



Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung?

► Die Qualifizierung von Arbeitskräften unterhalb des akademischen Niveaus gewinnt unter wirtschafts- und sozialpolitischer Perspektive international zunehmend an Bedeutung. Sie kann – im Zuge der Globalisierung sozusagen neu entdeckt – aktuell für alle Staaten als ein gewichtiger Produktionsfaktor gelten. Wurde in Deutschland bislang die Erwerbsqualifizierung der breiten Arbeitnehmerschicht traditionell als „Berufsausbildung“ oder „Berufserziehung“ verstanden und entsprechend praktiziert, so wird – vor allem in Konfrontation mit angelsächsischer Praxis und Begrifflichkeit – inzwischen deutlich, dass Erwerbsqualifizierung, orientiert am Berufsprinzip, nur eine von mehreren Möglichkeiten darstellt. Exemplarisch lässt sich diese Sichtweise am Begriff „Employability“ verdeutlichen. Die Universalisierung qualifikatorischer Orientierung hat indes theoretische und ausbildungspolitische Folgen, die hier analysiert und kritisch bewertet werden.

Employability – ein neuer marktorientierter Modebegriff?

Employability ist für nicht wenige ein „Hoffnungswort“ (GONON), mit dem der wachsenden und irritierenden Dynamik der Arbeitswelt und der damit angeblich verbundenen irreversiblen „Erosion des Berufskonzeptes“ begegnet werden kann. Doch was ist unter Employability – zu Deutsch: Beschäftigungsfähigkeit – zu verstehen?

Wie KATRIN KRAUS in ihrer grundlegenden Untersuchung zeigt, ist Übereinstimmung bezüglich einer eindeutigen Definition in der deutschen Debatte (noch) nicht festzustellen, man ist daher auf mehr oder weniger umfängliche Umschreibungen angewiesen (vgl. KRAUS 2006). Employability wird gemeinhin als *Gegenkonzept zum Berufsmodell* verstanden. Während jedoch beim Berufskonzept die „Fachlichkeit“ der Ausbildung (Wissen und Können) im Vordergrund steht, und Spezialisierung sowie spezifische Bündelung von Qualifikationen als die entscheidenden Merkmale gelten können, steht im Mittelpunkt des Employability-Konzepts die Beschreibung von Dispositionen für die unmittelbare Erwerbsfähigkeit: Flexibilität, Mobilität, vorausschauendes Denken, Selbstmanagement, individuelle Wettbewerbsfähigkeit, Selbstverantwortung etc. Fachkompetenz und Sozialkompetenz finden zwar Erwähnung, wenn die für Employability notwendigen Gesamtvoraussetzungen genannt werden, diese Lerndimensionen werden indes nicht weiter konkretisiert, sie werden offensichtlich bei den Lernenden als schon vorhanden vorausgesetzt (vgl. KRAUS 2006, S. 64; GAZIER 2001). Das zentrale Ziel von Employability ist folglich nicht der Erwerb von beruflich-fachlicher Kompetenz, sondern die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der heute stark dynamisierten erwerbsförmig verfassten Arbeit. Die verbreitete Floskel „Zum Unternehmer in eigener Sache werden“ kennzeichnet den Kern des Konzepts (vgl. PONGRATZ/VOSS 2004). Im Prinzip wird Employability als ein neues personenbezogenes Paradigma des Arbeitsmarkts verstanden und in diesem Sinne auch als „neuer Kontrakt“ bzw. „neuer Vertrag“ zwischen Beschäftigtem und Unternehmen beschrieben (KRAUS 2006, S. 61 ff.).



WOLF-DIETRICH GREINERT

Prof. Dr. phil., Prof. für Berufspädagogik
a. D., Technische Universität Berlin

Der „Importartikel Employability“ (KRAUS) lässt sich aufgrund der beschriebenen Merkmale relativ leicht in den Rahmen des international zunehmend an Einfluss gewinnenden angelsächsischen Modells ausschließlich marktorientierter Erwerbsqualifizierung einordnen. Er trifft als allgemeine Kennzeichnung auch auf das nun offizielle Orientierungsmodell der *Europäischen Union* zu. Die konsequente Ausblendung subjektorientierter Zieldimensionen wie Bildung, Mitbestimmung, Teilhabe in diesem Modell, die Hinnahme der Inferiorisierung berufsfachlichen Lernens sowie die umstandslose Zuweisung der alleinigen Verantwortung für das Gelingen einer Erwerbskarriere an das Individuum, dies alles kann als ausreichender Beleg für die rein wirtschafts- und wettbewerbsorientierte Ausrichtung des neo-europäischen Konzepts der Erwerbsqualifizierung gelten. Employability markiert unter dieser Perspektive deutlich einen *höchst problematischen Aspekt des globalisierten Wirtschaftens*: eine der zentralen Fragen bzw. Probleme dieser Entwicklung, die Verlagerung von Arbeitsplätzen von frühindustrialisierten Hochlohnländern in Niedriglohnländer, kann bekanntlich nur ohne Schaden für die Job- und Einkommensbilanz der Ersteren bewältigt werden, wenn deren Arbeitskräfte *flexibel* genug sind. „Im Klartext: Erwerbstätige in den frühindustrialisierten Ländern müssen auf ihre gewohnte Arbeitsplatzsicherheit verzichten, hochmobil sein, fast jede sich bietende Arbeitsgelegenheit nutzen und vor allem bereit sein, Einkommenseinbußen hinzunehmen“ (MIEGEL 2005, S. 78). Employability bedeutet also aus der Sicht der kritischen Sozialwissenschaften für die große Masse der Beschäftigten letztlich, sich den *Bedingungen des Weltarbeitsmarkts* zu unterwerfen. „Wer dies nicht oder nicht ausreichend tut, wird gnadenlos vom Markt gefegt“ (ebd., S. 79; SENNETT 2006).

Fachlichkeit und Beschäftigungsfähigkeit: zwei Dimensionen des Erwerbsschemas

Größerer Nutzen aus dem Diskurs über den Begriff „Employability“ lässt sich unter *theoretischer Perspektive* ziehen. Voraussetzung für diesen Perspektivwechsel ist allerdings, dass die vor allem in Deutschland sehr einseitige Orientierung der Erwerbsqualifizierung am Berufskonzept relativiert wird und Berufsausbildung und Employability als im Prinzip gleichrangige Dimensionen eines „Erwerbsschemas“ begriffen werden, das grundsätzlich als gemeinsamer Bezugspunkt von Pädagogik, Individuum und Erwerbssphäre gedacht ist (vgl. KRAUS 2006, S. 203 ff.). In der Perspektive des „Erwerbsschemas“ zeigt sich, dass Berufskonzept und Employability zwar jeweils alle drei Dimensionen in sich vereinen, es werden indes deutliche Unterschiede sichtbar, wie die beiden Erwerbskonzepte auf die beschriebenen Dimensionen jeweils Bezug nehmen. Das Berufskonzept macht im Prinzip die Dimension der

Dimensionen des „Erwerbsschemas“

Fachliche Qualifikationen (Fertigkeiten und Fachwissen): „Fachlichkeit“ setzt sich i. d. R. zusammen aus einem Grundstock allgemeiner Fertigkeiten und allgemeinen Wissens und speziellen, für einzelne Tätigkeiten notwendigen Fertigkeiten und Wissensbeständen.

Überfachliche Kompetenzen: Sie können unterteilt werden in eine allgemeine Dimension (z. B. Kommunikation und Kooperation, Selbständigkeit und Verantwortung, Belastbarkeit etc.) und eine spezielle (z. B. Gruppenführung, Arbeitsplanung und Qualitätskontrolle, Anwendung spezifischer Problemlösungstechniken etc.).

Beschäftigungsfähigkeit: Gemeint ist die Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und überfachlichen Handlungskompetenzen ihre Arbeitskraft auf einem sich mehr oder weniger schnell verändernden Markt anbieten zu können und damit Zugang zum Erwerbsleben zu erhalten bzw. sich darin erfolgreich bewegen zu können.

„Fachlichkeit“ zu seinem strukturellen und funktionalen Schwerpunkt, das Konzept der Employability dagegen die Dimension der „Beschäftigungsfähigkeit“. Mit dem Konzept „Employability“ wird jedoch – entgegen der Meinung derjenigen, die das Berufskonzept schon lange abgeschrieben haben – Deutschland nicht vor die Systemfrage gestellt: Berufsausbildung *oder* Employability? Mit ihm eröffnet sich – ganz im Gegenteil – ein lehrreicher Blick auf Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, die sehr anschaulich die Veränderungsmöglichkeiten des Berufskonzeptes und seine Zukunftsfähigkeit verdeutlichen. So geriet das deutsche System in den 1960er-/70er-Jahren massiv wegen seiner *defizitären Fachlichkeit* in die Kritik, worauf mit einer umfassenden „Berufsbildungsreform“ reagiert wurde, deren wichtigste Ergebnisse in der Modernisierung der Ausbildungsberufe, der Entwicklung des Konstrukts der beruflichen Grundbildung und der Aufwertung der beruflichen Weiterbildung bestanden. Außerdem wurden für die Unterstützung der kleinbetrieblichen Ausbildung und die Ausbilderqualifizierung erste Lösungen definiert. Die Auseinandersetzung mit „Schlüsselqualifikationen“ in der beruflichen Bildung in den 1970er-/80er-Jahren forderte die Beseitigung von *Defiziten in der überfachlichen Dimension* der Berufsausbildung ein. Die Antwort bestand in der didaktischen Konzeptualisierung von „beruflicher Handlungsfähigkeit“ und dem Aufgreifen des Kompetenzbegriffs in der beruflichen Bildung.

Der aktuelle Diskurs über die *Beschäftigungsfähigkeit* fordert die *aufmerksamere Beachtung der dritten Dimension des Erwerbsschemas* ein; dabei kann die Diskussion über den Übergang von „Beruf“ zur „Beruflichkeit“ (vgl. KUTSCHA 1992; MEYER 2000) als Beginn der notwendigen Re-Formulierung des Berufskonzeptes in den Zeiten von Globalisierung, dynamisierter Entwicklung des Beschäftigungssektors und hektischer Suche nach neuen Ausbildungsmodellen gelten. Die sogenannte „Tauschwertseite“ des Berufes (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980), die die Berufspädagogik bislang gegenüber seiner „Gebrauchswertseite“ vernachlässigt hat, zeigt sich so als aktuelle Herausforderung.

Unter internationaler Perspektive besteht indes kaum Zweifel daran, dass sich die Modelle der Erwerbsqualifizierung, die dem Prinzip der Employability folgen, im Vormarsch befinden – nicht nur im Einzugsbereich neo-europäischer Qualifizierungspolitik. Dies erscheint verständlich bei Staaten, die sich im „qualifikatorischen Niemandsland“ (HERMANN SCHMIDT) bewegen. In Ländern, die nicht bereit sind, ihre traditionsbestimmte berufliche Bildung zugunsten einer rein marktorientierten Erwerbsqualifizierung aufzugeben, formiert sich allerdings der Widerstand; sie wollen sich nicht vor die „Systemfrage“ stellen lassen. Wie die Beiträge in diesem Heft zeigen, bemühen sich sowohl berufspädagogische Praxis wie praxisnahe Forschung in der Bundesrepublik um etwas, was man die weitere „Flexibilisierung“ des Berufs bzw. der Ausbildungsberufe nennen könnte. Es geht um die Frage, wie sich Berufsausbil-

dung für eine *moderne Beruflichkeit* organisieren lässt, also eher um den Aspekt der „Berufsförmigkeit“ als um die „Berufsinhaltlichkeit“, die von jeher starken Wandlungsprozessen unterworfen war und weiterhin auch ist (vgl. MEYER 2000).

Moderne Beruflichkeit als Leitperspektive der Berufsbildungspolitik

Entscheidend bei diesen Innovationen ist ohne Zweifel die Beachtung und Verteidigung der zentralen Basis-Elemente der beruflich orientierten Qualifizierung, der Komponenten, die die Systemlogik dieser besonderen Form der Erwerbsqualifizierung bestimmen (vgl. Kasten). Vergegenwärtigt man sich die entsprechenden Basiselemente der auf Beschäftigungsfähigkeit zielenden „Berufs“bildungspolitik der EU, so trifft man auf ein fast vollständiges Gegenprogramm: enge „Kompetenzen“ statt breite Qualifikation, Outcome- statt Input-Orientierung, (Skill-)Training statt (Berufs-)Erziehung, Modularisierung statt Bildungsgang-Didaktik. Einzelne Elemente des Gesamtkonzeptes als kompatibel zu begreifen, ergibt keinen Sinn. Die für die konkrete Politik wichtigen Steuerungsformen der beiden Erwerbskonzepte differieren in grundlegender Weise: Die berufsorientierten Ausbildungsformen werden in der Regel mehr oder weniger vom Staat gesteuert, das Gegenmodell vertraut auf die Regulierungsfunktion des Marktes.

Der politische Handlungsbedarf: Sicherung von Breitenausbildung und Bildungsexpansion

Das Konzept „Employability“ kann – wie gezeigt – auch in der Form der neo-europäischen Variante die Bundesrepublik nicht vor die sogenannte „Systemfrage“ stellen, da eine einseitige Entscheidung für nur eine Dimension des Erwerbsschemas als dysfunktional erscheinen muss. Sehr wohl aber verstärkt die neue Begrifflichkeit den Druck bezüglich einer Systemanpassung bzw. -transformation. Doch während die berufspädagogische Praxis und praxisnahe Forschung die Systemoptimierung in dieser Richtung weiter voranzutreiben suchen, verweigert sich die Politik bislang der Aufgabe, der seit Mitte der 1990er-Jahre manifesten Strukturkrise unseres Ausbildungssystems zielstrebig entgegenzuwirken. Vereinfacht betrachtet, belasten inzwischen zwei zentrale Probleme unser Berufsausbildungssystem:

- die Entstehung eines breiten Sektors der Dequalifizierung und Exklusion innerhalb des Gesamtsystems – offiziell als „Übergangssystem“ bezeichnet – und
- der immer noch ausstehende berechtigungspolitisch nicht beschränkte Anschluss des Berufsbildungssystems an den Hochschulbereich.

Prinzipien der beruflich orientierten Qualifizierung

1. Das Schlüsselprinzip der Berufsausbildung ist der *Begriff der Qualifikation*, worunter die relativ breit angelegte Bündelung von arbeitsrelevanten Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensdispositionen verstanden wird. Diese gelten als standardisierte Muster zum Tausch von Arbeitsleistung gegen Entgelt. Der Begriff Kompetenz – dem Schlüsselbegriff der marktorientierten Ausbildungsmodelle – verweist im deutschen Sprachgebrauch, anders als im angelsächsischen Verständnis, auf eine strikt *personale Fokussierung*, zentral im Sinne von beruflicher „Handlungskompetenz“, in differenzierender Variation auf Persönlichkeitsmerkmale wie Fach-, Personal- oder Sozialkompetenz.
2. Auf Beruflichkeit ausgerichtete Ausbildungssysteme sind im Gegensatz zu dem neu-europäischen Ausbildungsmodell *input-orientiert*, d. h., den Schwerpunkt des Modells bildet der eigentliche Prozess des beruflichen Lernens, seine dominierende Systemlogik zeigt sich ebenfalls in didaktischer, nicht nur in organisatorisch-bürokratischer Perspektive. Die schulischen und dual organisierten Ausbildungsgänge sind nach Lernzielen, Lerninhalten, Lernorten, Lernmethoden und zeitlicher Dauer mehr oder weniger stark normiert. Die abschließende Prüfung bezieht sich inhaltlich auf den vorangegangenen Lernprozess, d. h., sie dokumentiert, ob und inwieweit das definierte Lernziel – das gewünschte *Berufsprofil* – erreicht worden ist.
3. Beruf bzw. Berufsförmigkeit als abstraktes Organisationsprinzip von Arbeit, Qualifikation und Erwerb stützt sich nicht nur – wie vorzugsweise in Deutschland – auf eine lange historisch-gesellschaftliche Legitimation, sie begründet zusätzlich ganz konkret auch einen *Erziehungsanspruch*. Dieser lässt sich in etwa folgendermaßen umschreiben: berufliche Qualifikationsprozesse sollten stets so angelegt sein, dass sie auch die Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden zu fördern vermögen. Dieses Element zählt zum sog. „Sinnüberschuss“ des Berufskonzeptes, der für seine starke gesellschaftliche Verankerung ganz wesentlich ist (vgl. KRAUS 2006, S. 266).
4. Berufsorientierte Ausbildungsgänge in Schulen und Betrieben sind *komplexe, über eine längere Dauer angelegte, systematisch strukturierte Programme*, die eher integrativen Sozialisationsprozessen bzw. Rolleneinübungen gleichen als auf bloße Aneignungsoptimierung hin angelegte Qualifizierungsformen. So stützt sich die Institution des „Ausbildungsberufs“ nicht nur auf spezifische „Ordnungsmittel“, die durch Rechtsakt legitimiert, das Berufsbild, den Ausbildungsprozess und die Prüfungsanforderungen als verbindliche Normen vorgeben. Als wichtig erweist sich zusätzlich die *Ergänzung durch eine Berufstheorie*, die – eher systematisch als kasuistisch konzipiert – an einem anderen Lernort angeeignet wird.

Beide Defizite markieren die Blockierung zweier gewichtiger Ziele von gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Zukunftsbedeutung, nämlich die Sicherheit für eine ausreichende berufliche Breitenausbildung und die Notwendigkeit von einer weiteren Bildungsexpansion (vgl. dazu GREINERT 2007, S. 233 ff.). Dazu einige Zahlen: Der neueste Berufsbildungsbericht (vgl. BMBF 2008) registriert einen Zuwachs von etwa 50.000 Ausbildungsstellen gegenüber 2006, eine Steigerung, die allerdings mit dem fatalen Faktum kontrastiert, dass trotzdem 2007 etwa 100.000 Schulabgänger/-innen ohne Ausbildungsplatz blieben. Für das aktuelle Ausbildungsjahr droht gar eine Ausbildungslücke von doppeltem Umfang. Das größte Problem sind indes die Jugendlichen, die seit Jahren in dem oben bezeichneten „Übergangssystem“, also in einer Warteschleife, hängen. Sie stellen inzwischen die Mehrheit der Lehrstellenbewerber/-innen; im Jahre 2007 waren es 385.000. Vor zehn Jahren wies die Statistik noch 303.000 Altbewerber/-innen aus. Unser Berufsbildungssystem schiebt also eine wachsende Bugwelle nicht befriedigter Ausbildungswünsche bzw. -ansprüche vor sich her und produziert damit in erheblicher Weise sozialen Sprengstoff.

Zum zweiten Punkt: Die notwendige und auch bildungspolitisch gewollte *Bildungsexpansion* in der Bundesrepublik lässt sich ohne Ausschöpfung der Begabungsreserven in den beruflichen Bildungseinrichtungen nicht weiter steigern. Deutlich wird dies beispielsweise an der Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte in Frankreich, Österreich und – seit ihrem neuen Berufsbildungsgesetz – auch in der Schweiz (vgl. BARMETTLER in dieser Ausgabe). Welches Potenzial unser Land hier aus Mangel an Reformperspektive eigentlich brachliegen lässt, verdeutlichen folgende Zahlen: Die Studienanfängerquote lag für das Jahr 2005 in der Bundesrepublik lediglich bei 36 Prozent einer Jahrgangskohorte, während sie im OECD-Mittel 54 Prozent beträgt. Die deutsche Studienerfolgsquote dümpelte 2005 bei mageren 20 Prozent; der Durchschnitt in den OECD-Staaten belief sich dagegen auf 32 Prozent. Die Abiturientenquote in der Bundesrepublik stagniert seit Jahren: Sie betrug 1994 34,5 Prozent, im Jahre 2005 lediglich 38 Prozent eines Schulentlassjahrganges (vgl. OECD 2007, S. 50, 67; Statistisches Bundesamt 2007, S. 6).

Die bundesdeutsche Berufsbildungspolitik hat im letzten Jahrzehnt in Bezug auf die beiden hervorgehobenen Ziele stets die falschen Signale gesetzt, insbesondere mit dem neuen *Berufsbildungsgesetz*, das nach dem Willen des Gesetzgebers letztlich dazu beitragen soll, „den Trend zur Verstaatlichung der Berufsausbildung zu stoppen“ (vgl. BT-Drucks. 15/4752, S. 22). Dies kann nur heißen, dass die weitere Öffnung unseres Berufsbildungssystems in Richtung schulischer Qualifizierung möglichst verhindert werden soll; also genau *die* Reformperspektive, die aufgrund der gemeinsamen systemischen Basiselemente von Dual-

Ausbildung und schulischer Berufsqualifikation allein Erfolg versprechen kann. Die Ausbildungspolitik der beiden „Alpenländer“ Österreich und Schweiz – die bekanntermaßen gleichfalls je eine Variante dualer Berufsausbildung pflegen – lässt sich dafür als sicherer Garant anführen!

Zusammenfassend bleibt festzuhalten: Die durch Verfassungs- und Gewohnheitsrecht geschützten Besitz- und Traditionsbestände im „deutschen System“ der Berufsausbildung sind – das zeigt die jahrzehntelange Erfahrung – nur schwer zu erschüttern, offensichtlich nicht einmal durch höchstrichterliche Entscheidungen. Wer von den mächtigen Protagonisten und privilegierten Nutznießern dieses Systems erinnert sich eigentlich noch an das Grundsatzurteil des Bundes-Verfassungsgerichts vom 10. Dezember 1980? Für die Übertragung der zentralen Verantwortung für die berufliche Bildung an die Gruppe der Arbeitgeber sei zu fordern, so das Gericht, „dass grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen“. Das gelte „auch dann, wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgaben nicht mehr ausreichen sollte“ (vgl. dazu BENNER 1981). Er stellt sich somit die Frage an die Politik, *was es in Bezug auf politischen Handlungsbedarf eigentlich noch zu klären gibt.* ■

Literatur

BECK, U.; BRATER, M.; DAHEIM, H.: *Soziologie der Arbeit und der Berufe*. Reinbek 1980

BENNER, H.: *Zur Frage der verfassungsrechtlichen Grundlage des dualen Systems der Berufsausbildung*. In: BWP 10 (1981) 1, S. 20–21

BMBF (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht (Vorversion)*. Bonn/Berlin 2008

GAZIER, B.: *Beschäftigungsfähigkeit. Ein komplexer Begriff*. In: WEINERT, P. u. a. (Hrsg.): *Beschäftigungsfähigkeit. Von der Theorie zur Praxis*. Bern etc. 2001, S. 19–46

GREINERT, W.-D.: *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*, Frankfurt a. M. 2007/08

KRAUS, K.: *Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden 2006

KUTSCHA, G.: *„Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88 (1992) 7, 535–548

MEYER, R.: *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Manager-tätigkeiten*. Münster/New York etc. 2000

MIEGEL, M.: *Epochenwende. Gewinnt der Westen die Zukunft?*, Berlin 2005

OECD: *Education at a Glance 2007. OECD Indicators*. Paris 2007

PONGRATZ, H.; VOSS, G. (Hrsg.): *Typisch Arbeitskraftunternehmer? Befunde der empirischen Arbeitsforschung*, Berlin 2004

PRIES, L.: *„Arbeitsmarkt“ oder „erwerbsstrukturierende Institutionen“? Theoretische Überlegungen zu einer Erwerbssoziologie*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50 (1998) 1, S. 159–175

SENNETT, R.: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin 2006

STATISTISCHES BUNDESAMT: *Hochschulstandort Deutschland 2007*. Wiesbaden 2007