spezifisches Humankapital erworben wird, welches eine direkte Einkommenssteigerung zur Folge haben sollte.

Das Einstiegsgehalt der Absolventen wurde – wie bereits in der Erläuterung der Fragebogenkonzeption angeführt – nicht in absoluten Werten abgefragt, sondern es wurden lediglich angaben dazu erhoben, ob die Entlohnung eher unterdurchschnittlich, durchschnittlich oder überdurchschnittlich erfolgt. Um daraus den „Signalwert“ der Bildungsabschlüsse zu generieren, wurden die Angaben mit 1 = „eher unter dem Durchschnitt“, 2 = „eher im Durchschnitt“ und 3 = „eher über dem Durchschnitt“ bewertet und daraus Mittelwerte gebildet. Tabelle 10 zeigt in der linken Hälfte die Rangfolge dieser Mittelwerte jedes Bildungsabschlusses ohne Berücksichtigung des Informationsstandes der Personalverantwortlichen¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Die Ränge erheben dabei nicht den Anspruch, absolute Differenzen widerzuspiegeln, sondern geben lediglich eine relative Ordnung an, die im wesentlichen der Veranschaulichung dient.

Während bei den frankophonen Abschlüssen ein direkter Zusammenhang zwischen Einstiegsgehalt und Dauer der Ausbildung beobachtet werden kann, ist es erstaunlich, dass der britische Bachelor genau so durchschnittlich entlohnt wird wie das deutsche Universitätsdiplom. Auch die (nur sehr schwach ausgeprägte aber dennoch vorhandene) „innerdeutsche“ Differenzierung lässt sich aus signaltheoretischer Sicht kaum erklären. In der rechten Tabellenhälfte wurde deshalb wiederum der Informationsstand des Bearbeiters mit einbezogen. Danach verändert sich die Bewertung der deutschen Abschlüsse zwar in Richtung der signaltheoretischen Annahmen, allerdings „verbessert“ sich hier der britische Bachelor sogar noch um zwei Plätze und findet sich nun zwischen dem deutschen FH- und dem Universitätsdiplom wieder¹⁸⁰.

Tabelle 10: Rangfolge der Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen ohne und mit Berücksichtigung des Informationsstandes der Personalverantwortlichen¹⁸¹

ABSCHLUSS	RANG (OHNE INFO.STAND)	RANG (MIT INFO.STAND)	DIFFERENZ
Absolventen des LIfBS	4	2	2
belgische Candidature	11	11	-
belgische Licence	9	9	-
britischer Bachelor	7	6	1
britischer Master	3	3	-
deutsches Diplom (Universität)	7	5	2
deutsches Diplom (Fachhochschule)	6	7	-1
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	5	8	-3
französische Licence	12	12	-
französische Maîtrise	10	10	-
Absolventen der französischen Grandes Écoles	2	4	-2
Master of Business Administration (MBA)	1	1	-

Quelle: Eigene Berechnungen.

¹⁸⁰ Ein noch unklarerer Bild ergibt sich, wenn die Einstiegsgehälter nach dem Informationsstand gruppiert werden (Tabelle A10 im Anhang). Hier zeigt sich, dass diejenigen, die sich als ausreichend informiert bezeichnen, den geringsten signaltheoretischen Zusammenhang aufweisen (allerdings ist zu berücksichtigen, dass die Fallzahl hier zum Teil sehr dezimiert ist).

¹⁸¹ Die ausführliche Darstellung der Mittelwerte für die folgenden Auswertungen erfolgt im Anhang. An dieser Stelle sind nur die Ränge der einzelnen Abschlüsse relevant, da die Abstände der Mittelwerte im Prinzip keine Aussagekraft haben.

Worauf können diese Inkonsistenzen zurückzuführen sein? Eine mögliche Erklärung ist, dass bestimmte Subgruppen der Stichprobe bestimmte Abschlüsse systematisch über- bzw. unterbewerten. In Tabelle 11 werden entsprechend die Ränge für die Gruppe der deutschen und der nicht-deutschen Unternehmen verglichen. Tabelle A11 im Anhang ist anhand der Fallzahlen bei den deutschen und den nicht-deutschen Unternehmen zu entnehmen, dass die deutschen Unternehmen überwiegend nur die deutschen Abschlüsse bewertet haben, allerdings nicht systematisch besser oder schlechter als die nicht-deutschen Unternehmen, so dass hier nicht von einem sog. „home bias“ ausgegangen werden muss. Dagegen ergeben sich die größten Differenzen in der Gehaltseinstufung bei den britischen Abschlüssen. Während der Bachelor von den deutschen Unternehmen wesentlich schlechter eingestuft wird als von den nicht-deutschen Unternehmen, zeichnet sich beim Master ein gegenteiliges Bild ab. Betrachtet man hier die Ränge für die beiden Abschlüsse, erkennt man leicht, dass die nicht-deutschen Unternehmen den Bachelor sogar besser einstufen als den Master¹⁸², was nicht nur aus signaltheoretischer Perspektive wenig plausibel erscheint.

¹⁸² Dies obwohl die deutschen Unternehmen sich – wie angeführt – als schlechter informiert einstufen als die nicht-deutschen.

Tabelle 11: Rangfolge der Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Herkunft: deutsch/nicht-deutsch

ABSCHLUSS	RANG DEUTSCHE UNTERNEHMEN	RANG NICHT- DEUTSCHE UNTERNEHMEN	DIFFERENZ
Absolventen des LIfBS	2	3	-1
belgische Candidature	12	11	1
belgische Licence	8	9	-1
britischer Bachelor	9	4	5
britischer Master	1	5	-4
deutsches Diplom (Universität)	6	7	-1
deutsches Diplom (Fachhochschule)	6	6	-
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	5	8	-3
französische Licence	11	12	-1
französische Maîtrise	10	10	-
Absolventen der französischen Grandes Écoles	4	2	-2
Master of Business Administration (MBA)	3	1	2

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle 12: Rangfolge Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Herkunft: europäisch/nicht-europäisch

ABSCHLUSS	RANG EUROPÄISCHE UNTERNEHMEN	RANG NICHT- EUROPÄISCHE UNTERNEHMEN	DIFFERENZ
Absolventen des LIfBS	1	6	-5
belgische Candidature	11	9	2
belgische Licence	9	10	-1
britischer Bachelor	5	3	2
britischer Master	2	3	-1
deutsches Diplom (Universität)	7	6	1
deutsches Diplom (Fachhochschule)	6	6	-
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	8	3	5
französische Licence	12	12	-
französische Maîtrise	10	10	-
Absolventen der französischen Grandes Écoles	3	2	1
Master of Business Administration (MBA)	4	1	3

Quelle: Eigene Berechnungen.

Die Inkonsistenz in Bezug auf die britischen Abschlüsse setzt sich beim Vergleich zwischen den europäischen und den nicht-europäischen Unternehmen¹⁸³ nicht fort (Tabelle 12). Hier wird der britische Masterabschluss von den europäischen und den nicht-europäischen Unternehmen ähnlich eingestuft. Dagegen liegen die Bewertungen beim MBA weiter auseinander: während er bei den nicht-europäischen Unternehmen auf Platz eins landet, liegt er bei den europäischen Unternehmen drei Plätze dahinter. Erklären lässt sich dies wohl damit, dass die europäischen Unternehmen mit europäischen Abschlüssen vertrauter sind, während die nicht-europäischen Unternehmen den international anerkannten MBA wirklich einordnen können, bei den europäischen Abschlüssen aber kaum differenzieren können. Die große Differenz, die sich bei den Absolventen des LIfBS ergibt, ist in diesem Zusammenhang ebenfalls nachvollziehbar, da dieser Abschluss stark auf den luxemburgischen Kontext zugeschnitten ist und bisher international, d.h. über Europa hinaus, keine Bedeutung erlangt hat.

¹⁸³ Die insgesamt höheren Abweichungswerte lassen sich nicht bzw. kaum auf einen schlechteren Informationsstand der nicht-europäischen Unternehmen zurückführen, denn dieser weicht kaum von dem der europäischen Unternehmen ab. Siehe dazu Tabelle A12.1 im Anhang.

In Tabelle 13 sind die Lohnränge der einzelnen Abschlüsse nach Unternehmensgröße aufgeführt. Die deutlichsten Abweichungen zwischen kleineren und größeren Unternehmen bei der Gehaltseinstufung ergeben sich bei der belgischen Licence und den Absolventen des LfBS, die von kleinen Unternehmen deutlich besser eingestuft werden als von größeren, umgekehrt beurteilen große den britischen Bachelor erheblich besser als kleinere. Bei ersteren steht er sogar an der Spitze der Rangliste, wenn der Informationsstand berücksichtigt wird¹⁸⁴.

Tabelle 13: Rangfolge Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Unternehmensgröße

ABSCHLUSS	BESCHÄFTIGTE			
	Rang alle	Rang nach Anzahl der Beschäftigten		
		1 bis 50	Mehr als 50	Differenz
Absolventen des LfBS	1	1	5	-4
belgische Candidature	11	10	11	-1
belgische Licence	9	5	10	-5
britischer Bachelor	6	8	1	+7
britischer Master	3	2	2	0
deutsches Diplom (Universität)	5	9	7	+2
deutsches Diplom (Fachhochschule)	7	6	8	-2
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	8	7	6	+1
französische Licence	12	11	12	-1
französische Maîtrise	10	11	9	+2
Absolventen der französischen Grandes Écoles	4	3	3	0
Master of Business Administration (MBA)	1	3	4	-1

Quelle: Eigene Berechnungen.

¹⁸⁴ Differenziert man die Bewertungen der Abschlüsse stärker und betrachtet dazu die Mittelwerte (Tabelle A13 im Anhang), so zeigt sich – neben der Tatsache, dass kleinere Unternehmen allgemein niedrigere Einstiegsgehälter zahlen als größere –, dass die Überbewertung des britischen Bachelor vor allem auf die Unternehmen mit 51 bis 200 Beschäftigten zurückgeführt werden kann, da hier innerhalb dieser Gruppe die größten positiven Abweichungen zum Mittelwert zu verzeichnen sind. Dieses Ergebnis lässt sich anhand des Informationsstandes nicht erklären, da diese Größenklasse den Angaben entsprechend recht gut informiert zu sein scheint.

Insgesamt lässt sich hier in Bezug auf **I3** in der Tendenz zunächst festhalten, dass die Funktionsfähigkeit des Marktes nur teilweise gegeben scheint. Werden Absolventen mit deutschen, französischen und belgischen Abschlüssen weitestgehend entsprechend der signaltheoretischen Vorhersagen entlohnt, lässt sich bei den britischen Abschlüssen kein eindeutiger Zusammenhang feststellen. Auch die verschiedenen Differenzierungen konnten hier keine konsistente Erklärung liefern. Eine mögliche Ursache für das „zu gute“ Abschneiden des Bachelors könnte sich aus der „Produktqualität“ ergeben: Ist diese besser als die der anderen Abschlüsse, könnte eine höhere durchschnittliche Entlohnung durchaus gerechtfertigt erscheinen.

2.2.3 Die Beurteilung der Qualität der Abschlüsse

Die Produktqualität von Bildungsabschlüssen ergibt sich – und dies wurde sowohl in der theoretischen Diskussion zur Bedeutung von Bildungsabschlüssen als auch bei der Darstellung der Qualifikationsanforderungen von Banken deutlich – nicht nur aus den fachlichen Fähigkeiten, sondern auch aus den im jeweiligen Bildungssystem vermittelten „soft skills“ oder auch Schlüsselkompetenzen. Zu letzteren zählen insbesondere die Problemlösungskompetenz, die Sozialkompetenz und die Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen (Anwendungskompetenz). HEIJKE/MENG/RIS (2003) bezeichnen diese auch als „generic competencies“ oder „a combination of competencies providing a strong basis for further learning“. Diese Komplexe ergeben dann ein Gesamtbild, das den jeweiligen Preis des Produktes, also den Lohn, rechtfertigen sollte.

Bevor auf die Bewertung der einzelnen Abschlüsse eingegangen werden kann, muss also geklärt werden, welchen Stellenwert die Unternehmen dem jeweiligen Kompetenzfeld bei der Einstellung einräumen. Man kann davon ausgehen, dass die Benotung eines Abschlusses um so kritischer und damit schlechter ausfällt, je wichtiger die Bedeutung der entsprechenden Kompetenz bei der Einstellung ist, so dass im weiteren Verlauf der Analyse nur die mit der Bedeutung der Kompetenz gewichteten Bewertungen analysiert werden sollen¹⁸⁵.

185 Unterstützt wird dies durch die Studie von DE WOLF/VAN DER VELDEN (2001). Sie präsentieren ein Experiment mit 150 niederländischen Arbeitgebern, in welchem sie die Abhängigkeit der Wahl der Selektionskriterien von der zu besetzenden Stelle – und damit unterschiedlichen Qualifikationsansprüchen – untersuchen. Die Untersuchung beschränkt sich auf den akademischen Arbeitsmarkt und hier auf drei „prototypical jobs“: Management Trainees, „Politiker“ im Gesundheitswesen und Wissenschaftler. Im Ergebnis stellen sie fest, dass es systematische Unterschiede in den Selektionskriterien gibt, je nachdem, ob die zu besetzende Stelle eher spezifische oder eher allgemeine Qualifikationen erfordert. Danach sind bei Wissenschaftlern die fachspezifischen Kenntnisse entscheidend, bei Management Trainees sind es die so genannten „soft skills“, die hier in den angeführten drei Komplexen Sozialkompetenz, Fähigkeit, Theorie in Praxis umzusetzen und Problemlösungskompetenz abgefragt wurden.

Tabelle 14: Bedeutung verschiedener Kompetenzen für die Einstellung¹⁸⁶

	N	Min.	Max.	MW	Std.abw.
fachliche Qualifikation	44	1,00	4,00	3,0455	1,23805
Problemlösungskompetenz/Selbständiges Arbeiten	42	1,00	4,00	2,9286	,89423
Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit	42	1,00	4,00	2,5714	1,01556
Umsetzung von Theorie in Praxis	42	1,00	4,00	2,4286	1,21259

(auf einer Skala von 1 = am unwichtigsten bis 4 = am wichtigsten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Es wird deutlich, dass für alle Kompetenzen das gesamte Bewertungsspektrum genutzt wurde, d.h. es gibt keine absolut dominierende oder vernachlässigbare Kompetenz. Auffällig ist, dass fachliche Qualifikation und Problemlösungskompetenz annähernd gleich wichtig für die Einstellung sind¹⁸⁷, während der Abstand zu den anderen beiden Feldern recht groß ist. Am „polarisiertesten“ ist die Meinung über die Umsetzung von Theorie in Praxis: 13 Unternehmen hielten sie für unbedeutsam, aber fast ebenso viele (12) für am wichtigsten.

In Tabelle 15 sind die Bewertungen der einzelnen Abschlüsse zu jedem Kompetenzbereich aufgelistet. Dazu wurden (in der jeweils linken Spalte) der Stellenwert der jeweiligen Kompetenzen bei der Einstellung mit der Bewertung der einzelnen Abschlüsse im Hinblick auf die Kompetenzen (auf einer Notenskala von 6 = sehr gut bis 1 = ungenügend) multipliziert und die Mittelwerte berechnet¹⁸⁸. In der rechten Spalte wurden die entsprechenden Werte zusätzlich mit dem Informationsstand des Bearbeiters gewichtet.

Betrachtet man nun zunächst die Werte bzw. Ränge ohne Berücksichtigung des Informationsstandes, erkennt man, dass bei dem allgemein bedeutendsten Kompetenzbereich – der fachlichen Qualifikation – mit dem MBA und den Absolventen der Grandes Écoles die Abschlüsse am besten abschneiden, die zum einen sehr teuer und zum anderen stark selektierend sind. Dass die Absolventen des

¹⁸⁶ Eine Differenzierung nach den im Folgenden behandelten Gruppen findet sich im Anhang (Tabelle A14).

¹⁸⁷ Allerdings nur im Mittel. Schaut man sich die Häufigkeitsverteilung für beide Kompetenzfelder an, so sieht man, dass mehr als die Hälfte der Unternehmen die fachliche Qualifikation als am wichtigsten einstufen, aber auch zehn Unternehmen sie für am unwichtigsten hielten. Bei der Problemlösungskompetenz verteilten sich die Unternehmen annähernd gleich auf die Werte 2, 3 und 4, was die im Verhältnis geringere Standardabweichung erklärt.

¹⁸⁸ Bezugspunkt war ein „typischer Absolvent“, d.h. hier wurden keine weiteren Differenzierungen z.B. nach der besuchten Hochschule vorgenommen. Diese wären zwar wünschenswert gewesen, um die Leistungsstreuung innerhalb der Systeme zu erfassen, hätten die Rücklaufquote jedoch vermutlich noch weiter gesenkt.

LifBS auf Platz drei landen, ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass das LifBS eine von Banken gegründete Institution ist und so die Inhalte sehr gut auf den Bedarf der Praxis ausgerichtet werden können. Interessant ist, dass das deutsche FH-Diplom leicht besser bewertet wird als der britische Master-Abschluss und das Universitäts-Diplom, aber auch, dass das Diplom einer berufsfachlichen Hochschule, das ja – ähnlich dem LifBS – stark berufsorientiert ist, erst knapp dahinter folgt; allerdings immer noch vor dem britischen Bachelor. Die geringste Fachkompetenz weisen den Daten entsprechend die französischen und belgischen Abschlüsse auf. Berücksichtigt man nun in der rechten Spalte den Informationsstand, ergeben sich einige leichte Verschiebungen, die „Spitzengruppe“ bleibt jedoch erhalten.

Im Gegensatz dazu wird den längeren frankophonen Abschlüssen im Vergleich – unabhängig vom Informationsstand – eine recht hohe Problemlösungskompetenz zugeschrieben: hier liegt der französische *Maîtrise* (in beiden Fällen) an der Spitze, während die Absolventen des LifBS den letzten Platz belegen. Die deutschen Abschlüsse bewegen sich im Mittelfeld. Den vorletzten Platz belegt erstaunlicherweise der britische Bachelor, unter Berücksichtigung des Informationsstandes sogar den letzten. Auch bei der Sozialkompetenz findet er sich in der Schlussgruppe wieder. Der Master fällt hier unter Berücksichtigung des Informationsstandes von Rang drei auf Rang neun zurück. Dieses schlechte Abschneiden in beiden Kompetenzfeldern lässt sich damit begründen, dass vor allem die Bachelorabsolventen die Universität sehr jung verlassen und ihnen vielfach die „Lebenserfahrung“ fehlt¹⁸⁹.

Versucht man nun, Stärken und Schwächen der jeweiligen (Bildungs-) Produktionssysteme aufzufindig zu machen, ergibt sich folgendes Bild¹⁹⁰: Die deutschen Abschlüsse dominieren vor allem bei der Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen zu können, aber auch bei der fachlichen Qualifikation und der Sozialkompetenz scheinen sie den anderen insgesamt leicht überlegen. Dagegen ist die Problemlösungskompetenz schwächer ausgeprägt. Letztere kann als Hauptdefizit der britischen Abschlüsse gesehen werden, die allerdings auch in punkto Sozialkompetenz Nachholbedarf zu haben scheinen. Die Stärken der französischen Abschlüsse liegen in der Problemlösungskompetenz (dominiert durch den *Maîtrise*), die wesentliche Schwäche in der Umsetzung von Theorie in

189 Diese Einschätzung wurde bereits bei der Durchführung des Pretests deutlich und wird von deutschen Managern geteilt (SPIEGEL 2006).

190 Zur besseren Übersicht wurden die Werte der Spitzengruppe hell, die Werte der Schlussgruppe dunkel unterlegt.

Praxis. Die belgischen Abschlüsse können auf dem Markt nur bei der Problemlösungskompetenz mithalten.

Tabelle 15: Rangfolge der Abschlüsse nach Kompetenzfeldern unter Berücksichtigung des Informationsstandes

			<i>Problemlösungskompetenz</i>		<i>Sozialkompetenz</i>		<i>Fachliche Qualifikation</i>		<i>theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen</i>	
	Rang (o.I.)	Rang (m.I.)	Rang		Rang		Rang		Rang	
	Summe MW		Ohne Inf.	Mit Inf.	Ohne Inf.	Mit Inf.	Ohne Inf.	Mit Inf.	Ohne Inf.	Mit Inf.
Absolventen des LIfBS	9	4	12	11	12	4	3	1	8	4
Belgische Candidature	12	12	10	10	10	11	12	12	12	11
Belgische Licence	7	8	2	3	11	8	10	10	7	6
Britischer Bachelor	10	10	11	12	9	10	8	8	5	10
Britischer Master	3	7	7	6	3	9	5	7	4	7
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	2	5	5	5	7	6	4	4	2	3
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	6	3	9	8	5	3	7	5	1	1
Deutsches Diplom (Universität)	5	6	8	7	6	5	6	6	3	2
Französische Licence	11	11	6	9	4	12	9	11	11	12
Französische Maîtrise	8	9	1	1	8	7	11	9	10	8
Absolventen der französischen Grandes Écoles	4	2	4	2	1	2	2	3	9	9
MBA	1	1	3	4	2	1	1	2	6	5

Quelle: eigene Berechnungen.

Auch hier empfiehlt sich wiederum eine Differenzierung nach den bekannten Ländergruppen. In Tabelle 16 sind die Ränge der einzelnen Abschlüsse nach deutschen und nicht-deutschen Unternehmen aufgeführt. Modell I gibt die Ränge so wieder, wie sie sich aus einem Mittelwertvergleich der einfachen „Noten“ ergeben, in Modell II wurde der Stellenwert der jeweiligen Kompetenz bei der Einstellung berücksichtigt und in Modell III zusätzlich der Informationsstand des Bearbeiters¹⁹¹.

Zunächst kann man feststellen, dass die deutschen Abschlüsse sich wiederum im Mittelfeld bewegen und vor allem in Bezug auf die Sozialkompetenz und die Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen, von den nicht-deutschen Unternehmen besser bewertet werden als von den deutschen. Im Gegenzug bewerten die deutschen Unternehmen die französische Licence deutlich besser als die nicht-deutschen. Beim Maîtrise fällt auf, dass die fachliche Qualifikation von Seiten nicht-deutscher Unternehmen in Frage gestellt wird, während die deutschen Unternehmen seine Problemlösungskompetenz positiv beurteilen. Die Problemlösungskompetenz der Absolventen des LIfBS wird von den nicht-deutschen Unternehmen sehr negativ, deren fachliche Qualifikation dagegen sehr positiv eingestuft. Große Einigkeit herrscht – und dies lassen die in Tabelle 15 dargestellten Befunde bereits vermuten – an den „Rändern“: Grandes Écoles- und MBA-Absolventen finden sich in beiden Gruppen an der Spitze wieder, während die belgischen Abschlüsse in allen Kompetenzfeldern die letzten Plätze belegen.

Letzteres ist ebenso konsistent mit den Einschätzungen europäischer und nicht-europäischer Unternehmen, wobei jedoch einschränkend anzumerken ist, dass die Fallzahl bei den nicht-europäischen Unternehmen sehr gering ist (siehe Tabelle A16 und Tabelle A17 im Anhang). Allerdings scheinen die nicht-europäischen Unternehmen mit dem französischen Hochschulsystem weniger vertraut, denn die Absolventen der Grande Écoles werden hier durchgehend sehr schlecht bewertet. Die schlechtesten Bewertungen erhalten wiederum die belgischen Abschlüsse, aber auch das deutsche berufsfachliche Diplom schneidet vergleichsweise schlechter ab. Dies lässt ebenfalls auf mangelnde Vertrautheit mit dem deutschen System schließen.

¹⁹¹ Eine ausführliche Aufstellung der Mittelwerte für die einzelnen Modelle findet sich im Anhang.

Tabelle 16: Rangfolge der Kompetenzen nach Herkunft: deutsch versus nicht-deutsch

	Problemlösungskompetenz						Sozialkompetenz						Fachliche Qualifikation						theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen					
	D			ND			D			ND			D			ND			D			ND		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Absolventen des IfBS	9	11	4	11	12	12	6	7	1	9	12	11	3	6	2	2	2	2	8	2	1	6	6	9
Belgische Candidature	11	6	5	12	10	10	10	9	10	12	9	10	7	10	9	12	12	12	11	11	11	11	11	11
Belgische Licence	11	6	5	5	3	6	10	9	10	6	10	9	6	10	9	4	8	9	11	11	11	3	2	4
Britischer Bachelor	9	12	12	7	11	8	10	12	10	6	3	7	11	9	12	10	11	8	7	2	7	10	9	9
Britischer Master	7	9	11	2	4	2	9	9	9	2	1	4	4	2	8	5	7	7	4	1	6	2	1	2
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	5	4	8	3	2	4	5	6	7	6	3	3	5	4	4	8	3	5	3	4	3	4	4	6
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	8	10	9	4	5	5	7	5	3	3	2	2	7	8	5	7	4	4	4	5	2	7	3	3
Deutsches Diplom (Universität)	6	5	7	8	9	9	4	4	4	9	7	6	7	5	6	6	4	6	6	7	4	8	7	7
Französische Licence	4	1	3	10	8	10	3	1	2	11	11	12	11	12	9	8	9	11	10	9	9	11	12	12
Französische Maîtrise	2	2	1	9	6	7	8	8	8	4	8	8	7	7	7	10	10	10	8	10	10	9	10	8
Absolventen der französischen Grandes Écoles	1	3	2	6	7	3	1	2	5	5	6	5	1	1	1	3	6	3	1	8	8	5	8	4
MBA	2	8	10	1	1	1	2	2	6	1	5	1	2	2	3	1	1	1	2	6	5	1	5	1

I = ungewichtete Bewertungen

II = Bewertungen gewichtet mit der Bedeutung der jeweiligen Kompetenz bei der Einstellung

III = II gewichtet mit dem Informationsstand der Mitarbeiter

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle 17: Rangfolge der Kompetenzen nach Herkunft: europäisch versus nicht-europäisch

	Problemlösungskompetenz						Sozialkompetenz						Fachliche Qualifikation						theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen						
	EU			NEU			EU			NEU			EU			NEU			EU			NEU			
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	
Absolventen des LfBS	11	12	11	11	12	12	8	12	3	5	9	9	3	2	1	3	8	4	8	6	2	4	2	5	
Belgische Candidature	12	8	8	12	9	9	12	10	12	9	1	1	12	12	12	12	11	11	12	12	11	10	9	9	
Belgische Licence	6	1	1	7	7	11	8	9	8	5	11	11	5	8	8	4	6	9	6	9	8	6	6	8	
Britischer Bachelor	10	11	12	3	6	5	11	8	10	3	5	8	11	10	10	6	8	4	10	8	9	4	3	5	
Britischer Master	3	7	6	1	3	2	7	5	7	2	3	3	6	6	7	2	4	3	3	3	6	2	1	1	
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	4	6	7	4	1	3	4	7	6	9	5	3	4	4	4	11	6	9	5	2	3	3	4	4	
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	9	10	10	5	9	7	5	4	4	5	8	7	8	7	6	8	2	2	4	1	1	10	11	10	
Deutsches Diplom (Universität)	6	9	9	5	5	6	3	6	5	11	4	6	7	5	5	5	3	8	7	5	5	7	5	7	
Französische Licence	6	2	4	9	7	10	8	2	11	5	9	9	9	11	11	7	5	11	11	11	11	12	9	9	11
Französische Maîtrise	5	4	3	9	4	4	5	11	9	3	1	1	9	8	9	10	8	4	9	10	10	7	6	3	
Absolventen der französischen Grandes Écoles	2	3	2	8	11	7	1	1	1	12	12	12	1	3	2	8	11	4	2	7	7	10	12	12	
MBA	1	5	5	2	2	1	2	3	2	1	7	5	2	1	3	1	1	1	1	4	4	1	6	2	

I = ungewichtete Bewertungen

II = Bewertungen gewichtet mit der Bedeutung der jeweiligen Kompetenz bei der Einstellung

III = II gewichtet mit dem Informationsstand der Bearbeiter

Quelle: Eigene Berechnungen.

Grundsätzlich ergibt sich auch das übliche Bild in Bezug auf die Unternehmensgröße (Tabelle 18 und A18 im Anhang): am schlechtesten schneiden die belgische Candidature und die französische Licence ab, am besten der MBA und die Grandes Écoles. Schaut man allerdings ein wenig genauer hin, ergeben sich durchaus interessante Differenzierungen. Zunächst zeigt sich, dass die eher praxisorientierten deutschen Abschlüsse (FH und berufsfachliche Hochschule) den Anforderungen kleiner Unternehmen in allen Kompetenzbereichen eher entgegenkommen, als dies in großen Unternehmen der Fall ist. Dagegen wird der britische Bachelor vor allem in Bezug auf die fachliche Qualifikation von großen Unternehmen deutlich schlechter eingeschätzt. Auch bei den LifBS-Absolventen sind die Meinungen widersprüchlich: die „Kleinen“ bezweifeln vor allem deren Sozialkompetenz, während die „Großen“ ihre Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen negativ beurteilen. Besonders bemerkenswert ist allerdings, dass erstere dem allseits am besten bewerteten MBA bei der Sozial- und der Problemlösungskompetenz schlechte Noten geben, vor allem deshalb, weil kleinere Unternehmen diesen Kompetenzen bei der Einstellung einen höheren Stellenwert beimessen als größere Unternehmen (siehe Tabelle A14 im Anhang).

Eine mögliche Interpretation dieses Befundes könnte sein, dass MBA-Absolventen aufgrund ihrer hohen Investitionskosten für die Ausbildung größere Erwartungen an ihre Karriere und ihr Einkommen haben – zu Lasten ihrer Teamfähigkeit. Diese Erwartungen können sicherlich aufgrund der Organisationsstruktur größerer Unternehmen und damit besserer Karriereaussichten in diesen besser erfüllt werden.

Tabelle 18: Rangfolge der Kompetenzen nach Unternehmensgröße

	Problemlösungskompetenz						Sozialkompetenz						Fachliche Qualifikation						theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen					
	<= 50 AN			> 50 AN			<= 50 AN			> 50 AN			<= 50 AN			> 50 AN			<= 50 AN			> 50 AN		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Absolventen des LfBS	12	12	9	7	12	12	12	12	12	5	4	1	4	9	6	3	1	1	8	2	1	10	10	7
Belgische Candidature	11	7	5	12	11	11	4	1	1	12	12	11	11	11	12	12	12	12	8	10	10	12	12	12
Belgische Licence	3	2	1	4	6	5	7	10	6	3	7	4	6	10	9	4	8	8	5	7	8	4	4	2
Britischer Bachelor	8	11	12	11	10	10	7	8	11	10	6	10	7	8	10	11	11	10	11	6	7	9	8	10
Britischer Master	2	9	11	5	4	4	4	5	9	5	3	6	5	6	8	7	5	5	6	5	5	3	6	9
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	1	1	2	8	8	9	2	4	5	9	10	8	1	2	4	8	7	5	1	1	2	5	5	6
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	4	6	6	9	9	8	1	2	3	8	9	9	8	3	2	10	9	7	2	3	3	6	2	1
Deutsches Diplom (Universität)	7	5	7	6	7	6	6	7	7	5	5	5	9	5	5	6	4	4	7	4	4	6	3	4
Französische Licence	8	3	4	10	5	7	7	3	2	11	11	12	10	11	10	9	6	11	12	12	12	11	11	11
Französische Maîtrise	8	3	3	3	3	2	7	6	4	4	8	6	12	7	6	5	10	9	8	11	11	6	7	5
Absolventen der französischen Grandes Écoles	4	8	8	2	1	1	3	9	8	2	1	2	2	4	3	1	1	2	3	8	6	2	8	8
MBA	4	10	10	1	2	2	11	11	10	1	2	3	2	1	1	2	3	3	3	9	9	1	1	3

I = ungewichtete Bewertungen

II = Bewertungen gewichtet mit der Bedeutung der jeweiligen Kompetenz bei der Einstellung

III = II gewichtet mit dem Informationsstand der Bearbeiter

Quelle: Eigene Berechnungen.

Entscheidend ist aber nun die Frage, inwiefern die dargestellte Qualitätseinschätzungen konsistent mit dem jeweils gezahlten Lohn sind, denn nur wenn eine Konsistenz vorhanden ist, kann man entsprechend **I4** davon ausgehen, dass eine effiziente Allokation auf dem behandelten Markt vorliegt.

Tabelle 19: „Preis-Leistungsverhältnis“ der Abschlüsse allgemein

	RANG PREIS	RANG QUALITÄT	RANG QUALITÄT MIT INFO.	SALDO (P-Q)	SALDO MIT INFO.
Absolventen der französischen Grandes Écoles	4	4	2	2	2
Absolventen des LfBS	2	9	4	-7	-2
Belgische Candidature	11	12	12	-1	-1
Belgische Licence	9	7	8	2	-1
Britischer Bachelor	6	10	10	-4	-4
Britischer Master	3	3	7	0	-4
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	7	2	5	5	2
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	8	6	3	2	5
Deutsches Diplom (Universität)	5	5	6	0	-1
Französische Licence	12	11	11	1	1
Französische Maîtrise	10	8	9	2	1
MBA	1	1	1	0	0

Quelle: eigene Berechnungen.

Wie Tabelle 19 vermuten lässt, werden – unter Berücksichtigung des Informationsstandes – insbesondere die britischen Abschlüsse gemessen an ihrer Qualität erheblich zu hoch entlohnt. Dagegen werden die französischen Abschlüsse tendenziell leicht, die deutschen FH- und berufsfachlichen Abschlüsse stärker zu gering entlohnt. Lediglich an den Rändern scheint es eine exakte Einschätzung der Qualität und dem dafür gezahlten Preis zu geben. In der Tendenz kann man also davon ausgehen, dass der Markt an dieser Stelle nur eingeschränkt funktioniert.

Die Frage ist aber, in welchen Gruppen sich die größten Divergenzen abzeichnen. Dazu wurden in Tabelle 20 die Qualitätsränge für die einzelnen Kompetenzen für jede Gruppe zu einem Gesamtrang zusammengefasst. Dieser wurde dann dem jeweiligen „Lohnrang“ – entsprechend den Werten in Kapitel V.2.2.2 – ge-

genübertgestellt. Um die Übersichtlichkeit zu verbessern, wurden hier die auffälligen Werte wiederum unterlegt: die grau unterlegten Werte zeigen eine tendenzielle Unterbezahlung, die schwarz unterlegten eine Überbezahlung an; der Wert null wurde hier hell unterlegt, um die Übereinstimmung von Lohn- und Qualitätseinschätzung anzuzeigen.

Tabelle 20: Saldo Lohn-Qualität nach Gruppen

	D			ND			EU			NEU			<= 50 AN			> 50 AN		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Absolventen des LfBS	-4	-5	1	-4	-6	-6	-7	-6	-1	1	-4	-3	-8	-11	-8	-5	-5	-1
Belgische Candidature	1	1	2	-1	-1	0	-1	-1	-1	-3	0	2	3	5	7	-1	-1	-1
Belgische Licence	-3	-3	-2	6	2	2	4	1	1	6	3	0	-1	-3	-2	5	5	4
Britischer Bachelor	-1	-1	-3	-6	-6	-6	-6	-6	-5	0	-3	-3	2	-2	-3	-5	-4	-4
Britischer Master	-4	-5	-8	3	1	2	-2	-3	-5	1	1	1	-1	-1	-6	-1	1	-3
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	3	3	2	0	3	1	3	3	1	0	3	2	5	5	5	-1	-1	-2
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	-2	-3	2	3	6	6	2	4	4	-5	-5	-2	5	5	5	-1	-1	0
Deutsches Diplom (Universität)	2	1	1	-1	1	1	0	1	1	-1	2	-2	0	5	4	-1	0	-1
Französische Licence	3	7	4	1	1	0	2	3	1	2	1	0	-2	0	-1	2	1	1
Französische Maîtrise	1	1	2	1	2	2	1	0	1	1	5	7	1	1	4	7	4	6
Absolventen der französischen Grandes Écoles	3	3	2	-2	-3	-2	2	2	2	-9	-10	-9	0	-3	-1	-1	-1	0
MBA	1	1	-3	0	0	0	2	2	1	0	0	0	-1	-2	-4	1	1	0

Quelle: Eigene Berechnungen.

Zunächst fällt auf, dass die Qualitätseinschätzung des MBA in allen Gruppen annähernd der Gehaltseinstufung entspricht, was auch auf die Absolventen der Grandes Écoles zutrifft. Jedoch zeigt sich, dass die Nicht-EU-Unternehmen diese deutlich besser entlohnen als ihre Qualitätseinschätzung es erlauben würde. Die deutlichste Überschätzung zeichnet sich bei den Absolventen des LfBS ab, was insofern verwundert, da diese ja sehr nah an den Bedürfnissen der Unternehmen ausgebildet werden (sollten) und die Qualität der Ausbildung quasi in „eigener

Hand“ liegt. Bei den deutschen Abschlüssen scheint insbesondere die Einschätzung des berufsfachlichen Diploms schwierig. Hier zeichnet sich eine – gemessen an ihrer Qualität – deutliche Unterbezahlung ab, vor allem in den nicht-deutschen Unternehmen¹⁹² und jenen mit weniger als 50 Beschäftigten. Allerdings sind diese beiden Gruppen hier fast identisch, was im Umkehrschluss die bessere Zuordnung in deutschen Unternehmen und denjenigen mit mehr als 50 Beschäftigten erklärt.

Im Hinblick auf die Fragestellung der Arbeit ergeben sich die interessantesten Abweichungen wohl bei den britischen Abschlüssen. Der Bachelor wird in den nicht-deutschen Unternehmen und ebenso in Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten gehaltsmäßig – gemessen an seiner Qualität – zu hoch eingestuft¹⁹³, der Master dagegen in den deutschen Unternehmen. Daraus lässt sich schließen, dass die vermeintliche Internationalität bzw. internationale Bekanntheit der Abschlüsse nicht unbedingt zu einer adäquaten Allokation am internationalen Arbeitsmarkt führen muss.

Dies bedeutet also, dass die eingangs dieses Abschnitts dargelegten Befunde durchaus einer Differenzierung standhalten¹⁹⁴. Man kann – obwohl der Luxemburger Arbeitsmarkt schon lange als international zu charakterisieren ist – (noch) nicht von einer vollkommenen Transparenz in Bezug auf die Qualität und einer damit verbundenen adäquaten Preiseinschätzung sprechen. Dies wirft die Frage nach der Bedeutung der zur Verfügung gestellten Informationsmedien auf: werden diese genutzt und sind einfach zu schlecht? Oder sind die Informationsmängel selbstverschuldet, weil das Angebot nicht beachtet wird? Diesen Fragen wird im nun folgenden Abschnitt auf den Grund gegangen.

2.2.4 Strategien zur Reduktion von Informationsasymmetrien am internationalen Arbeitsmarkt

Wie dargelegt, folgen Unternehmen bei der Auswahl ihrer „Produktsuche“ einem Kosten-Nutzen-Kalkül, d.h. der Grenzertrag der genutzten Informations- und Rekrutierungswege sollte deren Grenzkosten entsprechen. Sowohl am nationalen als auch am internationalen Arbeitsmarkt unterscheiden sich die verfolgten Such-

192 Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ergibt sich aus der angeführten Studie von VITOLS (2004), die bereits auf die mangelnde Internationalität dieses Abschlusses hingewiesen hat.

193 Gerade in den großen Unternehmen ist dies bemerkenswert, da diese im Regelfall besser informiert sind als kleinere Unternehmen.

194 Als weiteres Differenzierungskriterium in Bezug auf die Entlohnung sollten die Kriterien, anhand derer der Lohn festgelegt wird, herangezogen werden. Dies wurde in Frage 14 des Fragebogens getan, liefert hier allerdings keine brauchbaren Ergebnisse, da weit mehr als die Hälfte aller Unternehmen angaben, sowohl die Anforderungen des Arbeitsplatzes als auch die Qualifikation der Person heran zu ziehen. Für eine weitere Differenzierung nach Gruppen bleiben demnach kaum Fälle übrig.

strategien; allerdings sollten diese auf letzterem nicht davon abhängen, aus wie vielen unterschiedlichen Ländern rekrutiert wird (**I5**), sondern die Strategien sollten überwiegend von Organisationscharakteristika wie z.B. der Unternehmensgröße (**I6**) determiniert werden.

Um zunächst zu erfahren, welche Rekrutierungswege Unternehmen in Luxemburg allgemein beschreiten, bzw. welche Bedeutung der jeweilige Weg für das Unternehmen hat, wurde den Bearbeitern des Fragebogens die Festlegung einer Rangfolge der genutzten Kanäle abverlangt; hierbei wurden acht Möglichkeiten vorgegeben. Die mittleren Ränge der einzelnen Kanäle sind in Tabelle 21 wiedergegeben. Auf dem ersten Platz rangieren internationale Stellenanzeigen – also ein formaler Rekrutierungsweg – gefolgt von der informellen Rekrutierung über Mitarbeiterempfehlungen. Auch die Rekrutierung über das Internet scheint sich, trotz der in der Studie von KUMAR/MOHR (2000) angeführten Nachteile wie z.B. der Gefahr einer „Bewerberflut“, großer Beliebtheit zu erfreuen. Kontaktbörsen an Universitäten spielen eine vergleichsweise geringe Rolle.

Tabelle 21: Bedeutung unterschiedlicher Rekrutierungswege

	N	Min.	Max.	MW	Std.abw.
internationale Stellenanzeigen	38	1,00	8,00	5,5526	2,69832
Mitarbeiterempfehlungen	42	1,00	8,00	5,1429	2,18165
Internet-Jobbörsen	41	1,00	8,00	4,9268	2,58254
Personalvermittlungen	41	1,00	8,00	4,4146	2,12103
Mutterunternehmen/andere Filialen	35	1,00	8,00	4,1143	2,43469
nationale/internationale Arbeitsvermittlungen	40	1,00	8,00	3,9500	2,01214
Kontakt zu anderen Personalverantwortlichen	36	1,00	8,00	3,5000	2,14476
Kontaktbörsen an Universitäten	37	1,00	8,00	3,2162	2,60486

(in einer Rangfolge von 8 = am häufigsten genutzt bis 1 = am seltensten genutzt)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Inwiefern lassen sich aus dieser Rangfolge nun Aussagen über die Kosten der Rekrutierung machen? Dazu ist zunächst eine Einschätzung über die Kosten der genutzten Kanäle notwendig bzw. die Festlegung einer Reihenfolge der Kosten. Dies gestaltet sich insofern schwierig, da zu den direkten Kosten für das genutzte Medium auch die Selektionskosten hinzu kommen, denn – und dies wurde bereits in den empirischen Studien zum Rekrutierungsverhalten deutlich – die Me-

dien generieren unterschiedlich große Bewerberpools, aus denen die am besten geeigneten herausgefiltert werden müssen; das heißt, die absoluten Kosten sind kaum bestimmbar. Aus diesem Grund soll hier die Unterscheidung zwischen formalen = teureren und informellen = verhältnismäßig billigeren Rekrutierungswegen (siehe Abbildung 5) als hinreichende Kategorisierung Anwendung finden. Fasst man die angeführten Rekrutierungskanäle entsprechend zusammen, so ergibt sich, dass insgesamt die teureren formalen Wege annähernd gleich bedeutend sind mit den weitestgehend kostenlosen informellen, allerdings weisen letztere eine höhere Standardabweichung und Varianz auf, was bereits darauf schließen lässt, dass bestimmte Gruppen diesen einen wesentlich höheren Stellenwert einräumen als andere.

Tabelle 22: Bedeutung formale vs. informelle Rekrutierungswege

	N	Min.	Max.	MW	Std.abw.	Varianz
formalen Rekrutierungswege	34	2,40	6,20	4,2647	,81161	,659
informelle Rekrutierungswege	34	1,00	7,67	4,2549	1,61862	2,620

Quelle: Eigene Berechnungen.

In Tabelle 23 wurde eine Differenzierung der Rekrutierungswege in vier Ländergruppen vorgenommen, die sich grundsätzlich an der Sprachgruppendifferenzierung der Studie von HOSSIEP/ELSLER (1999, siehe Kapitel IV.1) orientiert, allerdings wurden in der Gruppe der nicht-europäischen Länder – aufgrund der Tatsache, dass diese von den Transparenzbestrebungen der EU nur bedingt erfasst werden – sowohl japanische als auch die US-amerikanischen Unternehmen zusammengefasst. Man kann in der allgemeinen Auswertung erkennen, dass deutsche Unternehmen informeller Rekrutierung einen sehr viel geringeren Stellenwert einräumen als die anderen Gruppen, die frankophonen Unternehmen dagegen nutzen informelle Rekrutierungswege in sehr viel stärkerem Maße. Dieser Befund scheint insgesamt die Ergebnisse von HOSSIEP/ELSLER zu bestätigen. Dass die nicht-europäischen Unternehmen informelle Kanäle bevorzugen ist insofern einleuchtend, da sie wesentlich schlechter über die Qualität der Abschlüsse informiert sind und demnach die möglichen Qualitätsvorteile, die sich aus den Empfehlungen von Mitarbeitern u.ä. ergeben, nutzen. Da nun aber interessiert, inwiefern die Internationalität der Bewerbungen einen Einfluss auf die Wahl der Rekrutierungswege hat, wurde zusätzlich eine Differenzierung nach der Anzahl der Länder, aus denen die Bewerbungen kamen, vorgenommen. Bei den deutschen Unternehmen zeigt sich, dass die Wahl der Rekrutierungswege einen schwachen Zusammenhang mit der Anzahl der Länder, aus welchen die Bewerbungen kamen, hat: während in der ersten Gruppe (1 bis 3 Länder) formale und informelle Kanäle recht eng zusammen liegen, ist der Abstand in der zweiten Gruppe mit bis zu sieben Ländern sehr deutlich ausgeprägt. Bei den frankopho-

nen Unternehmen, die Angaben zu den Ländern machten, steigt die Bedeutung informeller Rekrutierungskanäle mit der Anzahl der „Bewerbungsländer“. Zurückzuführen ist dies auf ein französisches Unternehmen, das allgemein wesentlich stärker informell rekrutiert. Bei den anderen europäischen Ländern wiederum sinkt und bei den nicht-europäischen Ländern steigt die Bedeutung informeller Rekrutierungskanäle. Es lässt sich also hier – erwartungsgemäß – kein systematischer (Kosten-)Unterschied nach Internationalität feststellen¹⁹⁵.

¹⁹⁵ Dieser Befund bleibt auch erhalten, wenn man anstatt der Herkunft der Muttergesellschaft die internationale Heterogenität der Belegschaft betrachtet. Hier liegen die Mittelwerte für die formale und die informelle Rekrutierung nahezu gleich auf.

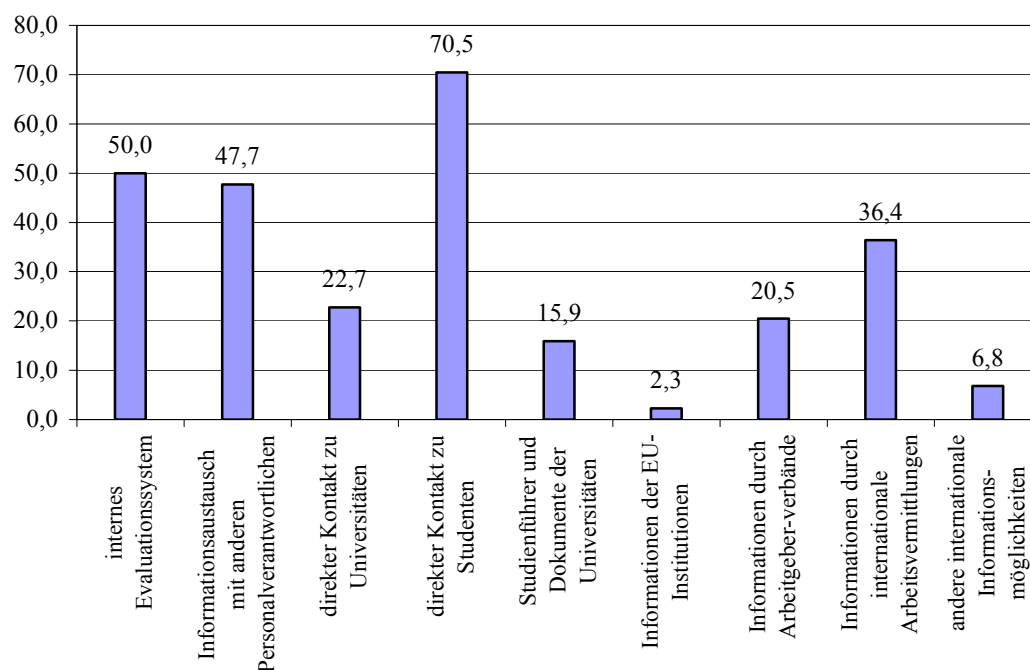
Tabelle 23: Informelle und formale Rekrutierung nach Ländergruppen

HERKUNFT	Länder, aus denen die Bewerbungen kamen		MW der formalen Rekrutierungswege	MW der informellen Rekrutierungswege		
deutsche Mutter	allgemein	MW	4,2875	3,6042		
		N	16	16		
		Std.abw.	,82614	1,56451		
	1 bis 3	1 bis 3	MW	4,0727	3,8485	
			N	11	11	
			Std.abw.	,72814	1,80348	
		4 bis 7	4 bis 7	MW	4,7600	3,0667
				N	5	5
				Std.abw.	,90995	,72265
frankophone Mutter	allgemein	MW	4,2667	5,2083		
		N	9	8		
		Std.abw.	,72111	1,92673		
	1 bis 3	1 bis 3	MW	4,8000	3,3333	
			N	3	2	
			Std.abw.	,72111	2,82843	
		4 bis 7	4 bis 7	MW	4,6000	4,3333
				N	2	2
				Std.abw.	,00000	,00000
andere europäische Länder	allgemein	MW	4,6667	4,5556		
		N	3	3		
		Std.abw.	1,33167	1,64429		
	1 bis 3	1 bis 3	MW	3,8000	5,6667	
			N	1	1	
			Std.abw.	.	.	
		4 bis 7	4 bis 7	MW	5,1000	4,0000
				N	2	2
				Std.abw.	1,55563	1,88562
nicht-europäische Länder	allgemein	MW	3,8800	4,5556		
		N	5	6		
		Std.abw.	,78230	,83444		
	1 bis 3	1 bis 3	MW		3,3333	
			N		1	
			Std.abw.		.	
		4 bis 7	4 bis 7	MW	3,6000	4,3333
				N	2	2
				Std.abw.	1,41421	,00000

Quelle: Eigene Berechnungen.

Allerdings müssen zu den Kosten der Rekrutierungswege auch die Kosten für die Information über die jeweiligen Bildungsabschlüsse und -systeme addiert werden. Da wiederum eine realistische Schätzung und Bewertung der einzelnen Medien kaum möglich ist¹⁹⁶, soll hier die Anzahl der genutzten Medien als Kalkulationsgrundlage dienen. Abbildung 6 zeigt zunächst die allgemeine Anwendung der Informationsmöglichkeiten an. Mehr als zwei Drittel der befragten Unternehmen pflegen direkten Kontakt zu Studierenden, immerhin die Hälfte verfügt über ein betriebsinternes Evaluationssystem, in welchem Informationen über die Abschlüsse gesammelt werden, und tauscht sich mit anderen Personalverantwortlichen aus. Bereits ersichtlich wird, dass die von der EU bereit gestellten Informationsmedien so gut wie keine Anwendung finden. Hierauf wird Kapitel V.3 noch genauer einzugehen sein.

Abbildung 6: Häufigkeit der genutzten Informationsmöglichkeiten (in Prozent)



(N= 44, Mehrfachnennungen möglich)

Quelle: Eigene Erstellung.

Knapp die Hälfte der befragten Unternehmen gab an, drei Informationsmedien zu nutzen; 14 nutzten weniger, 8 mehr als drei. Bei einem Vergleich der Mittelwerte für informelle und formale Rekrutierung nach diesen drei Gruppen ergaben sich

¹⁹⁶ Grund ist hier, dass die meisten der angeführten Medien nicht mit direkten Kosten verbunden sind, sondern vor allem mit Zeitaufwand, der auch von anderen Faktoren wie z.B. der Tiefe der Informationen beeinflusst wird.

keine Hinweise darauf, dass die Anzahl der Informationsmedien in irgendeiner Weise Auswirkungen auf die Wahl der Rekrutierungskanäle hat und umgekehrt. Jedoch scheinen die nicht-europäischen Unternehmen tendenziell eher weniger als drei Medien zu nutzen, die anderen europäischen Länder eher mehr (siehe Tabelle A23.1 im Anhang). Ersteres würde in der Konsequenz den schlechteren Informationsstand dieser Unternehmen begründen und auch die Tatsache, dass informellen Rekrutierungswegen hier ein höherer Stellenwert zukommt.

Die Analyse der Unternehmensgröße verdeutlicht, dass die Wahl der Rekrutierungswege – wie angenommen – den Faktor „Internationalität der Bewerbungen“ dominiert. Große Unternehmen wählen eher formale Kanäle als die kleinere Unternehmen tun¹⁹⁷; der umgekehrte Zusammenhang ergibt sich für die informellen Kanäle. Bei näherer Betrachtung der einzelnen Rekrutierungswege und Unternehmensgrößen ergibt sich, dass solche Unternehmen, die zwischen 11 und 50 Beschäftigte haben, stärker formal rekrutieren als große Unternehmen. Allerdings gaben diese überdurchschnittlich häufig internationale Stellenanzeigen als bedeutendsten Rekrutierungskanal an. Da diese Angaben ausschließlich von deutschen Unternehmen gemacht wurden, scheint dieser Befund also vor allem auf nationalitätsspezifischen Faktoren zu beruhen.

Betrachtet man zusätzlich die Anzahl der genutzten Informationsmedien, wird erkennbar, dass große Unternehmen vergleichsweise mehr Medien nutzen als dies in den kleineren der Fall ist: erstere nutzen durchschnittlich 2,7826 (Std.abw. ,99802), letztere 2,6667 mit einer Standardabweichung von 1,52753. Dieser Befund ist konsistent mit der Annahme, dass größere Unternehmen über höhere Ressourcen verfügen und entsprechend mehr Informationen sammeln können; im übrigen liegt hier auch die Vermutung von Skalenvorteilen bei der Nutzung nahe¹⁹⁸. Die höhere Standardabweichung bei den kleineren Unternehmen lässt sich im wesentlichen auf die Unternehmen mit 11 bis 50 Beschäftigten zurückführen: hier gab das türkische Unternehmen an, 6 Medien zu nutzen. Außerdem pflegt diese Gruppe überproportional häufig den direkten Kontakt zu Studierenden über Praktika o.ä., was zusätzlich den hohen Stellenwert formaler Rekrutierungskanäle innerhalb dieser Größenklasse erklären kann.

Insgesamt lässt sich für die Rekrutierungs- und Informationskosten hier festhalten, dass diese nicht durch die Internationalität *der Bewerbungen*, sondern – und dies zeigt auch Tabelle A23.2 im Anhang – primär durch die nationale Herkunft

197 Dieser Zusammenhang wird in einer Korrelationsanalyse – allerdings nicht signifikant – bestätigt.

198 Die Annahme, dass größere Unternehmen über bessere Ressourcen verfügen, lässt sich untermauern, indem man die Frage nach der Entscheidungsebene bei der Rekrutierung hinzuzieht. Hier zeigt sich, dass – wie nicht anders zu erwarten – größere Unternehmen ihre Einstellungsentscheidungen überwiegend über eine in Luxemburg vorhandene Personalabteilung treffen. Daher soll hier auf eine detailliertere Analyse des Zusammenhangs zwischen den Rekrutierungswegen und der Entscheidungsebene verzichtet werden.

des Unternehmens, damit also eher kultureller Faktoren, und der Unternehmensgröße bestimmt werden¹⁹⁹. Es lassen sich also keine Hinweise auf Funktionsmängel des Marktes finden.

2.3 Das Marktergebnis: Wie gut ist die Qualität der Einstellungsentscheidung?

Zu fragen ist nun, inwiefern die angeführten Befunde zur Signalfunktion und Qualität von Bildungsabschlüssen und zu den Informations- und Rekrutierungswegen Auswirkungen auf den Einstellungserfolg haben. Entsprechend der formulierten Implikationen sollte die Zuordnung unterschiedlicher Qualitäten von Bildungsabschlüssen auf Arbeitsplätze/Arbeitsanforderungen (unabhängig von der Entlohnung) möglich sein. Zudem sollte es keine auffälligen Unterschiede der „Fehlbesetzungskosten“ nach der Internationalität der Rekrutierung geben.

Zunächst einmal ist es daher notwendig zu schauen, ob die Zuordnung der einzelnen Abschlüsse auf die Arbeitsplätze im Unternehmen entsprechend der dargelegten Qualitätseinschätzung erfolgt (**I7**). Dazu wurden die Personalverantwortlichen gebeten anzugeben, auf welchen Positionen in ihrem Unternehmen Berufseinsteiger (differenziert nach Abschlüssen) üblicherweise eingestellt werden. Insgesamt wurden fünf mögliche Positionen vorgegeben: Bürotätigkeiten und unterstützende und überprüfende Arbeiten auf der unteren Ebene, Management- und/oder qualifizierte Hilfstätigkeiten auf der mittleren Ebene und Managementaufgaben und/oder Leitung kleinerer Abteilungen bzw. Aufgaben mit Beratungsfunktion, Managementaufgaben und/oder Abteilungsleitung auf der oberen Ebene. Entlehnt wurden diese Aufgabenfelder den Lohngruppenzuordnungen des „Collective Employment Agreement for Bank Employees 2004-2006“ (ABBL 2004), welches zwischen den luxemburgischen Gewerkschaften und 110 Banken vereinbart wurde und somit eine breite Anwendung vermuten lässt. Diese fünf Positionen wurden – aufgrund der geringen Besetzungen der niedrigsten und der höchsten Kategorie – zu drei Kategorien (low, medium, high) zusammengefasst²⁰⁰.

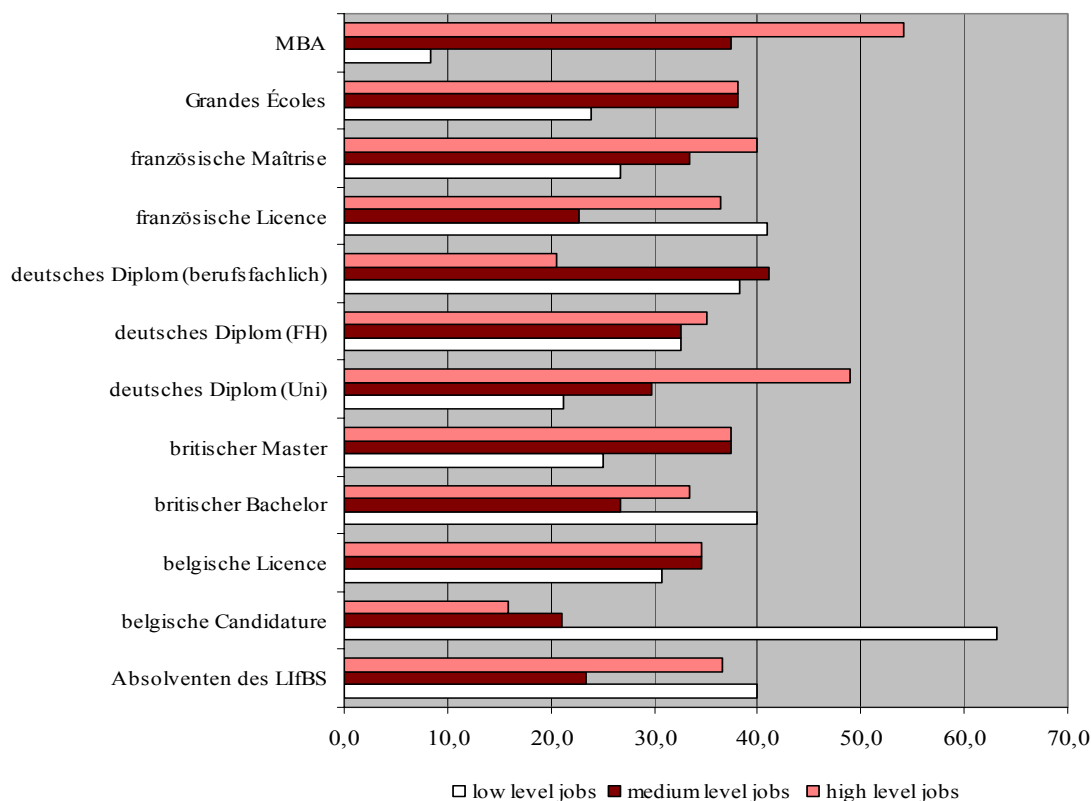
Nach den Ausführungen von ALLEN/VAN DER VELDEN (2001) (siehe Kapitel IV.5) sollten die Absolventen mit den geringsten Fähigkeiten auf Positionen der unteren Ebene, die mit den höchsten Fähigkeiten auf der Ebene mit den komplexesten Anforderungen eingestellt werden. Abbildung 7 zeigt die prozentuale

199 Dies steht im Einklang sowohl mit den Befunden von HOSSIEP/ELSLER (1999) als auch mit denen der international vergleichenden Studie über das Rekrutierungsverhalten von deutschen, französischen und britischen Unternehmen von WINDOLF (1984).

200 WALWEI/WERNER (1993: 6) stellen hierzu fest, dass „the predominant areas to which [EC employees] are recruited were shown to be top or middle management and qualified office positions.“

Verteilung der Absolventen auf die angeführten drei Arbeitsplatzkategorien. Dazu wurden die Nennungen des jeweiligen Abschlusses in einer Kategorie im Verhältnis zur Nennung in allen Kategorien berechnet, d.h. die Addition der Werte für jeden Bildungsabschluss ergibt 100 Prozent.

Abbildung 7: Verteilung der Bildungsabschlüsse auf Positionen



Quelle: Eigene Berechnungen und Darstellung.

Betrachtet man nun zunächst die insgesamt am besten und am schlechtesten bewerteten Abschlüsse (MBA und belgische Candidature), so scheinen diese überwiegend entsprechend ihrer Qualität auf den „passenden“ Positionen beschäftigt zu werden, aber bereits bei den auf Rang 2 gesetzten Absolventen der Grandes Écoles ergibt sich kein klares Bild: diese werden genau so häufig auf mittlerem wie auf höherem Niveau eingesetzt, so dass hier eher Anzeichen für eine Unterbeanspruchung der Qualität vorliegen. Allerdings zeigt eine detaillierte Analyse, dass dies vor allem auf den Informationsstand der beteiligten Personen zurückgeführt werden kann (siehe Abbildung A7 a-c im Anhang). Während die sich selbst als informiert bezeichnenden Personalverantwortlichen den Grandes Écoles-Absolventen überwiegend höhere Stellen zuordnen, überwiegen bei den nicht informierten die mittleren Positionen. Im übrigen zeigt sich auch, dass vor allem

deutsche (im Verhältnis zu nicht-deutschen) Unternehmen diese „Elite-Abschlüsse“ adäquat zuordnen.

In Bezug auf die Absolventen des LIfBS deutet sich an, dass sich hier die divergente Qualitätsseinschätzung in den verschiedenen angeführten Kompetenzbereichen auch auf die Zuordnung auf Arbeitsplätze niederschlägt, denn der Anteil der Unternehmen, die sie mit niederen Positionen versehen, liegt leicht über den hohen Positionen. Ähnliche Probleme ergeben sich bei der französischen Licence und dem britischen Bachelor. Allerdings bietet der Informationsstand der Bearbeiter hier keinen Begründungszusammenhang, denn die informierten stufen diese Abschlüsse überwiegend besser ein als die nicht informierten.

Bemerkenswert ist die Zuordnung der deutschen Abschlüsse. Trotz der festgestellten hohen Qualität der berufsfachlichen Abschlüsse finden sie sich am Luxemburger Arbeitsmarkt überwiegend in mittleren bis unteren Positionen wieder, während das vergleichsweise schlechter bewertete Universitätsdiplom mehrheitlich auf hohen Positionen Verwendung findet. Zurück zu führen ist diese Unterscheidung auf die befragten deutschen Unternehmen, die das Universitätsdiplom zwar qualitätsmäßig nicht besser einschätzen, aber – so ist zu vermuten – dessen höheren gesellschaftlichen Stellenwert in Deutschland sie in ihrem Unternehmen reproduzieren.

Insgesamt lässt sich für die Frage der Nutzung der Bildungsabschlüsse auf dem Luxemburger Arbeitsmarkt tendenziell keine adäquate Zuordnung auf Arbeitsplätze feststellen, und dies unabhängig vom Informationsstand der Bearbeiter. Hier scheint sich also die von der EU festgestellte fehlende Transparenz der Abschlüsse durchaus bemerkbar zu machen. Ob dies allerdings zu ernsthaften Problemen führt, hängt davon ab, ob diese „fehlerhafte“ Zuordnung auch tatsächlich mit höheren Qualifizierungskosten in Form von Einarbeitung und Weiterbildung einhergeht (**I8**).

Tabelle 24 gibt die durchschnittlichen Einarbeitungszeiten eines typischen Absolventen an, die in Form von Intervallen abgefragt wurden. In der Gruppe derjenigen, die bis zu sechs Monaten zur Einarbeitung benötigen, finden sich mit dem LIfBS und dem deutschen berufsfachlichen Diplom zwei Abschlüsse, die in hohem Maße spezifische Ausbildungselemente enthalten. Auch der MBA ist häufig auf Spezialisierung ausgerichtet, so dass auch hier die verhältnismäßig kürzere Einarbeitungszeit zu erwarten war. Die längsten Einarbeitungszeiten weisen die qualitätsmäßig schlechtesten Abschlüsse – die belgische Candidature und die französische Licence – auf. Bemerkenswert ist die recht lange Einarbeitungsphase von deutschen Universitätsabsolventen, die allerdings der stärker wissenschaftlichen und weniger praxisorientierten Ausrichtung des Studiums geschuldet sein dürfte. Vergleicht man diesen Befund mit der oben angeführten Arbeitsplatzzuordnung von Universitätsabsolventen auf höher angesiedelte Stellen, scheint dies konsistent mit den Befunden von HEIJKE/MENG/RIS (2003): hier sollten Komplementaritäten zwischen dem Niveau an allgemeinen – oder auch

„generic“ – Kompetenzen und dem Ausmaß an betriebspezifischen Ausbildungsmaßnahmen vorliegen; gleichzeitig qualifiziert ein höheres Maß an „generic competencies“ für ein breiteres und in diesem Falle auch anspruchsvolleres Stellenspektrum.

Tabelle 24: Einarbeitungszeiten der jeweiligen Abschlüsse

	N	Min.	Max.	MW	Std.abw.
Absolventen des LIfBS	16	1,00	3,00	1,7500	,57735
MBA	17	1,00	3,00	1,7647	,66421
deutsches Diplom (berufsfachlich)	23	1,00	3,00	2,0000	,60302
Absolventen der Grandes Écoles	15	1,00	3,00	2,0000	,65465
britischer Master	12	2,00	3,00	2,0833	,28868
deutsches Diplom (FH)	25	1,00	3,00	2,1600	,47258
britischer Bachelor	11	2,00	3,00	2,1818	,40452
französische Maîtrise	19	1,00	3,00	2,2105	,53530
deutsches Diplom (Universität)	26	2,00	3,00	2,2308	,42967
belgische Licence	17	1,00	3,00	2,2353	,56230
französische Licence	18	2,00	3,00	2,3333	,48507
belgische Candidature	14	2,00	3,00	2,4286	,51355

(1 = 1 bis 3 Monate, 2 = 3 bis 6 Monate, 3 = länger als 6 Monate)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Differenziert man nun wiederum nach den angeführten Kriterien, fällt auf, dass die Einarbeitungszeiten in nicht-deutschen Unternehmen tendenziell länger sind als in deutschen Unternehmen; ähnliches gilt im Verhältnis nicht-europäischer zu europäischen Unternehmen. Keine Tendenz ergibt sich dagegen zum einen nach der Anzahl der beschäftigten Abschlüsse und zum anderen nach der Anzahl der Länder, aus welchen die Bewerbungen kamen, allerdings sind in Unternehmen, die Bewerbungen nur aus bis zu drei Ländern erhalten die Einarbeitungszeiten der deutschen Absolventen deutlich kürzer (siehe Tabelle A24 a-e im Anhang). Eine mögliche Erklärung hierfür liegt in der Tatsache, dass in dieser Gruppe deutsche Unternehmen dominieren (12 von insgesamt 19). Einen Unterschied macht wiederum die Unternehmensgröße: die durchschnittlichen Einarbeitungszeiten liegen in kleinen Unternehmen mit bis zu 50 Beschäftigten für (annähernd) alle Abschlüsse unter den Werten in Unternehmen mit mehr als 50 Beschäftigten.

Hierfür dürften vor allem die weniger komplexe Organisationsstruktur und meist eingeschränkte Aufgabenfelder verantwortlich sein.

Zu der Einarbeitungsphase, die als betriebsspezifische Qualifizierung gesehen werden kann, müssen – wie angeführt – die direkten Kosten für (eher allgemeine) Weiterqualifizierung hinzu gerechnet werden. Um diese zu ermitteln, wurden die Bearbeiter gebeten, eine Schätzung der gesamten Aus- und Weiterbildungsausgaben für Hochschulabsolventen vorzunehmen. Die Spannweite lag hier zwischen 1 TSD und 1,8 Mio. €. Um eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen, wurden die Gesamtausgaben auf die beschäftigten Akademiker „umgelegt“. Im Durchschnitt gab jedes Unternehmen pro Hochschulabsolvent 2.684 € für Qualifizierung aus, pro Beschäftigtem allgemein 582 €. Tabelle 25 zeigt die Weiterbildungsausgaben nach Herkunft.

Tabelle 25: Weiterbildungsausgaben pro Beschäftigten und pro Akademiker nach Herkunft

HERKUNFT		AUSGABEN FÜR WEITERBILDUNG	
		pro Akademiker	pro Beschäftigtem
deutsche Mutter	MW	3013,7015	354,1927
	N	11	13
	STD.ABW.	4387,28348	194,80956
frankophone Mutter	MW	2127,0189	625,5272
	N	7	7
	STD.ABW.	3558,50049	1095,56634
andere europäische Länder (Portugal)	MW	5965,9091	1312,5000
	N	1	1
	STD.ABW.	.	.
nicht-europäische Länder	MW	2025,7948	750,8134
	N	3	4
	STD.ABW.	2595,16627	603,13205
Insgesamt	MW	2731,0519	531,9580
	N	22	25
	STD.ABW.	3762,71905	646,18230

Quelle: Eigene Berechnungen.

Es zeigt sich, dass deutsche Unternehmen für die Weiterqualifizierung ihrer Akademiker mehr ausgeben als frankophone und nicht-europäische Unternehmen. Gemessen an allen Beschäftigten investieren erstere allerdings vergleichsweise

wenig. Da deutsche Unternehmen wenig international rekrutieren, könnte dies bereits als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Heterogenität der Abschlüsse einen Einfluss auf die Weiterbildungsausgaben hat.

Eine Analyse der Weiterbildungsausgaben nach der Anzahl der beschäftigten Abschlüsse ergibt hier zunächst einen negativen Zusammenhang, d.h. der Mittelwert in der Gruppe der Unternehmen, die ein bis drei Abschlüsse beschäftigen, liegt oberhalb des Wertes der Unternehmen, die zwischen vier und zwölf Abschlüssen beschäftigen. In der unten angeführten Korrelationsanalyse ergibt sich zwar ein positiver Zusammenhang zwischen Ausbildungsausgaben pro Akademiker und Anzahl der beschäftigten Abschlüsse, dieser ist allerdings nicht signifikant. Im Gegensatz dazu ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen den allgemeinen Bildungsausgaben pro Beschäftigtem und der Anzahl der beschäftigten Abschlüsse. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Bearbeiter bei ihren Angaben auf dem Fragebogen nicht zwischen Akademikern und allgemeinen Ausbildungsaufwendungen unterschieden haben, dies deshalb, weil die Gesamtausgaben für Weiterbildung leichter zu ermitteln sind und die Aufsplittung nach Bildungsniveaus eventuell zu zeitaufwendig gewesen wäre. Die mit der Anzahl der beschäftigten Abschlüsse steigenden Ausgaben für Weiterbildung deuten jedoch in beiden Fällen darauf hin, dass hier Kompatibilitätsprobleme vorliegen, d.h. Fehlbesetzungen/-qualifikationen müssen durch höhere Ausbildungsinvestitionen kompensiert werden.

Tabelle 26: Ausgaben für Weiterbildung und Heterogenität der Abschlüsse

		AUSGABEN FÜR WEITERBILDUNG	
		pro Beschäftigtem	pro Akademiker
ANZAHL DER BESCHÄFTIGTEN ABSCHLÜSSE	Korrelation nach Pearson	,552(**)	,210
	Signifikanz (2-seitig)	,005	,348
	N	24	22

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Quelle: Eigene Berechnungen.

2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse: Funktioniert die Rekrutierung auf dem internationalen Arbeitsmarkt?

Die Ausgangsfrage der empirischen Analyse war, ob sich auf einem internationalen Arbeitsmarkt bestimmte theoretische Zusammenhänge und stilisierte Fakten in Bezug auf die Rekrutierung und die Bedeutung von Bildungsabschlüssen genau so wie auf rein nationalen Arbeitsmärkten feststellen lassen. Bei nicht abweichenden Befunden sollte der internationale Arbeitsmarkt als weitgehend funktionsfähig charakterisiert werden können.

Die Auswertung der Daten zeigt, dass diese Funktionsfähigkeit nur in Teilbereichen gegeben ist. Die Bedeutung des Bildungsabschlusses bei der Rekrutierung und im Karriereverlauf hängt allgemein stärker von Organisationscharakteristika, insbesondere der Unternehmensgröße, ab, während die Internationalität der Bewerbungen kaum eine Rolle spielt. Dagegen scheint hier der Signalwert bezogen auf die Dauer der Ausbildung und die Selektionsfunktion von Hochschulen ebenso unklar zu sein wie die monetäre Bewertbarkeit der Qualität der Abschlüsse. Legt man diese Kriterien bei der Beurteilung des Transparenzgrades von Abschlüssen zugrunde, so wird offensichtlich, dass dieser in Luxemburg trotz der langjährigen Erfahrung immer noch sehr niedrig ist.

Unabhängig von der Internationalität der Bewerbungen sind auch die Informations- und Rekrutierungswege, das heißt die Kosten der Rekrutierung unterscheiden sich nicht systematisch nach der Anzahl der Länder, aus welchen die Bewerbungen stammen. Dagegen treten vor allem im Vergleich zwischen deutschen und nicht-deutschen Unternehmen kulturelle Unterschiede (stärkere Präferenz für formale Rekrutierungswege) zutage, wie sie bereits in vorangegangenen Studien nachgewiesen wurden. Hinzu kommt die Dominanz organisationaler Merkmale, die hier anhand der Unternehmensgröße nachgewiesen wurden.

Nicht nur für die befragten Unternehmen sondern auch für die politische Diskussion dürfte allerdings die Frage des Rekrutierungserfolgs im Mittelpunkt des Interesses stehen. Hier zeigt die Analyse, dass sich – und dies kann als direkte Folge der Intransparenz gewertet werden – in Bezug auf die Allokation der Abschlüsse auf Arbeitsplätze insbesondere im „Qualitätsmittelfeld“ starke Inkonsistenzen ergeben. Erschwerend kommt hinzu, dass die Weiterbildungsausgaben positiv mit der Anzahl der beschäftigten Abschlüsse korrelieren, ein Zeichen dafür, dass die unterschiedlichen Qualitäten der Absolventen – also unterschiedliche Ausprägungen der betrachteten Kompetenzen – nicht unbedingt kompatibel sind und daher höhere Ausbildungsanstrengungen erfordern als dies für homogen rekrutierende Unternehmen der Fall ist.

3. Die politische Dimension: Funktioniert der Systemwettbewerb?

Ein wesentliches Ziel der Unternehmensbefragung lag – neben der Analyse des Rekrutierungsprozesses – darin, heraus zu filtern, inwiefern die Transparenzpolitik der EU und infolge dessen auch die Verwirklichung des Europäischen Hochschulraumes wirklich den Präferenzen international agierender Arbeitgeber entsprechen. Wie gezeigt wurde, liegen auf dem untersuchten Arbeitsmarkt durchaus Funktionsmängel in Bezug auf die Signalfunktion der Abschlüsse und die adäquate Allokation dieser auf Arbeitsplätze vor, so dass die in **I9** formulierte Nützlichkeit der Transparenzmaßnahmen feststellbar sein sollte.

Aufschluss darüber ergibt sich zum einen aus der Frage, ob die befragten Unternehmen überhaupt europäische Informationsmedien (EU-Institutionen und EU-Dokumentationen, internationale Arbeitgeberverbände, internationale Arbeitsvermittlungen) nutzen; zum anderen aus der Frage, wie die bisherigen Informationsmöglichkeiten auf europäischer Ebene beurteilt werden.

Von den 44 teilnehmenden Unternehmen gaben 22 an, keines der angeführten internationalen Informationsmedien zu nutzen, 18 nutzten ein Medium, und nur vier Unternehmen zogen zwei Quellen heran. Die häufigste Anwendung ergab sich mit 16 Nennungen bei den internationalen Arbeitsvermittlungen; 9 nannten ihre internationalen Arbeitgeberverbände²⁰¹ und lediglich ein einziges (portugiesisches) Unternehmen nutzte EU-Dokumentationen bzw. EU-Institutionen²⁰², was bereits auf sehr geringes Vertrauen in die Qualität der vorhandenen Medien hindeutet. Dies wird noch deutlicher, wenn man sich die Beurteilung der EU-Informationsquellen durch die Personalverantwortlichen anschaut.

201 Es ist zu vermuten, dass hier eine indirekte Nutzung der EU-Medien vorliegt, da auch die internationalen Arbeitgeberverbände ihre Informationen zumindest teilweise über die EU beziehen.

202 Leider wurde dieses Medium nicht genauer spezifiziert.

Tabelle 27: Einschätzung der Informationsmöglichkeiten zum Vergleich von Bildungsabschlüssen in Europa

	Häufigkeit	Gültige Prozente
unbrauchbar	3	7,1
verbesserungsbedürftig	24	57,1
befriedigend	2	4,8
Gut bis sehr gut	0	0
Weiß nicht	13	31,0
Gesamt	42	100,0

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle 27 zeichnet in Bezug auf die Qualität der europäischen Medien ein vernichtendes Bild: weit mehr als die Hälfte hält sie für verbesserungsbedürftig; nur zwei geben das Gesamturteil „befriedigend“ ab. 13 Unternehmen trauten sich kein Urteil zu. Betrachtet man diesen Befund zusammen mit der Nutzung der Medien, so ergibt sich die Frage, ob die Medien schlecht bewertet und deshalb nicht genutzt werden, oder ob sie schlecht bewertet werden, weil sie nicht genutzt werden. Eine Antwort ist hier schwer zu geben, da nicht explizit danach gefragt wurde, ob die Personalverantwortlichen die Medien der EU überhaupt kennen. Immerhin lässt sich bei genauerem Hinsehen aber feststellen, dass knapp die Hälfte (neun von 21) der Unternehmen, die kein internationales Informationsmedium nutzen, kein Urteil über die Qualität der Medien abgaben. Es lässt sich also für den angenommenen Zusammenhang sagen, dass es bisher keine spürbaren Verbesserungen der Allokation von Bildungsabschlüssen auf Arbeitsplätze durch die Transparenzanstrengungen der EU gegeben hat. Nicht eindeutig bestimmbar ist jedoch, ob dies wirklich auf mangelhafte Qualität der bereit gestellten Medien zurück geführt werden muss, oder ob die Einbeziehung dieser Medien in den Informationsprozess von den Unternehmen – trotz der festgestellten Funktionsmängel – als nicht notwendig betrachtet wird.

Daraus resultiert die für die Zukunft der Transparenzanstrengungen entscheidende Frage, inwiefern sich aus Sicht der Unternehmen eine echte Verbesserung bzw. Erleichterung der Rekrutierung durch die Vereinheitlichung der Studienstrukturen ergibt bzw. ergeben kann. Um diese Frage zu beantworten, wurden im Fragebogen verschiedene Möglichkeiten vorgegeben, wie die Personalauswahl durch ein einheitliches System von Abschlüssen beeinflusst werden könnte. Zudem hatten die Unternehmen die Option, andere aus ihrer Sicht absehbare Folgen anzugeben.

Tatsächlich teilen 16 Unternehmen die Auffassung der EU, dass die Personalauswahl durch die Einführung von Bachelor- und Master-Abschlüssen *erleichtert* werde. Interessant ist hier, dass diese Einschätzung vor allem von den frankophonen Unternehmen²⁰³ vertreten wird, während nur drei von 18 deutschen Firmen diese Umstellung als Vereinfachung sehen. Letzteres lässt sich damit erklären, dass deutsche Unternehmen in Luxemburg bisher überwiegend deutsche Absolventen wegen ihrer Ausrichtung auf den deutschen Absatzmarkt eingestellt haben und sich an dieser Praxis auch in Zukunft wenig ändern dürfte. Zehn Unternehmen gehen dagegen eher davon aus, dass die Personalauswahl *nicht erleichtert* werde. Neben vier deutschen, drei luxemburgischen und dem italienischen sind dies auch die beiden japanischen Unternehmen. Als Begründung für diese Einschätzung wurde zum einen – wie im Zusammenhang mit der Bedeutung von Bildungsabschlüssen bei der Rekrutierung bereits angeführt – angegeben, dass die Rekrutierung mehr oder weniger unabhängig vom Ausbildungsabschluss sei bzw. alle Absolventen die berufsspezifischen Kenntnisse ohnehin erst im Laufe des Beschäftigungsverhältnisses erwerben. Zum anderen beziehen sich die Erläuterungen auf die Anzahl und Qualität der Abschlüsse: Ein Unternehmen gab an, dass mit dem Bologna-Prozess die Anzahl der Diplome zunehmen werde, d.h. dass zwar die Abschlussbezeichnung vereinheitlicht wird, die dahinter stehenden Inhalte im Zuge des Profiwettbewerbs zwischen den Universitäten aber stärker voneinander abweichen. Diese Unterschiede zu eruieren kann dann mit einem erheblich höheren Informationsaufwand verbunden sein. Ein anderes Unternehmen gab im gleichen Kontext an, dass die Niveauunterschiede zwischen den Universitäten erhalten blieben. Ähnlich begründen auch fünf Unternehmen ihre Meinung, dass die Vergleichbarkeit der Abschlüsse durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen nicht erleichtert werde.

Insgesamt halten fünf Unternehmen es für möglich, dass der Bildungsabschluss bei der Personalauswahl an Bedeutung verlieren werde; nur ein Unternehmen sieht dagegen eine steigende Bedeutung, die es damit begründet, dass „eine geringere Zahl von Master-Absolventen vorhanden sein“ werde. Diese Aussage dürfte auf die Hoffnung gebaut sein, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden in Zukunft die Universität mit einem (berufsqualifizierenden) Bachelor-Abschluss verlässt und nur die besten – entsprechend der signaltheoretischen Vorhersagen – einen Master-Abschluss anstreben. Nur sieben Unternehmen sehen die Notwendigkeit, ihre Qualifikationsanforderungen an die Umstellung der Abschlüsse anzupassen. Vier Personalverantwortliche gaben an, dass mit der Angleichung der Abschlüsse die Möglichkeit verloren gehe, sich in ihrer Personalauswahl gezielt von anderen Unternehmen unterscheiden zu können. 18 Unternehmen hatten sich bis zum Zeitpunkt der Befragung noch gar nicht mit den Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf ihre Personalauswahl beschäftigt.

203 En detail sind dies alle drei französischen, das belgische und fünf von neun luxemburgischen Unternehmen.

Tendenziell zeigt sich also bis hierher, dass auch die Angleichung der Studienabschlüsse nur begrenzt als Instrument wahrgenommen wird, durch welches die vorhandenen Informationsmängel effizient verringert werden können; allerdings scheinen diese Mängel aber auch nur in sehr begrenztem Umfang überhaupt wahrgenommen zu werden, da sich die Rekrutierung unterschiedlicher Bildungsabschlüsse – wie gezeigt – an anderen, marktbezogenen Faktoren ausrichtet. Für viele Unternehmen – so lassen es die Aussagen vermuten – erfolgt die Anpassung ihrer Rekrutierungsstrategien nicht in einem vorbereiteten oder gesteuerten Prozess, sondern vielmehr durch Abwarten und situative Anpassung an neue Rahmenbedingungen. Die Auswirkungen der Studienstrukturreform werden also erst in einigen Jahren wirklich zum Tragen kommen und zu analysieren sein.

Wie ist nun aber generell die Akzeptanz von Bachelor- und Master-Abschlüssen auf diesem internationalen Arbeitsmarkt zu beurteilen? Lässt sich hier wirklich eine Dominanz des von der Politik als überlegen angesehenen Systems erkennen? Zunächst einmal ist festzustellen, dass der Anteil von britischen Bachelor- und Master-Absolventen im Luxemburger Finanzdienstleistungssektor mit 0,6% bzw. 0,9% sehr gering ist. Hieraus lassen sich allerdings keine Rückschlüsse über die tatsächliche Nachfrage nach und das Angebot an britischen Absolventen ziehen, da deren Mobilität wie dargestellt von zahlreichen komplexen Faktoren bestimmt wird. Entscheidend ist, ob viele Unternehmen diese Abschlüsse in ihrer Rekrutierungspraxis generell gegenüber anderen bevorzugen. Um dies zu erfahren, wurde den Personalverantwortlichen bei der Frage nach den möglichen Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf ihre Personalauswahl auch die Option *„Wir stellen auch heute schon bevorzugt Absolventen mit einem Bachelor- oder Master-Abschluss ein“* vorgegeben. Immerhin wurde dies von insgesamt sieben Personalverantwortlichen bejaht. Entgegen der Erwartung, dass vor allem amerikanische und britische Unternehmen dieser Strategie folgen, finden sich erstere hierunter nicht wieder, sondern die Angaben stammen aus sieben kleineren Unternehmen mit jeweils unterschiedlicher Nationalität (Belgien, Frankreich, Deutschland, Japan, Schweiz, Großbritannien, Luxemburg). Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass vor allem Personalverantwortliche, die ihren Hochschulabschluss selbst in Großbritannien erworben haben, Bachelor und Master bevorzugen, aber auch dies trifft nicht zu: vier der sieben Zustimmenden verfügen über einen französischen Abschluss, keiner über einen britischen.

Zieht man nun die Einschätzung der Unternehmen über die Qualität der beiden Abschlüsse heran (Kapitel V.2.2.3), so ist zu vermuten, dass sich diese angegebene Bevorzugung weitestgehend auf den Master beschränken sollte, da die Qualität des Bachelors insgesamt eher schlecht beurteilt wird und keine adäquate monetäre Bewertung erfolgt. Dieser Befund zeigt im Kontext der Frage, ob sich im Bologna-Prozess das effizienteste System durchgesetzt hat bzw. durchsetzen wird, zweierlei: zum einen fehlen dem britischen Bachelor offensichtlich Kompetenzen, die ihn für den internationalen Arbeitsmarkt qualifizieren, die aber im

Zuge des Master-Studiums vermittelt werden. Dies gilt insbesondere für die Problemlösungskompetenz (siehe Tabelle 17).

Zum anderen ergeben sich hieraus Implikationen für die Konzeption des Bachelor-Studiums nicht nur in Deutschland, sondern auch und gerade in Großbritannien. Die Bewertung der mit den untersuchten Abschlüssen erworbenen Kompetenzen hat gezeigt, dass die unterschiedlichen Bildungssysteme auf der Basis divergierender Produktionsbedingungen bestimmte Stärken und Schwächen aufweisen, die auf einem internationalen Arbeitsmarkt als komparative Vor- und Nachteile aufgenommen werden könnten. Für die deutschen Abschlüsse gilt dies insbesondere im Hinblick auf die Fähigkeit theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen. Hieraus ergibt sich die grundsätzliche Frage, inwiefern es gelingen kann, Bachelor-Absolventen auch weiterhin ausreichend mit dieser, aber auch den anderen nötigen Kompetenzen auszustatten, die sie nicht nur für den nationalen Arbeitsmarkt qualifizieren. Wie schwer es sein dürfte diesen Aspekt in die Überlegungen einzubeziehen, zeigt sich allerdings schon eindrucksvoll in den ersten Ergebnissen der Reform. So wurde ja bereits in der angeführten Studie von SCHWARZ-HAHN/REHBURG (2003) die Konzentration der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in Masterstudiengängen und ihre Notwendigkeit für das Bachelorstudium festgestellt (siehe Kapitel II.2.3.2.1). Ob sich dies im weiteren Verlauf der Umsetzung relativieren wird, hängt entscheidend von den beteiligten Akteuren an den Hochschulen und in der Politik ab.

VI. Schlussbemerkung

1. Resümee meiner Forschungsergebnisse

Insgesamt stellt die Arbeit den Versuch dar, die Diskussion über das adäquate europäische Regulierungsmodell im Bildungsbereich auf der „Makroebene“ mit den Auswirkungen der entsprechenden Strategien auf die „Mikroebene“ – insbesondere international rekrutierende Unternehmen – zu verbinden. Ausgangspunkt war dazu die These, dass die von der EU angenommenen Funktionsmängel am gemeinsamen Markt für Qualifikationen keine extreme Form von Marktversagen darstellen und somit für die innereuropäische Mobilität und effiziente Allokation von Arbeitskräften nur sehr bedingt als Hindernis betrachtet werden können. Diese These lässt sich zumindest anhand der Forschungsergebnisse im Luxemburger Finanzdienstleistungssektor nicht widerlegen. Die empirische Untersuchung zeigt, dass die Maßnahmen zur Förderung der Transparenz bisher kaum einen Einfluss auf das Rekrutierungsverhalten internationaler Unternehmen haben und dass auch der viel diskutierte Bologna-Prozess bisher nur wenig Aufmerksamkeit erhält. Es scheint also, als seien hier zwei „Sphären“ existent, die kaum Berührungspunkte aufweisen, obwohl die Unternehmen zumindest über ihre Interessenverbände in die Transparenzbemühungen und deren Gestaltung einbezogen sind.

Die Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass das von den politischen Akteuren in Europa als dominant erachtete anglo-amerikanische Studiensystem in der Praxis weder quantitativ noch qualitativ überlegen ist. Der Bachelor-Abschluss qualifiziert zurzeit kaum für eine Beschäftigung am internationalen Arbeitsmarkt, während der Master-Abschluss dagegen ein hohes Ansehen genießt. Als politische Implikation lässt sich hieraus ableiten, dass zu klären ist, inwiefern die internationale Beschäftigung von Bachelor-Absolventen überhaupt gewünscht wird. Das deutsche Beispiel zeigt tendenziell, dass der Vermittlung international marktfähiger Kompetenzen im Kurzzeitstudium bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Hieraus resultiert auch die Frage, ob die dargelegte Behandlung des Bologna-Prozesses in Großbritannien für die Zukunft ausreichend ist, denn den international bisher sehr gefragten britischen Master-Absolventen werden in Zukunft Master-Absolventen aus ganz Europa gegenüberstehen, so dass sich hieraus ein „Qualitätsdruck“ auf beide Studienabschnitte ergeben wird, und damit auch im Bachelor die Vermittlung weitergehender Kompetenzen gefragt sein wird. Im Kontext der Systemwettbewerbstheorie würde dies bedeuten, dass

hier durchaus Druck entsteht, doch nach besseren institutionellen Lösungen zu suchen.

An dieser Stelle soll bzw. muss betont werden, dass die vorliegende Arbeit nicht als Versuch gewertet werden sollte, die Transparenzanstrengungen der EU und insbesondere den Bologna-Prozess völlig in Frage zu stellen. Ziel ist es vielmehr, zum einen die bisherigen Stärken und Schwächen der Bildungsabschlüsse am Arbeitsmarkt zu analysieren und zum anderen die Schwachpunkte der politischen Maßnahmen herauszuarbeiten, um die Transparenzdiskussion voran bringen zu können. So leistet die Arbeit auch den Versuch, zunächst einmal zu definieren, wie der internationale Arbeitsmarkt überhaupt funktionieren sollte bzw. wann er als funktionsfähig charakterisiert werden kann, um mögliche Funktionsmängel aufdecken zu können.

Anhand der genutzten informationsökonomischen Ansätze sollten dazu die „Reibungsverluste“, die durch Intransparenz von Bildungsabschlüssen entstehen, sichtbar gemacht werden, zum einen durch die signaltheoretische Prüfung (Entlohnung zu Dauer bzw. Kosten der Ausbildung, Sortierfunktion von Hochschulen) und durch die Einschätzung der Qualität der Abschlüsse und deren „Preis“, zum anderen durch die Untersuchung des Einflusses der Internationalität der Rekrutierung auf deren Kosten. Hier zeigte sich, dass letztere stärker durch die Nationalität des Herkunftslandes des Unternehmens als durch die Internationalität der Rekrutierung bestimmt werden, so dass hier keine Funktionsmängel im eingangs beschriebenen Sinne vorliegen.

Mein Ziel war es, den Luxemburger Finanzdienstleistungssektor aus den genannten Gründen möglichst komplett zu erfassen, um die bisherigen Fallstudienvidenz um eine Studie mit statistischer Relevanz zu ergänzen. Dass dies nicht gelungen ist, ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass die Personalabteilungen in Luxemburg sehr klein sind und der Fragebogen – trotz der Beschränkung auf das Wesentliche – recht umfangreich war. Hinzu kommt, dass der Luxemburger Finanzdienstleistungssektor bei der Herausgabe von unternehmensbezogenen Daten aus wohl bekannten Gründen sehr zurückhaltend ist. Dennoch bieten die dargestellten Befunde wichtige Anknüpfungspunkte für weitere Studien zur Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und zu den Perspektiven des Bologna-Prozesses für den Arbeitsmarkt.

2. Weiterer Forschungsbedarf

Forschungsbedarf ergibt sich aus der Arbeit heraus nicht nur in Bezug auf die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen, sondern auch im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Wettbewerbs zwischen Bildungssystemen in Europa. Die Entscheidung, sich in der vorliegenden Untersuchung auf den Hochschulsektor zu beschränken, wurde im wesentlichen durch die Aktualität des Bologna-

Prozesses vorgegeben, dürfte allerdings vor allem für den sekundären Bereich, zu welchem auch die duale Berufsausbildung in Deutschland gehört, von Brisanz sein. Hier wird – im Gegensatz zur Harmonisierung von Strukturen – durch Maßnahmen wie den Europass Berufsbildung und die verstärkte Modularisierung von Ausbildungsabschnitten echter Wettbewerb gefördert, d.h. eine Angleichung von Strukturen ist nicht absehbar, allerdings werden hier – wie dies KOCH (1998) formulierte – Befürchtungen eines „race to the bottom“-Prozesses geäußert, die durchaus begründet sind.

Zudem – so wurde es in der Studie von MYTZEK/SCHÖMANN (2004) deutlich – herrscht auf der Ebene mittlerer Qualifikationen ein viel größeres Maß an Intransparenz als im Hochschulsektor, was eine Übertragung des hier gewählten Forschungsansatzes auf diese Ebene fruchtbar erscheinen lässt.

Ein weiteres, nahezu unausschöpfliches Forschungspotential bietet daneben die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses in der Praxis, vor allem im Hinblick auf die theoretischen Überlegungen zu den Präferenzen der Akteure und den möglichen Skalenvorteilen. Zwar werden sich die mit der Umstellung der Strukturen verbundenen *sunk costs* (Verhandlungs- und Anpassungskosten) kaum mehr quantifizieren lassen, jedoch würde eine Analyse der Anerkennungspraxis von Studienleistungen an den Hochschulen vor und nach der Umstellung durchaus einen Eindruck über mögliche Vereinfachungen und damit der Einsparung von Transaktionskosten bieten.

Gleiches gilt für die unternehmerische Rekrutierungspraxis: auch hier ließen sich Vorher-Nachher-Vergleiche anstellen, um die Verwirklichung des Ziels der Reduktion von Informationskosten zu überprüfen. In diesem Zusammenhang wird die Herausbildung von Profilen an den Hochschulen in Europa eine gewichtigere Rolle spielen als bisher, denn nur wenn klar ist, welche Hochschule für welche Leistung steht – und dies auch in der Öffentlichkeit kommuniziert wird – werden sich die Kosten der Beschaffung von Informationen über die Qualität einzelner Bildungsabschlüsse wirklich reduzieren lassen. Zentrale Voraussetzung hierfür ist aber die Entwicklung eines konsistenten Ranking-Verfahrens – ähnlich den in den USA praktizierten –, durch welches Qualität an finanzielle Mittel geknüpft wird. Ein solches Verfahren scheint bisher weder in Deutschland noch in anderen europäischen Ländern angedacht.

Als abschließenden Punkt lässt sich anführen, dass in diesen Kontext natürlich auch die Arbeit des Akkreditierungsrates und der evaluierenden Gremien, denen die Qualitätssicherung bisher obliegt, fällt. Inwiefern durch diese ein objektiver Beitrag zur Transparenz und Qualität geleistet werden kann, sollte sowohl im Interesse der Bildungsforschung als auch im Interesse der nationalen und europäischen Politik liegen.

Literatur

- Accenture (2005): Wettbewerbsvorteil Bachelor? Neue Chancen für den IT-Standort Deutschland durch die Europäisierung von Studienabschlüssen? Berlin (online im Internet: http://www.initiatived21.de/news/aktuelles/doc/13147_1134481612.pdf, abgerufen am 13.02.2006)
- Akerlof, G. (1970): The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism. In: The quarterly journal of economics 84(1970)3: 488-500
- Akkreditierungsrat (1999/2005): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister- Mindeststandards und Kriterien -, Bonn (online im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/b_kriterien.doc, abgerufen am 23.08.2005)
- Akkreditierungsrat (2005): Daten zur Akkreditierung. Stand: 01.03.05 (online im Internet: http://www.akkreditierungsrat.de/S_Statistik%20050301.pdf, abgerufen am 23.08.2005)
- Alba-Ramírez, A./Blázquez, M. (2003): Types of Job Match, Overeducation and Labor Mobility in Spain. In: Büchel, F./de Grip, A./Mertens, A. (Hrg.): Overeducation in Europe: Current issues in theory and policy, Cheltenham u.a.: 65-90
- Albrecht, J./van Ours, J. (2001): Using Employer Hiring behavior to Test the Educational Signaling Hypothesis. IZA Discussion Paper No.339 November 2001, Bonn
- Alesi, B./Bürger, S./Kehm, B./Teichler, U. (2005) Stand der Einführung von Bachelor- und Master- Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Endbericht: Vorgelegt am 28. Februar 2005, Berlin
- Alewel, D. (1994): Informationsasymmetrien in Arbeitsverhältnissen. Ein Überblick über die Anwendungsmöglichkeiten der Informationsökonomie in der Personalwirtschaftslehre. In: ZfB 64(1994)1: 57-79
- Allen, J./van der Velden, R. (2001): Educational mismatches versus skill mismatches: effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search. In: Oxford economic Papers 3(2001): 434-452
- Altonji, J./Pierret, C. (1998): Employer Learning and the Signalling Value of Education. In: Ohashi, I.: Internal labour markets, incentives and employment. Basingstoke, Hampshire u.a.: 159-195
- Andrews, M./Bradley, S./Upward, R. (2001): Employer Search, Vacancy Duration and Skill Shortages. University of Nottingham Discussion Paper in Economics No. 01/07, Nottingham (online im Internet: http://www.nottingham.ac.uk/economics/research/dp/school_dp/dp.01.07.pdf, abgerufen am 05.10.2005)

- Anweiler, O. (1996): Deutschland. In: Anweiler, O. (Hrg.): *Bildungssysteme in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei, Weinheim u.a.*: 31-56
- Antoninis, M. (2004): The wage effects from the use of personal contacts as hiring channels. CSAE WPS 2004-03. Online im Internet: <http://www.csaee.ox.ac.uk/workingpapers/pdfs/2004-03text.pdf> (abgerufen am 24.06.2005)
- Ariss, S./Timmins, S. (1989): Employee Education and Job Performance: Does Education Matter? In: *Public Personnel Management* 18(1989)1: 1-9
- Arkes, J. (1999): What do Educational Credentials Signal and Why Do Employers Value Credentials? In: *Economics of Education Review* 18(1999): 133-141
- Arrow, K. (1973): Higher Education as a Filter. In: *Journal of Public Economics* 2(1973): 193-216
- Association des Banques et Banquiers Luxembourg [ABBL] (2004): Collective Agreement for Bank Employees 2004-2006, Luxemburg (online im Internet: http://en.abbl.lu/imperia/md/content/abbl/publications/cct_2004_en.pdf, abgerufen am 03.02.2005)
- Backes-Gellner, U. (1992): Berufsausbildungssysteme und die Logik betrieblicher Qualifizierungsstrategien im internationalen Vergleich – Gibt es einen „Wettbewerb der Systeme“? In: *Jahrbuch für neue politische Ökonomie* 11(1992): 245-270
- Backes-Gellner, U. (1996): Betriebliche Bildungs- und Wettbewerbsstrategien im deutsch-britischen Vergleich, München und Mering
- Bailey, M./Rom, M. C./Taylor, M. (2004): State competition in higher education : a race to the top, or a race to the bottom? In: *Economics of Governance* 5(2004)1: 53-75
- Bainbridge, S./ Murray, J. (2000): Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union. Teil II – Von Maastricht bis Amsterdam. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 21/ 2001: 55-64
- Bainbridge, S./ Murray, J. (2001): Der politische und rechtliche Rahmen für die Entwicklung der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Union. Teil I – Vom Vertrag von Rom zum Vertrag von Maastricht. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 20/ 2000: 5-22
- Barceinas-Paredes, F. et al. (2001) : Does education improve productivity or earnings only? Evidence from France and Spain. In: Asplund, R. (Hrg.): *Education and Earnings. Further evidence from Europe*, Helsinki 2001: 65-96
- Barron, J./Bishop, J. (1985): Extensive search, intensive search, and hiring costs. In: *Economic inquiry* 23(1985): 363-382
- Barron, J./Bishop, J./Dunkelberg, W. (1985): Employer Search: The Interviewing and Hiring of New Employees. In: *The Review of Economics and Statistics* 67(1985)1: 43-45
- Barron, J./Black, D./Loewenstein, M. (1989): Job Matching and On-the-Job Training. In: *Journal of Labor Economics* 7(1989)1: 1-19

- Bartz, B. (1993): Determinanten der Berufsbildungspolitik in der Europäischen Gemeinschaft. In: Pädagogische Rundschau 47(1993): 147-158
- BDA (2003a): BDA zur Empfehlung Großbritanniens PI03/03, 28.01.2003. Online im Internet: <http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/E032933DC8A78BB3C1256CBC003FF597?Open&ccm=300280000&L=DE&markedcolor=%23003399> (abgerufen am 04.08.2004)
- BDA (2003b): Memorandum zur gestuften Studienstruktur (Bachelor/Master), September 2003. Online im Internet: [http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/MemorandumzurgestuftenStudiens/\\$file/Memorandum%20BA_MA_deutsch.pdf](http://www.bda-online.de/www/bdaonline.nsf/id/MemorandumzurgestuftenStudiens/$file/Memorandum%20BA_MA_deutsch.pdf) (abgerufen am 07.08.2004)
- Becker, G. (1964): Human capital. A theoretical and empirical analysis, with special reference to education, New York
- Bedard, K. (2001): Human Capital versus Signalling Models: University Access and High School Dropouts. In: Journal of Political Economy 109(2001)4: 749-775
- Behrenz, L. (2001): Who gets the job and why? An explorative study of employers' recruitment behaviour. In: Journal of Applied Economics IV(2001)2: 255-278
- Bekhradnia, B. (2004): Credit Accumulation and Transfer, and the Bologna Process: an Overview, Higher Education Policy Institute, Oxford (online im Internet: <http://www.hepi.ac.uk/downloads/13CATFullReport.pdf>, abgerufen am 25.08.2005)
- Belleflamme, P./Hindriks, J. (2001): Yardstick Competition and Political Agency Problems: Working paper / Department of Economics, Queen Mary ; 441, London (online im Internet: <http://www.econ.qmw.ac.uk/papers/docs/wp441.pdf>; abgerufen am 16.08.2005)
- Belman, D./Heywood, J. (1997): Sheepskin effects by cohort: implications of job matching in a signaling model. In: Oxford Economic Papers 49(1997): 623-637
- Berg, I. (1972): Education and Jobs: The Great Training Robbery, New York et al.
- Bergemann, N./Sourisseaux, A. (2003) : Internationale Personalauswahl. In : Bergemann, N. (Hrg.): Interkulturelles Management, Berlin: 141-177
- Bergen-Kommuniqué (2005): Der Europäische Hochschulraum – Die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der für die Hochschulen zuständigen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005 (online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf; abgerufen am 01.07.2005)
- Bergs, C./Konegen-Grenier, C. (2005): Der Bachelor aus Sicht der Unternehmen. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrg.): Positionen: Karriere mit dem Bachelor. Berufswege und Berufschancen, Essen: 24-41
- Besley, T./Case, A. (1995): Incumbent Behavior: Vote-Seeking, Tax Setting, and Yardstick Competition. In: AER 85(1995)1: 25-45
- Biffel, G. (2002): Kosten und Nutzen des Bildungssystems im internationalen Vergleich. In: WIFO Monatsberichte 6/2002: 397-411
- Bills, D. (1988a): Educational Credentials and Hiring Decisions. What Employers Look for in New Employees. In: Research in Social Stratification and Mobility 7(1988): 71-97

- Bills D. (1988b): Educational Credentials and Promotions: Does Schooling Do More Than Get You in the Door? In: *Sociology of Education* 61(1988)January: 52-60
- Bills, D. (1992): The Mutability of Educational Credentials as Hiring Criteria. In: *Work and Occupations* 19(1992)1: 79-95
- Boas, H.-U. (2003): Money makes the world go round. Über Bachelorabschlüsse, Studiengebühren und Leistungsbewertung in Großbritannien. In: *Forschung&Lehre* 4/2003: 186-189
- Bordemann, H.-G. (2000): Zukünftige qualifikatorische Anforderungen in der Personalpolitik. In: Keese, O./Schröder, G./Simmert, D. (Hrg.): *Finanzdienstleistungsmärkte. Perspektiven der öffentlich-rechtlichen Institute*, Stuttgart: 409-436
- Bothelo, A./Bland Jones, C./Kiker, B. (1998): Nursing Wages and Educational Credentials: the Role of Work Experience and Selectivity Bias. In: *Economics of Education Review* 17(1998)3: 297-306
- Bowles, S./Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*, New York
- Braun, D. (1999): New managerialism and the governance of universities in a comparative perspective. In: Braun, D./Merrien, F.-X. (1999): *Towards a New Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London und Philadelphia: 239-261
- Briedis, K. (2005): Der Bachelor als Sprungbrett? Erste Ergebnisse zum Verbleib von Absolventen mit Bachelorabschluss. In: In: Leszczensky, M./Wolter, A. (Hrg.): *Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. HIS-Kurzinformation A6/2005*, Hannover: 39-48
- Broersma, L. (1996): Are large firms more efficient in matching jobs to job searchers than small firms? Vrije Universiteit Amsterdam, Faculteit der Economische Wetenschappen en Econometrie Research Memorandum 196-0, Amsterdam (online im Internet: <ftp://zappa.uvu.vu.nl/19960010.pdf>, abgerufen am 24.06.2005)
- Brown, D. (2001): The Social Sources of Educational Credentialism: Status Cultures, Labor Markets, and Organizations. In: *Sociology of education* (2001) extra issue: 19-34
- Büchtemann, C. (2001): *Deutsche Nachwuchswissenschaftler in den USA. Perspektiven der Hochschul- und Wissenschaftspolitik*, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2004): Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht für Deutschland 2004 von KMK und BMBF (online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_2004.pdf, abgerufen am 22.08.2005)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2005): Der Bologna-Prozess (online im Internet: http://www.bmbf.de/de/3336.php#Der_Beginn, abgerufen am 17.08.2005)
- Buon, T. (o.J.): The Use of Educational Credentials for Employee Selection. (Online im Internet: <http://www.buon.net/papers/credential.htm>, abgerufen am 04.12.2002)
- Buon, T./Compton, R. (1989): Who's on the qualifications merry-go-round?: credentials, credentialism and employee selection. Working paper series: Nepean College of Advanced Education, School of Business; 64, Kingswood, New South Wales

- Burdett, K./Cunningham, E. (1998): Toward a Theory of Vacancies. In: Journal of Labor Economics 16(1998)3: 445-478
- Buttler, F. (1994): Berufliche Weiterbildung als öffentliche Aufgabe. In: MittAB 27(1994)1: 33-42
- Byrkjeflot, H. (2001): Management Education and Selection of top Managers in Europe and the United States, Bergen
- Caie, G. (2003): The Bologna Declaration. Does it concern UK Universities? The Higher Education Academy, English Subject Center Newsletter Issue 3, January 2003, London (online im Internet: <http://www.english.ltsn.ac.uk/explore/publications/newsletters/newsissue3/caie.htm>, abgerufen am 25.08.2005)
- Chevalier, A. et al. (2003) : Does education raise productivity, or just reflect it? Centre for Economic Research WP03/04 January 2003, Dublin
- Clapham, R. (2000): Ansatzpunkte für eine ökonomische Diagnose des Systemwettbewerbs. In: Walter, H./Hegner, S./Schechler, J. (Hrg.): Wachstum, Strukturwandel und Wettbewerb, Stuttgart: 544-559
- Clausen, H. (2001): Benchmarking und Yardstick Competition: Ansätze vergleichenden Wettbewerbs in der Wasserwirtschaft, Oldenburg
- Clausen, H./Scheele, U. (2002): [Benchmarking in der Wasserwirtschaft : internationale Erfahrungen mit vergleichendem Wettbewerb in der Wasserwirtschaft](#). Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen : Beiheft ; 29, Baden-Baden
- Cohen, Y./Pfeffer, J. (1986): Organizational Hiring Standards. In: Administrative Science Quarterly 31(1986): 1-24
- Collins, R. (1974): Where are Educational Requirements for Employment Highest? In: Sociology of Education 47(1974)Fall: 419-442
- Collins, R. (1979): The Credential Society, New York
- Cunningham, E. (1996); The relationship between recruiting and screening within the employer search framework. Working paper : Centre for Labour Market and Social Research, University of Aarhus and the Aarhus School of Business ; 96,06, Aarhus
- Dearden, L. et al. (2002) : The Returns to Academic and Vocational Qualifications in Britain. In: Bulletin of economic research 54(2002)3: 249-274
- Dee, T. (1998): Competition and the Quality of Public Schools. In: Economics of education Review 17(1998)4: 419-427
- Demmelhuber, W. (2001): Der Europäische Gerichtshof als Förderer der Mobilität von Studierenden. In: Berufsbildung. Europäische Zeitschrift 21/ 2001: 65-69
- DeVaro, J. (2001): The Effect of Employer Recruitment Strategies on Job Placements and Match Quality. SIEPR Discussion Paper No. 01-06, Stanford (online im Internet: <http://siepr.stanford.edu/papers/pdf/01-06.pdf>, abgerufen am 05.10.2005)
- DeVaro, J./Fields, G. (2005a): Waging the War for Talent: Do Recruitment and Screening Strategies Raise Employee Performance? Cornell University, Ithaca (online im Internet: http://www.ilr.cornell.edu/directory/gsf2/downloads/devarofields_052505.pdf, abgerufen am 02.11.2005)

- DeVaro, J./Fields, G. (2005b): Employer Strategies for Recruitment and Screening: High-Performance Systems or Diminishing Returns? Cornell University, Ithaca (online im Internet: http://www.ilr.cornell.edu/directory/gsf2/downloads/DeVaro_Fields_II_060805.pdf, abgerufen am 02.11.2005)
- De Wolf, I./van der Velden, R. (2001): Selection Processes for Three Types of Academic Jobs. An Experiment among Dutch Employers of Social Science Graduates. In: *European Sociological Review* 17(2001)3: 317-330
- DIHK (2002): Bachelor- und Masterstudiengänge. Erhebung des DIHK bei Mitgliedsunternehmen von Industrie- und Handelskammern über die Akzeptanz von Bachelor- bzw. Master-Studiengängen bzw. Beschäftigungsaussichten der Absolventen dieser Studiengänge in der Wirtschaft (online im Internet: <http://www.dihk.de/>, abgerufen am 04.04.2005)
- DIHK (2003): Bildung für Europa - Mit klugen Köpfen an die Weltspitze. 10-Punkte-Katalog für eine bessere europäische Bildungspolitik (online im Internet: <http://www.dihk.de/>, abgerufen am 01.04.2005)
- Directorate-General for Education and Culture [DGfEC] (2004): ECTS Users' Guide, Brüssel (online im Internet: [http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/ECTSUsersGuide(1).pdf), abgerufen am 25.08.2005)
- D'Iribarne, A./d'Iribarne, P. (1999): Das französische Bildungssystem als Ausdruck einer politischen Kultur. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift*, Nr. 17: 26-39
- Dore, R. (1976): *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*, London
- Dreeben, R. (1968): *On What is Learned in School*, Reading/Mass.
- Dreher, J. (2004): Fallstudie II: Prämissen der internationalen Mobilität von Fachkräften und Transparenz von Bildungsabschlüssen im europäischen Automobilsektor. In: Mytzek, R./ Schömann, K. (Hrg.) (2004): *Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa – Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften*, Berlin: 85-114
- Dupray, A. (2001): The signaling power of education by size of firm and the long-term effects on workers' careers. In: *International Journal of Manpower* 22(2001)1/2: 13-38
- Eliasson, G. (1999): Bildungsabschlüsse, Arbeitsmarktsignale und die Verteilung von Kompetenz auf Arbeitsplätze. In: *Berufsbildung. Europäische Zeitschrift* 16(1999): 75-82
- Elton, L. (2005): Britain's Relationship to the Bologna Declaration. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 27(2005)2: 32-44
- Ertmann, T. (1999): Pfadabhängige Entwicklung und systemimmanente Zwänge: Sind die Möglichkeiten des Lernens beschränkt) In: Lang, S. (Hrg.): *Jobwunder USA - Modell für Deutschland?*, Münster: 266-272
- EURES (2004): *Mobilitätsreport Saar-Lor-Lux-Rheinland-Pfalz*, Saarbrücken (online im Internet: http://www.info-institut.de/eures/download/mobilitaetsreport_sllr.pdf, abgerufen am 12.07.2004)

- Eurobarometer (2001): The social situation in the European Union, Brüssel (online im Internet: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/eb/ebs_148_en.pdf, abgerufen am 29.08.2005)
- Eurochambres (2002): Skills, Mobility, Training for competition. EBP survey results 2002, Brüssel (online im Internet: <http://www.eurochambres.be/publications/index.shtml#training>, abgerufen am 12.07.2004)
- Europäische Kommission (2005): Erasmus: Dozentenmobilität und Studentenmobilität 2003-2004 (online im Internet: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/stat_de.html, abgerufen am 25.08.2005)
- Europe Unit (2004): Masters degrees and the Bologna Process, London (online im Internet: <http://www.europeunit.ac.uk/resources/E-04-17.pdf>, abgerufen am 24.08.2005)
- European Association for Quality Assurance in Higher Education [ENQA] (2005): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, Helsinki (online im Internet: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf, abgerufen am 23.08.2005)
- European University Association [EUA] (2005): Starke Universitäten für ein starkes Europa. Glasgow Declaration, 15. April 2005 (online im Internet: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf, abgerufen am 03.08.2005)
- EURYDICE (2004): Europäisches Glossar zum Bildungswesen. Band 1 – Zweite Ausgabe. Prüfungen, Abschlüsse und Titel, Brüssel
- EURYDICE (2005): Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National Trends in the Bologna Process, Brüssel
- Farber, H./Gibbons, R. (1996): Learning and Wage Dynamics. In: The quarterly journal of economics 111(1996)4: 1007-1047
- Fehlen, F. (1997): Grenzüberschreitende räumliche Mobilität als Infragestellung der sozialen Aufwärtsmobilität – Überlegungen zur Entwicklung eines supranationalen Arbeitsmarktes in Luxemburg. In: Cahier du Centre Universitaire, série ISIS 3(1997) : 41-56 (online im Internet : <http://www.cu.lu/~fehlen/Pendler.pdf>, abgerufen am 17.11.-2004)
- Fehn, R. (2001): Institutioneller Wettbewerb um soziale Sicherungssysteme in Europa. Wirtschaftswissenschaftliche Beiträge des Lehrstuhls für Volkswirtschaftslehre, Wirtschaftsordnung und Sozialpolitik Nr. 45, Würzburg (online im Internet: <http://www.wifak.uni-wuerzburg.de/wilan/wifak/vwl/vw14/publik/dp41.pdf>, abgerufen am 12.7.2004)
- Feld, L. (2002): Institutioneller Wettbewerb und Arbeitsmarktinstitutionen in Europa. In: Apolte, T./ Vollmer, U.: Arbeitsmärkte und soziale Sicherungssysteme unter Reformdruck: Fehlentwicklungen und Lösungsansätze aus institutionenökonomischer Sicht; Stuttgart: 289-317
- Fertig, M./Schmidt, C. (2002): Mobility within Europe – What do we (still not) know? IZA Discussion Paper No. 447, March 2002, Bonn

- FIBAA (2001): Standards der FIBAA, Bonn (online im Internet: <http://www.fibaa.de/ger/downlo/standards.pdf>, abgerufen am 11.01.2006)
- Franck, E./Opitz, C. (1999): Hochschulen als „Sortiereinrichtungen“ in Humankapitalmärkten. In: ZfB 69(1999)11: 1313-1330
- Franck, E./Opitz, C. (2004): Zur Filterleistung von Hochschulsystemen – Bildungswege von Topmanagern in den USA, Frankreich und Deutschland. In: zfbf 56(2004)1: 72-86
- Frankfurter Allgemeine Zeitung [FAZ] (2004a): Bachelor ist nicht gleich Bachelor. Die misslungene Angleichung der europäischen Studienabschlüsse nach Bologna, 24. Januar 2004: 10
- Frankfurter Allgemeine Zeitung [FAZ] (2004b): Erledigt mit Bologna. Trivialmaschine, 6. Oktober 2004: N3
- Frazis, H. (2002): Human capital, signalling, and the pattern of returns to education. In: Oxford Economic Papers 54(2002)2: 298-320
- Frideres-Poos, J./Engel, G./Lenert, J. (2002): Vocational education and training in Luxembourg, Luxemburg
- Fowler, F. (1995): Improving survey questions: design and evaluation, Thousand Oaks, London und Neu Dehli
- Fowler, F./Mangione, F. (1990): Standardized survey interviewing. Minimizing interviewer-related error, Newbury Park, London und Neu Dehli
- Furlong, P. (2004): British Higher Education and the Bologna Process: An Interim Assessment. Paper prepared for presentation at the epsNet Plenary Conference, Prague 19-20 June 2004 (online im Internet: <http://www.epsnet.org/2004/pps/Furlong.pdf>, abgerufen am 04.04.2005)
- Fürst, A. (1999): Die bildungspolitischen Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft. Umfang und Entwicklungsmöglichkeiten, Frankfurt a.M. et al.
- Gatsios, K./Holmes, P. (1998): Regulatory Competition. In: Newman, P. (Hrg.): The New Palgrave Dictionary of Economics and the Law, Vol. 3. London: 271-275
- Geradin, D. (2002): Competition between Rules and Rules of Competition: A Legal Economic Analysis of the Proposed Modernisation of the Enforcement of EC Competition Law. Paper prepared for the Conference on Regulatory Competition and Economic Integration in the European Union. Tilburg University, 5-6 September 2002
- Gibson, J. (2000): Time or Paper? A Direct Test for Sheepskin Effects in the Returns to Education. (online im Internet: www.mngt.waikato.ac.nz/depts/econ/staff/johng/PDF_Files/WorkingPapers/OBESSheepskin.pdf, abgerufen am 23.03.2004)
- Glowka, D. (1996): England. In: Anweiler, O. (Hrg.): Bildungssysteme in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei, Weinheim u.a.: 57-81
- Gori, G. (2001): Towards an EU Right to Education, Den Haag, London, Boston

- Gottfredson, L. (1985): Education as a Valid but Fallible Signal of Worker Quality: Reorienting an Old Debate about the Functional Basis of the Occupational Hierarchy. In: *Research in Sociology of Education and Socialization* 5(1985): 123-169
- Granovetter, M. (1974): *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*, Cambridge/Mass.
- Gundlach, E. (2000): Bildung als Standortfaktor: Internationale Evidenz. In: Morath, K. (Hrg.): *Rohstoff Bildung : Beiträge zu einer Tagung des Frankfurter Instituts im Hause der Deutschen Bundesbank*, Frankfurt: 27-39
- Habermalz, S. (2003a): An Examination on Sheepskin Effects Over Time. IZA Discussion Paper No. 725, February 2003, Bonn
- Habermalz, S. (2003b): Job Matching and the Returns to Educational signals. IZA Discussion Paper No. 726, February 2003, Bonn
- Hall, A. (2002): Bank- und Versicherungskaufleute: Qualifikationen und berufliche Anforderungen. In: Jansen, R. (Hrg.): *Die Arbeitswelt im Wandel : weitere Ergebnisse aus der BIBB/IAB-Erhebung 1998/99 zur Qualifikation und Erwerbungsituation in Deutschland / Bundesinstitut für Berufsbildung, BiBB*, Bonn: 117-143
- Hancké, B./Callaghan, H. (1999): Systemwettbewerb oder Komplementarität? Deutsche und amerikanische Institutionen und Innovationsstrategien im Globalisierungszeitalter. In: Lang, S. (Hrg.): *Jobwunder USA - Modell für Deutschland?*, Münster: 272-282
- Hanf, G. (1998): Das deutsche System der Berufsbildung auf dem Wege seiner Europäisierung. In: Schütte, F./Uhe, E. (Hrg.): *Die Modernität des Unmodernen: das "deutsche System" der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz*, Berlin: 147-163
- Harms, M. (2002): *Internationale Rekrutierung von Hochschulabsolventen. Rahmenbedingungen, Motive, Hemmnisse, Wege*, Wiesbaden
- Hartwig, L. (2003): Quality assessment and quality assurance in higher education institutions in Germany. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 25(2003)1: 64-82
- Haupt, A./Janeba, E. (2003): Bildung im Zeitalter mobilen Humankapitals. In: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 72(2003)2: 173-187
- Hauser, H./Hösli, M. (1991): Harmonization or Regulatory Competition in the EC (and the EEA)? In: *Außenwirtschaft* 46(1991)III/IV: 497-512
- Hauser, S. (1994): Elemente wirtschaftswissenschaftlicher Ausbildung in Deutschland und Frankreich. In: Arzt, H.-G. (Hrg.): *Europäische Qualifikation durch deutsch-französische Ausbildung? Die Bedeutung der Unterschiede nationaler Bildungssysteme für die internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit*, Ludwigsburg: 90-103
- Hayek (1968): *Der Wettbewerb als Entdeckungsverfahren*, Kiel
- Heijke, H./Meng, C./Ris, C. (2003): Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. In: *Labour Economics* 10(2003): 215-229
- Heimer, T./Schneider, J. (2000): Akkreditierung und Evaluation an deutschen Hochschulen – Ein Königsweg für die Reform deutscher Hochschulen? In: *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung* 69(2000)2: 468-480

- Heine, C. (2005): Akzeptanz der neuen Studiengänge bei Studienanfängern. In: Leszczensky, M./Wolter, A. (Hrg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. HIS-Kurzinformation A6/2005, Hannover: 11-18
- Heine, K. (2003): Kompetitiver Föderalismus auch für das öffentliche Gut "Recht"? In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 72(2003): 472-484
- Herbig, P./Milewicz, J. (1997): The relationship of reputation and credibility to brand success. In: Pricing Strategy & Practice 5(1997)1: 25-29
- Hersch, J. (1991): Education Match and Job Match. In: The review of economics and statistics 73(1991)1: 140-144
- Hildebrandt, S./Quack, S. (1994): Aus- und Weiterbildung in französischen Banken. In: Die Bank 7/1994: 403-408
- Hirshleifer, J. (1973): Where Are We in the Theory of Information? In: AER 63(1973)2: 31-39
- Hjorth-Andersen, C. (1991): Quality indicators. In theory and in fact. In: European Economic Review 35(1991):1491-1505
- Hochbaum, I. (1993): Neue Wege der Zusammenarbeit. Die europäische Bildungs- und Berufsbildungspolitik nach Maastricht. In: BuE 46(1993)1: 19-37
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2000): Einordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magister-Abschlüssen im öffentlichen Dienst. Position des HRK-Präsidiums, 21. Februar 2000 (online im Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_299.php, abgerufen am 22.08.2005)
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2002): Qualität durch Wettbewerb - Jahresbericht des Präsidenten Professor Dr. Klaus Landfried für das Jahr 2001, 196. Plenum am 18./19. Februar 2002 (online im Internet: http://www.hrk.de/de/beschluesse/109_340.php?datum=196.+Plenum+am+18.%2F19.+Februar+2002, abgerufen am 07.08.2004)
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2004): HRK-Präsident wendet sich gegen „unverantwortliche Panikmache“: Deutscher Bachelor international nicht im Hintertreffen. HRK Pressemitteilungen Bonn, 15.10.2004 (online im Internet: www.hrk.de/95_2072.php, abgerufen am 20.10.2004)
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2005a): Bologna für Hochschulen (online im Internet: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1923_2216.php#7, abgerufen am 08.08.2005)
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2005b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Statistiken zur Hochschulpolitik 2/2005, Bonn (online im Internet: http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/download/dateien/StatistikBAMAHRKWiSo2005_06.pdf, abgerufen am 21.02.2006)
- Hofmann, A. (2001): Humankapital als Standortfaktor : volkswirtschaftliche Betrachtungsweisen, Halle
- Hönekopp, E./ Werner, H. (1999): Droht dem deutschen Arbeitsmarkt eine Zuwanderungswelle? IAB-Kurzbericht 7/1999, Nürnberg

- Hopbach, A. (Hrg.) (2003): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003. Dokumentation zur gleichnamigen Tagung am 7./8. November 2002 in Bonn, Bielefeld
- Hörner, W. (1996): Frankreich. In: In: Anweiler, O. (Hrg.): Bildungssysteme in Europa: Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Russland, Schweden, Spanien, Türkei, Weinheim u.a.: 83-107
- Hossiep, R./Elsler, D. (1999): Personalauswahl im Zeichen des EURO. Internationales Recruiting am Bankenplatz Luxemburg. In: Personal 9/1999: 430-435
- Hoxby, C. (2000): Does competition among public schools benefit students and taxpayers? In: AER 90(2000)5: 1209-1238
- Hu, L. (2003): The Hiring Decisions and Compensation Structures of Large Firms. In: Industrial and Labor Relations Review 56(2003)4: 663-681
- Huisman, M./van der Zouwen, J. (1999): Item nonresponse in scale data from surveys: Types, determinants, and measures. In: Huismna, M. (Hrg.): Item Nonresponse: Occurrence, Causes, and Imputation of Missing Answers to Test Items, Leiden: 63-90
- Hummer, W. (2005): Vom "Europäischen Hochschulraum" zum "Europäischen Forschungsraum". Ansätze und Perspektiven einer europäischen Bildungs- und Forschungspolitik. In: Prisching, M./Lenz, W./Hauser, W. (Hrg.): Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien: 33-84
- Hungerford, T./Solon, G. (1987): Sheepskin Effects in the Returns to Education. In: The Review of Economics and Statistics 69(1987): 175-177
- Inkeles, A. (1966): Social structure and the socialization of competence. In: Harvard Education Review 36(1966): 265-283
- Institut der deutschen Wirtschaft [IW] (2004): Kluge Köpfe haben Fernweh. iwd-Informationendienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln Nr. 5 vom 29. Januar 2004
- Institut für Personalmanagement [IP] (2004): Mit Bachelor und Master nach Europa. Erwartungen der Wirtschaft an die Absolventen der neuen Studiengänge, Berlin (online im Internet: http://www.uvb-blm-brbg.de/aufgaben/bildung/positionen/IP-Institut_Bachelor-Master.pdf, abgerufen am 11.08.2005)
- Jahr, V./Schomburg, H./Teichler, U. (2002): Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel, Werkstattberichte – Band 61, Kassel
- Jaquemin, A. (2000): Theories of Industrial Organisation and Competition Policy: What are the Links? Working Paper, European Commission, Forward Studies Unit, Brüssel (online im Internet: http://europa.eu.int/comm/cdp/working-paper/industrial-organisation_en.pdf, abgerufen am 14.12.2004)
- Jentjens, S. (1993): Der Vergleich von europäischen Hochschulabschlüssen in Unternehmen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Trier
- Jovanovic, B. (1979): Job Matching and the Theory of Turnover. In: Journal of Political Economy 87(1979): 972-990

- Jüttner, E. (1993): Europa – Binnenmarkt der Bildung? In: BuE 6(1993)1: 5-17
- Jurt, J. (1997): „Les Grandes Écoles“. Der französische Sonderweg der Elitenausbildung. In: Forschung & Lehre 9/97: 454-457
- Kerber, W. (1998): Zum Problem einer Wettbewerbsordnung für den Systemwettbewerb. In: Streit, M. (Hrg.): Globalisierung, Systemwettbewerb und nationalstaatliche Politik. Tübingen: 199-230.
- Kerber, W. (2000): Rechtseinheitlichkeit und Rechtsvielfalt aus ökonomischer Sicht. In: Grundmann, S. (Hrg.): Systembildung und Systemlücken in Kerngebieten des Europäischen Privatrechts. Tübingen, S.67-97
- Kerber, W./Heine, K. (2002): Zur Gestaltung von Mehr-Ebenen-Rechtssystemen aus ökonomischer Sicht. VIII. Travemünder Symposium zur ökonomischen Analyse des Rechts, 13-16.März 2002, unveröffentlichtes Manuskript
- Kiemle, C. (2003): Hochschulabschlüsse nach dem „Bologna-Prozess“ im Vergleich zu angloamerikanischen Bachelor- und Mastergraden. Bad Honnef
- Koch, R. (1998): Harmonisierung oder Wettbewerb der Berufsbildungssysteme? Integrationskonzepte der Europäischen Gemeinschaft in der beruflichen Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94(1998)4: 505-518
- Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister vom 19.9.2003, Berlin (online im Internet: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>, abgerufen am 12.7.2004)
- Konegen-Grenier, C. (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen Deutscher Hochschulen. IW-Trends 3/2004, Köln
- Krücken, G. (Hrg.) (2005): Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten, Bielefeld (online im Internet: http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/pdf/Hochschulen_im_Wettbewerb_EB.pdf, abgerufen am 08.08.2005)
- Kuhn, G./Kehrle, K. (1999): Marktveränderungen und neue Qualifikationen in der Anlageberatung. In: Landmesser, M./Simon, J. (Hrg.): Bankenmarkt im Wandel. Qualifizierungsstrategien für Volksbanken und Raiffeisenbanken, Wiesbaden: 41-75
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2000a): Laufbahnrechtliche Zuordnung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterabschlüssen gemäß §19 HRG – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.04.2000 – (online im Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/zuordnungbama.pdf>, abgerufen am 22.08.2005)
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2000b): Qualitätssicherung/Evaluation der Lehre: Die deutsche Position im europäischen Kontext. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. September 2000 (online im Internet: <http://www.kmk.org/doc/beschl/qualitaet.pdf>, abgerufen am 22.08.2005)
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2002): Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“. Beschluss der Innenministerkonferenz vom 06.06.2002 und der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 (online im Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/laufbahn.pdf>, abgerufen am 22.08.2005)

- Kultusministerkonferenz [KMK] (2003): Kultusministerkonferenz dringt auf sachgerechte Anerkennung von Bachelor- und Mastergraden in Großbritannien, Pressemitteilung vom 28. Januar 2003 (online im Internet: <http://www.kmk.org/aktuell/home.htm?pm>, abgerufen am 18.08.2005)
- Kumar, B./Mohr, A. (2000): Rekrutierung von Führungskräftenachwuchs via Internet: eine empirische Untersuchung über Einsatz und Erfolg aus Sicht von Unternehmen und Bewerbern. In: Kumar, B./Mohr, A. (Hrg.): Entwicklungsperspektiven im Electronic Business, Wiesbaden: 245-273
- Landeszentralbank Hessen (2000): Finance education and research at the Frankfurt financial centre. Frankfurter Finanzmarktbericht No. 38, Dezember 2000, Frankfurt
- Landfried, K. (2001): Eröffnung. In: Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (Hrg.): Wettbewerb – Profilbildung – Evaluation. Qualitätssicherung von Lehre und Studium in Gegenwart und Zukunft. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2001, Bonn: 9-14
- Lehmann, E. (1999): Asymmetrische Information und Werbung, Wiesbaden
- Lehmann, E./Warning, S. (2002): Teaching or research?: What affects the efficiency of universities? Diskussionsbeiträge/ Universität Konstanz, Rechts-, Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaftliche Sektion, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften: Serie 1; 322, Konstanz
- Leipold, H. (1996): Zur Pfadabhängigkeit der institutionellen Entwicklung: Erklärungsansätze des Wandels von Ordnungen. In: Cassel, D. (Hrg.): Entstehung und Wettbewerb von Systemen. Schriften des Vereins für Socialpolitik Band 246, Berlin: 117-121
- Levačić, R./Woods, P. (2000): Quasi-marktes and school performance: evidence from a study of English secondary schools. In: Weiß, M./Weishaupt, H. (Hrg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung, Frankfurt/Main et al.: 53-95
- Levin, H. (1987): Work and Education. In: Psacharopoulos, G. (Hrg.): Economics of Education. Research and Studies, Oxford et al.: 146-157
- Lindeboom, M./van Ours, J./Renes, G. (1994): Matching Employers and Workers: An Empirical Analysis on the Effectiveness of Search. In: Oxford Economic Papers 46(1994): 45-67
- List, J. (1994): Hochschulen in Europa. Hochschulstrukturen und Berufschancen von Akademikern in Frankreich, Großbritannien und Italien. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 192, Köln
- List, J. (1996): Grenzüberschreitende Mobilität von Hochschulabsolventen in Europa. Bildungspolitische Rahmenbedingungen und praktische Umsetzung, Köln
- List, J. (1997): Universitäten im internationalen Wettbewerb. Wie attraktiv sind deutsche Hochschulen für ausländische Studenten? Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 215, Köln
- List, J. (2000): Bachelor und Master – Sackgasse oder Königsweg? Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 240, Köln
- List, J. (2001): Humankapital und Standortwettbewerb. In: IW (Hrg.): Fördern und Fordern: ordnungspolitische Bausteine für mehr Beschäftigung, Köln: 135-175

- Lowe, J. (2000): International Examinations: the new credentialism and reproduction of advantage in a globalising world. In: *Assessment in Education* 7(2000)3: 363-377
- Mangione, T. (1995): *Mail Surveys. Improving the Quality*, Thousand Oaks, London und Neu Dehli
- Melton, M./ Trevino, L. (2001): Quality Signals and Experience Goods: Higher Education. In: *Atlantic Economic Journal* 29(2001)4: 474
- Mencken, C./Winfield, I. (1998): In Search of the "Right Stuff": The Advantages and Disadvantages of Informal and Formal Recruiting Practices in External Labor Markets. In: *American Journal of Economics and Sociology* 57(1998)2: 135-153
- Metzner, J. (2005): Hochschulpolitische Folgen des Bologna-Prozesses. Rede beim 2. Forum Lehre am 6. April 2005 in Hagen (online im Internet: http://www.hdw-nrw-fh.de/Picture_and_Pdf/VortragMetzner.pdf, abgerufen am 18.08.2005)
- Milgrom, P./Roberts, J. (1986): Price and Advertising Signals of Product Quality. In: *Journal of Political Economy* 94(1986)4: 796-821
- Millot, B. (1981): Social Differentiation and Higher Education: The French Case. In: *Comparative Education Review* 25(1981)4: 353-368
- Mora, J. (2003): Sheepskin effects and screening in Colombia. In: *Colombian Economic Journal* 1(2003): 96-108
- Müller, W. et al. (2001): *Regeln für den europäischen Systemwettbewerb: Steuern und soziale Sicherungssysteme*. Marburg
- Münch, W. (1991): Europa als Bildungsgemeinschaft. Neue Anforderungen an unsere Bildungspolitik durch den europäischen Binnenmarkt. In: Weigerlt, K. (Hrg.): *Bildungsgemeinschaft Europa*, Bonn: 29-45
- MWK (2001): *Scientific Report on the Mobility of Cross-border Workers within the EEA, Final Report – Summary*, München/Köln
- Mytzeck, R. (2004a): Fallstudie IV: Transparenz deutscher Bildungsabschlüsse im IKT-Sektor. In: Mytzeck, R./ Schömann, K. (Hrg.) (2004): *Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa – Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften*, Berlin: 145-170
- Mytzeck, R. (2004b): Transparenz von Bildungsabschlüssen und Arbeitsmobilität in Europa. In: Schmid, G./Gangl, M./Kupka, P. (Hrg.): *Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: empirische Analysen*. BeitrAB Nr. 286, Nürnberg: 227-245
- Mytzeck, R./ Schömann, K. (Hrg.) (2004): *Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa – Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften*, Berlin
- Nelson, P. (1970): Information and Consumer Behavior. In: *Journal of Political Economy* 78(1970)2: 311-329
- Neuberger, D. (1997): *Structure, Conduct and Performance in Banking Markets*. Working Paper No. 12, Thünen-Reihe Angewandter Volkswirtschaftslehre, Rostock (online im Internet: <http://www.wiwi.uni-rostock.de/~vwlinst/pdf/wp12thuenen.pdf>, abgerufen am 14.12.2004)
- Noesen, J. (2005): *Berufsbildung in Luxemburg. Kurzbeschreibung*. Cedefop Panorama series; 107, Luxemburg

- Noll, J. (2004): Comparing Quality Signals: Are Warranties Better Than Advertisements to Promote Higher Quality? In: International Review of Law and Economics, 24(2004)2: 227-239
- Nübler, I. (1998): Pfadabhängige Entwicklung von Bildungs- und Ausbildungssystemen, Diskussionsbeiträge : Freie Universität Berlin, Fachbereich Wirtschaftswissenschaft ; 1998,6, Berlin
- Otte, T. (2003): Das französische Hochschulsystem als Sortiereinrichtung für Humankapital. Europa Universität Viadrina, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät Diskussionspapier Nr. 199, Frankfurt/Oder
- Otte, T. (2004): Die arbeitgeberseitige Finanzierung der MBA-Ausbildung als Investition in Humankapital. In: ZfP 18(2004)4: 418-435
- Otte, T. (2005): Das französische Hochschulsystem als „Sortiereinrichtung“ für Humankapital. Europa Universität Viadrina, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät Diskussionspapier Nr. 235, Frankfurt/Oder (online im Internet: http://www.wiwi.euw-frankfurt-o.de/discussion/235_Otte.pdf, abgerufen am 10.10.2005)
- Parsons, T. (1959): The school class as a social system: Some of its functions in American society. In: Harvard Education Review 29(1959): 297-318
- Parsons, T. (1964): Social Structure and Personality, New York
- Pellizzari, M. (2004): Do friends and relatives really help in getting a good job? CEP Discussion Paper No. 623, London. Online im Internet: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp0623.pdf> (abgerufen am 24.06.2005)
- Pettersson, S.; Richards, G.; Rolfe, H.; Skar, M. (2001): Mobility and Transparency of vocational qualifications. An overview of studies on the tourism, chemical and healthcare sectors in Europe. Cedefop Reference Series; 14, Luxemburg
- Philipp, C. (2000): Auf dem Wege zum europäischen Bildungsmarkt: Supranationale Hochschulpolitik oder Wettbewerb der Hochschulsysteme?, Lohmar
- Picht, R. (1994): Die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme als Hauptfaktor kultureller Vielfalt in Europa. In: Arzt, H.-G. (Hrg.): Europäische Qualifikation durch deutsch-französische Ausbildung? Die Bedeutung der Unterschiede nationaler Bildungssysteme für die internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit, Ludwigsburg: 24-35
- Pieper, R. (1989): Business Scholls in den USA. Mythen und Fakten, Berlin/New York
- Pierach, C./Staudt, M./Vedder, G./Merz, H./Müller, M. (1993): Personalrekrutierung im europäischen Vergleich. In: Harges, H.-D./Wächter, H. (Hrg.): Personalmanagement in Europa. Anforderungsprofile, Rekrutierung, Auslandsentsendung, Wiesbaden: 71-150
- Pigeron-Piroth, I./Fehlen, F. (2005): Les langues dans les offres d'emploi du Luxemburger Wort 1984-2004. Université du Luxembourg, Luxemburg (online im Internet : <http://www.cu.lu/stade/langues2004.pdf>, abgerufen am 28.11.2005)
- PriceWaterhouseCoopers [PWC] (2002): Managing mobility matters – a European perspective, o.O.
- Prisching, M. (2005): Bildungstrends in Europa. In: Prisching, M./Lenz, W./Hauser, W. (Hrg.): Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien: 19-32

- Puvogel, H.-H. (1996): Wettbewerb zwischen Regierungen und berufliche Bildung in der Europäischen Union. Baden-Baden
- Quack, S./O'Reilly, J./Hildebrandt, S. (1995): New Patterns of Recruitment and Training in German, UK and French Banks. WZB Discussion Paper FS 95-101, Berlin
- Quality Assurance Agency for Higher Education [QAA] (2003): Bachelors degrees and entry to programmes leading to UK master's degrees. A joint statement from UUK, SCOP, UK-NARIC and QAA, Pressemitteilung vom 29. Januar 2003 (online im Internet: http://www.qaa.ac.uk/news/media/pressreleases/29_jan_2003.asp, abgerufen am 25.08.2005)
- Rebick, M. (2000): The importance of networks in the market for university graduates in Japan: a longitudinal analysis of hiring patterns. In: Oxford Economic Papers 52(2000): 471-496
- Rees, A. (1966): Information Networks in the Labour Market. In: AER 56(1966): 559-566
- Reichert, S./Tauch, C. (2005): Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Brüssel (online im Internet: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/02-EUA/050425_EUA_TrendsIV.pdf, abgerufen am 08.08.2005)
- Richter, W. (2005): Förderung der Humankapitalbildung in föderalen Systemen: Die Bedeutung regionaler und sozialer Mobilität, Dortmund
- Riley, J. (1979): Testing the Educational Screening Hypothesis. In: Journal of Political Economy 87(1979)5: 227-252
- Rinke, J. (2005): Yardstick Competition and Policy Innovation. ZEW Discussion Paper No. 05-11, Mannheim
- Roper, S. (1988): Recruitment and vacancy duration. In: Scottish journal of political economy 35(1988)1: 51-64
- Rumberger, R. (1987): The Impact of Surplus Schooling on Productivity and Earnings. In: The Journal of Human Resources 22(1987)1: 24-50
- Russo, G./Gorter, C./Nijkamp, P./Rietveld, P. (1997): Employers' Recruitment Behaviour: Empirical Analysis of the Role of Personnel Management Attitudes. In: Labour 11(1997)3: 599-623
- Salmon, P. (2003): Assigning Powers in the European Union in the Light of Yardstick Competition among Governments. In: Holler, M. (Hrg.): European Governance. Jahrbuch für neue politische Ökonomie, 22. Tübingen, S.197-213
- Saloner, G. (1985): Old Boys Networks as Screening Mechanisms. In: Journal of Labor Economics 3(1985)3: 255-267
- Scherer, F./Ross, D. (1990): Industrial Market Structure and Economic Performance, Boston et al.
- Schmidt, J. (2003): Die Zukunft der Sozialpolitik in der EU: Harmonisierung oder Systemwettbewerb? In: Prinz, A. (Hrg.): Grenzüberschreitende Wirtschafts- und Finanzpolitik: public policy across borders. Münster u.a.: 53-85
- Schmitt, M. (2002): Der grenzüberschreitende Transfer von Personalpraktiken innerhalb multinationaler Unternehmen, München und Mehring

- Schnell, R./Hill, P./Esser, E. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung, 5. Auflage, München
- Scholz, C. (1994): Personalmanagement: informationsorientierte und verhaltenstheoretische Grundlagen, 4. Aufl., München
- Schumpeter (1952): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung: eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins, und den Konjunkturzyklus, Berlin
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2003): Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, Kassel
- Sellin, B. (2002): Mobility in Europe (EU and EEA) with particular reference to health care occupations and recognition of the relevant vocational qualifications. In: Europäische Zeitschrift Berufsbildung 26/2002: 45-57
- Shackleton, V./Newell, S. (1991): Management selection: a comparative survey of methods used in British and French companies. In: Journal of Occupational Psychology 64(1991): 23-36
- Shapiro, C. (1982): Consumer information, product quality, and seller reputation. In: Bell journal of economics 13(1982)1: 20-35
- Shleifer, A. (1985): A theory of yardstick competition. In: The Rand Journal of Economics 16(1985)3: 319-327
- Sicilian, P. (1995): Employer Search and Worker-Firm Match Quality. In: The Quarterly Review of Economics and Finance 35(1995): 515-532
- Siebert, H./Koop, M. (1990): Institutional Competition. A concept for Europe? In: Außenwirtschaft 45(1990)IV: 439-462
- Simon, C./Warner, J. (1992): Matchmaker, Matchmaker: The Effect of Old Boy Networks on Job Match Quality, Earnings, and Tenure. In: Journal of Labor Economics 10(1992)3: 306-330
- Sinn, H.-W. (1990): The Limits to Competition Between Economic Regimes. In: Empirica 17(1990): 3-14
- Sinn, H.-W. (1997): The selection principle and market failure in systems competition. In: Journal of Public Economics 66(1997): 247-274
- Sinn, H.-W. (2002): The New Systems Competition. CESifo working paper series ; 623, München (online im Internet: ftp://129.187.96.124/CESifo_WP/623.pdf, abgerufen am 11.08.2005)
- Skalli, A. (2001): The Role of Schooling: Screening versus Human Capital. In: Asplund, Rita: Education and Earnings. Further evidence from Europe, Helsinki 2001: 41-61
- Spence, M. (1973): Job Market Signaling. In: Quarterly Journal of Economics 87(1973)3: 355-374
- Spence, M. (1974): Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes, Cambridge/Mass.
- Spiegel online [Spiegel] (2005): Gerichtsurteil: Bachelor qualifiziert nicht für den Beruf, 08.November 2005
- Spiegel online [Spiegel] (2006): Interview zu Bachelor-Akzeptanz: „Meckern hilft nicht“, 30.Mai 2006

- Spilerman S./Lunde, T. (1991): Features of Educational Attainment and Job Promotion Prospects. In: American Journal of Sociology 97(1991): 689-720
- Stahl, G. (2000): Entwicklungstendenzen der europäischen Finanzdienstleistungsmärkte aus EU-Sicht. In: Keese, O./Schröder, G./Simmert, D. (Hrg.): Finanzdienstleistungsmärkte. Perspektiven der öffentlich-rechtlichen Institute, Stuttgart: 63-81
- STATEC (2003): Wirtschafts- und Gesellschaftsprofil Luxemburgs, Luxemburg (Online im Internet: http://www.portrait.public.lu/pictures/de/other/portrait_de.pdf, abgerufen am 30.11.2005)
- STATEC (2004): Luxemburg in Zahlen, Luxemburg
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft [Stifterverband] (2004): Bachelor Welcome! Erklärung führender deutscher Unternehmen zur Umstellung auf Bachelor- und Master-Abschlüsse in Deutschland (Online im Internet: http://www.stifterverband.de/pdf/bachelor_welcome_070604.pdf, abgerufen am 07.08.2004)
- Stigler, G. (1961): The Economics of Information. In: The Journal of Political Economy LXIX(1961)3: 213-225
- Stigler, G. (1962): Information in the Labor Market. In: Journal of Political Economy 70(1962)5: 94-105
- Straube, M. (2001): Praxisorientierte Alternative zum klassischen Hochschulstudium. In: kompakt. Informationen des AGV Banken, Dezember 2/01: 4
- Straubhaar, T. (2000): Internationale Migration. Gehen oder Bleiben: Wieso gehen wenige und bleiben die meisten? HWWA Discussion Paper 111, Hamburg (online im Internet: http://www.migration-research.org/dokumente/publications/Causes%20of%20Migration/HWWA-Discussion_111.pdf, abgerufen am 25.08.2005)
- Straubhaar, T. (2001): Ost-West-Migrationspotential: Wie groß ist es? HWWA Discussion Paper 137, Hamburg (online im Internet: <http://www.migration-research.org/dokumente/publications/East-West%20Migration/HWWA-Discussion137.pdf>, abgerufen am 25.08.2005)
- Süddeutsche Zeitung [SZ] (2003): Der große Traum vom Studium ohne Grenzen. Europas Studenten sollen mobiler werden – doch der Weg zum gemeinsamen Hochschulraum ist noch weit, 15. September 2003: 15
- Süddeutsche Zeitung [SZ] (2004a): Uni Bolognese. Wie sich die Europäische Hochschulbildung selbst abschafft, 22. November 2004: 11
- Süddeutsche Zeitung [SZ] (2004b): Bachelor from Germany. Mit neuen Abschlüssen wollen sich die deutschen Unis internationalisieren – in den USA treffen sie auf Vorbehalte, 16. August 2004: 10
- Sziraczki, G./Windell, J. (1995): Recruitment and the role of employment services in Bulgarian industry. In: Labour 9(1995)1: 151-167
- Tassinopoulos, A./Werner, H. (1999): To Move or Not to Move – Migration of Labour in the European Union. IAB Labour Market Research Topics 35(1999), Nürnberg
- Teichler, U. (1984): Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis, Bad Honnef

- The National Unions of Students in Europe [ESIB] (1998): ESIB's statement on Higher Education towards the next century and the UNESCO World Conference on Higher Education (Paris Oct.'98), Paris (online im Internet: <http://www.esib.org/>, abgerufen am 09.09.2005)
- The National Unions of Students in Europe [ESIB] (2000): Recognition of qualifications. Brüssel (online im Internet: <http://www.esib.org/>, abgerufen am 09.08.2005)
- The National Unions of Students in Europe [ESIB] (2003a): ESIB Policy paper on Equal Opportunities in Higher Education. Brüssel (online im Internet: <http://www.esib.org/policies/equalopp2003.pdf>, abgerufen am 09.08.2005)
- The National Unions of Students in Europe [ESIB] (2003b): ESIB Policy paper on mobility. Brüssel (online im Internet: <http://www.esib.org/>, abgerufen am 09.08.2005)
- The National Unions of Students in Europe [ESIB] (2005): Bologna with student eyes. ESIB Bologna Analysis 2005, Bergen (online im Internet: <http://www.esib.org/documents/ESIBbolognaanalysis.pdf>, abgerufen am 09.08.2005)
- Theobald, H. (2004): Fallstudie III: Förderung der Transparenz von Bildungsabschlüssen in der Gesundheitsbranche. In: Mytzek, R./ Schömann, K. (Hrg.) (2004): Transparenz von Bildungsabschlüssen in Europa – Sektorale Studien zur Mobilität von Arbeitskräften, Berlin: 115-144
- Thomas, U. (2003): Die Entwicklung des europäischen Hochschulraums: Kompatibilität oder Wettbewerb? In: Hopbach, A. (Hrg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna-Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003, Bielefeld: 18-24
- Tideman, T. n. (1997): Voting and the revelation of preferences for public activities. In: Mueller, D. (Hrg.): Perspectives on public choice : a handbook, Cambridge u.a.: 226-244
- Tiebout (1956): A Pure Theory of Public Expenditure. In: Journal of Political Economy 64(1956)5: 416-424
- Tixier, M. (1996): Employers' recruitment tools across Europe. In: Employee Relations 18(1996)6: 67-78
- Tjeldvoll, A. (2002): The Service University in the Knowledge Economy of Europe. In: Dewatripont, M./Thys-Clement, F./Wilkin, L. (2002): European Universities: Change and Convergence? Brüssel: 85-108
- Trachtmann, J. (1993): Interantional Regulatory Competition, Externalization, and Jurisdiction. In: Harvard International Law Journal 34(1993)1: 47-104
- UEAPME (Hrg.) (2000): Qualität der Ausbildung in der europäischen Union, Brüssel
- UK National Report on the Implementation of the Bologna Process [National Report] 2003 (online im Internet: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/UK.pdf>, abgerufen am 24.08.2005)
- UNICE (2000): For Education and Training Policies which foster Competitiveness and Employment. UNICE's Seven Priorities. Online im Internet: <http://www.unice.org/content/Default.asp?PageID=117> (abgerufen am 07.08.2004)

- UNICE (2004a): Harmonised Company Tax Rate is not the Solution to Encourage Growth and Reduce Relocation. UNICE Press Release 14 May 2004, Brüssel (online im Internet: <http://www.unice.org/4/AIDGJFIDACHILLFCMMLCDLLEPDBK9DWDBN9LI71KM/UNICE/docs/DLS/2004-01006-EN.pdf>, abgerufen am 10.08.2005)
- UNICE (2004b): The Bologna-Process. UNICE's Position and Expectations. Online im Internet: <http://www.unice.org/content/Default.asp?PageID=117> (abgerufen am 04.04.2005)
- Universities UK (2003): UK Position Statement on the Bologna Process: Berlin Ministerial Summit 18-19 September (online im Internet: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Universities_UK.pdf, abgerufen am 24.08.2005)
- Utz, S./Rank, B./Riketta, M. (1999): Strukturwandel und Technisierung – Auswirkungen auf zukünftige Qualifikationsanforderungen an Bankbeschäftigte. In: Landmesser, M./Simon, J. (Hrg.): Bankenmarkt im Wandel. Qualifizierungsstrategien für Volksbanken und Raiffeisenbanken, Wiesbaden: 78-107
- Van den Bergh, R. (2000): Towards an Institutional Legal Framework for Regulatory Competition in Europe. In: *Kyklos* 53(2000)4: 435-466
- Van der Gaag, J./Vijverberg, W. (1989): Wage Determinants in Cote d'Ivoire: Experience, Credentials, and Human Capital. In: *Economic development and cultural change* 37(1989)2: 371-381
- Van der Meer, P./Glebbeck, A. (2001): Bureaucracy, Overschooling and Credentials Inflation. Paper to be presented at the RC28 meeting 'Market Expansion, Welfare State Retrenchment and their Impact on Social Stratification', April 26-28 2001, Mannheim
- Van der Meer, P./Wielers, R. (1996): Educational Credentials and Trust in the Labor Market. In: *Kyklos* 49(1996)1: 29-46
- Van Houtum, H./Van der Velde, M. (2004): The power of cross-border labour market immobility. In: *Tijdschrift voor economische en sociale geografie : TESG* 95(2004)1: 100-107
- Van Ommeren, J./Russo, G. (2004): Sequential or non-sequential recruitment? Tinbergen Institute Discussion Paper TI 2004-109/3, Amsterdam (online im Internet: <http://www.tinbergen.nl/discussionpapers/04109.pdf>, abgerufen am 10.10.2005)
- Van Ours, J./Ridder, G. (1992): Vacancies and the Recruitment of New Employees. In: *Journal of Labor Economics* 10(1992)2: 138-155
- Van Ours, J./Ridder, G. (1993): Vacancy Durations: Search or Selection? In: *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 55(1993)2: 187-198
- Vitali, I./Freiche, J./Matthews, A./Warmerdam, J. (1998): The impact of new technologies on occupational profiles in the banking sector, Luxemburg
- Vitols, K. (2003): Entwicklungen des Qualifikationsbedarfs in der Bankenbranche. WZB Discussion Paper SP I 2003-107, Berlin
- Vitols, K. (2004): Fallstudie I: Grenzüberschreitende Mobilität und Transparenz von Bildungsabschlüssen in der Bankenbranche. In: Mytzek/Schömann (2004): 59-84

- Walwei, U./Werner, H. (1993): Europeanizing the labour market: employee mobility and company recruiting methods. In: *Intereconomics* 28(1993)1: 3-10
- Watts, A. (1985): Education and Employment: the traditional bonds. In: Dale, R. (Hrg.): *Education, Training and Employment. Towards a New Vocationalism?*, Oxford et al.: 9-22
- Weiss, A. (1988): High School Graduation, Performance, and Wages. In: *Journal of Political Economy* 96(1988)4: 785-820
- Werner, D. (2002): Arbeitsmarkt und Bildung am Standort Deutschland : Bewertung und Reformbedarf im Spiegel einer Unternehmensbefragung. In: *IW-Trends* 29(2002)3: 20-33
- Werner, H. (2002): Wirtschaftliche Integration und Arbeitskräftewanderungen in der EU. In: Kleinhenz, G. (Hrg.): *IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, BeitrAB 250*, Nürnberg: 187-199
- Werner, H./Walwei, U. (1992): Zur Freizügigkeit für Arbeitskräfte in der EG. Bildungsabschluss und Beschäftigung von EG-Arbeitnehmern aus Sicht der Unternehmen. In: *MittAB* 1/92, Nürnberg: 1-12
- Windolf, P. (1983): Betriebliche Rekrutierungsstrategien. Eine empirische Typologie. In: *MittAB* (1983)2: 109-121
- Windolf, P. (1984): Formale Bildungsabschlüsse als Selektionskriterium am Arbeitsmarkt. Eine vergleichende Analyse zwischen Frankreich, der Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 36(1984): 56-74
- Winkelmann, R. (2001): *Why Do Firms Recruit Internationally?* IZA Discussion Paper No.331 July 2001, Bonn
- Wissenschaftsrat [WR] (2000): *Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland*, Berlin
- Witkowski, B. (1994): Bildungsrechtliche Folgen des Maastricht-Vertrages aus deutscher Sicht. In: *RdJB* 3(1994): 317-325
- Witte, J./Schreiterer, U./Hüning, L./Otto, E./Müller-Böling, D. (2003): Argumente für eine rasche und konsequente Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen, Gütersloh (online im Internet: <http://www.che.de/downloads/Positionspapier1BMS.pdf>, abgerufen am 08.08.2005)
- Wollschläger, N.: Mit Wünschelrute und Mikrometer – von der Schwierigkeit, Berufsausbildungssysteme miteinander zu vergleichen. In: CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg.), *Berufsbildung – Europäische Zeitschrift, Sonderheft Berufsbildung, Nr. 18, September 1985/II*: 51 – 53
- Wolpin, K. (1977): Education and Screening. In: *AER* 67(1977)5: 949-958
- Woo, J. H. (1986): Graduate Degrees and Job Success: Managers in One U.S. Corporation. In: *Economics of Education Review* 5(1986)3: 227-237
- Yin, R. (1998): The Abridged Version of Case Study Research: Design and Method. In: Bickman, L./Rog, D. (Hrg.): *Handbook of Applied Social Research Methods*, Thousand Oaks, London und Neu Dehli: 229-259

Anhang 1: Ergänzende Tabellen und Abbildungen

Tabelle A10: Rangfolge der Einstiegsgehälter nach Informationsstand

Rang	NICHT AUSREICHEND INFORMIERT	AUSREICHEND INFORMIERT	WEIß NICHT
1	MBA (MW 2,6667; N=6)	MBA (MW 2,7500; N=4) Absolventen der französischen Grandes Écoles (MW 2,7500; N=4)	MBA (MW 2,0000; N=9) Absolventen des LfBS britischer Master (MW 2,0000; N=7)
2	Absolventen der französischen Grandes Écoles (MW 2,6000; N=5)		
3	Absolventen des LfBS britischer Master (MW 2,5000; N=4)	britischer Bachelor (MW 2,5000; N=4) britischer Master (MW 2,5000; N=4)	
4			Absolventen der französischen Grandes Écoles (MW 1,8750; N=8)
5	britischer Bachelor (MW 2,3333; N=3)	Absolventen des LfBS (MW 2,3333; N=6) belgische Candidature (MW 2,3333; N=3) französische Licence (MW 2,3333; N=3)	deutsches Diplom (Unit) (MW 1,7500; N=8) deutsches Diplom (berufsf. Hochschule) (MW 1,7500; N=8)
6	deutsches Diplom (FH) (MW 2,2500; N=8)		
7	belgische Candidature (MW 2,2000; N=5) belgische Licence (MW 2,1667; N=6)		deutsches Diplom (FH) (MW 1,6667; N=9)
8	französische Maîtrise (MW 2,1667; N=6)	deutsches Diplom (berufsf. Hochschule) (MW 2,2500; N=8)	britischer Bachelor (MW 1,5714M; N=7)
9		deutsches Diplom (FH) (MW 2,2222; N=9)	belgische Licence (MW 1,5556; N=9)
10	französische Licence (MW 2,1429; N=7)	deutsches Diplom (Uni) (MW 2,2000; N=10) französische Maîtrise (MW 2,2000; N=5) belgische Licence (MW 2,2000; N=5)	französische Maîtrise (MW 1,4000; N=10)
11	deutsches Diplom (berufsf. Hochschule) (MW 2,1250; N=8)		belgische Candidature (MW 1,3333; N=9)
12	deutsches Diplom (Uni) (MW 2,0000; N=8)		französische Licence (MW 1,2222; N=9)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A11: Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Herkunft: deutsch/nicht-deutsch

ABSCHLUSS	HERKUNFT						
	Deutsch			Nicht-deutsch			Differenz der Mittelwerte Deutsch ./. Nicht-deutsch
	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	
Absolventen des LfBS	3,5000	7	,64550	3,3750	12	1,56851	0,125
belgische Candidature	2,3333	6	1,16905	2,6000	10	1,46818	-0,2667
belgische Licence	2,8333	6	1,36626	2,6923	13	1,34689	0,141
britischer Bachelor	2,6250	4	,7500	3,3000	10	1,68655	-0,675
britischer Master	3,7500	4	,86603	3,2727	11	1,60255	0,4773
deutsches Diplom (Universität)	3,0769	13	,86232	3,0833	12	1,66287	-0,0064
deutsches Diplom (Fachhochschule)	3,0769	13	,86232	3,1154	13	1,54318	-0,0385
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	3,1071	14	1,04105	3,0500	10	1,75515	0,0571
französische Licence	2,4286	7	1,09653	2,3750	12	1,36723	0,0536
französische Maîtrise	2,5833	6	1,114730	2,6071	14	1,33270	-0,0238
Absolventen der französischen Grandes Écoles	3,300	5	,97468	3,4167	12	1,78164	-0,1167
Master of Business Administration (MBA)	3,4000	5	1,08397	3,4286	14	1,65084	-0,0286

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A12: Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Herkunft: europäisch/Nicht-europäisch

ABSCHLUSS	HERKUNFT							Differenz der Mittelwerte europäisch ./ Nicht-europäisch
	Europäisch			Nicht-europäisch				
	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.		
Absolventen des LfBS	3,7500	14	1,23647	2,5000	5	1,00000	1,25	
belgische Candidature	2,5833	12	1,41153	2,2500	4	1,19024	0,3333	
belgische Licence	2,9286	14	1,38477	2,2000	5	1,03682	0,7286	
britischer Bachelor	3,3000	10	1,61933	2,6250	4	1,10868	0,675	
britischer Master	3,6818	11	1,47093	2,6250	4	1,10868	1,0568	
deutsches Diplom (Universität)	3,2250	20	1,32263	2,5000	5	1,00000	0,725	
deutsches Diplom (Fachhochschule)	3,2381	21	1,25119	2,5000	5	1,00000	0,7381	
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	3,1750	20	1,39807	2,6250	4	1,10868	0,55	
französische Licence	2,5000	13	1,38444	2,1667	6	,93095	0,3333	
französische Maîtrise	2,7333	15	1,307490	2,2000	5	1,03682	0,5333	
Absolventen der französischen Grandes Écoles	3,5000	13	1,42887	3,0000	4	2,12132	0,5	
Master of Business Administration (MBA)	3,4333	15	1,44996	3,3750	4	1,88746	0,0583	

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A13: Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Unternehmensgröße

BESCHÄFTIGTE							
ABSCHLUSS	alle			Differenz zum Mittelwert für alle			
	MW	N	Std.abw.	0 bis 10	11 bis 50	51 bis 200	Über 200
Absolventen des LfBS	3,4444	18	1,31606	-0,1111 (N=3)	-0,9444 (N=7)	0,6389 (N=6)	1,5556 (N=2)
belgische Candidature	2,5938	16	1,30663	-0,3938 (N=5)	-0,3938 (N=5)	-0,2188 (N=4)	2,4062 (N=2)
belgische Licence	2,8684	19	1,31066	-0,1184 (N=4)	-0,5351 (N=6)	-0,2851 (N=6)	1,7983 (N=3)
britischer Bachelor	3,1154	13	1,54318	-0,9487 (N=3)	-0,9154 (N=5)	1,2179 (N=3)	1,8846 (N=2)
britischer Master	3,4286	14	1,47879	-0,2619 (N=3)	-1,2286 (N=5)	0,9464 (N=4)	1,5714 (N=2)
deutsches Diplom (Universität)	3,1200	25	1,29325	-0,7867 (N=3)	-0,9771 (N=7)	0,4800 (N=10)	0,88 (N=5)
deutsches Diplom (Fachhochschule)	3,1000	25	1,25000	-0,475 (N=4)	-0,9571 (N=7)	0,4556 (N=9)	0,9 (N=5)
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	3,0870	23	1,37883	-0,712 (N=4)	-0,9441 (N=7)	0,7255 (N=8)	0,913 (N=4)
französische Licence	2,4444	18	1,25895	-0,4444 (N=4)	-0,1587 (N=7)	-0,4444 (N=5)	2,5556 (N=2)
französische Maîtrise	2,7250	20	1,25105	-0,35 (N=4)	-0,6536 (N=7)	0,025 (N=6)	1,9417 (N=3)
Absolventen der französischen Grandes Écoles	3,5000	16	1,52753	-0,3333 (N=3)	-1,0 (N=6)	0,8 (N=5)	1,5 (N=2)
Master of Business Administration (MBA)	3,4444	18	1,53286	-0,6944 (N=4)	-1,0444 (N=5)	0,8889 (N=6)	0,8889 (N=3)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A13.1: Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Bildungsabschluss des Personalverantwortlichen

ABSCHLUSS DES PERSONALVERANTWORTLICHEN							
Deutsch				Nicht-deutsch			
ABSCHLUSS	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	Differenz der Mittelwerte deutsch./Nicht-deutsch
Absolventen des LfBS	3,6250	8	1,32961	3,2727	11	1,29158	0,3523
belgische Candidature	2,3333	6	1,16905	2,6364	11	1,39805	-0,3031
belgische Licence	2,2857	7	1,07460	3,0769	13	1,38212	-0,7912
britischer Bachelor	3,3000	5	1,64317	3,0000	9	1,47902	0,3
britischer Master	3,6000	5	1,71026	3,3000	10	1,35810	0,3
deutsches Diplom (Universität)	3,1000	15	1,22766	3,1364	11	1,38005	-0,0364
deutsches Diplom (Fachhochschule)	3,0000	16	1,25167	3,2500	10	1,23040	-0,25
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	3,0938	16	1,35670	3,0625	8	1,42522	0,0313
französische Licence	2,3750	8	1,02644	2,4091	11	1,42860	-0,0341
französische Maîtrise	2,3333	6	1,16905	2,8000	15	1,29284	-0,4667
Absolventen der französischen Grandes Écoles	3,2500	6	1,60468	3,4545	11	1,60397	-0,2045
Master of Business Administration (MBA)	3,2857	7	1,52362	3,5000	12	1,53741	-0,2143

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A13.2: Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Berufserfahrung des Personalverantwortlichen

BERUFSERFAHRUNG IN LUXEMBURG							
1-10 Jahre				> 10 Jahre			
ABSCHLUSS	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	Differenz der Mittelwerte 1-10 Jahre./. > 10 Jahre
Absolventen des LfBS	3,5556	9	1,26106	3,3000	10	1,35810	0,2556
belgische Candidature	2,5625	8	1,61328	2,5625	8	1,08356	0
belgische Licence	3,0556	9	1,60943	2,5000	9	1,03078	0,5556
britischer Bachelor	3,1429	7	1,54689	3,2500	6	1,60468	-0,1071
britischer Master	3,6875	8	1,36113	3,2500	6	1,60468	0,4375
deutsches Diplom (Universität)	3,0357	14	1,30773	3,1364	11	1,30558	-0,1007
deutsches Diplom (Fachhochschule)	3,0667	15	1,20811	3,1364	11	1,30558	-0,0697
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	2,9643	14	1,40691	3,2500	10	1,31762	-0,2857
französische Licence	2,4444	9	1,55009	2,3889	9	1,02402	0,0555
französische Maîtrise	2,9000	10	1,42984	2,3333	9	1,06066	0,5667
Absolventen der französischen Grandes Écoles	3,4375	8	1,47449	3,5000	8	1,75255	-0,0625
Master of Business Administration (MBA)	3,6000	10	1,34990	3,3750	8	1,74745	0,225

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A13.3: Einstiegsgehälter der jeweiligen Absolventen unter Berücksichtigung des Informationsstandes nach Anzahl der internationalen Niederlassungen

BERUFSERFAHRUNG IN LUXEMBURG							
0-5 Ndl.				> 5 Ndl.			
ABSCHLUSS	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	Differenz der Mittelwerte 0-5 Ndl. ./> 5 Ndl.
Absolventen des LfBS	3,5417	12	1,21465	2,8750	4	1,03078	0,6667
belgische Candidature	2,1875	8	,70394	2,7500	4	1,44338	-0,5625
belgische Licence	2,7222	9	1,06393	2,8000	5	1,25499	-0,0778
britischer Bachelor	2,8889	9	1,43130	2,8333	3	1,25831	0,0556
britischer Master	3,3889	9	1,47432	2,8750	4	1,03078	0,5139
deutsches Diplom (Universität)	3,1000	15	1,28452	3,1000	5	1,02470	0
deutsches Diplom (Fachhochschule)	3,1250	16	1,19024	3,1000	5	1,02470	0,025
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	3,1000	15	1,29835	3,1000	5	1,02470	0
französische Licence	2,0714	7	,67259	2,5833	6	1,24164	-0,5119
französische Maîtrise	2,3889	9	,89365	2,8333	6	1,12546	-0,4444
Absolventen der französischen Grandes Écoles	3,2500	8	1,41421	3,4167	6	1,77247	-0,1667
Master of Business Administration (MBA)	3,4500	10	1,32183	3,6000	5	1,71026	-0,15

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A14: Bedeutung verschiedener Kompetenzen bei der Einstellung nach Gruppen

	Deutsche Muttergesellschaft		Nicht-deutsche Muttergesellschaft		Differenz D./ND
	MW	Std.abw.; N	MW	Std.abw.; N	
	fachliche Qualifikation	3,1667	1,09813; 18	2,9565	
Problemlösungskompetenz/ Selbständiges Arbeiten	2,9444	,87260; 18	3,0000	,94868; 21	-0,0556
Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit	2,3889	,97853; 18	2,8095	1,03049; 21	-0,4206
Umsetzung von Theorie in Praxis	2,5556	1,33823; 18	2,2857	1,10195; 21	0,2699
	Europäische Muttergesellschaft		Nicht-europäische Muttergesellschaft		Differenz EU./NEU
	MW	Std.abw.; N	MW	Std.abw.; N	
	fachliche Qualifikation	2,9412	1,22947; 34	3,5714	
Problemlösungskompetenz/ Selbständiges Arbeiten	3,0606	,86384; 33	2,5000	1,04881; 6	0,5606
Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit	2,6667	,98953; 33	2,3333	1,21106; 6	0,3334
Umsetzung von Theorie in Praxis	2,3939	1,27327; 33	2,5000	,83666; 6	-0,1061
	1-50 Beschäftigte		> 50 Beschäftigte		Differenz <= 50AN ./ > 50 AN
	MW	Std.abw.; N	MW	Std.abw.; N	
	fachliche Qualifikation	2,9000	1,29371; 20	3,0476	
Problemlösungskompetenz/ Selbständiges Arbeiten	3,1667	,92355; 18	2,9048	,76842; 21	0,2619
Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit	2,7222	1,07406; 18	2,4286	1,02817; 21	0,2936
Umsetzung von Theorie in Praxis	2,5000	1,24853; 18	2,4762	1,24976; 21	0,0238

(auf einer Skala von 1 = am unwichtigsten bis 4 = am wichtigsten)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A15: Bewertung der Abschlüsse nach Kompetenzfeldern unter Berücksichtigung des Informationsstandes

			Problemlösungskompetenz		Sozialkompetenz		Fachliche Qualifikation		theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen	
	Rang (o.I.)	Rang (m.I.)	Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	Summe MW		Ohne Inf.	Mit Inf.	Ohne Inf.	Mit Inf.	Ohne Inf.	Mit Inf.	Ohne Inf.	Mit Inf.
Absolventen des LfBS	9 41,5	4 70,8	8,6667 12 (N=7)	14,6667 11 (N=9)	7,8571 12 (N=7)	14,6429 4 (N=7)	14,8889 3 (N=9)	25,5000 1 (N=9)	10,1111 8 (N=9)	16,0000 4 (N=9)
Belgische Candidature	12 35,3	12 51,7	10,4000 10 (N=10)	15,5000 10 (N=10)	9,2222 10 (N=9)	12,7222 11 (N=9)	9,8000 12 (N=10)	14,4500 12 (N=10)	5,9000 12 (N=10)	9,0000 11 (N=10)
Belgische Licence	7 42,9	8 66,4	12,8000 2 (N=15)	19,6000 3 (N=15)	9,1667 11 (N=12)	14,3750 8 (N=12)	11,5714 10 (N=14)	17,6071 10 (N=14)	9,3571 7 (N=14)	14,7857 6 (N=14)
Britischer Bachelor	10 40,1	10 57,4	9,8182 11 (N=11)	14,3636 12 (N=11)	9,5833 9 (N=12)	13,0000 10 (N=12)	11,8333 8 (N=12)	17,7500 8 (N=12)	8,9091 5 (N=11)	12,2727 10 (N=11)
Britischer Master	3 46,8	7 66,6	12,0000 7 (N=11)	17,6364 6 (N=11)	10,5000 3 (N=12)	14,3333 9 (N=12)	14,0000 5 (N=13)	20,1923 7 (N=13)	10,3636 4 (N=11)	14,4545 7 (N=11)
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	2 47,4	5 70,4	12,4545 5 (N=22)	18,0455 5 (N=22)	9,7000 7 (N=20)	14,6000 6 (N=20)	14,2727 4 (N=22)	21,5227 4 (N=22)	11,0000 2 (N=22)	16,2727 3 (N=22)
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	6 45,8	3 71,0	10,9412 9 (N=17)	16,9412 8 (N=17)	10,0000 5 (N=16)	15,0938 3 (N=16)	13,5294 7 (N=17)	21,1765 5 (N=17)	11,3529 1 N=17)	17,7647 1 N=17)
Deutsches Diplom (Universität)	5 46,2	6 69,2	11,6800 8 (N=25)	17,5000 7 (N=25)	9,8636 6 (N=22)	14,6136 5 (N=22)	13,8000 6 (N=25)	20,6200 6 (N=25)	10,8400 3 (N=25)	16,4400 2 (N=25)
Französische Licence	11 40,2	11 53,7	12,4167 6 (N=12)	16,9167 9 (N=12)	10,2222 4 (N=9)	12,5556 12 (N=9)	11,6000 9 (N=10)	15,9500 11 (N=10)	6,0000 11 (N=12)	8,2500 12 (N=12)
Französische Maîtrise	8 41,8	9 66,1	12,9286 1 (N=14)	20,5000 1 (N=14)	9,6364 8 (N=11)	14,4091 7 (N=11)	11,2308 11 (N=13)	17,6923 9 (N=13)	8,0000 10 (N=14)	13,4643 8 (N=14)
Absolventen der französischen Grandes Écoles	4 46,6	2 73,3	12,5833 4 (N=12)	19,8333 2 (N=12)	10,6154 1 N=13)	15,7308 2 (N=13)	15,2308 2 (N=13)	24,4231 3 (N=13)	8,1667 9 (N=12)	13,3333 9 (N=12)
MBA	1 49,5	1 74,7	12,6154 3 (N=13)	19,2308 4 (N=13)	10,5385 2 (N=13)	15,9615 1 (N=13)	16,6429 1 (N=14)	24,5357 2 (N=14)	9,6923 6 (N=13)	14,9231 5 (N=13)

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A16: Bewertung der Kompetenzen nach Herkunft: deutsch versus nicht-deutsch

<i>a) Ohne alles</i>	<i>Problemlösungskompetenz</i>				<i>Sozialkompetenz</i>		<i>Fachliche Qualifikation</i>		<i>theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen</i>	
	Σ Mittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	D	ND	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)
Absolventen des LfBS	16,3334 6	15,6571 7	3,6667 (3) 9	3,1429 (7) 11	4,0000 (3) 6	3,8000 (5) 9	5,0000 (3) 3	4,8571 (7) 2	3,6667 (3) 8	3,8571 (7) 6
Belgische Candidature	13 11	13 12	3,0000 (2) 11	3,0000 (8) 12	3,0000 (1) 10	3,5000 (8) 12	4,0000 (2) 7	3,2500 (8) 12	3,0000 (2) 11	3,2500 (8) 11
Belgische Licence	13 11	16,7273 3	3,0000 (2) 11	4,0000 (12) 5	3,0000 (1) 10	4,0000 (10) 6	4,0000 (2) 6	4,5455 (11) 4	3,0000 (2) 11	4,1818 (11) 3
Britischer Bachelor	14,3334 10	15,1528 10	3,6667 (3) 9	3,7500 (8) 7	3,0000 (3) 10	4,0000 (9) 6	3,6667 (3) 11	3,7778 (9) 10	4,0000 (3) 7	3,6250 (8) 10
Britischer Master	16,4166 5	17,8888 2	4,0000 (3) 7	4,6250 (8) 2	3,3333 (3) 9	4,4444 (9) 2	4,75000 (4) 4	4,4444 (9) 5	4,3333 (3) 4	4,3750 (8) 2
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	17,1602 3	16,3 6	4,0769 (13) 5	4,2000 (10) 3	4,0833 (12) 5	4,0000 (9) 6	4,5385 (13) 5	4,0000 (10) 8	4,4615 (13) 3	4,1000 (10) 4
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	15,9924 7	16,5 5	3,7500 (12) 8	4,1667 (6) 4	3,9091 (11) 7	4,3333 (6) 3	4,0000 (12) 7	4,1667 (6) 7	4,3333 (12) 4	3,8333 (6) 7
Deutsches Diplom (Universität)	16,5823 4	15,4364 8	4,0714 (14) 6	3,7273 (11) 8	4,1538 (13) 4	3,8000 (10) 9	4,2857 (14) 7	4,1818 (11) 6	4,0714 (14) 6	3,7273 (11) 8
Französische Licence	15,75 8	14,4167 11	4,2500 (4) 4	3,5000 (8) 10	4,3333 (3) 3	3,6667 (6) 11	3,6667 (3) 11	4,0000 (7) 8	3,5000 (4) 10	3,2500 (8) 11
Französische Maîtrise	15,5 9	15,2889 9	4,3333 (3) 2	3,7000 (10) 9	3,5000 (2) 8	4,1111 (9) 4	4,0000 (3) 7	3,7778 (9) 10	3,6667 (3) 8	3,7000 (10) 9
Absolventen der französi- schen Grandes Écoles	20,25 1	16,5306 4	4,7500 (4) 1	3,8750 (8) 6	5,0000 (3) 1	4,1000 (10) 5	5,5000 (4) 1	4,5556 (9) 3	5,0000 (4) 1	4,0000 (8) 5
MBA	18,8333 2	19,2678 1	4,3333 (6) 2	4,8571 (7) 1	4,5000 (6) 2	4,5714 (7) 1	5,1667 (6) 2	5,1250 (8) 1	4,8333 (6) 2	4,7143 (7) 1

<i>b) gewichtet</i>	<i>Problemlösungskompetenz</i>				<i>Sozialkompetenz</i>		<i>Fachliche Qualifikation</i>		<i>theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen</i>	
	Σ Mittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	D	ND	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)
Absolventen des LIfBS	45 7	39,6 9	10,0000 (3) 11	8,0000(6) 12	8,6667 (3) 7	7,2500 (4) 12	13,3333 (3) 6	15,6667 (6) 2	13,0000 (3) 2	8,6667 (6) 6
Belgische Candidature	34,5 11	34,4 12	12,0000 (2) 6	10,2857 (7) 10	6,0000 (1) 9	9,2857 (7) 9	12,0000 (2) 10	8,2857 (7) 12	4,5000 (2) 11	6,5714 (7) 11
Belgische Licence	34,5 11	42,8 7	12,0000 (2) 6	12,9091 (11) 3	6,0000 (1) 9	8,8889 (9) 10	12,0000 (2) 10	11,6000 (10) 8	4,5000 (2) 11	9,4000 (10) 2
Britischer Bachelor	40 10	39,4 10	9,3333 (3) 12	10,0000 (7) 11	5,3333 (3) 12	10,8750 (8) 3	12,3333 (3) 9	10,6250 (8) 11	13,0000 (3) 2	7,8571 (7) 9
Britischer Master	46,5 6	46,8 4	10,6667 (3) 9	12,8571 (7) 4	6,0000 (3) 9	12,0000 (8) 1	16,5000 (4) 2	12,0000 (8) 7	13,3333 (3) 1	10,0000 (7) 1
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	47,4 3	47,2 3	12,0833 (12) 4	13,2222 (9) 2	9,2727 (11) 6	10,8750 (8) 3	13,8333 (12) 4	14,2222 (9) 3	12,2500 (12) 4	8,8889 (9) 4
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	44,7 8	47,4 2	10,3636 (11) 10	12,4000 (5) 5	9,7000 (10) 5	11,6000 (5) 2	12,6364 (3) 8	14,2000 (5) 4	12,0000 (11) 5	9,2000 (5) 3
Deutsches Diplom (Universität)	46,9 5	43,7 6	12,0769 (13) 5	10,7000 (10) 9	9,8333 (12) 4	10,4444 (9) 7	13,6154 (13) 5	14,2000 (10) 4	11,3846 (13) 7	8,4000 (10) 7
Französische Licence	47,3 4	36,1 11	15,0000 (4) 1	11,5714 (7) 8	13,6667 (3) 1	7,8000 (5) 11	11,6667 (3) 12	10,8333 (6) 9	7,0000 (4) 9	5,8571 (7) 12
Französische Maîtrise	41,2 9	40,3 8	14,6667 (3) 2	12,3333 (9) 6	8,5000 (2) 8	9,6250 (8) 8	12,6667 (3) 7	10,7500 (8) 10	5,3333 (3) 10	7,5556 (9) 10
Absolventen der französi- schen Grandes Écoles	51,8 1	43,9 5	14,5000 (4) 3	11,8571 (7) 7	10,0000 (3) 2	10,6667 (9) 6	18,0000 (4) 1	13,2500 (8) 6	9,2500 (4) 8	8,1429 (7) 8
MBA	49,7 2	49,9 1	11,6667 (6) 8	14,0000 (6) 1	10,0000 (6) 2	10,8333 (6) 5	16,5000 (6) 2	16,2857 (7) 1	11,5000 (6) 6	8,8333 (6) 5

c) gewichtet mit Informationsstand	Problemlösungskompetenz				Sozialkompetenz		Fachliche Qualifikation		theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen	
	ΣMittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	D	ND	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)	D (N)	ND (N)
Absolventen des LfBS	83,8334 1	63,7917 9	19,0000 (3) 4	12,5000 (6) 12	16,6667 (3) 1	13,1250 (4) 11	24,1667 (3) 2	26,1667 (6) 2	24,0000 (3) 1	12,0000 (6) 9
Belgische Candidature	49,5 10	53 11	18,0000 (2) 5	15,8571 (7) 10	6,0000 (1) 10	13,7857 (7) 10	18,0000 (2) 9	13,2143 (7) 12	7,5000 (2) 11	10,1429 (7) 11
Belgische Licence	49,5 10	66,2045 7	18,0000 (2) 5	19,4545 (11) 6	6,0000 (1) 10	14,5000 (9) 9	18,0000 (2) 9	18,2500 (10) 9	7,5000 (2) 11	14,0000 (10) 4
Britischer Bachelor	46,6667 12	63,0714 10	10,6667 (3) 12	16,5714 (7) 8	6,0000 (3) 10	15,7500 (8) 7	14,3333 (3) 12	18,7500 (8) 8	15,6667 (3) 7	12,0000 (7) 9
Britischer Master	53,0417 9	75,0536 3	12,0000 (3) 11	21,1429 (7) 2	6,6667 (3) 9	17,5000 (8) 4	18,3750 (4) 8	21,1250 (8) 7	16,0000 (3) 6	15,2857 (7) 2
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	68,0872 4	73,2361 5	16,9167 (12) 8	19,8889 (9) 4	13,0455 (11) 7	17,6250 (8) 3	19,8750 (12) 4	22,7778 (9) 5	18,2500 (12) 3	12,9444 (9) 6
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	68,2545 3	76 2	15,8182 (11) 9	19,8000 (5) 5	14,3000 (10) 3	18,2000 (5) 2	19,3636 (11) 5	23,4000 (5) 4	18,7727 (11) 2	14,6000 (5) 3
Deutsches Diplom (Universität)	66,5893 5	67,9167 6	17,0000 (13) 7	16,5500 (10) 9	13,6667 (12) 4	16,6667 (9) 6	19,1154 (13) 6	22,5000 (10) 6	16,8077 (13) 4	12,2000 (10) 7
Französische Licence	64,0417 7	49,9452 12	21,0000 (4) 3	15,8571 (7) 10	15,1667 (3) 2	11,1000 (5) 12	18,0000 (3) 9	14,9167 (6) 11	9,8750 (4) 9	8,0714 (7) 12
Französische Maîtrise	61,5834 8	65,3055 8	22,6667 (3) 1	19,4444 (9) 7	10,7500 (2) 8	15,6250 (8) 8	19,0000 (3) 7	18,1250 (8) 10	9,1667 (3) 10	12,1111 (9) 8
Absolventen der französischen Grandes Écoles	76,9583 2	74,5873 4	21,7500 (4) 2	20,1429 (7) 3	13,3333 (3) 5	16,9444 (9) 5	27,3750 (4) 1	23,5000 (8) 3	14,5000 (4) 8	14,0000 (7) 4
MBA	65,6667 6	87,738 1	15,6667 (6) 10	24,3333 (6) 1	13,2500 (6) 6	19,3333 (6) 1	20,5833 (6) 3	28,5714 (7) 1	16,1667 (6) 5	15,5000 (6) 1

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A17: Bewertung der Kompetenzen nach Herkunft: europäisch versus nicht-europäisch

a) Ohne alles	Problemlösungskompetenz				Sozialkompetenz		Fachliche Qualifikation		theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen	
	ΣMittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	EU	NEU	EU	NEU	EU	NEU	EU	NEU	EU	NEU
Absolventen des LfBS	16,5 8	14,9167 5	3,5000 (6) 11	3,0000 (4) 11	4,0000 8(5)	3,6667 (3) 5	5,1667 (6) 3	4,5000 (4) 3	3,8333 (6) 8	3,7500 (4) 4
Belgische Candidature	13,4 12	12,5 12	3,1667 (6) 12	2,7500 (4) 12	3,4000 (5) 12	3,5000 (4) 9	3,5000 (6) 12	3,2500 (4) 12	3,3333 (6) 12	3,0000 (4) 10
Belgische Licence	16,75 5	15,2667 4	4,0000 (9) 6	3,6000 (5) 7	4,0000 (8) 8	3,6667 (3) 5	4,5000 (8) 5	4,4000 (5) 4	4,2500 (8) 6	3,6000 (5) 6
Britischer Bachelor	14,6607 11	15,5 3	3,5714 (7) 10	4,0000 (4) 3	3,7500 (8) 11	3,7500 (4) 3	3,6250 (8) 11	4,0000 (4) 6	3,7143 (7) 10	3,7500 (4) 4
Britischer Master	17,2837 4	18 2	4,2857 (7) 3	4,7500 (4) 1	4,1250 (8) 7	4,2500 (4) 2	4,4444 (9) 6	4,7500 (4) 2	4,4286 (7) 3	4,2500 (4) 2
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	17,3432 3	14,7 6	4,2222 (18) 4	3,8000 (5) 4	4,1765 (14) 4	3,5000 (4) 9	4,5556 (18) 4	3,4000 (5) 11	4,3889 (18) 5	4,0000 (5) 3
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	16,6095 6	14,0001 8	3,9333 (15) 9	3,6667 (3) 5	4,1429 (14) 5	3,6667 (3) 5	4,1333 (15) 8	3,6667 (3) 8	4,4000 (15) 4	3,0000 (3) 10
Deutsches Diplom (Universität)	16,538 7	14,5334 7	4,0000 (19) 6	3,6667 (6) 5	4,2222 (18) 3	3,2000 (5) 11	4,2632 (19) 7	4,1667 (6) 5	4,0526 (19) 7	3,5000 (6) 7
Französische Licence	15,375 10	13,9167 10	4,0000 (8) 6	3,2500 (4) 9	4,0000 (6) 8	3,6667 (3) 5	4,0000 (6) 9	3,7500 (4) 7	3,3750 (8) 11	3,2500 (4) 9
Französische Maîtrise	16,0318 9	14 9	4,1111 (9) 5	3,2500 (4) 9	4,1429 (7) 5	3,7500 (4) 3	4,0000 (8) 9	3,5000 (4) 10	3,7778 (9) 9	3,5000 (4) 7
Absolventen der französischen Grandes Écoles	19,2222 1	12,6667 11	4,4444 (9) 2	3,3333 (3) 8	4,8000 (10) 1	2,6667 (3) 12	5,2000 (10) 1	3,6667 (3) 8	4,7778 (9) 2	3,0000 (3) 10
MBA	19,1818 2	18,6667 1	4,6000 (10) 1	4,6667 (3) 2	4,6000 (10) 2	4,3333 (3) 1	5,1818 (11) 2	5,0000 (3) 1	4,8000 (10) 1	4,6667 (3) 1

<i>b) gewichtet</i>	<i>Problemlösungskompetenz</i>				<i>Sozialkompetenz</i>		<i>Fachliche Qualifikation</i>		<i>theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen</i>	
	Σ Mittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	EU	NEU	EU (N)	NEU (N)	EU (N)	NEU (N)	EU (N)	NEU (N)	EU (N)	NEU (N)
Absolventen des LfBS	43,9667 7	36,1667 10	9,6667 (6) 12	6,6667 (3) 12	8,8000 (5) 12	5,5000 (2) 9	15,6667 (6) 2	13,3333 (3) 8	9,8333 (6) 6	10,6667 (3) 2
Belgische Candidature	34,9 12	36,3334 9	12,0000 (6) 8	8,0000 (3) 9	9,4000 (5) 10	9,6667 (3) 1	7,6667 (6) 12	12,0000 (3) 11	5,8333 (6) 12	6,6667 (3) 9
Belgische Licence	42,8194 8	37 7	14,4444 (9) 1	9,0000 (4) 7	9,5000 (8) 9	5,0000 (2) 11	10,5000 (8) 8	14,0000 (4) 6	8,3750 (8) 9	9,0000 (4) 6
Britischer Bachelor	39,3929 11	40,3333 6	10,0000 (7) 11	9,3333 (3) 6	10,0000 (8) 8	7,6667 (3) 5	10,2500 (8) 10	13,3333 (3) 8	9,1429 (7) 8	10,0000 (3) 3
Britischer Master	46,8928 5	47,6666 2	12,5714 (7) 7	11,3333 (3) 3	10,7500 (8) 5	9,3333 (3) 3	13,0000 (9) 6	15,0000 (3) 4	10,5714 (7) 3	12,0000 (3) 1
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	48,0809 3	43,6667 3	12,6471 (17) 6	12,2500 (4) 1	10,3750 (16) 7	7,6667 (4) 5	14,0000 (17) 4	14,0000 (4) 6	11,0588 (17) 2	9,7500 (4) 4
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	46,9231 4	36,5 8	11,4286 (14) 10	8,0000 (2) 9	10,9231 (13) 4	6,5000 (2) 8	12,7143 (14) 7	16,0000 (2) 2	11,8571 (14) 1	6,0000 (8) 11
Deutsches Diplom (Universität)	46,1993 6	42,8 4	11,8889 (18) 9	10,0000 (5) 5	10,5882 (17) 6	8,0000 (4) 4	13,5000 (18) 5	15,2000 (5) 3	10,2222 (18) 5	9,6000 (5) 5
Französische Licence	41,2083 9	35,8334 11	14,2500 (8) 2	9,0000 (3) 7	11,5000 (6) 2	5,5000 (2) 9	9,3333 (6) 11	14,6667 (3) 5	6,1250 (8) 11	6,6667 (3) 9
Französische Maîtrise	39,8968 10	42,3333 5	13,7778 (9) 4	10,3333 (3) 4	9,2857 (7) 11	9,6667 (3) 1	10,5000 (8) 8	13,3333 (3) 8	6,3333 (9) 10	9,0000 (3) 6
Absolventen der französi- schen Grandes Écoles	50,6333 1	28 12	14,0000 (9) 3	7,5000 (2) 11	11,9000 (10) 1	3,5000 (2) 12	15,4000 (10) 3	12,0000 (2) 11	9,3333 (9) 7	5,0000 (2) 12
MBA	50,2273 2	48 1	13,0000 (10) 5	12,0000 (2) 2	11,1000 (10) 3	7,0000 (2) 7	15,7273 (11) 1	20,0000 (2) 1	10,4000 (10) 4	9,0000 (2) 6

<i>c) gewichtet mit Informationsstand</i>	<i>Problemlösungskompetenz</i>		<i>Sozialkompetenz</i>		<i>Fachliche Qualifikation</i>		<i>theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen</i>			
	Σ Mittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang			
	EU	NEU	EU	NEU	EU	NEU	EU	NEU		
Absolventen des LfBS	78,4833 2	54,3333 9	17,0000 (6) 11	10,0000 (3) 12	16,9000 (5) 3	9,0000 (2) 9	27,2500 (6) 1	22,0000 (3) 4	17,3333 (6) 2	13,3333 (3) 5
Belgische Candidature	52,3334 12	58,6667 7	18,0000 (6) 8	13,0000 (3) 9	11,5000 (5) 12	15,0000 (3) 1	11,4167 (6) 12	20,0000 (3) 11	9,0000 (6) 11	10,6667 (3) 9
Belgische Licence	68,3056 8	52 10	22,5556 (9) 1	11,7500 (4) 11	14,9375 (8) 8	8,5000 (2) 11	17,0625 (8) 8	20,5000 (4) 9	13,7500 (8) 8	11,2500 (4) 8
Britischer Bachelor	57,9821 10	60 6	14,8571 (7) 12	14,6667 (3) 5	14,2500 (8) 10	10,0000 (3) 8	15,8750 (8) 10	22,0000 (3) 4	13,0000 (7) 9	13,3333 (3) 5
Britischer Master	68,619 7	69,3333 2	18,8571 (7) 6	17,3333 (3) 2	15,5000 (8) 7	12,0000 (3) 3	18,8333 (8) 7	24,3333 (3) 3	15,4286 (7) 6	15,6667 (3) 1
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	71,7342 5	63,375 4	18,4118 (17) 7	17,2500 (4) 3	15,5313 (16) 6	12,0000 (3) 3	21,2647 (17) 4	20,5000 (4) 9	16,5294 (17) 3	13,6250 (4) 4
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	72,206 4	61 5	17,5714 (14) 10	13,5000 (2) 7	16,3846 (13) 4	10,5000 (2) 7	19,7143 (14) 6	27,0000 (2) 2	18,5357 (14) 1	10,0000 (2) 10
Deutsches Diplom (Universität)	69,3513 6	58,65 8	17,6944 (18) 9	13,6000 (5) 6	15,8235 (17) 5	11,2500 (4) 6	20,3056 (18) 5	21,6000 (5) 8	15,5278 (18) 5	12,2000 (5) 7
Französische Licence	56,125 11	50,3333 12	19,8750 (8) 4	12,0000 (3) 10	13,8333 (6) 11	9,0000 (2) 9	13,9167 (6) 11	20,0000 (3) 11	8,5000 (8) 12	9,3333 (3) 11
Französische Maîtrise	63,1666 9	68,5 3	21,3333 (9) 3	17,0000 (3) 4	14,5000 (7) 9	15,0000 (3) 1	17,0000 (8) 9	22,0000 (3) 4	10,3333 (9) 10	14,5000 (3) 3
Absolventen der französischen Grandes Écoles	81,0166 1	50,5 11	22,3333 (9) 2	13,5000 (2) 7	18,0500 (10) 1	6,0000 (2) 12	25,3500 (10) 2	22,0000 (2) 4	15,3333 (9) 7	9,0000 (2) 12
MBA	76,1773 3	82 1	19,8000 (10) 5	21,0000 (2) 1	17,2500 (10) 2	11,5000 (2) 5	23,2273 (11) 3	34,0000 (2) 1	15,9000 (10) 4	15,5000 (2) 2

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A18: Bewertung der Kompetenzen nach Unternehmensgröße

a) ungewichtet	Problemlösungskompetenz				Sozialkompetenz		Fachliche Qualifikation		theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen	
	ΣMittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	<= 50 AN	> 50 AN	<= 50 AN	> 50 AN	<= 50 AN	> 50 AN	<= 50 AN	> 50 AN	<= 50 AN	> 50 AN
Absolventen des LfBS	15,5 9	15,8 7	3,3333 (3) 12	3,2000 (5) 11	3,5000 (2) 12	4,0000 (4) 5	4,6667 (3) 4	5,0000 (5) 3	4,0000 (3) 8	3,6000 (5) 10
Belgische Candidature	15,5 9	11,8 12	3,5000 (4) 11	2,8000 (5) 12	4,2500 (4) 4	3,0000 (4) 12	3,7500 (4) 11	3,2000 (5) 12	4,0000 (4) 8	2,8000 (5) 12
Belgische Licence	17,1666 6	17,1905 4	4,3333 (6) 3	4,0000 (8) 5	4,0000 (4) 7	4,3333 (6) 3	4,5000 (6) 6	4,7143 (7) 4	4,3333 (6) 5	4,1429 (7) 4
Britischer Bachelor	16,5833 7	14,4762 11	4,0000 (4) 8	3,6667 (6) 9	4,0000 (4) 7	3,5714 (7) 10	4,2500 (4) 7	3,5714 (7) 11	3,7500 (4) 11	3,6667 (6) 9
Britischer Master	17,6 4	17,0952 5	4,5000 (4) 2	4,3333 (6) 3	4,2500 (4) 4	4,0000 (7) 5	4,6000 (5) 5	4,4286 (7) 7	4,2500 (4) 6	4,3333 (6) 3
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	19,2856 1	15,75 8	5,0000 (7) 1	3,7857 (14) 8	4,5714 (7) 2	3,7500 (12) 9	4,8571 (7) 1	4,1429 (14) 8	4,8571 (7) 1	4,0714 (14) 5
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	17,8 2	15,3455 9	4,2000 (5) 4	3,6364 (11) 10	4,6000 (5) 1	3,8000 (10) 8	4,2000 (5) 8	3,9091 (11) 10	4,8000 (5) 2	4,0000 (11) 6
Deutsches Diplom (Universität)	16,4444 8	16,4666 6	4,1111 (9) 7	3,9333 (15) 6	4,1111 (9) 6	4,0000 (12) 5	4,1111 (9) 9	4,5333 (15) 6	4,1111 (9) 7	4,0000 (15) 6
Französische Licence	15,1333 12	14,5 10	4,0000 (6) 8	3,8000 (5) 7	4,0000 (6) 7	3,5000 (2) 11	3,8000 (5) 10	4,0000 (4) 9	3,3333 (6) 12	3,2000 (5) 11
Französische Maîtrise	15,5 9	17,2024 3	4,0000 (6) 8	4,2857 (7) 4	4,0000 (6) 7	4,2500 (4) 4	3,5000 (6) 12	4,6667 (6) 5	4,0000 (6) 8	4,0000 (7) 6
Absolventen der französi- schen Grandes Écoles	17,8 2	19,1667 2	4,2000 (5) 4	4,5000 (6) 2	4,4000 (5) 3	4,7143 (7) 2	4,8000 (5) 2	5,2857 (7) 1	4,4000 (5) 3	4,6667 (6) 2
MBA	17,2 5	19,9642 1	4,2000 (5) 4	4,8571 (7) 1	3,8000 (5) 11	5,0000 (7) 1	4,8000 (5) 2	5,2500 (8) 2	4,4000 (5) 3	4,8571 (7) 1

<i>b) gewichtet</i>	<i>Problemlösungskompetenz</i>		<i>Sozialkompetenz</i>		<i>Fachliche Qualifikation</i>		<i>theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen</i>			
	Σ Mittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	≤ 50 AN	> 50 AN	≤ 50 AN	> 50 AN	≤ 50 AN	> 50 AN	≤ 50 AN	> 50 AN	≤ 50 AN	> 50 AN
Absolventen des LfBS	37,1667 12	43,2 7	9,3333 (3) 12	8,4000 (5) 12	3,5000 (2) 12	10,0000 (4) 4	9,6667 (3) 9	17,0000 (5) 1	14,6667 (3) 2	7,8000 (5) 10
Belgische Candidature	43 7	29,85 12	12,0000 (4) 7	10,0000 (5) 11	14,0000 (4) 1	5,2500 (4) 12	9,0000 (4) 11	10,0000 (5) 12	8,0000 (4) 10	4,6000 (5) 12
Belgische Licence	42,7333 8	45,2857 4	14,6667 (6) 2	12,5000 (8) 6	9,4000 (5) 10	9,5000 (6) 7	9,3333 (6) 10	13,4286 (7) 8	9,3333 (6) 7	9,8571 (7) 4
Britischer Bachelor	40 11	39,619 10	9,5000 (4) 11	10,3333 (6) 10	10,0000 (4) 8	9,5714 (7) 6	10,0000 (4) 8	11,7143 (7) 11	10,5000 (4) 6	8,0000 (6) 8
Britischer Master	45,75 4	46,4286 3	11,0000 (4) 9	12,6667 (6) 4	10,7500 (4) 5	10,4286 (7) 3	12,0000 (5) 6	14,0000 (7) 5	12,0000 (4) 5	9,3333 (6) 6
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	58,1429 1	42,4761 8	16,5714 (7) 1	10,7143 (14) 8	11,4286 (7) 4	8,8333 (12) 10	15,4286 (7) 2	13,5714 (14) 7	14,7143 (7) 1	9,3571 (14) 5
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	53,8 2	41,8999 9	12,4000 (5) 6	10,3636 (11) 9	12,2000 (5) 2	8,9000 (10) 9	15,0000 (5) 3	12,2727 (11) 9	14,2000 (5) 3	10,3636 (11) 2
Deutsches Diplom (Universität)	47,8888 3	45,1166 5	12,4444 (9) 5	11,3333 (15) 7	10,4444 (9) 7	9,5833 (12) 5	12,5556 (9) 5	14,1333 (15) 4	12,4444 (9) 4	10,0667 (15) 3
Französische Licence	40,6667 10	37,25 11	13,3333 (6) 3	12,6000 (5) 5	12,1667 (6) 3	5,5000 (2) 11	9,0000 (5) 11	13,7500 (4) 6	6,1667 (6) 12	5,4000 (5) 11
Französische Maîtrise	41,6666 9	43,4285 6	13,3333 (6) 3	13,5714 (7) 3	10,6667 (6) 6	9,0000 (4) 8	10,3333 (6) 7	12,0000 (6) 10	7,3333 (6) 11	8,8571 (7) 7
Absolventen der französi- schen Grandes Écoles	44,2 5	52,119 2	11,2000 (5) 8	14,8333 (6) 1	9,6000 (5) 9	12,2857 (7) 1	14,2000 (5) 4	17,0000 (7) 1	9,2000 (5) 8	8,0000 (6) 8
MBA	43,8 6	52,6786 1	10,6000 (5) 10	14,1429 (7) 2	9,2000 (5) 11	11,5714 (7) 2	15,8000 (5) 1	16,2500 (8) 3	8,2000 (5) 9	10,7143 (7) 1

c) gewichtet mit Informationsstand			Problemlösungskompetenz		Sozialkompetenz		Fachliche Qualifikation		theoretische Kenntnisse in die Praxis umsetzen	
	Σ Mittelwert Gesamtrang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang		Mittelwert Rang	
	<= 50 AN	> 50 AN	<= 50 AN	> 50 AN	<= 50 AN	> 50 AN	<= 50 AN	> 50 AN	<= 50 AN	> 50 AN
Absolventen des LIfBS	50,75 9	83 3	13,0000 (3) 9	16,2000 (5) 12	5,2500 (2) 12	20,0000 (4) 1	13,8333 (3) 6	31,6000 (5) 1	18,6667 (3) 1	15,2000 (5) 7
Belgische Candidature	56,25 5	49 12	16,0000 (4) 5	16,4000 (5) 11	18,3750 (4) 1	8,0000 (4) 11	11,1250 (4) 12	16,4000 (5) 12	10,7500 (4) 10	8,2000 (5) 12
Belgische Licence	55,8833 7	78,6786 6	19,6667 (6) 1	21,2500 (8) 5	12,3000 (5) 6	17,0000 (6) 4	12,0833 (6) 9	22,2857 (7) 8	11,8333 (6) 8	18,1429 (7) 2
Britischer Bachelor	45 12	63,6428 10	10,5000 (4) 12	17,3333 (6) 10	10,5000 (4) 11	14,5714 (7) 10	11,5000 (4) 10	19,5714 (7) 10	12,5000 (4) 7	12,1667 (6) 10
Britischer Master	50,75 9	74,7143 7	12,0000 (4) 11	21,3333 (6) 4	11,2500 (4) 9	16,0000 (7) 6	13,5000 (5) 8	22,7143 (7) 5	14,0000 (4) 5	14,6667 (6) 9
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	69,2143 1	71,9643 9	19,4286 (7) 2	17,7857 (14) 9	13,0000 (7) 5	15,7500 (12) 8	18,7857 (7) 4	22,7143 (14) 5	18,0000 (7) 2	15,7143 (14) 6
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	66,1 2	73,1363 8	14,6000 (5) 6	18,1818 (11) 8	14,3000 (5) 3	15,5000 (10) 9	19,4000 (5) 2	21,1818 (11) 7	17,8000 (5) 3	18,2727 (11) 1
Deutsches Diplom (Universität)	56,8889 4	76,9667 6	14,2222 (9) 7	19,6333 (15) 6	12,1667 (9) 7	16,6667 (12) 5	15,8333 (9) 5	22,8667 (15) 4	14,6667 (9) 4	17,8000 (15) 4
Französische Licence	50,5 11	53,3 11	17,0000 (6) 4	18,4000 (5) 7	14,5000 (6) 2	7,0000 (2) 12	11,5000 (5) 10	19,5000 (4) 11	7,5000 (6) 12	8,4000 (5) 11
Französische Maîtrise	56,0833 6	78,8571 4	18,0000 (6) 3	24,2857 (7) 2	14,2500 (6) 4	16,0000 (4) 6	13,8333 (6) 6	21,5000 (6) 9	10,0000 (6) 11	17,0714 (7) 5
Absolventen der französischen Grandes Écoles	57,7 3	91,4286 1	14,2000 (5) 8	26,3333 (6) 1	12,0000 (5) 8	19,7857 (7) 2	18,9000 (5) 3	30,1429 (7) 2	12,6000 (5) 6	15,1667 (6) 8
MBA	54 8	87,8392 2	12,4000 (5) 10	24,2857 (7) 2	11,1000 (5) 10	19,5714 (7) 3	19,7000 (5) 1	26,1250 (8) 3	10,8000 (5) 9	17,8571 (7) 3

Quelle: Eigene Berechnungen.

Tabelle A23.1: Anzahl der genutzten Medien nach Herkunft des Unternehmens

ANZAHL DER GENUTZTEN MEDIEN	HERKUNFT		Gesamt
	europäisch	nicht-europäisch	
,00	2	0	2
1,00	2	1	3
2,00	7	2	9
3,00	16	3	19
4,00	4	0	4
5,00	3	0	3
6,00	0	1	1
Gesamt	34	7	41
	deutsch	nicht-deutsch	
,00	0	2	2
1,00	1	2	3
2,00	6	3	9
3,00	8	11	19
4,00	2	2	4
5,00	1	2	3
6,00	0	1	1
Gesamt	18	23	41

Quelle: Eigene Berechnungen.

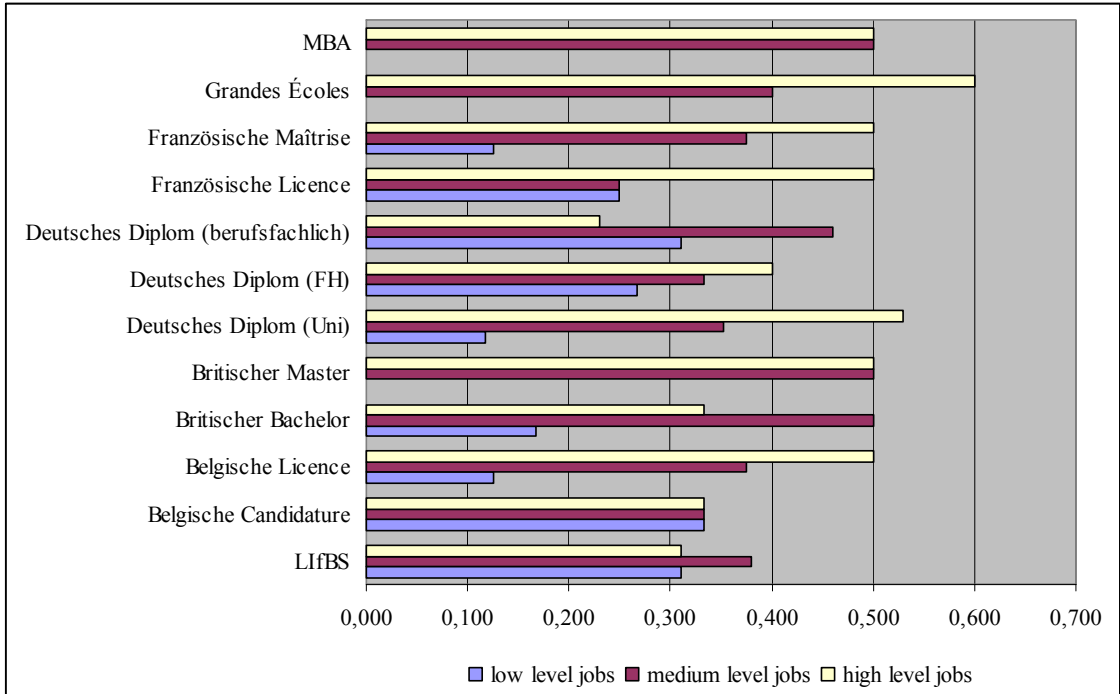
Tabelle A23.2: Formale und informelle Rekrutierung nach Unternehmensgröße und Herkunft

BESCHÄFTIGTE IN LUXEMBURG	HERKUNFT	MITTELWERTE		
		der formalen Rekrutierungswege	der informellen Rekrutierungswege	
Bis 50 AN	deutsche Mutter	MW	4,3600	3,4667
		N	5	5
		Std.abw.	,97365	1,67664
	frankophone Mutter	MW	4,4000	5,2500
		N	5	4
		Std.abw.	,86023	2,78055
	andere europäische Länder	MW	5,0000	4,1667
		N	2	2
		Std.abw.	1,69706	2,12132
	nicht-europäische Länder	MW	3,2000	5,0000
		N	2	2
		Std.abw.	,84853	,94281
Insgesamt	MW	4,3000	4,3590	
	N	14	13	
	Std.abw.	1,03106	1,99751	
Mehr als 50 AN	deutsche Mutter	MW	4,2200	3,6000
		N	10	10
		Std.abw.	,83506	1,66147
	frankophone Mutter	MW	4,1000	5,1667
		N	4	4
		Std.abw.	,57735	,96225
	andere europäische Länder	MW	4,0000	5,3333
		N	1	1
		Std.abw.	.	.
	nicht-europäische Länder	MW	4,3000	4,8333
		N	2	2
		Std.abw.	,42426	,70711
Insgesamt	MW	4,1882	4,2157	
	N	17	17	
	Std.abw.	,68728	1,53180	

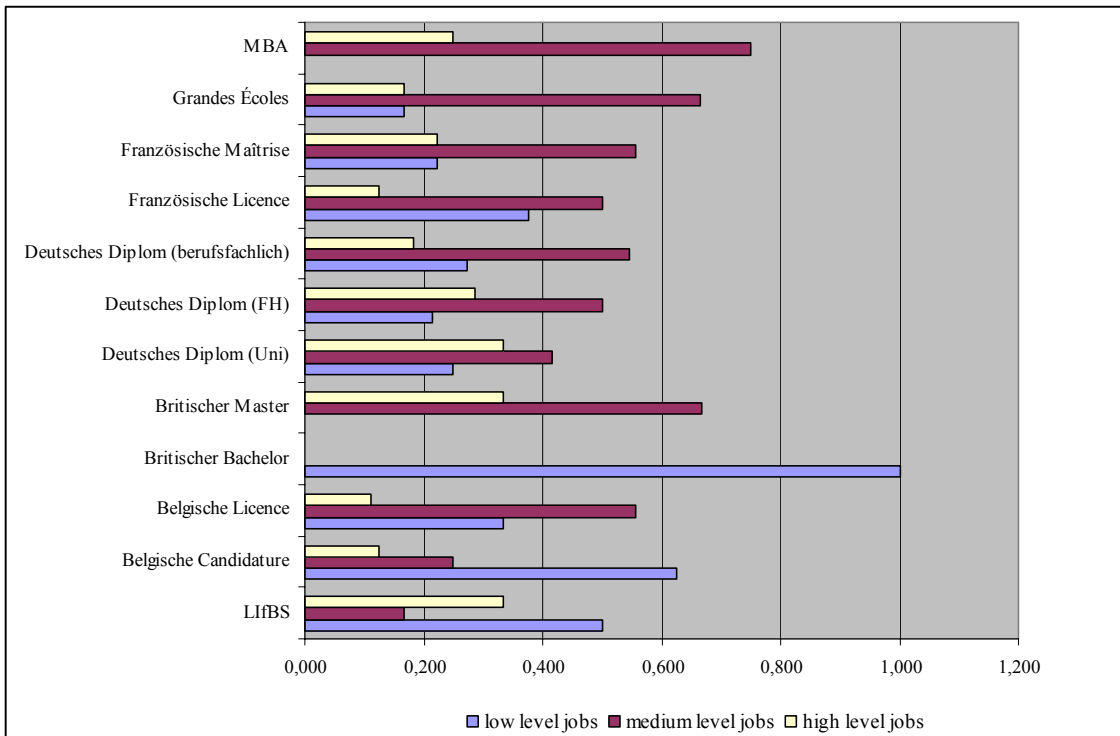
Quelle: Eigene Berechnungen.

Abbildung A7: Zuordnung der Bildungsabschlüsse auf Positionen

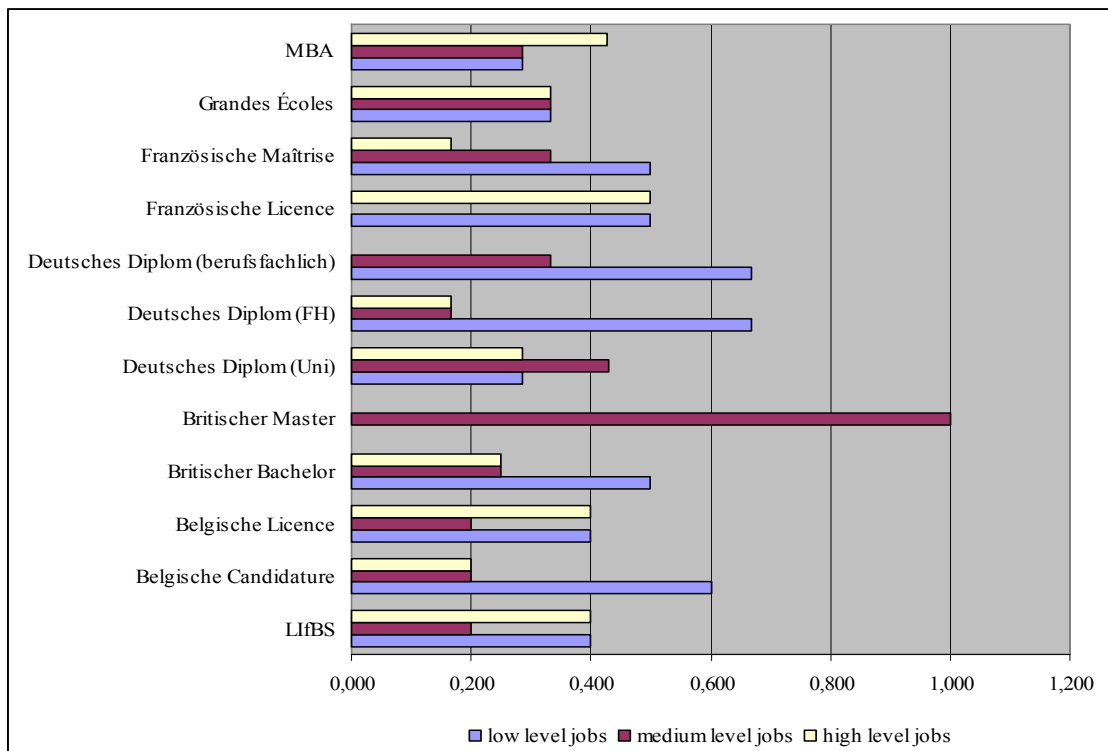
a) informiert



b) nicht informiert



c) weiß nicht



Quelle: Eigene Berechnung und Erstellung.

Tabelle A24: Einarbeitungszeiten der jeweiligen Abschlüsse

a) ...nach Herkunft: deutsch/nicht-deutsch

HERKUNFT							
Deutsch				Nicht-deutsch			
ABSCHLUSS	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	Differenz der Mittelwerte Deutsch ./ Nicht-deutsch
Absolventen des LfBS	1,6000	5	,54772	1,8182	11	,60302	-0,2182
belgische Candidature	2,3333	3	,57735	2,5000	10	,52705	-0,1667
belgische Licence	2,2500	4	,50000	2,1667	12	,57735	0,0833
britischer Bachelor	2,0000	1	,00000	2,2000	10	,42164	-0,2000
britischer Master	2,0000	2	,00000	2,1000	10	,31623	-0,1000
deutsches Diplom (Universität)	2,1538	13	,37553	2,2500	12	,45227	-0,0962
deutsches Diplom (Fachhochschule)	2,0769	13	,49355	2,2727	11	,46710	-0,1958
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	1,9286	14	,61573	2,1250	8	,64087	-0,1964
französische Licence	2,1667	6	,40825	2,4167	12	,51493	-0,2500
französische Maîtrise	2,0000	5	,00000	2,2308	13	,59914	-0,2308
Absolventen der französischen Grandes Écoles	1,3333	3	,57735	2,1667	12	,57735	-0,8334
Master of Business Administration (MBA)	2,0000	4	,81650	1,6923	13	,63043	0,3077

b) ...nach Herkunft: europäisch/nicht-europäisch

HERKUNFT							
Europäisch				Nicht-europäisch			
ABSCHLUSS	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	Differenz der Mittelwerte Europäisch ./. nicht- europäisch
Absolventen des LfBS	1,6000	10	,51640	2,0000	6	,63246	-0,4000
belgische Candidature	2,4444	9	,52705	2,5000	4	,57735	-0,0556
belgische Licence	2,0909	11	,53936	2,4000	5	,54772	-0,3091
britischer Bachelor	2,1667	6	,40825	2,2000	5	,44721	-0,0333
britischer Master	2,0000	7	,00000	2,2000	5	,44721	-0,2000
deutsches Diplom (Universität)	2,2000	20	,41039	2,2000	5	,44721	0,0000
deutsches Diplom (Fachhochschule)	2,1579	19	,50146	2,2000	5	,44721	-0,0421
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	1,9444	18	,63914	2,2500	4	,50000	-0,3056
französische Licence	2,3636	11	,50452	2,2857	7	,48795	0,0779
französische Maîtrise	2,0833	12	,51493	2,3333	6	,51640	-0,2500
Absolventen der französischen Grandes Écoles	1,9000	10	,73786	2,2000	5	,44721	-0,3000
Master of Business Administration (MBA)	1,7500	12	,62158	1,8000	5	,83666	-0,0500

c) ...nach Anzahl der Länder, aus denen die Bewerbungen kamen

ANZAHL DER LÄNDER, AUS DENEN BEWERBUNGEN KAMEN							
1 bis 3				4 bis 7			
ABSCHLUSS	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	Differenz der Mittelwerte 1 bis 3 ./ 4 bis 7
Absolventen des LfBS	1,8333	6	,75277	1,8000	5	,44721	0,0333
belgische Candidature	2,5000	4	,57735	2,2857	7	,48795	0,2143
belgische Licence	2,2000	5	,44721	2,2222	9	,66667	-0,0222
britischer Bachelor	2,6667	3	,57735	2,0000	5	,00000	0,6667
britischer Master	2,2500	4	,50000	2,0000	5	,00000	0,2500
deutsches Diplom (Universität)	2,1818	11	,40452	2,2000	10	,42164	-0,0182
deutsches Diplom (Fachhochschule)	2,0909	11	,53936	2,2500	8	,46291	-0,1591
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	1,9091	11	,70065	2,2500	8	,46291	-0,3409
französische Licence	2,5000	6	,54772	2,1250	8	,35355	0,3750
französische Maîtrise	2,2000	5	,44721	2,0000	10	,47140	0,2000
Absolventen der französischen Grandes Écoles	2,0000	5	1,00000	1,8000	5	,44721	0,2000
Master of Business Administration (MBA)	1,8333	6	,75277	2,0000	7	,57735	-0,1667

d) ...nach Anzahl der beschäftigten Abschlüsse

ANZAHL DER BESCHÄFTIGTEN ABSCHLÜSSE							
1 bis 3 Abschlüsse				4 bis 12 Abschlüsse			
ABSCHLUSS	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	Differenz der Mittelwerte ≤ 50 AN ./. > 50 AN
Absolventen des LfBS	1,0000	3	,00000	1,8000	10	,42464	-0,8000
belgische Candidature	2,3333	6	,51640	2,5000	6	,54772	-0,1667
belgische Licence	2,1429	7	,69007	2,3333	6	,51640	-0,1904
britischer Bachelor	2,0000	1	,00000	2,1667	6	,40825	-0,1667
britischer Master	2,0000	2	,00000	2,0000	6	,00000	0,0000
deutsches Diplom (Universität)	2,3636	11	,50452	2,0909	11	,30151	0,2727
deutsches Diplom (Fachhochschule)	2,0000	8	,53452	2,2308	13	,43853	-0,2308
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	2,0000	9	,70711	1,9167	12	,51493	0,0833
französische Licence	2,3333	6	,51640	2,2500	8	,46291	0,0833
französische Maîtrise	2,1429	7	,69007	2,1250	8	,35355	0,0179
Absolventen der französischen Grandes Écoles	2,0000	4	,81650	1,8750	8	,64087	0,1250
Master of Business Administration (MBA)	1,8000	5	,83666	1,6250	8	,51755	0,1750

e) ...nach Unternehmensgröße

BESCHÄFTIGTE IN LUXEMBURG							
<= 50 AN				> 50 AN			
ABSCHLUSS	MW	N	Std.abw.	MW	N	Std.abw.	Differenz der Mittelwerte <= 50 AN ./. > 50 AN
Absolventen des LfBS	1,6000	5	,54772	1,7778	9	,44096	-0,1778
belgische Candidature	2,2000	5	,44721	2,4286	7	,53452	-0,2286
belgische Licence	2,0000	6	,63246	2,2222	9	,44096	-0,2222
britischer Bachelor	2,0000	3	,00000	2,1667	6	,40825	-0,1667
britischer Master	2,0000	4	,00000	2,0000	6	,00000	0,0000
deutsches Diplom (Universität)	2,2857	7	,48795	2,1875	16	,40311	0,0982
deutsches Diplom (Fachhochschule)	2,0000	7	,00000	2,2000	15	,56061	-0,2000
deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	2,0000	9	,70711	2,0000	11	,44721	0,0000
französische Licence	2,3750	8	,51755	2,2500	8	,46291	0,1250
französische Maîtrise	2,1250	8	,64087	2,2222	9	,44096	-0,0972
Absolventen der französischen Grandes Écoles	2,0000	6	,63246	1,8571	7	,69007	0,1429
Master of Business Administration (MBA)	1,7143	7	,75593	1,7500	8	,46291	-0,0357

Quelle: Eigene Berechnungen.

Anhang 2: Fragebogen

INTERNATIONALE REKRUTIERUNG VON HOCHSCHULABSOLVENTEN

Sehr geehrter Teilnehmer,

vielen Dank, dass Sie unsere Untersuchung zur Hochschulausbildung unterstützen!

Der nachfolgende Fragebogen umfasst 8 Seiten, in denen es im weitesten Sinne um Rekrutierungen geht. Mit Ihren Erfahrungen würden Sie uns sehr helfen, einen besseren Überblick über Bildungsabschlüsse in Europa zu erhalten.

1. So gibt zahlreiche Möglichkeiten sich über internationale Bildungsabschlüsse zu informieren. Welche nutzen Sie in der Regel... (Mehrfachnennungen möglich.)

...auf Unternehmensebene?

- unternehmensinternes Berichtssystem
- Austausch mit anderen Personalverantwortlichen in Luxemburg und zwar
- 1-2mal jährlich eher seltener eher häufiger

...auf Hochschulebene?

- direkte Beziehungen zu universitären Einrichtungen, deren Absolventen wir rekrutieren (z.B. Lehraufträge, Gastvorträge, gemeinsame Veranstaltungen u.ä.)
- Kontakte zu Studierenden (z.B. über Praktika, Kontaktbörsen an Hochschulen, Stipendien für Studierende u.ä.)
- Studienführer oder ähnliche Dokumentationen der Hochschulen, deren Absolventen wir einstellen

...auf nationaler/EU-Ebene?

- EU-Institutionen und -Dokumentationen
Welche? _____
- Nationalen und/oder internationale Arbeitgeberverbände
- Hilfestellungen durch internationale Arbeitsvermittlungen
- weitere: _____

2. Die Entscheidung, in Ihrem Unternehmen Hochschulabsolventen einzustellen, trifft überwiegend...

- Ihre Muttergesellschaft
- Eine zentrale Personalabteilung in Ihrem Unternehmen
- Die betroffene Abteilung
- andere: _____

3. Wir haben im abgelaufenen Geschäftsjahr _____ Hochschulabsolventen (geschätzt) neu eingestellt.

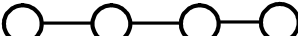
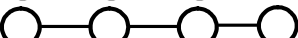
4. Auf eine Stellenausschreibung haben wir durchschnittlich _____ Bewerbungen (geschätzt) aus _____ Ländern (geschätzt) erhalten.

5. Wenn man sich die Wege betrachtet gute Mitarbeiter zu finden, welche Reihenfolge entspricht am ehesten Ihrer Praxis?

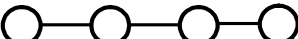
(Bitte ordnen Sie von „8 = am häufigsten genutzt“ bis „1 = am seltensten genutzt“.)

- internationale Zeitungsannoncen
- Internet-Jobbörsen
- Europäische und nationale Arbeitsvermittlung
- Mutterunternehmen/andere Filialen
- Personalvermittlungsagenturen
- Mitarbeiter-Empfehlungen
- Kontakt zu anderen Personalverantwortlichen
- Kontaktbörsen an Universitäten
- Andere _____

6. Die Bedeutung des Bildungsabschlusses im Rekrutierungsprozess ist im Verhältnis zu anderen Merkmalen...

bei der Vorselektion von Bewerbungen hoch  gering
für die endgültige Einstellungsentscheidung hoch  gering

7. Aus Ihrer beruflichen Erfahrung heraus: Für wie bedeutend halten Sie den Bildungsabschluss für den späteren Karriereverlauf in Ihrem Unternehmen?

Sehr bedeutend  hat keine Bedeutung

8. Wie wichtig sind für Sie die folgenden Eigenschaften bei der Einstellung von Hochschulabsolventen?

(Bitte ordnen Sie von „4 = am wichtigsten“ bis „1 = am unwichtigsten“.)

- Fachliche Qualifikation
 - Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen
 - Problemlösungskompetenz und selbständiges Arbeiten
 - Fähigkeit zur Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeit
-

9. Wenn Sie sich einen typischen Absolventen der unten angeführten Hochschulabschlüsse vorstellen: Wie würden Sie seine Fähigkeiten beurteilen?(auf einer Notenskala von 6 = SEHR GUT bis 1 = UNGENÜGEND). Wenn Sie keine Aussage machen können, tragen Sie in das entsprechende Feld bitte eine 0 ein.

Typische Absolventen verfügen über...

	...fachliche Qualifikation	...Sozialkompetenz	...Problemlösungskompetenz	...die Fähigkeit, theoretische Kenntnisse in die Praxis umzusetzen	Gesamtbewertung des Abschlusses
Absolventen des Luxembourg Institute for Banking Studies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belgische candidature/kandidaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belgische licence/licentiaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Britischer Bachelor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Britischer Master	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (Universität)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französische Licence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französische Maîtrise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absolventen der französischen Grandes Écoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Master of Business Administration (MBA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere*:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* , die in Ihrem Unternehmen von Bedeutung sind.

10. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre Einstellungspraxis zu?

- | | | | | |
|---|----------------------|---------------|---------------------|-----------------------------------|
| Wir rekrutieren auf einer Unternehmensebene überwiegend Personen mit dem gleichen Bildungsabschluss. | Trifft vollkommen zu | ○ — ○ — ○ — ○ | Trifft gar nicht zu | <input type="radio"/> Weiss nicht |
| Wir stellen auf einer Unternehmensebene gezielt Personen mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen ein. | Trifft vollkommen zu | ○ — ○ — ○ — ○ | Trifft gar nicht zu | <input type="radio"/> Weiss nicht |
| Wenn die Stelle stark auf einen bestimmten nationalen Markt ausgerichtet ist, rekrutieren wir überwiegend Personen, die ihre Ausbildung in diesem Land absolviert haben. | Trifft vollkommen zu | ○ — ○ — ○ — ○ | Trifft gar nicht zu | <input type="radio"/> Weiss nicht |
| Wir berücksichtigen bei unsrer Personalauswahl überwiegen Abschlüsse, mit denen wir gute Erfahrungen gemacht haben. | Trifft vollkommen zu | ○ — ○ — ○ — ○ | Trifft gar nicht zu | <input type="radio"/> Weiss nicht |
| Wir schließen bestimmte Bildungsabschlüsse von Beginn an aus unserem Auswahlverfahren aus. | Trifft vollkommen zu | ○ — ○ — ○ — ○ | Trifft gar nicht zu | <input type="radio"/> Weiss nicht |

11. Wir haben im abgelaufenen Geschäftsjahr nach Ende der Probezeit _____ Personen (geschätzt) nicht weiter beschäftigt?

12. Können Sie sich noch an die Abschlüsse der letzten 3 nach der Probezeit nicht weiter beschäftigten Personen erinnern?

- a. _____
- b. _____
- c. _____

13. Wie hoch waren im abgelaufenen Geschäftsjahr die Ausgaben Ihres Unternehmens für die Aus- und Weiterbildung von Hochschulabsolventen?

_____ €(geschätzt)

14. Nach welchen Kriterien legen Sie üblicherweise das Einstiegsgehalt für Berufseinsteiger in Ihrem Unternehmen fest (Mehrfachnennungen möglich)?

- Anforderungen des Arbeitsplatzes
- Qualifikation der Person

15. Üblicherweise stellen wir Berufseinsteiger (differenziert nach Abschlüssen) für die folgenden Aufgaben ein:

(Zutreffendes bitte ankreuzen; Mehrfachnennungen möglich)

	Bürotätigkeiten	Unterstützende und überprüfende Aufgaben	Management und/oder qualifizierte Hilfstätigkeiten	Managementaufgaben und/oder Leitung kleinerer Abteilungen	Aufgaben mit Beratungsfunktion, Managementaufgaben und/oder Abteilungsleitung
Absolventen des Luxembourg Institute for Banking Studies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belgische candidature/kandidaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belgische licence/licentiaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Britischer Bachelor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Britischer Master	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (Universität)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französische Licence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französische Maîtrise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absolventen der französischen Grandes Écoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Master of Business Administration (MBA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere*:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* , die in ihrem Unternehmen von Bedeutung sind.

16. Wenn Sie sich nun wiederum eine typischen Absolventen mit einem der angeführten Abschlüsse vorstellen: Wie lange benötigten diese Mitarbeiter erfahrungsgemäß, um sich einzuarbeiten? (Zutreffendes bitte ankreuzen.)

	1-2 Monate	3-6 Monate	mehr als 6 Monate	k.A.
Absolventen des Luxembourg Institute for Banking Studies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belgische candidature/kandidaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belgische licence/licentiaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Britischer Bachelor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Britischer Master	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (Universität)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französischer Licence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französische Maîtrise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absolventen der französischen Grandes Écoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Master of Business Administration (MBA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere*:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Das Einstiegsgehalt eines typischen Absolventen liegt bei uns für...

(Zutreffendes bitte ankreuzen.)

	<i>...eher unter dem Durchschnitt</i>	<i>...eher im Durchschnitt</i>	<i>...eher über dem Durchschnitt</i>
Absolventen des Luxembourg Institute for Banking Studies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belgische licence/licentiaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Belgisches candidature/kandidaat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Britischer Bachelor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Britischer Master	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (Fachhochschule)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Diplom (Universität)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französische Licence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Französischer Maîtrise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Absolventen der französischen Grandes Écoles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Master of Business Administration (MBA)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere*:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* , die in Ihrem Unternehmen von Bedeutung sind.

18. Ich fühle mich bezüglich der Qualität von Bildungsabschlüssen aus unterschiedlichen Ländern ausreichend informiert.

- Ja Nein Weiß nicht

19. Vorausgesetzt zwischen den Bildungsabschlüssen bestehen Unterschiede: Wie lange benötigt man in der Regel diese Unterschiede zu erkennen?

- weniger als 6 Monate 6 bis 12 Monate länger als ein Jahr

20. Wie schätzen Sie die bisherigen Informationsmöglichkeiten zum Vergleich von Bildungsabschlüssen durch die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten ein?

- gut bis sehr gut befriedigend verbesserungsbedürftig unbrauchbar
 Weiß nicht

21. Im Rahmen des sog. „Bologna-Prozesses“ sollen bis zum Jahr 2010 in allen Mitgliedsländern der EU gestufte Studiengänge nach dem Vorbild des britischen Bachelor/Master-Systems eingeführt werden.

In welcher Weise könnte diese Vereinheitlichung von Studienstrukturen Ihre Personalauswahl beeinflussen? (Mehrfachnennungen möglich)

- Unsere Personalauswahl wird dadurch erleichtert.
- Unsere Personalauswahl wird dadurch nicht erleichtert, weil _____

- Wir stellen auch heute schon bevorzugt Absolventen mit einem Bachelor- oder Masterabschluss ein.
- Die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen wird durch diese Maßnahme nicht erleichtert, weil _____

- Wir verlieren damit die Möglichkeit, uns in unserer Personalauswahl von anderen Unternehmen zu unterscheiden.
- Wir müssen unsere Qualifikationsanforderungen an diese Umstellung anpassen.
- Der Bildungsabschluss wird bei der Personalauswahl an Bedeutung verlieren.
- Der Bildungsabschluss wird bei der Personalauswahl an Bedeutung gewinnen, weil _____

- anderes: _____
- Wir haben uns bisher noch nicht damit beschäftigt.

Um Ihre Antworten besser einordnen und vergleichen zu können, möchten wir Sie abschließend bitten, uns noch einige Angaben zu Ihrer Person und zu Ihrem Unternehmen zu machen. Selbstverständlich werden auch diese Angaben vertraulich behandelt und dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken. Sollten Sie nicht über die genauen Werte verfügen, helfen uns auch **Schätzungen** weiter.

22. Wie hoch ist der Anteil der Beschäftigten mit Hochschulabschluss an Ihrer Belegschaft in Luxemburg?

_____ %

23. Wie viele Mitarbeiter mit den folgenden Bildungsabschlüssen beschäftigen Sie in Luxemburg?

Belgisches Candidature/ kandidaat _____	Belgisches licence/licentiaat _____	Britischer Bachelor _____	Britischer Master _____	Deutsches Diplom (Universität) _____
Deutsches Diplom (Fachhochschule) _____	Deutsches Diplom (berufsfachliche Hochschule) _____	Französische Licence _____	Französische Maîtrise _____	Absolventen der französischen Grandes Écoles _____
Absolventen des Luxembourg Institute for Banking Studies _____	Master of Business Administration (MBA) _____	Andere*: _____ _____		Anzahl: _____ _____

* , die in Ihrem Unternehmen von Bedeutung sind.

24. Angaben zum Unternehmen

Sitz der Muttergesellschaft _____

Anzahl der internationalen Unternehmensniederlassungen _____

Durchschnittliche Beschäftigtenzahl im abgelaufenen Geschäftsjahr

- konzernweit

_____ Arbeitnehmer

- in Luxemburg

_____ Arbeitnehmer

Bilanzsumme im abgelaufenen Geschäftsjahr (**Luxemburg**) _____ Mio. €

25. Angaben zu Ihrer Person

Alter _____

Art des höchsten erreichten Bildungsabschlusses _____

In welchem Land wurde der Bildungsabschluss erworben? _____

Berufstätigkeit in Luxemburg (in Jahren) _____

Auslandsstudium Ja und zwar in folgendem Land: _____

Nein

Vielen Dank für Ihre Teilnahme und Unterstützung!

BILDUNGSGANG VON TANJA MACHALET, GEB. BREUER, JG. 1974

- 1980-1984 Grundschule in Berod b.W.
- 1984-1993 staatliches Mons-Tabor-Gymnasium in Montabaur, Abitur
- 1993-1995 Ausbildung zur Bankkauffrau bei der Landesbank Hessen-Thüringen in Frankfurt/Main
- 1995-1996 Berufstätigkeit als Junior-Händlerin bei der Landesbank Hessen-Thüringen S.A. in Luxemburg
- 1996-1999 Studium der Volkswirtschaftslehre an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt/Main, Vordiplom
- 1999-2002 Studium der Volkswirtschaftslehre im Schwerpunkt Arbeit-Personal-Organisation an der Universität Trier, Diplom
- 2002-2006 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Services, Administration & Management der Universität Trier (Prof. Dr. Dieter Sadowski)