

Andreas Eimer, Jan Knauer, Isabelle Kremer,
Tobias Nowak, Andrea Schröder

Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums

Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse



Andreas Eimer, Jan Knauer, Isabelle Kremer,
Tobias Nowak, Andrea Schröder

Employability als ein Ziel des Universitätsstudiums

Grundlagen, Methoden, Wirkungsanalyse



Buchhinweis



Weiterführende Informationen Kapitel X

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Antje Becker, M.A.
Geprüfte Übersetzerin • BDÜ-Mitglied

Umschlagmotiv: istockphoto.com/
aleksandarvelasevic

Bestellnummer: 6004694
ISBN (Print): 978-3-7639-6066-8
ISBN (E-Book): 978-3-7639-6067-5
Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Warum dieses Buch?	4
Teil A: Grundlagen und Modelle	10
Kapitel 1: Employability – ein kurzer Blick zurück	11
Kapitel 2: Employability ist gesetzt	20
Kapitel 3: Das gestufte Studiensystem und die Employability	33
Kapitel 4: Individuelle Profilbildung und Transferkompetenz als Bausteine beruflicher Perspektiven	41
Kapitel 5: Warum nicht einfach die Arbeitgeber fragen?	54
Kapitel 6: Vorüberlegungen für eine universitäre Employability-Strategie	62
Kapitel 7: Employability durchdekliniert	70
Teil B: Methoden und Umsetzung	83
Kapitel 8: Das universitäre Praktikum: Element eines kompetenzorientierten Studiums	84
Kapitel 9: Interdisziplinäre Praxisprojekte – Transfer üben und Kompetenzen einschätzen ...	98
Kapitel 10: Employability digital fördern	112
Kapitel 11: Strategischer Aufbau von Arbeitgeberkontakten	124
Kapitel 12: Erfolgskriterien bei der Veranstaltungsplanung mit Arbeitgebern	138
Kapitel 13: Alumni als berufliche Rollenmodelle? Chancen, Hürden und Voraussetzungen ..	147
Teil C: Qualitätssicherung und Wirkungsanalyse	160
Kapitel 14: Employability im Akkreditierungsprozess	161
Kapitel 15: Absolventenstudien und Evaluationen: Ein Datenpool für Wirksamkeitsmessungen	168
Danksagung	181
Rechtsvorschriften	182
Literatur	183
Glossar	199
Schlagwortregister	201
Abbildungsverzeichnis	205
Tabellenverzeichnis	206
Autorinnen und Autoren	207

Warum dieses Buch?

Employability wird
kontrovers diskutiert

Employability: Schlagwort, Reizwort, Unwort. Spätestens seit mit der 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung die Studienstrukturereform eingeleitet wurde, gehört der Begriff „Employability“ zum festen Vokabular auch an deutschen Universitäten. Und mindestens seit jener Zeit lassen sich in Diskussionen und Konferenzen vorhersehbar Gräben zwischen den unterschiedlichen Akteuren aufreißen, nimmt man diese Thematik auf die Tagesordnung. Das ist auf den ersten Blick schwer verständlich: Was ist denn gegen die individuelle Beschäftigungsbefähigung – so eine der gängigen deutschen Übersetzungen von Employability – einzuwenden, zu der ein universitäres Studium einen Beitrag leisten soll? Doch auf den zweiten Blick wird deutlich: Hier geht es nicht um eine inhaltliche Übereinkunft im engeren Sinne. Hier wird gerungen um Überzeugungen, was universitäre Lehre leisten soll und was nicht, hier geht es um Interessen und Ansprüche, was die Rolle einer Universität zu sein habe, hier werden von hochschulinternen und hochschulexternen Akteuren verbale Abgrenzungs- und Vereinnahmungsschlachten ausgefochten. So fordern manche Unternehmen direkte Anwendbarkeit der Studieninhalte auf ihre Bedarfe, während viele Lehrende befürchten, Lehrinhalte könnten nur noch nach ökonomischem Nutzen beurteilt werden. Studierende sehen in ihrem Studium sehr häufig eine besondere Art der Berufsausbildung, Universitäten hingegen fokussieren stark auf die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, um nur einige Facetten dieser Debatte anzusprechen.

Die Entwicklung von Employability oder Beschäftigungsbefähigung ist in verschiedenen bildungspolitischen Erklärungen und Rahmensetzungen als eines von mehreren Zielen eines Hochschulstudiums festgeschrieben. Dadurch ist das Thema gesetzt. Was Employability aber genau zu sein habe und wie sie erreicht werden könne – das lassen die politischen Papiere offen, bieten keine Definitionen oder Handlungsanweisungen an. Die Diskussion wird angestoßen, die Umsetzung bleibt aber in Regie und Verantwortung der in den Hochschulen Handelnden. Und das ist vor dem Hintergrund dieser innerhalb der Hochschulen kontrovers diskutierten Thematik nicht gerade einfach. Die unterschiedlichen Haltungen und Zielsetzungen hinsichtlich der Thematik „Employability“ führen oft zu einer politisch oder emotional aufgeladenen Debatte: Eine transparente und reflektierte Diskussion gelingt somit oftmals nicht.

Wie Hochschulen mit der Forderung nach Förderung von Beschäftigungsbefähigkeit umgehen, ist recht unterschiedlich: Teils wurde das Thema ausschließlich als von außen herangetragene, ungeliebte Verpflichtung behandelt. An anderen Orten entwickelten sich einzelne Aktivitäten und durch befristete Förderprogramme getragene Initiativen, die nach Finanzierungsende dann oft

genauso schnell verschwanden, wie sie aufgebaut wurden. An anderen Hochschulen waren die Voraussetzungen günstiger, um tragfähigere Konzepte zu entwickeln. Was jedoch häufig fehlt, ist die Ausrichtung und Überprüfung an einem definierten Ziel. Was sind die Parameter, bei deren Erfüllung man sagen kann, wir waren mit unseren Anstrengungen zur Erreichung von Employability erfolgreich?

Auch 20 Jahre nach den Bologna-Beschlüssen ist deutlich, dass grundlegende Fragen noch zu klären sind: Was bedeutet die Förderung von Employability im Kontext eines universitären Studiums konkret? Was ist das Ziel, was sind Wege dorthin? Wie kann überprüft und gemessen werden, ob die definierten Ziele erreicht wurden?

Eine konzeptionelle Grundlage ist notwendig, und die abstrakte bildungspolitische Vorgabe, Employability durch ein Universitätsstudium zu befördern, muss konkret gefasst werden. Es ist zudem hilfreich, das operative Tun in einen Qualitätssicherungsprozess von Zieldefinition, Methodenauswahl, Durchführung und Evaluation einzubringen. Dieses Vorhaben lässt sich nicht isoliert umsetzen. Es sollte universitäre Lehre, ja sogar die Bildungsaufgabe einer Universität als Ganzes, mit in den Blick genommen werden.

Doch wie kann so ein Prozess angestoßen werden? Die Autor:innen dieses Buches haben gute Erfahrungen damit gemacht, die Beteiligten dadurch zu erreichen und zu motivieren, dass sie ihnen mögliche Vorgehensweisen nachvollziehbar erklärten und positive Perspektiven klar erkennbar werden ließen. Auf diese Weise konnten sie verhindern, dass die Diskussion um Employability automatisch in einen Meinungskampf mündet. Stattdessen entsteht Raum für den offenen Austausch von Sichtweisen und Argumenten. Und natürlich wächst die Akzeptanz bei Lehrenden und Studiengangsentwickler:innen, wenn die Zusammenarbeit an ihre Wertsetzungen, ihr Selbstbild und ihre Zielsetzungen anknüpfbar ist. Vor allem bei den Beteiligten an den Hochschulen ist es wichtig, den Blick dafür zu schärfen, dass die Vorstellung, was Employability sei, nicht dadurch offenbleibt, dass man sich selbst nicht positioniert. Ein Rückblick auf die vergangenen Jahre zeigt deutlich, dass Arbeitgeberverbände oder andere Lobbyorganisationen sehr wohl ihre Interessen und Ziele in diesem Kontext formulieren. Damit erhalten diese Agierenden die Deutungsmacht, während diejenigen, deren Stimme nicht hörbar wird, nur noch reagieren können. Dadurch erklärt sich vermutlich auch, warum Employability gerade im universitären Sektor oft ein Unwort ist: Die Tatsache, dass das Konzept eher „von außen“ mit Inhalten gefüllt wird, bestätigt in Hochschulen teilweise die Befürchtung des Autonomieverlustes. Doch statt das Heft des Handelns selbst in die Hand zu nehmen, führt die Ablehnung der Thematik zu weiterer Passivität.

Dabei bietet die Beschäftigung mit Employability im universitären Studium zahlreiche motivierende Perspektiven: Es können sich neue Ideen in der

Grundlegende Fragen
ungeklärt

Motivierende
Perspektiven

Lehre entwickeln, klare Kommunikation verhindert falsche Erwartungen bei Studieninteressierten und Studierenden und fördert deren Motivation. Indem Universitäten ausformulieren, was Employability im Kontext eines Studiums bedeutet, erhalten sie die Möglichkeit zu unterstreichen, was Universitäten zu einzigartigen Akteuren in der Bildungslandschaft macht. Dazu gehört neben der Vermittlung von Wissen und der Förderung kritischer Reflexionsfähigkeit insbesondere auch die Entwicklung dahin gehend, systematisch Wissen zu erzeugen. Hierdurch wird eine grundlegende Voraussetzung gebildet für die Lösung neuer Aufgaben und Probleme und das Schaffen von Innovation.

Es gibt zahlreiche Hinweise darauf, dass Employability im Hochschulkontext auch zukünftig ein wichtiges Thema bleiben wird: Die hohen Studierendenzahlen erweisen sich mehr und mehr als kein vorübergehendes Phänomen, sondern als ein Zeichen langfristiger Veränderungen im Bildungsbereich. Die fortschreitende Akademisierung der Arbeitswelt ist dabei auch keine spezifisch deutsche, sondern vielmehr eine globale Entwicklung. Immer mehr und immer heterogenere Studierende und Absolvent:innen erwarten Auskunft und Unterstützung hinsichtlich der Frage, in welchem Verhältnis akademische Qualifizierung und die Anwendung des Erlernten auf (vor allem außerhochschulische) praktische Kontexte gesehen werden. Die durch den Bologna-Prozess eingeführten differenzierten Studienabschlüsse verlangen zudem zusätzlich nach differenzierten Antworten hinsichtlich beruflicher Perspektiven.

Universitärer Kontext

Dieses Buch widmet sich ausdrücklich der Klärung des Konzeptes Employability im universitären Kontext. Das rührt zum einen daher, dass die Autor:innen dieser Monografie an einer Universität arbeiten und hier jahrelange Erfahrung in diesem Themenfeld gesammelt haben. Gleichzeitig stellt sich an Universitäten aufgrund des Fächerspektrums die Frage nach dem Verhältnis von akademischer Qualifikation und deren Anwendung besonders ausdrücklich. Während Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften vornehmlich Studienfächer anbieten (z. B. Betriebswirtschaftslehre, Soziale Arbeit, Bauingenieurwesen usw.), bei denen der Brückenschlag zu Tätigkeitsfeldern schnell erkennbar ist und die Inhalte häufig bereits „angewandt“ vermittelt werden, bilden die Curricula vieler Studienprogramme an Universitäten in erster Linie die Breite einer wissenschaftlichen Disziplin ab. Hier stellt sich die Frage besonders deutlich, welches Kompetenzprofil die Studierenden in der Beschäftigung mit den fachwissenschaftlichen Teilbereichen konkret erwerben und wie diese Kompetenzen für unterschiedliche Anwendungen auch außerhalb des wissenschaftlichen Bereichs nutzbar gemacht werden können.

Dennoch kann dieses Buch auch Anregungen liefern für diejenigen, die im Fachhochschul-Kontext Verantwortung tragen. Trotz der oben angesprochenen Unterschiede werden zahlreiche Impulse aus diesem Buch auch für Fach-

hochschulen relevant oder auf deren Bedarfe hin adaptierbar sein. Was übertragbar ist, wo Anpassungen notwendig sind oder was universitätsspezifisch ist, können diejenigen, die für oder mit Fachhochschulen arbeiten, jedoch am besten selbst beurteilen. Daher wurde in diesem Buch darauf verzichtet, auf Spezifika der Fachhochschulen besonders einzugehen.

Das Buch versteht sich als Nachschlagewerk für alle, die sich mit der Thematik befassen, und richtet sich dementsprechend beispielsweise an:

Zielgruppen des Buches

- Lehrende
- Studiengangsentwickler:innen
- Qualitätssicherungsexpert:innen
- Angehörige der Hochschulleitung
- Career-Service-Verantwortliche
- Akkreditierungsspezialist:innen und Gutachter:innen
- Arbeitgeber
- Mitarbeiter:innen im (bildungs-)politischen Umfeld
- Bildungspolitiker:innen
- Studierende
- Akteur:innen in Stiftungen
- usw.

Die Ergebnisse und Erkenntnisse fußen auf langjähriger Arbeit im Career Service der Universität Münster, auf der Entwicklung eigener Modelle und Ansätze, auf Reflexion und Auswertung eingesetzter Methoden und Formate. Eingeflossen sind zudem vielfältige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Fächern, Lehrenden, Studiengangsverantwortlichen, Hochschulleitungen und externen Partnern. Zu den in diesem Buch dargestellten Inhalten haben ebenso der Austausch mit Kolleg:innen im In- und Ausland sowie Diskussionen auf vielen Konferenzen und in Arbeitsgruppen beigetragen. Parallel wurden wissenschaftliche Erkenntnisse und Forschungsveröffentlichungen genutzt, um eigene Positionen zu ergänzen, zu unterstützen oder auch zu korrigieren.

Das Buch ist in drei große Bereiche gegliedert: Es beginnt mit dem Bereich A „Grundlagen und Modelle“, also thematischen Hintergründen und konzeptionell-strategischen Aspekten. Zunächst wird kurz der historische Diskurs über die Thematik nachgezeichnet (Kap. 1). Dadurch wird deutlich, dass ein universitäres Studium auch bereits früher als nicht so uneingeschränkt zweckfrei definiert wurde, wie heute manchmal rückblickend argumentiert wird. Anschließend wird skizziert, durch welche gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmensetzungen die Förderung der Employability heute als eines von mehreren Studienzielen festgeschrieben ist (Kap. 2). Es folgt eine Darstellung, inwiefern das gestufte Studiensystem nach Bologna differenzierte und individuelle Sichtweisen auf die Beschäftigungsfähigkeit erforderlich macht (Kap. 3). Anschließend wird der Prozess vom Studienfach zur individuellen

Kurzer Blick auf die Kapitel

Berufsperspektive skizziert und Transferfähigkeit als zentrales Brückenelement zwischen Studieninhalten und Anwendung besonders hervorgehoben (Kap. 4). Im darauffolgenden Kapitel wird dargestellt, in welcher Weise die Arbeitgeberseite nützliche Impulse für die Studiengestaltung setzen kann, aber auch, welche Rückschlüsse in diesem Kontext nicht sinnvoll sind (Kap. 5). Der Bereich „Grundlagen und Modelle“ schließt mit einem der Kernelemente dieses Buches (Kap. 6 & 7): Hier wird ein Prozessmodell beschrieben, anhand dessen Studiengänge ein klares, universitätsspezifisches Profil bezüglich der Entwicklung von Beschäftigungsfähigkeit entwickeln können. Ungewohnt ist dabei möglicherweise, dass das Modell die Forderung beinhaltet (und den Prozess dahin beschreibt), dass Studiengänge eine strukturierte und in sich schlüssige Position zur Frage der Employability entwickeln, aber nicht vorgibt, *wie* diese Position inhaltlich auszusehen hat. Daher arbeitet dieses Buch auch nicht mit Listen von Kompetenzen und „graduate attributes“, die zu entwickeln wären. Die Entwicklung des Kompetenzprofils, das die Studierenden in einem Studiengang erwerben, bleibt inhaltlich in der Verantwortung der Studiengangsentwickler:innen und Lehrenden.

Der Bereich B „Methoden und Umsetzung“ widmet sich operativen Aspekten und Fragen nach geeigneten Mitteln und Wegen zur Förderung von Employability. Dabei stehen Formate im Mittelpunkt, die zur Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit häufig eingesetzt werden, aber bislang noch nicht hinreichend reflektiert und beschrieben worden sind. Praktika – zwar unter organisatorischen Gesichtspunkten schon vielfach behandelt – finden in diesem Kontext unter dem Aspekt der Verknüpfung von Lehre und Anwendung besondere Erwähnung (Kap. 8). Es wird zudem das Design eines interdisziplinären Praxisprojektes beschrieben, mit dem sowohl die Transferfähigkeit der Studierenden gestärkt als auch deren bereits vorhandene Kompetenzen eingeschätzt werden können (Kap. 9). Dargestellt wird danach, welchen spezifischen Beitrag digitale Anteile zur Beschäftigungsfähigkeit im universitären Studium leisten können (Kap. 10). Themen sind zudem der strategische Aufbau von Arbeitgeberkooperationen (Kap. 11) sowie die zielführende und qualitätsgesicherte Veranstaltungsvorbereitung und -durchführung in Zusammenarbeit mit Arbeitgebern (Kap. 12). Schließlich wird beschrieben, wie biografische Schilderungen von Alumni/Alumnae zu einer Ressource für derzeit Studierende werden können (Kap. 13).

Ausgespart wurden einige andere Aspekte wie zum Beispiel Qualität in der Beratung oder die an vielen Universitäten schon gut etablierten Angebote zur Bewerbungsunterstützung. Diese Themen sind natürlich auch für die Thematik dieses Buches relevant, jedoch gibt es dazu bereits umfangreiche Literatur, auf die zurückgegriffen werden kann.

Das Buch schließt mit dem Bereich C „Qualitätssicherung und Wirkungsanalyse“. Dabei wird zunächst in den Blick genommen, wie im Akkreditie-

rungsprozess der Aspekt der Beruflichkeit angemessen erfasst werden kann (Kap. 14). Das Buch endet damit, wie Absolventenstudien und Evaluationen wichtige Hinweise darauf geben können, ob die Aktivitäten zur Stärkung der Employability tatsächlich die Effekte hatten, die bei der Implementierung als Zielsetzung formuliert wurden (Kap. 15).



Grundlagen und Modelle

Kapitel 1

Employability – ein kurzer Blick zurück

Abstract

Die Debatte um Qualifikationsziele an Universitäten wird schon seit dem Mittelalter geführt. In neuerer Zeit hat insbesondere der Bologna-Prozess diese Diskussion befördert. In diesem Kontext wird deutlich, dass verschiedene Interessengruppen vielfältige Anliegen und Erwartungen artikulieren, was Beschäftigungsbefähigung durch Hochschulbildung bedeuten soll. Und schließlich kann aufgrund eines sich wandelnden Hochschul- und Beschäftigungssystems davon ausgegangen werden, dass die Auseinandersetzung mit Employability für die Hochschulen auch in Zukunft ein wichtiges Thema bleiben wird.

The debate about qualification goals at universities has been going on since the Middle Ages. In recent times, the Bologna Process, in particular, has fuelled this discussion. In this context, it becomes clear that different stakeholders articulate multiple concerns and expectations about what employment qualification through higher education should mean. Finally, due to a changing university and employment system, it can be assumed that the debate on employability will remain an important topic for universities in the future.

Eine kleine Geschichte der Employability an Universitäten

Die Forderung nach einer adäquaten Beschäftigungsfähigkeit durch ein Studium ist so alt wie die Universitäten selbst. Seit Jahrhunderten wird darüber gestritten, zu welchem Ziel man studieren und welche Funktion die Universität haben soll. Walter Rüegg beschreibt in der vierbändigen Geschichte der Universität in Europa die großen Etappen dieses ewigen Streits (im Folgenden zusammengefasst, vgl. Rüegg 2010, S. 21–45):

Das Mittelalter sah noch die universitäre Ausbildung zum Professor als Maßstab an: Die Disputation war neben den Vorlesungen vorherrschendes Mittel in der Lehre, um per dialektischem Ausschlussverfahren und logischer Synthese intellektuelle Sicherheit zu gewinnen. Widersprüche zwischen Doktrinen und der erfahrenen Lebenswirklichkeit wurden als Thesen und Antithesen gegenübergestellt und per dialektischem Schlussverfahren aufgelöst. Diese scholastische Methode nach aristotelischem und monastischem Ideal (der „vita con-

Debatte mit langer Tradition

Humanistische Reformen

templativa“) ist bereits ab dem 14. Jahrhundert kritisiert worden: Den Universitäten wurde vorgeworfen, sich nicht ausreichend um den Menschen und seine konkreten Probleme zu kümmern. In den darauffolgenden humanistischen Reformen der Universitäten nahm die formale Ausbildung praktischer Ärzte, Anwälte, Richter und anderer Berufe des öffentlichen Dienstes zu. Das Monopol auf die höhere Bildung, das bisher die Universitäten innehatten, brachen neue Institutionen auf, z.B. Navigationsschulen, Privatzirkel und Akademien, aber auch Gelehrtschulen, Gymnasien oder Lyzeen, die eine humanistische Bildung anboten. Ziel in der frühen Neuzeit Europas war nun nicht mehr der Gelehrte, der den Turm der Wissenschaft immer weiter emporsteigen sollte, sondern der aufgeklärte Staatsdiener und Staatsbürger, der in den „studia humanitatis“ (engl. „humanities“) durch die Auseinandersetzung mit den Ideen früherer Gelehrter zum „gentleman“ oder „honnête homme“ werden sollte (vgl. ebd., S. 22–25).

Im Gefolge der Französischen Revolution wurden in Frankreich die „grandes écoles“ gegründet. Sie entsprachen dem Zeitgeist der Aufklärung, so Rüegg: Höherer Unterricht sollte zum Gemeinwohl auf die Vermittlung praktischer Berufsausbildung gerichtet werden. Der in vielen Dingen damals in Europa als Modell dienende französische Staat reglementierte die Hochschulen dafür bis ins Detail, um per meritokratischer Auslese hoch qualifizierte Beamte, Offiziere und andere wissenschaftliche Berufspraktiker zu formen (vgl. ebd., S. 28).

Humboldts liberale Ideen

In Preußen entwarfen die Bildungsreformer Friedrich Schleiermacher (1808) und Wilhelm von Humboldt hingegen eine liberale Alternative zum französischen, stark überwachten Hochschulwesen. 1810 sorgte die Gründung der Berliner Universität für eine Modernisierung und Neubelebung der Universität: Während Schulen Kenntnisse vermitteln sollten, die allgemein anerkannt und unmittelbar anwendbar sind, hatten die Universitäten zur Aufgabe, das Lernen zu lehren und aufzuzeigen, wie man die in der Schule vermittelten Kenntnisse entdeckt. Nach Friedrich Schleiermacher sollten Universitäten die Fähigkeit vermitteln, „sich in jedes Gebiet des Wissens hineinzuarbeiten [...], daß nemlich die Idee des Erkennens, das höchste Bewußtsein der Vernunft, als ein leitendes Prinzip in dem Menschen aufwacht“ [alte Rechtschreibung entsprechend Originalzitat] (Schleiermacher 1808, S. 34).

Rüegg schildert, dass diesem wissenschaftlichen Erkenntnisprozess die Freiheit des Studiums, der Lehre und Forschung sowie insbesondere die institutionelle Freiheit der Universität von Staat und Kirche zugrunde lagen. Französische, britische und amerikanische Wissenschaftler:innen und Reformen:innen nahmen die so gestalteten deutschen Universitäten zum Vorbild: Um 1900 war das humboldtsche Modell das Ideal der modernen Forschungsuniversität in den Vereinigten Staaten, Japan und Europa geworden. Daraufhin expandierten die Universitäten weltweit, sodass am Vorabend des Zweiten Weltkrieges doppelt so viele Universitäten existierten wie noch hundert Jahre zuvor (vgl. Rüegg 2010, S. 29).

Nach Ende des Zweiten Weltkriegs bauten die Staaten Westeuropas ihre Hochschulen und Lehrkörper sehr stark aus, so Rüegg, um vor allem im wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Wettlauf mit den Vereinigten Staaten und dem Ostblock mitzuhalten. Dem Wissenschaftssystem floss deutlich mehr Geld zu, um mehr Studierende aufzunehmen. Im Zuge der Studentenproteste um 1968 wurde die Expansion der Universitäten nun nicht mehr wirtschaftlich begründet, sondern durch den Wunsch nach Demokratisierung der Bildung. Ab den 1960er- und 1970er-Jahren wurden in Westdeutschland weitere Universitäten und Fachhochschulen neu gegründet, was den Zugang zum Studium für größere Bevölkerungsteile ermöglichte. Gerade die Fachhochschulen sollten mit ihren zeitlich etwas kürzeren Studienangeboten auf praktische Berufe auf wissenschaftlicher Grundlage vorbereiten und gleichzeitig die Universitäten von zu hohen Studierendenzahlen entlasten. Zwar gelang den Fachhochschulen Ersteres sehr gut, doch nahm die Studierendenzahl an den Universitäten immer weiter zu (vgl. ebd., S. 36).

Hochschulexpansion

Dass die Universitäten in Deutschland schon lange „Teil einer ‚Berufsgesellschaft‘“ (Teichler 2011, S. 170) sind, zeigt sich darin, dass schon die gemäß der humboldtschen Idee reformierten Universitäten im 19. Jahrhundert vor allem dazu dienten, bspw. Ärzte, Juristen und Theologen beruflich zu qualifizieren (vgl. ebd.). Noch heute wird die Ausbildung für diese und einige andere Berufe an deutschen Universitäten durch externe Prüfer:innen staatlich (bzw. kirchlich) examiniert. Gleichzeitig mit der fortschreitenden Industrialisierung sind im 19. und 20. Jahrhundert ausgesprochen funktionale Disziplinen wie die Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften in das universitäre Fächerspektrum aufgenommen worden, so Teichler (vgl. ebd.). Mit der Hochschulexpansion seit den 1970er-Jahren gab es von der einen Seite die Beschwerde, dass die Universitäten nicht passend für mit dem Studium jeweils korrespondierende Berufe ausbildeten: „Akademisches Proletariat“, „Fehlqualifizierung“ und „Verdrängungswettbewerb“ waren die Schlagworte der folgenden Jahre (ebd.). Von der anderen Seite kam der Gegenvorwurf, so Teichler, dass eine unmittelbare Passung zwischen vielen universitären Fächern und einem bestimmten Beruf gar nicht möglich und auch nicht erwünscht sei:

Universitäten „Teil einer Berufsgesellschaft“

„Es bestand in Deutschland also traditionell eine Dauerspannung zwischen einer nicht-zweckgebundenen Wahrheitssuche der Universitäten in der ‚Idee‘ und einer fachlich relativ engen Zulieferungsleistung für bestimmte Berufe durch grundlegende Qualifizierung“ (ebd., S. 171).

Employability-Debatte im 21. Jahrhundert

Unter Hochschulexpert:innen herrscht die generelle Einschätzung, dass die Funktion der Hochschulbildung aus einem Dreiklang allgemeiner, wissen-

Hochschulbildung als Dreiklang

schaftlicher und beruflicher Bildung in unterschiedlicher Akzentuierung besteht (vgl. Teichler 2011). Diesen Dreiklang nennt der Wissenschaftsrat (2015) ebenfalls, mit etwas anderen Worten:

„Im Einzelnen sieht der Wissenschaftsrat die Hochschulen vor allem aufgefordert, [...] in ihren Studienangeboten jeweils allen drei zentralen Dimensionen akademischer Bildung – (Fach-)Wissenschaft, Persönlichkeitsbildung und Arbeitsmarktvorbereitung – Rechnung zu tragen“ (ebd., S. 14).

Employability
wichtiges Ziel

Im Rahmen der Europäischen Studienreform, begonnen mit der Bologna-Erklärung vom 19. Juni 1999 (EHEA 1999), erhielt die berufliche Relevanz des Hochschulstudiums eine stärkere Betonung: Employability wurde als wichtiges Ziel hervorgehoben, neben anderen intellektuellen, kulturellen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Zielen, die die Hochschulen Europas erfüllen sollten. Das Teilziel der Beschäftigungsfähigkeit bzw. Arbeitsmarktvorbereitung wurde in der Folge heftig kritisiert, vor allem von Vertreter:innen aus Wissenschaft und Hochschulen. Die Arbeitgebervertreter:innen begrüßten hingegen die Betonung der Beschäftigungsbefähigung als Aufgabe der Hochschulen.

Kritik aus den
Hochschulen

Positionen der Beteiligten an den Hochschulen

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) kritisierte in einer Pressemitteilung zur Bologna-Folgekonferenz in Bukarest 2012 die vermeintlich dominante Orientierung an Beschäftigungsfähigkeit als Hauptziel der hochschulischen Ausbildung. Gegenüber dem reinen Ausbildungsinteresse sei die Verpflichtung der Hochschulen auf allgemeine Bildung wichtiger: „Studierende sollten neben fachlichem Wissen auch intellektuelle Unabhängigkeit, persönliches Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit erwerben“ (HRK 2012).

Nicolai Müller-Bromley, Präsident des Hochschullehrerbunds, der bundesweiten Berufsvertretung der Hochschullehrenden an den Fachhochschulen, äußerte 2004 in einem Bericht seine Sorge vor dem Verlust des renommierten Alleinstellungsprofils der starken Praxisorientierung, die Fachhochschulen innehätten. Wenn nun auch Universitäten im Zuge der Hervorhebung von Employability anstreben, ihrerseits den Praxisbezug zu stärken, könnten die Universitäten als übermächtige Konkurrentinnen die Fachhochschulen verdrängen (wiedergegeben in Rehburg 2006, S. 76 f.).

Kritik der
Studierendenvertretungen

Der Freie Zusammenschluss von Student:innenschaften sah 2004 die Bologna-Reform auf eine rein technische Strukturdebatte beschränkt. Eine transparente öffentliche Diskussion um Ziele und Inhalte der Hochschulbildung würde nicht stattfinden. Die Vertretung der Studierenden in Deutschland monierte, dass Absolvent:innen nicht gleichzeitig „sowohl reibungslos funktionierende Rädchen im Produktionsprozess als auch Sand im Getriebe“ sein könnten (Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften 2004). Die Orientierung von Lehre und

Studium auf die berufliche und gesamtgesellschaftliche Praxis sei eine notwendige Voraussetzung für kritische Bildung. Zentraler Bestandteil wissenschaftlicher Ausbildung sei es, bestehende Strukturen zu hinterfragen, Alternativen zu entwickeln und entsprechende Impulse in die Praxis zu geben. Ein praxisorientiertes Studium befähige dazu, am späteren Arbeitsplatz soziale und ökologische Reformen durchsetzen zu können sowie neue Tätigkeitsfelder zu erschließen. Kritisches Betrachten der beruflichen und gesellschaftlichen Praxis bilde dabei den Kern einer Praxisorientierung, die zu einer dauerhaften Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent:innen, aber auch zu gesellschaftlichem Fortschritt beitrage. In einer späteren Positionierung wollte die Studierendenvertretung klarstellen, dass Employability selbst gar kein Ziel, sondern mögliche Konsequenz eines Universitätsstudiums auf Basis eines weiten Bildungsbegriffs sein könne. Dafür sei es nötig, „demokratische, gleichberechtigte, eigenverantwortliche und kreative Persönlichkeiten zu schaffen und zu fördern“ (Freier Zusammenschluss von StudentInnenschaften 2012).

Positionen in der Hochschul- und Wissenschaftsforschung

Paul Kellermann sah schon in der Bologna-Erklärung 1999 einen „Umstieg von traditionellen humanistischen Bildungszielen auf utilitaristische Instrumentalität“ (Kellermann 2006, S. 57).

Stefan Naevecke schrieb vom „Ideologem der ‚Beschäftigungsfähigkeit‘“ (Naevecke 2002, S. 105): Es entstehe ein einseitiger Anpassungsdruck des Individuums gegenüber Anforderungen der Arbeitgeberseite. Deren Fremdinteressen würden internalisiert. Statt die Arbeitgeber, den Staat oder die Gesellschaft in der Pflicht zu sehen, würde die Zuständigkeit für die eigene berufliche Situation immer weiter an den Einzelnen delegiert.

Individuum im
Anpassungsdruck?

Wolfgang Hendrich sah in der Zielsetzung von Employability ein „Kernstück neoliberaler Arbeitsmarktkonzeption“ (Hendrich 2004, S. 264). Er kritisierte den Rückzug des Staates aus der Verantwortung der Existenzsicherung des Einzelnen. Das Individuum müsse nun zunehmend für die Sicherung seiner Erwerbsgrundlagen selbst sorgen.

In den Augen von André Wolter „haben Hochschulen leichtfertig eine Art Erfolgsversprechen übernommen, welches sie institutionell aber gar nicht einlösen können“ (Wolter 2013, S. 182): Die Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden hänge keineswegs allein am Studium. Zum Beispiel seien die individuelle Bereitschaft zur Mobilität und vor allem die Situation des regionalen Arbeitsmarkts große Einflussfaktoren. Nötig wäre eine Reflexion der Beziehungen zwischen Studium, Kompetenzen, Tätigkeitsfeldern und beruflichen Anforderungen. Der Begriff Employability verkürze unzulässig, während das Studium multiple Aufgaben und Ziele habe.

Dieter Lenzen warnte davor, dass das Erfolgsmodell der Bildung durch Wissenschaft gefährdet sei (vgl. Lenzen 2011). Akademische Bildung dürfe nicht

Akademische Bildung
statt Berufsausbildung

durch bloße universitäre Berufsausbildung ersetzt werden. Akademische Bildung meine forschendes Lernen, „zum Beispiel durch die Strenge der Methode, durch die Orientierung an der Wahrheit und viele andere Elemente des Forschungsprozesses“ (ebd.). Dadurch sollten Persönlichkeitsmerkmale erworben werden, statt nur eine bloße Vermittlung reproduzierbaren Wissens zu betreiben. Das Verstehen sei der Schlüsselbegriff für akademische Bildung. Beschäftigungsfähigkeit sei hingegen eine Leerformel, da sie sich nicht operationalisieren lasse: Für Kompetenzen wie Problemlösefähigkeit oder Teamfähigkeit seien beispielsweise gar keine Messoperationen denkbar (vgl. Lenzen 2012, S. 3).

Positionen von Arbeitnehmer- und Arbeitgebervertreter:innen

Arbeitgeber fordern
Praxisbezug

Die Arbeitgebervertreter:innen forderten in erster Linie mehr Praxisbezug und die Förderung von Schlüsselqualifikationen als zentrales Instrument zur Erreichung von Employability. Die Verantwortung für die Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent:innen sahen sie dabei klar bei den Hochschulen. In vielen Umfragen forderten und fordern Unternehmen vor allem mehr „Anwendungsorientierung“, die ein „integraler Bestandteil aller Studiengänge und somit Garant für eine ausreichende Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen“ sein soll, so der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK 2015, S. 9). Viele befragte Unternehmen lamentieren, dass „zu viel Wert auf das Arbeiten mit Literatur statt auf das Arbeiten in der echten Welt gelegt“ werde (CareerBuilder Germany 2015).

Der Landesvorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) von Nordrhein-Westfalen, Andreas Meyer-Lauber, sah für Employability einen kritischen Praxisbezug für wichtig an:

„Was für Bildung im Allgemeinen gilt, muss auch vom Studium erwartet werden: Es soll die umfassende und nachhaltige Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung unterstützen. Dazu gehört die fundierte Vermittlung berufsrelevanter Kenntnisse ebenso wie die Schulung des kritischen Reflexionsvermögens und der Fähigkeiten, die für eine selbstbestimmte Lebensführung unerlässlich sind. Ein kritischer Praxisbezug im Studium, der fachliche und methodische Qualifikationen in den Kontext gesellschaftlicher Prozesse stellt, ist das beste Rüstzeug für eine langfristig erfolgreiche Berufstätigkeit“ (Meyer-Lauber 2012, S. 23).

In einem Kriterienkatalog für den Aspekt der „Berufsbefähigung“ im Akkreditierungsverfahren von Studiengängen forderte die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) den Einbezug der Praxis:

„Damit ein Studiengang die Studierenden zur Berufsbefähigung führen kann, muss er neben der Vermittlung fachbezogener Kenntnisse den Pra-

xis- und Berufsfeldbezug sowie die Einbeziehung überfachlicher Qualifikationen in das Fachstudium sicherstellen“ (BDA 2004, S. 1).

In einer Pressemitteilung 2007 wurde die BDA dann deutlicher: „Für die Beschäftigungsfähigkeit sind in erster Linie die Hochschulen verantwortlich. Sie müssen dafür sorgen, dass die Absolventen das notwendige Rüstzeug mit auf den Weg bekommen“ (BDA 2007). In den letzten Jahren wurden die Stellungnahmen und Forderungen jedoch kooperativer, wie die Gemeinsame Erklärung von BDA, DGB und der HRK (BDA, DGB & HRK 2016) zeigte. Darin sah die BDA die Verantwortung der Arbeitgeber darin, die Studierenden bei der Erreichung von Beschäftigungsfähigkeit im Zusammenspiel mit Hochschulen zu unterstützen, z. B. durch hochwertige Praktika, die Betreuung von Abschlussarbeiten und die fachliche Unterstützung bei Akkreditierungen.

Hochschulen allein
verantwortlich?

Reizbegriff Employability – ein Missverständnis?

Jürgen Kohler, ehemals deutscher Hochschulvertreter im Hochschul- und Forschungsausschuss des Europarates, sah schon in den Anfangsjahren des Bologna-Prozesses keine Gegensätze im Streben nach wissenschaftlicher Qualität und Qualifizierung auf der einen Seite und nach Employability auf der anderen Seite (vgl. Kohler 2004). Im Wesentlichen könnten diese als gleichgerichtete Bildungsziele verstanden werden. Die wahre Aufgabe liege in der Operationalisierung der Employability im universitären Kontext. Kohler sah einige Missverständnisse bei der Kritik an Employability, die auch heute noch immer wieder durchscheinen:

Versöhnung
der Positionen

Falsche Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis

Theorie und Praxis werden oft als wesensverschieden und inkompatibel bezeichnet, so Kohler. Wissenschaft als theoriegeleitetes Erkennen und Praxis sind aber gerade keine unversöhnlichen Gegensätze: Die Theorie ist notwendig für eine gute Praxis. Theorie bildet komplexe Wirklichkeit in strukturiert-komprimierter Weise ab und macht dadurch Praxis verstehbar, vorhersehbar, planbar und realisierbar. Sie liefert ein notwendiges Verständnis für die sozialen und ethischen Dimensionen des Handelns (vgl. ebd., S. 6 f.).

Falsch verstandenes humboldtsches Ideal

Die humboldtsche Universitätsidee war nie praxisfern und hat es auch nie sein wollen, führt Kohler aus. In einer Krisenzeit Preußens Anfang des 19. Jahrhunderts wollten die damaligen Entscheider keinen praxisfernen Raum schaffen, sondern das Gemeinwohl gerade im außeruniversitär tätigen Sinne stärken. Besonders erfolgreich wurde das humboldtsche Modell in seiner Blütezeit im

Universität war nie
praxisfern

19. Jahrhundert auf den praktischen Gebieten der Naturwissenschaften, der Technik, des Rechts und der Wirtschaft (vgl. ebd., S. 7).

Unnötige Bedenken bezüglich Employability bei den Geisteswissenschaften

Geisteswissenschaften besonders beschäftigungsbefähigend

Kohler weist darauf hin, dass gerade die Geisteswissenschaften berufsrelevante Kompetenzen par excellence erlebbar und studierbar machen, insbesondere durch den Erwerb sogenannter Metakompetenzen:

„Dazu gehört insbesondere die Förderung von Kreativität und Methodik, zur Erschließung des Neuen, Systemverständnis zur Verortung von Erkenntnis, inter- und transdisziplinäres Vermögen zu fachlich und sozial integrierendem Denken und Arbeiten, Prämissenbewusstsein hinsichtlich des Wissens um Geltungsgrenzen und als Voraussetzung für die Möglichkeit oder Notwendigkeit der Systemüberschreitung“ (ebd., S. 7).

Dass Geisteswissenschaftler:innen sich schon seit langer Zeit erfolgreiche Berufskarrieren erarbeiten, fachlich teils weit entfernt von ihren Studieninhalten, bestätige den Wert und die Übertragbarkeit dieser geisteswissenschaftlichen Stärken (vgl. ebd., S. 8).

Aversionen gegen eine Ökonomisierung der Universitäten

Warnungen vor dem Dienst „ökonomischer Verwertungsinteressen“ und dem „Selbstaussverkauf an den Kapitalismus“ sind laut Kohler (ebd., S. 8) zwar sozialpsychologisch ernst zu nehmen, in der Sache aber unbegründet, denn die Vermittlung von Employability wird nicht als das einzige Bildungsziel von Hochschulen angesehen. Employability zielt nicht auf Berufsfertigkeit oder gar auf Drill in einem engen Berufsfeld, sondern auf eine breite und wandlungsfähige Beschäftigungsfähigkeit (vgl. ebd.).

Ausblick in die Zukunft

Die obigen Themen sind teils hitzig und mittlerweile auch erschöpfend debattiert worden. Employability hat weitere Facetten, die es für die Zukunft zu bedenken gilt: Ulrich Teichler (2011) und andere Bildungs- und Arbeitsmarktforscher:innen (bspw. Blancke, Roth & Schmid 2000; Bührmann 2008; Rump & Völker 2007; Wolter 2013) nennen langfristige Wandlungstendenzen, die für die Beschäftigungsfähigkeit durch das Studium von wachsender Relevanz sind und zukünftig sein werden. Um diese Themen wird sich die Debatte um Employability voraussichtlich weiterdrehen:

- Der Anteil von Studienanfänger:innen wächst weiter und stärker als die Anzahl an Berufspositionen, für die klassischerweise eine akademische Quali-

Relevante Tendenzen

fikation vonnöten war. Viele Hochschulabsolvent:innen finden keine ihrem Qualifikationsniveau typischerweise entsprechende Beschäftigung. Daher wird die Aufgabe der Hochschulen bedeutsamer, ihre Absolvent:innen auch auf Berufsbereiche vorzubereiten, die zwischen typischen Akademiker- und Facharbeiterberufen anzusiedeln sind. Bisher als normalbiografisch angesehene Orientierungsmaßstäbe lösen sich auf.

- Beschäftigungsverhältnisse verlieren an Stabilität, Karrieren sind weniger planbar. Aufgaben und Anforderungen im Erwerbsleben verändern sich stärker als früher: Die im Studium erworbenen Qualifikationen, Kenntnisse und Methoden müssen häufiger in von der studierten Disziplin fernere Bereiche transferiert werden.
- Lebenslanges Lernen wird notwendiger aufgrund zunehmend dynamischer Arbeitsmärkte. Statt in einem Studium vor der Aufnahme einer Beschäftigung möglichst unmittelbar einsetzbares Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, wird es wichtiger, im ersten Studium grundlegendes Wissen sowie die Fähigkeit zum kontinuierlichen Lernen zu erlangen. Dies kann an den Hochschulen einen Zuwachs von Masterstudierenden mit einigen Jahren Berufserfahrung und damit auch zunehmend unterschiedliche biografische Hintergründe der Studierenden bedeuten (z. B. mit einer Berufsausbildung oder Meisterprüfung).
- Eine zunehmende Nachfrage nach Weiterbildungsangeboten erwächst aus dem Bedarf nach Kursen und Studiengängen für (angestellte wie auch selbstständige) Berufstätige.
- Die Wissensgesellschaft und der technologische Wandel führen zu einem Bedeutungszuwachs für die Hochschulen. Von ihnen wird erwartet, für die Wissensgesellschaft sichtbar nützlich auszubilden. Die neuen Technologien verlangen an den Hochschulen neue Schwerpunktsetzungen und stärker interdisziplinäre Verknüpfungen im Studienangebot.
- Die individuelle berufliche Orientierung und Profilbildung sowie der Aufbau einer ethischen Haltung werden genauso bedeutend wie die Stärkung überfachlicher Kompetenzen, die eine erfolgreiche Tätigkeit in der Berufswelt ermöglichen.

Kapitel 2

Employability ist gesetzt

Abstract

Die Frage, ob sich Hochschulen mit Employability beschäftigen sollten oder nicht, stellt sich nicht mehr. Viele Belege zeigen, dass Employability als ein gesetztes Ziel der Hochschulbildung in Deutschland zu betrachten ist. Dabei handelt es sich um Gesetze, aus der Bologna-Reform hervorgehende Regelungen der Kultusministerkonferenz und um die daraus resultierenden Vorgaben des Akkreditierungsrats. Zudem lohnt es sich, die Selbstverpflichtungen der Hochschulen zum Thema Employability und die Zielsetzungen der Studierenden zu betrachten.

It is no longer a question of whether universities should deal with employability or not. There is much evidence to show that employability is to be considered a set goal of higher education in Germany: laws, regulations of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (Kultusministerkonferenz) resulting from the Bologna Process, and the resulting guidelines of the Accreditation Council (Akkreditierungsrat). In addition, it is worth examining the voluntary commitments of the universities on the topic of employability and the objectives of the students.

Hochschulrahmengesetz

Regelungen auf
Bundesebene

Die Gesetzgebungszuständigkeit für das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland haben gemäß dem Grundgesetz (GG) die Länder (Art. 70 Abs. 1 GG). Um ein Mindestmaß an Einheitlichkeit bei der Gesetzgebung in diesem Feld zu gewährleisten, trat auf Bundesebene das Hochschulrahmengesetz (HRG) am 30. Januar 1976 in Kraft. Da es sich auf allgemeine Grundsätze des Hochschulwesens beschränkte, beließ es den Ländern dennoch viel Gestaltungsraum (vgl. Kempen 2011, S. 14 f.).

Das Hochschulrahmengesetz setzte den Hochschulen allgemein die Aufgabe, auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten:

§ 2 Aufgaben

Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die

die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern [Hervorh. d. Verf.] (§ 2 Abs. 1 HRG).

Was Studium und Lehre konkret angeht, nennt das Hochschulrahmengesetz sogar nur ein Ziel: Die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld:

Tätigkeitsfeld statt
Beruf

§ 7 Ziel des Studiums

Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, daß er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird (§ 7 HRG).

Der Paragraph zur Studienreform verpflichtet die Hochschulen dazu, ihr Studienangebot den Veränderungen und Anforderungen in der Berufswelt gemäß ständig anzupassen:

§ 8 Studienreform

Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit den zuständigen staatlichen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt zu überprüfen und weiterzuentwickeln (§ 8 HRG).

Veränderungen
der Berufspraxis

Vor dem Hintergrund der Föderalismusreform von 2006, die die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes im Hochschulwesen abschaffte, sollte auch das Hochschulrahmengesetz aufgehoben werden. Dies ist bis heute jedoch nicht geschehen. Daher ist dieses Bundesgesetz weiterhin geltendes Recht (Art. 125a Abs. 1 Satz 1 GG). Da die bundesrechtlichen Regelungen des Hochschulrahmengesetzes durch Landesrecht ersetzt werden können (Art. 125a Abs. 1 Satz 2 GG), sind die Hochschulgesetze der Länder die maßgeblichen, wenn es um die Aufgaben der Hochschulen und die Ziele von Studium und Lehre geht (vgl. Kempen 2011, S. 14–17).

Hochschulgesetze der Länder

Die jeweiligen Hochschulgesetze der Länder spiegeln die grundlegenden Aufgaben der Hochschulen wider, wie sie auch im Hochschulrahmengesetz aufgeführt werden. Dabei werden zusätzlich die Aufgaben der jeweiligen Hochschultypen ausdifferenziert. Beispielhaft für die Gemeinsamkeiten und geringen Unter-

Unterschiedliche
Hochschultypen

schiede werden im Folgenden Auszüge der Hochschulgesetze von Nordrhein-Westfalen, Bayern und Baden-Württemberg aufgeführt. In diesen drei Bundesländern ist derzeit mehr als die Hälfte aller Studierenden in Deutschland eingeschrieben (Statista 2019a).

Beispiel Nordrhein-Westfalen

Das Hochschulgesetz von Nordrhein-Westfalen (HG) differenziert nach Hochschultypen und nennt folgende Aufgaben für die Universitäten:

§ 3 Aufgaben

Wissenschaftlicher
Nachwuchs

Die Universitäten dienen der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften durch Forschung, Lehre, Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und Wissenstransfer (insbesondere wissenschaftliche Weiterbildung, Technologietransfer). Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten im In- und Ausland vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern [...] (§ 3 Abs. 1 HG).

Auch bei den Zielen von Lehre und Studium hält sich das Hochschulgesetz eng an die Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes:

§ 58 Ziel von Lehre und Studium, Lehrangebot, Studienberatung

Verantwortliches
Handeln

Lehre und Studium vermitteln den Studierenden unter Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt und der fachübergreifenden Bezüge die erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit, zur Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in der beruflichen Praxis, zur kritischen Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnis und zu verantwortlichem Handeln befähigt werden (§ 58 HG).

Beispiel Baden-Württemberg

Alle Hochschulen in Baden-Württemberg sollen laut dort geltendem Landeshochschulgesetz (LHG) auf berufliche Tätigkeiten vorbereiten. Sehr spezifisch verpflichtet das Landeshochschulgesetz die Hochschulen dazu, mit Arbeitgebern gemeinsam mittels Praktika den Berufseinstieg der Studierenden zu erleichtern und die Verbindung zu ihren Absolvent:innen zu fördern:

§ 2 Aufgaben

(1) Die Hochschulen bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern. [...]

Die Hochschulen unterstützen in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und anderen Arbeitgebern die Studierenden bei der Durchführung von Praktika sowie die Absolventinnen und Absolventen beim Übergang in das Berufsleben und fördern die Verbindung zu ihren Absolventinnen und Absolventen (§ 2 Abs. 1 Satz 1–4 LHG).

Kooperation mit
Arbeitgebern

Beispiel Bayern

Das Bayerische Hochschulgesetz (BayHSchG) setzt neben den in allen Bundesländern gemäß dem Hochschulrahmengesetz genannten Aufgaben spezifisch für die Universitäten im Land einen Schwerpunkt auf die wissenschaftsbezogene Ausbildung:

Art. 2 Aufgaben

(1) Die Hochschulen dienen der Pflege und Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf eine berufliche Tätigkeit vor, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordert. Hierzu tragen die verschiedenen Hochschulen entsprechend ihrer besonderen Aufgabenstellung bei. Die Universitäten dienen vornehmlich der Forschung und Lehre und verbinden diese zu einer vorwiegend wissenschaftsbezogenen Ausbildung [Hervorh. d. Verf.] (Art. 2 Abs. 1 Satz 1–4 BayHSchG).

Künstlerische Gestaltung

Alle Hochschulen Bayerns werden verpflichtet, die Verbindung zu den Absolvent:innen und die Zusammenarbeit mit der beruflichen Praxis zu fördern. Außerdem soll konkret der Erwerb von Zusatzqualifikationen für Studierende gefördert werden:

Art. 2 Aufgaben

(5) Die Hochschulen wirken entsprechend ihrer Aufgabenstellung mit der Wirtschaft und beruflichen Praxis zusammen und fördern den Wissens- und Technologietransfer sowie die akademische Weiterbildung. Sie fördern in Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und der Arbeitsverwaltung den Erwerb von Zusatzqualifikationen, die den Übergang in das Berufsleben erleichtern. Die Hochschulen fördern die Verbindung zu ihren ehemaligen Studierenden (Art. 2 Abs. 5 BayHSchG).

Erwerb von
Zusatzqualifikationen

Bei ihren Studienzielen und -reformen sollen die bayerischen Hochschulen die Veränderungen in der Berufswelt explizit auch im internationalen Kontext sowie eine professionelle Hochschuldidaktik berücksichtigen:

Art. 55

Studienziel und Studienreform

[...]

(2) Die Hochschulen haben die ständige Aufgabe, im Zusammenwirken mit dem Staatsministerium und sonstigen zuständigen Stellen Inhalte und Formen des Studiums im Hinblick auf die Entwicklungen in Wissenschaft und Kunst, die Bedürfnisse der beruflichen Praxis und die notwendigen Veränderungen in der Berufswelt im internationalen Kontext zu überprüfen und weiterzuentwickeln sowie der Entwicklung professioneller Methoden des Lehrens und Lernens besondere Beachtung zu schenken [Hervorb. d. Verf.] (Art. 55 Abs. 2 Satz 1 BayHSchG).

Die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten ist also in allen Hochschulgesetzen in Deutschland ein zentrales Ziel, welches die Hochschulen zu erfüllen haben.

Bologna-Prozess

Europäischer
Hochschulraum

Seit 1998 treiben die Bildungsminister:innen aus nunmehr 48 Staaten (die meisten davon in Europa) die sogenannte Bologna-Reform voran. Neben einer größeren strukturellen Kompatibilität zwischen den europäischen Studiensystemen sind der Abbau von Mobilitätshemmnissen sowie die Schaffung von Grundlagen für eine verbesserte europäische Zusammenarbeit der Hochschulen die wesentlichen Ziele. Zwar sind die in der Regel alle zwei Jahre stattfindenden ministeriellen Absprachen rechtlich unverbindlich. Die dort verabschiedeten Absichtserklärungen in Form von Communiqués geben jedoch konkretere Richtungen vor, in welche sich die Hochschulsysteme der beteiligten Länder entwickeln sollen. Für das föderal organisierte Deutschland, in welchem die Gesetzgebungskompetenz für das Bildungswesen auf Länderebene liegt, unterzeichneten Bund und Länder 1999 die sogenannte Bologna-Erklärung (EHEA 1999) gemeinsam.

Employability
gewinnt Gewicht

Im Laufe der Jahre wandelte sich die Akzentuierung der Ziele: Zu Beginn des Reformprozesses verfolgten die beteiligten europäischen Minister:innen als zentrales Ziel die Umsetzung einer konvergenten Struktur gestufter Studiengänge durch die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, während das Thema Employability zunächst lediglich Nebenziel blieb, wie es zum Beispiel im Londoner Communiqué 2007 beschrieben wird (EHEA 2007, S. 7). Im Communiqué von Leuven 2009 werden die Hochschulen zur stärkeren Zusammenarbeit mit Arbeitgebern aufgerufen und aufgefordert, ihre Beratungsangebote zu Beruf und Karriere zu verbessern (EHEA 2009, S. 3). Mit der immer drängender auftretenden Problematik der Jugendarbeitslosigkeit – auch unter Hochschulabsolvent:innen – in vielen Ländern des Bologna-Raumes erkannten die Minister:innen das Risiko einer verlorenen Generation