

Wlfrid Schubarth / Juliane Ulbricht

Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen?

Im Zuge der Bologna-Reform wird immer wieder die Forderung nach mehr Beschäftigungsbefähigung (Employability) laut. Fragt man allerdings Dozierende oder Studierende danach, wird man wahrscheinlich ein Achselzucken ernten. Erklärt man dann, worum es geht, wird die Diskussion schnell emotional. Während sich Studierende dann meist über Theorielast, Praxisferne und mangelnde Berufsvorbereitung beklagen, halten sich Dozierende demgegenüber eher vornehm zurück oder verteidigen ihr akademisches Bildungsverständnis, in dessen Rahmen Employability keinen Platz hat. Bei aller Meinungsverschiedenheit findet kaum eine Verständigung darüber statt, was unter „Employability“ zu verstehen sei und wie dieses Ziel ggf. umgesetzt werden könnte. Selbst Akkreditierungsagenturen erweisen sich als machtlos – der „heimliche Lehrplan“ der Hochschulen ist wirkmächtiger als Forderungen von Studierenden oder der Hochschulpolitik.

Umso wichtiger ist als Ausgangspunkt eine begriffliche Klärung von „Employability“, um anschließend aktuelle Debatten einer kaum überschaubaren Kontroverse um Verständnisse und Konzeptionen aufzuzeigen. Dabei werden auch Vorbehalte geäußert, denen es nachzugehen gilt, wenn Beschäftigungsbefähigung ein Bildungsziel an Hochschulen sein kann oder soll.

1. Was ist unter „Beschäftigungsbefähigung“ zu verstehen?

Als gängige Übersetzung des in der Bologna-Debatte verwendeten Employability-Begriffs zielt Beschäftigungsbefähigung auf die Fähigkeit ab, sich erforderliche Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen beziehungsweise aneignen zu können, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen beziehungsweise aufrecht zu erhalten. Der Employability-Begriff ist wegen seiner Genese und seiner Mehrdeutigkeit allerdings sehr umstritten. Ursprünglich aus der Arbeitsmarktforschung stammend bezog er sich auf Risikogruppen, die wieder in den Arbeitsmarkt integriert werden sollten. Im Bologna-Kontext kam ihm erst spät Bedeutung zu. Zwar wurde bereits in der Bologna-Erklärung von 1999 auf die Notwendigkeit arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen verwiesen, doch erst mit der Londoner Erklärung von 2007 wurde „Employability“ zu einem Ziel von Bologna deklariert. Im Laufe der Debatte wandelte sich die Verwendung bzw. die Übersetzung von „Employability“ in den Bologna-Dokumenten erheblich. Die Bandbreite der Bedeutungen reicht von der Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt und einer arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung der Studierenden über Erwerbs- und Berufsbefähigung sowie Beschäftigungsfähigkeit bis hin zur „beruflichen Relevanz des Studiums“.

Auch die Jerewan Konferenz (2015) hat die Förderung von Employability als Merkmal einer modernen Hochschulbildung erneut bekräftigt. Dies könne über die Implementation von Programmen mit guter Balance zwischen theoretischen und praktischen Elementen erfolgen (vgl. Jerewan Kommuniké 2015). Im aktuellen strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit „Allgemeine und berufliche Bildung 2020“ (ET 2020) wird die Förderung von Fähigkeiten für Employability als ein neuer Schwerpunktbereich vorgeschlagen, um auf Veränderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten (vgl. European Commission 2015). Somit bleibt die Forderung nach Employability bestehen und gewinnt durch aktuelle internationale Beschlüsse weiter an Bedeutung.

Der Wissenschaftsrat sieht eine Engführung des Begriffs Employability als individuelle Voraussetzung für einen erfolgreichen Berufseinstieg und häufige Unterstellung einer unmittelbaren beruflichen Einsetzbarkeit der Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Aufgrund dieser begrifflichen Missverständnisse macht sich der Wissenschaftsrat den Begriff in seinen aktuellen vorliegenden Empfehlungen nicht zu Eigen. Diskutiert werden soll stattdessen die Arbeitsmarktrelevanz hochschulischer Studienangebote (Wissenschaftsrat 2015, S. 52 und 129).

Viele Hochschulexpertinnen und -experten wie auch Dozierende und Studierende wenden sich gegen eine Determinierung der Hochschulbildung durch den Arbeitsmarkt.

2. Wie groß sind die Vorbehalte und warum?

Die Vorbehalte sind nicht gering. Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Befunde einer INCHER-Studie (Schomburg / Flöther / Wolf 2012, S. 71 ff.), die besagen, dass nur 23 % der Universitätsprofessorinnen und -professoren eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums für sinnvoll erachten. Hingegen erachten 35 % diese für wenig sinnvoll. Eine stärkere Orientierung auf Arbeitsmarktrelevanz wird mehrheitlich abgelehnt. Entgegen den Erwartungen sind die Unterschiede nach Fächerkulturen eher gering. Nur Mediziner befürworten eine berufliche Relevanz deutlich stärker.

Anders hingegen das Bild an Fachhochschulen: Hier begrüßt die Mehrheit der Professorenschaft eine verstärkte berufliche Relevanz des Studiums. Während an Fachhochschulen die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit der Professorenschaft übereinstimmen, geht an Universitäten die Haltung zwischen der Professorenschaft und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern auseinander (41 % für eine stärkere berufliche Relevanz und nur 18 % eher dagegen). Ob allerdings der Universitätsnachwuchs seine Werteprioritäten im Laufe der beruflichen Sozialisation beibehält, ist angesichts des „heimlichen universitären Lehrplans“ eher fraglich.

Die Ursachen für die Vorbehalte gegenüber der Employability-Debatte an Universitäten sind in deren traditionellem Selbstverständnis und in der Geschichte des Bologna-Prozesses zu suchen. Auch wenn eine systematische Aufarbeitung der Bologna-Debatte unter dem Employability-Aspekt noch aussteht, scheint unter Expertinnen und Experten Konsens zu sein, dass Employability kein ursprüngliches Leitziel war und eher beiläufig zum Leitziel avancierte, mit dem sich die Universitäten bis heute nicht richtig identifizieren können. Die Bologna-Erklärung (1999) selbst beinhaltet kein Employability-Konzept, eher eine allgemeine Absichtserklärung für eine internationale Beschäftigungsmöglichkeit. Zwar wird darin auf die Notwendigkeit arbeitsmarktrelevanter Qualifikationen verwiesen, doch erst mit der Londoner Erklärung (2007) wurde „Employability“ zum Bologna-Ziel deklariert und damit nach „Modularisierung“ und „internationaler Mobilität“ das dritte große Thema der

Bologna-Debatte (Teichler 2012). Als Hintergründe für die Karriere des Employability-Begriffs können Veränderungen der Arbeitswelt und Globalisierungsprozesse angenommen werden.

Der Erfolgskarriere von „Employability“ als einem hochschulpolitischen Leitziel steht somit „Employability“ als kontroverser Reizwort im Hochschulalltag gegenüber. Hinter dieser Schieflage der Debatte verbergen sich unterschiedliche Interessen und Wertepreferenzen hinsichtlich einer modernen Hochschul(aus)bildung, die der öffentlichen Diskussion bedürfen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die Employability-Debatte als eine Art Stellvertreterdebatte, bei der es im Kern um das Wesen moderner Hochschul(aus)bildung und um den Bologna-Prozess insgesamt geht. Durch die Forderungen nach mehr beruflicher Relevanz des Studiums sehen viele die Gefahr einer Ökonomisierung der Bildung und deren unmittelbare Ausrichtung am Arbeitsmarkt und damit das traditionelle Selbstverständnis der Universitäten bedroht. Die Kritik an „Employability“ steht hier stellvertretend für die Kritik am Bologna-Prozess. So sind z. B. drei Viertel der Universitätsprofessorinnen und -professoren der Auffassung, dass das Bachelorstudium in ihrem Fach nicht berufsbefähigend und nur eine Zwischenetappe zum Master sei und dass es zu einer unangemessenen Verschulung von Studium und Lehre geführt habe (vgl. Schomburg / Flöther / Wolf 2012, S. 84 ff.). Die Mehrheit ist auch der Meinung, dass die Qualität des Studiums insgesamt abgenommen habe und nur gut ein Drittel sieht im Gefolge des Bologna-Prozesses einen höheren Stellenwert der Lehre. Das Erstaunliche dabei sind weniger die kritischen Befunde zu den Wirkungen des Bologna-Prozesses, sondern eher deren Beschweigen in der öffentlichen Debatte. Es scheint fast, als sei der langjährige Bologna-Prozess der Professorenschaft an Universitäten noch immer eher fremd geblieben. Die Frage drängt sich auf, warum den eigenen Studiengängen ein solch unbefriedigendes Zeugnis ausgestellt und nicht konsequenter an deren Verbesserung gearbeitet wird.

Die Employability-Debatte ist allerdings nicht nur eine Stellvertreter-Debatte, sondern auch eine „nachholende“ Debatte, weil damit die in den 1970er Jahre geführte Debatte um „Studium und Beruf“ wieder aufgegriffen wird. Im Grunde genommen geht es darum, zu klären, wie die im Hochschulrahmengesetz fixierte Ausbildungsaufgabe der Hochschulen – als eine von mehreren Aufgaben – realisiert wird und die Hochschulabsolventinnen und -absolventen auf berufliche Tätigkeiten und den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Bereits das Hochschulrahmengesetz von 1976 fixierte angesichts der damaligen Bildungsexpansion einen

Ausbildungsauftrag „weg von einer überschaubaren Institution zur Reproduktion einer wissenschaftlichen Elite hin zu einer beruflichen Ausbildungsinstitution“ (Wolter / Banscherus 2012, S. 23). Es ist unschwer zu prognostizieren, dass sich der bereits in den letzten Jahren zutage getretene Strukturkonflikt zwischen Forschungsexzellenz (für Wenige) und exzellenter Lehrqualität (für Viele) unter den Bedingungen weiter steigender Studierendenzahlen und zunehmender Heterogenität der Studierenden weiter verschärfen wird. Das Problem ist dabei vor allem, dass die mit der Bologna-Reform verbundenen neuen Anforderungen ohne angemessene Ressourcen bewältigt werden müssen, was den Gestaltungsspielraum von Hochschulen einengt. Außerdem werden durch den zunehmenden Forschungsfokus der angestrebte höhere Stellenwert der Lehre und das „Leitziel Beschäftigungsbefähigung“ relativiert, woran auch neue „Qualitätsmanagementsysteme“ und „Qualitätspakte oder -offensiven“¹ nur wenig ändern können.² Dies erklärt auch, warum es innovative Konzepte guter Lehre so schwer haben, Eingang in die alltägliche Hochschulpraxis zu finden (vgl. Schubarth u. a. 2011).

3. Inwieweit kann Beschäftigungsbefähigung ein Bildungsziel an Hochschulen sein?

Bei der Frage, ob Beschäftigungsbefähigung überhaupt mit einem akademischen Bildungsanspruch vereinbar ist, gehen die Meinungen in der Hochschulöffentlichkeit weit auseinander. Wir vertreten die Auffassung, dass Beschäftigungsbefähigung als Bildungsziel und akademischer Bildungsanspruch vereinbar sind, wenn mit Beschäftigungsbefähigung nicht die unmittelbare Ausrichtung auf den Arbeitsmarkt oder auf einen Beruf, sondern die notwendige Reflexion des Zusammenhangs von Hochschule und Arbeitsmarkt und die Befähigung für ein Tätigkeits- bzw. Berufsfeld gemeint ist. Das heißt vor allem zu klären, für welche be-

-
- 1 Mit dem „Qualitätspakt Lehre“ soll die Betreuung der Studierenden und die Lehrqualität an Hochschulen verbessert werden, siehe z.B. URL: <http://www.bmbf.de/de/15375.php> [Zugriff: 05.03.2015]. Mit der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ soll die Qualität der Lehrerbildung gesteigert werden, siehe z.B. URL: www.bmbf.de/press/3633.php [Zugriff: 05.03.2015].
 - 2 Exemplarisch dafür steht die Lehrerbildung: So ist fraglich, ob der Boom der Bildungsforschung und die „Empirisierung der Pädagogik und Fachdidaktiken“ zu einer berufsfeldbezogenen Lehrerbildung beigetragen haben. Vgl. z.B. Ludwig/ Schubarth/ Wendland 2013, vgl. auch Dohmen (2015), der nachweist, dass mehr Drittmittel zu Nachteilen für die Studierenden führen können.

ruflichen Felder ausgebildet wird, welche arbeitsmarktrelevanten Ziele zu berücksichtigen sind und welche fachübergreifenden Kompetenzen die Absolventinnen und Absolventen eines Studienganges benötigen. Für die Gestaltung eines praxistauglichen Studienganges ist zudem die Einbeziehung von Expertinnen und Experten aus der Praxis unverzichtbar. Damit ist Beschäftigungsfähigkeit ein wesentliches Merkmal der Lehr- und Studienqualität (vgl. Multrus 2013).

Beschäftigungsbefähigung als Leitziel der Studienreform und Qualitätsmerkmal eines Studiums bedarf jedoch der weiteren Konkretisierung und Operationalisierung, insbesondere nach Hochschulart – Universität oder Fachhochschule – und Fachkultur. So ist nach dem Grad des Berufsfeldbezugs der Fächer zu differenzieren, beispielsweise klar bestimmte Berufsfelder wie beim Studium von Lehramt, Medizin und Jura, weniger klare Berufsfelder bei den Betriebs- und Ingenieurwissenschaften oder offenes Berufsspektrum bei den Geistes- und Sozialwissenschaften. Zwar gibt es an Hochschulen gute Ansätze, bei der konkreten Positionierung und fachspezifischen Umsetzung von Beschäftigungsfähigkeit stehen die meisten Hochschulen jedoch noch am Anfang.

Obwohl also die Ausbildungsaufgabe von Hochschulen gesetzlich klar definiert ist, ist Beschäftigungsbefähigung als Bildungsziel in der Hochschuldebatte noch nicht systematisch in Angriff genommen worden. Dabei ist eine deutliche Schiefelage zu erkennen: Während Beschäftigungsbefähigung auf der hochschulpolitischen Ebene zu einem Leitbegriff beziehungsweise Schlagwort avancierte, ist er in der Fachdebatte strittig und im Hochschulalltag meist wenig präsent. Auch in der bisherigen Bologna-Bilanz ist der Begriff „Beschäftigungsbefähigung“ eher randständig. Der politischen Forderung nach Beschäftigungsbefähigung stehen bisher kaum Konzepte ihrer Förderung und Instrumente ihrer Erfassung gegenüber. So findet sich beispielsweise im Bericht zur nationalen Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) von 2012 unter dem Begriff „Employability“ nur der Hinweis auf die gestiegene Akzeptanz für Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie auf die Zusammenarbeit von Wirtschaft und Hochschulen zur „besseren Verzahnung von Bildung und Beruf“ (vgl. KMK / BMBF 2012).

Der Wissenschaftsrat benennt drei zentrale Dimensionen hochschulischer Bildungsziele: (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung. Einzelne Studienziele können jeweils mit unterschiedlichen Gewichtungen diesen drei Dimensionen zugeordnet werden, wobei auch Qualifizierungsziele, die vor allem die Dimensionen

(Fach-)Wissenschaft oder Persönlichkeitsbildung betonen, den Aufbau von Kompetenzen mit hoher Arbeitsmarktrelevanz implizieren können. Alle drei Dimensionen sind in jedem Hochschulstudium präsent, allerdings je nach Studienfach und -angebot unterschiedlich stark akzentuiert und in der Wahrnehmung verschiedener Akteursgruppen unterschiedlich ausgeprägt (Wissenschaftsrat 2015, S. 40 und 129).

Ergänzend zur traditionell im Mittelpunkt stehenden Fächerorientierung soll damit auch ein stärkerer Berufsfeldbezug angestrebt werden. Daraus ergibt sich bei der Gestaltung und Akkreditierung von Studiengängen eine Aufwertung des Stellenwerts der *Themen Fachlichkeit und Beruflichkeit* (vgl. Akkreditierungsrat 2015). Eine Befragung von im Akkreditierungssystem tätigen hochschulpolitischen Institutionen und Verbänden offenbart jedoch starke Differenzen im Verständnis von „Beruflichkeit“. Diese Heterogenität kann auf die unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen der Befragten und die Gewichtung von Forschungs- und Anwendungsorientierung der einzelnen Akteure zurückgeführt werden (vgl. Twork 2014). Auch in den verschiedenen Fächerkulturen unterscheiden sich die Anforderungen hinsichtlich der Ausgestaltung von Beruflichkeit z.T. erheblich. Während einige Studienfächer bzw. -gänge bereits sehr stark an Anforderungen in der Berufs- bzw. Arbeitswelt ausgerichtet sind, orientieren sich andere mehr oder weniger stark am Berufsfeld „universitäre Forschung“. Somit sind „Einheitslösungen“ in der Akkreditierungspraxis unrealistisch. Vielmehr geht es im Sinne eines breit angelegten Berufsverständnisses um eine Orientierung an Berufsfeldern, nicht dagegen an einzelnen Arbeitsplätzen.³ In jedem Fall sollte deutlich werden, auf welche Weise der Studiengang die Berufsbefähigung der Studierenden sicherstellt. Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen, z.B. über praxisorientierte Lehre, Pflichtpraktika, Praxisphasen, praxisorientierte Abschlussarbeiten, Kooperationen mit Unternehmen, Austausch mit Vertretern aus der Praxis bei der Erstellung von Modulen, Berufsberatung etc. (vgl. Akkreditierungsrat 2015).

3 Zudem macht der Akkreditierungsrat deutlich: „Eine stärkere Berücksichtigung beruflicher Aspekte in der Akkreditierung bedeutet nicht, dass Studiengänge auf bestimmte Berufe hin ausbilden müssten. Dies ist selbst in Fächern mit einer stärker ausgeprägten Praxisorientierung kein angemessenes Ziel; auch im MINT-Bereich etwa geht es darum, Studierende auf Tätigkeiten in möglichen Berufsfeldern vorzubereiten“ (Akkreditierungsrat 2015, S. 20; Hervorhebung im Original). Welche diese Berufsfelder in unterschiedlichen Studiengängen sein können und wer diese Berufsfelder definiert (z.B. Hochschule, Fachbereiche), ist zwischen unterschiedlichen Akteuren und Fachrichtungen eine noch offene Diskussion.

4. Welche Kompetenzen sind gefragt?

Empirische Studien machen auf unterschiedliche Erwartungen an Hochschulbildung und an die zu erwerbenden Kompetenzen im Studium aufmerksam. Diese variieren je nach Perspektive der Akteure, aber auch nach Hochschultyp und Fachkultur. So werden von den Bachelorabsolventinnen und -absolventen vor allem mehr soziale Kompetenzen gefordert. Wichtiger als spezielles Fachwissen ist den Unternehmen, dass sich die Absolventinnen und Absolventen in neue Bereiche einarbeiten, mit neuen Problemen umgehen und ihr erworbenes Wissen anwenden können sowie über soziale Kompetenzen verfügen. So sind seitens der Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Problemlösungsfähigkeit elementare Anforderungen. Der hohen und weiter steigenden Bedeutung von Schlüsselqualifikationen steht jedoch die Einschätzung von Studierenden gegenüber, die bei der Vermittlung sozialer und überfachlicher Kompetenzen deutliche Defizite sehen, wobei sich wiederum Unterschiede zwischen den Hochschularten ergeben: Bei fachlichen Kompetenzen sehen sich Studierende und Absolventinnen und Absolventen der Universitäten stärker gefördert, bei den sozialen Kompetenzen dagegen Fachhochschulstudierende und -alumni. Im internationalen Vergleich liegen die Stärken Deutschlands eher in den fachlichen Kompetenzen, während bei den Schlüsselkompetenzen, insbesondere bei Teamarbeit, Verhandeln, Arbeitsorganisation und Zeitmanagement, deutsche Absolventinnen und Absolventen unter dem europäischen Durchschnitt liegen – ein Befund, der in der öffentlichen Debatte bisher kaum wahrgenommen wurde.

Beschäftigungsbefähigung setzt die Integration von berufs- und arbeitsmarktrelevanten Aspekten in das Studium und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen voraus. Zentral ist hier die Frage, welche Kompetenzen zur Ausbildung von Beschäftigungsfähigkeit beitragen und durch welche Lehr-Lernarrangements diese Kompetenzen entwickelt werden können. Insofern sind Kompetenz- und Employability-Debatte eng verbunden (vgl. Schaper 2012).

Hier gibt es deutlichen Nachholbedarf, wie aktuelle Studien belegen. Sowohl Forschungs- als auch Praxisbezüge seien demnach im Vergleich zur Bedeutung, die sie für die Studierenden einnehmen, im Studium zu wenig vorhanden. Große Defizite gebe es besonders bei der Berufsvorbereitung. Die Erträge an praktischen Fähigkeiten und an der Fähigkeit zu forschen würden gering ausfallen. Praxis wird durch die Studierenden wichtiger eingeschätzt als Forschung. An Fachhochschulen seien die

Praxisbezüge und Praxisanteile größer als an Universitäten, die ein Praxisdefizit hätten. Forschungsangebote seien an Universitäten – erstaunlicherweise – kaum stärker verbreitet als an Fachhochschulen. Dabei seien Forschungs- und Praxisbezüge von zentraler Bedeutung: Gute Studienbedingungen sowie Angebote und Bezüge zur Forschung und Praxis fördern die selbst wahrgenommenen fachlichen, wissenschaftlichen und überfachlichen Fähigkeiten (vgl. Multrus 2103; Schubarth u. a. 2012).

Trotz der überwiegend distanzierten Haltung gegenüber dem Bildungsziel Beschäftigungsbefähigung gibt es an vielen Hochschulen zahlreiche Ansätze, die Beschäftigungsbefähigung zu fördern. Viele dieser Ansätze fungieren nicht immer unter dem Etikett Beschäftigungsbefähigung, sondern eher unter Forschendem Lernen, Service Learning oder Problemorientiertem Lernen, und bräuchten somit nur stärker bewusst gemacht zu werden. So wurden im Zuge der Bologna-Debatte bereits eine Reihe von Konzepten entwickelt bzw. reaktiviert, die geeignet sind, ein akademisches Verständnis von „Beschäftigungsbefähigung“ im Sinne eines praxistauglichen und berufsrelevanten Hochschulstudiums zu fördern. Die Hochschulrektorenkonferenz führt im Zeitraum 2014 bis 2018 ein weiteres Projekt zur Unterstützung der Hochschulen bei der Umsetzung der europäischen Studienreform durch, das neben der Studieneingangsphase und der Mobilität auch die Förderung der Übergänge in das Beschäftigungssystem zum Schwerpunkt hat (vgl. Homepage nexus-Projekt).

Wegweisend ist in diesem Zusammenhang das Projekt „Employability“ an der Universität Münster, das gemeinsam mit den Fachbereichen eine wissenschaftlich begründete universitäts- und fachspezifische Begriffs- und Zielbeschreibung von Employability vornehmen will. So werden unterschiedliche Ziele von Employability rekonstruiert (z.B. Forschung, Humanismus, Unternehmertum, Arbeitsmarkt), entsprechende Teilziele formuliert und konkrete Maßnahmen abgeleitet. Eine zu entwickelnde Employability-Strategie hätte danach von einer konzeptionellen Positionierung auszugehen, vorhandene Employability-Stärken auszubauen sowie fehlende Employability-Dimensionen im Lehrangebot zu ergänzen. Das Projekt plädiert dafür, fachspezifische Positionierungen aufzuzeigen, indem folgende Fragen beantwortet werden: Was sind die (Aus-)Bildungsziele? Welche Verantwortung haben das Fach und die Studierenden? Welche beschäftigungsbefähigenden Attribute werden durch welche Maßnahmen erworben? Welche Tätigkeitsfelder werden dadurch erschlossen? (vgl. Knauer / Eimer 2014).

5. Was folgt daraus?

Hochschulen sind für alle Studierenden da, nicht nur für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Die steuerfinanzierten Hochschulen haben eine gesetzlich fixierte berufliche Bildungsfunktion. Eine gute Ausbildung für alle würde letztlich auch dem eigenen Nachwuchs nützen. Demgegenüber steht der Befund, dass das Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit im Hochschulalltag bisher eher Leerformel denn Leitziel ist. Änderungen sind erst dann in Sicht, wenn die Politik die Grundfinanzierung der Hochschulen verbessert, spürbare Anreize für eine höhere Wertschätzung der Lehre setzt und auch dem Bildungsziel Beschäftigungsfähigkeit größere Beachtung entgegengebracht wird. Wie das angesichts „knapper Kassen“, wachsender Aufgaben von Hochschulen und des sich verschärfenden Strukturkonflikts von Forschung und Lehre geschehen kann und welche Konsequenzen sich für eine neue Ausbalancierung der Funktionen von Hochschulen ergeben, ist noch weitgehend offen. Dabei entbehrt es nicht einer gewissen Pikanterie, dass „Beschäftigungsbefähigung“ als Qualitätsdimension des Studiums insbesondere mit der zunehmenden „Ökonomisierung“ der Hochschule konfligiert.

Bereits heute engagieren sich viele Dozierende, Studierende, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Career Services, Kooperationspartnerinnen und -partner sowie zahlreiche Projekte, vor allem im Rahmen des „Qualitätspaktes Lehre“, beim Thema „Beschäftigungsbefähigung“ und auch praktisch existieren an allen Hochschulen schon gute Ansätze. Dies zeigt die vielfältigen Potenzen auf, die genutzt werden könnten, damit Beschäftigungsbefähigung – wenn schon keine Herzensangelegenheit – so doch wenigstens ein bedeutsame(re)s Bildungsziel an Hochschulen, insbesondere an Universitäten, werden kann.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung. Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015.
- Dohmen, D. (2015): Anreize und Steuerung in Hochschulen. Welche Rolle spielt die leistungsbezogene Mittelzuweisung? FiBS-Forum, Nr. 54, Berlin, Januar 2015. URL: http://www.fibs.eu/de/sites/presse/_wgHtml/_wgData/Forum_054_LOM-Effekte.pdf [Zugriff: 05.03.2015].
- European Commission (2015): Draft 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in education and training (ET2020). New priorities for European cooperation in education and training. Brüssel.
- Jerewan Kommuniqué (2015): European Higher Education Area. Ministerial Conference Yerevan 2015. URL: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf> [Zugriff: 22.07.2015].
- KMK/BMBF (2012): Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2009–2012. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung. URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_00_00-Bologna-Bericht-2009-2012.pdf [Zugriff: 22.02.2015].
- Knauer, J. / Eimer, A. (2014): Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster. Zwischenbericht 4/2012-9/2014, Münster.
- Ludwig, J. / Schubarth, W. / Wendland, M. (Hrsg.) (2013): Lehrerbildung in Potsdam. Eine kritische Analyse, Potsdam.
- Multrus, F. (2013): Forschung und Praxis im Studium. In: Hessler, G. / Oechsle, M. / Scharlau, I. (Hrsg.): Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis: Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform. Bielefeld, S. 141–162.
- Multrus, F. (2013): Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. Aufarbeitung eines facettenreichen Themenfeldes. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 67, Konstanz.
- nexus-Projekt (2016). Homepage. URL: <http://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/> [Zugriff: 22.02.2015].

- Schaper, N. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK. URL: www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [Zugriff: 22.02.2015].
- Schomburg, H. / Flöther, C. / Wolf, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Kassel: Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Kassel.
- Schubarth, W. u.a. (2012): Praxisbezüge im Studium – Ergebnisse des ProPrax-Projektes zu Konzepten und Effekten von Praxisphasen unterschiedlicher Fachkulturen. In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 47–100.
- Schubarth, W. u.a. (2011): Nach Bologna: Warum das Neue (manchmal) nicht in die Hochschule kommt: Das Beispiel Praxisphasen im Studium. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 3, S. 74–88.
- Teichler, U. (2012): Berufliche Relevanz des Studiums statt „Employability“ – eine Kritik des Jargons der Nützlichkeit. In: Kehm, B. M. / Schomburg, H. / Teichler, U. (Hrsg.): Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 91–108.
- Tworok, R. (2014): Auswertungsbericht „Beruflichkeit und Fachlichkeit im Akkreditierungssystem“. In: Akkreditierungsrat (2015): Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015. Anlage 4.
- Universität Potsdam (2016b): Career Service. Programme. Mentoring Plus – Herzlich Willkommen!. URL: <http://www.uni-potsdam.de/career-service/studierende/programme/mentoring-fuer-studentinnen.html> [Zugriff: 20.12.16].
- Wissenschaftsrat (2015): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. Bielefeld.
- Wolter, A. / Banscherus, U. (2012): Praxisbezug und Beschäftigungsfähigkeit im Bologna-Prozess – „A never ending story?“ In: Schubarth, W. u.a. (Hrsg.): Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, S. 21–36.