

***Employability* und Bachelor-Studiengänge – eine unpassende Verbindung**

Götz Schindler

Der Begriff *employability* (*Beschäftigungsfähigkeit*) spielt in der Diskussion über das Ziel des Studiums seit den 90er Jahren, insbesondere im Zusammenhang mit dem „Bologna-Prozess“, zunehmend eine Rolle. Es war daher zu erwarten, dass sich die neuen Studiengänge am Ziel „*employability*“ orientieren und versucht werden würde, den Begriff je nach Fach und Fachkultur genauer zu bestimmen und zu operationalisieren. Der folgende Beitrag zeigt, dass dies nicht der Fall ist und diskutiert mögliche Gründe – die Rahmenbedingungen bei der Einführung der neuen Studiengänge, die Rezeption des Begriffs und die mit dem Begriff *employability* verbundenen Ziele –, die dazu führen, dass *employability* in Bachelor-Studiengängen nicht vermittelt werden kann.

1 Zum Begriff *employability*

Sowohl in der Sorbonne- als auch in der Bologna-Deklaration und im Communiqué der Konferenz der für den Hochschulbereich zuständigen Minister in Berlin wird die Vermittlung von *employability* als Ziel der Bachelor-Studiengänge genannt, die im Rahmen des „Bologna-Prozesses“ eingeführt werden. Allerdings wird diesem Ziel gegenüber anderen Zielen keine Vorrangstellung eingeräumt. Außerdem finden sich keine hinreichenden Hinweise für eine Operationalisierung des Begriffs. Aus der Diskussion über den Begriff lassen sich dennoch einige Aspekte benennen:

Employability bedeutet offensichtlich nicht dasselbe wie die Vorbereitung auf eine berufliche Praxis durch „Praxisorientierung“ oder „Berufsorientierung“ des Studiums. In der Diskussion über *Beschäftigungsfähigkeit* wird vielmehr der Aspekt der Befähigung der Studierenden zur Behauptung auf dem Arbeitsmarkt nach dem Studienabschluss betont. Mit *employability* ist die Fähigkeit einer Person gemeint, „auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blancke; Roth; Schmid 2000, S. 9).¹

¹ Siehe auch Wins 2003, S. 310, und Geißler 2003, S. 3 ff.

Der Begriff *employability* wird von den Wissenschaftlichen Diensten des Deutschen Bundestages dahingehend erläutert, dass Qualifikation („*Wertschöpfungsfähigkeit*“) und Flexibilität („*Anpassungsfähigkeit*“) der Arbeitnehmer im Konzept der *Beschäftigungsfähigkeit* einerseits die „*Eintrittskarte und andererseits die Aufenthaltsberechtigung für den Arbeitsmarkt*“ darstellen (*Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages 2002*). Im Hinblick auf Studierende heißt das: Sie sollen durch ein Studium in die Lage versetzt werden, nach Studienabschluss beruflich Fuß zu fassen (in eine adäquate Erwerbstätigkeit einzumünden) und sich dauerhaft im Beschäftigungssystem zu behaupten. Dies setzt die Bereitschaft zu regionaler Mobilität (Ortswechsel) und zu Flexibilität im Hinblick auf die Anforderungen der Erwerbstätigkeit (Anspruchsniveau) sowie auf die Art des Beschäftigungsverhältnisses (Eingehen vorübergehender Beschäftigungsverhältnisse) voraus. Damit kommt der Begriff *employability* der Überzeugung der Arbeitgeber und Unternehmer entgegen, dass Arbeit künftig immer weniger zeit- und ortsgebunden erbracht werde und flexible projekt- und netzwerkartig aufgebaute Strukturen immer häufiger an die Stelle „*starrer Beschäftigungsstrukturen*“ treten werden (*Institut der deutschen Wirtschaft, 5.3.1998*).

Nach dem bisher Gesagten ist deutlich, dass *employability* über Ziele und Anforderungen hinausgeht, die mit Praxis- und Berufsorientierung des Studiums verbunden werden.

Praxisorientierung des Studiums beinhaltet die Bezugnahme und Vorbereitung der Studierenden auf die allgemeine berufliche Praxis, ohne dass bestimmte Berufe den Bezugspunkt darstellen. Außerdem kann die Intensität des Praxisbezugs sehr unterschiedlich sein: Praxisbezug kann durch „Hineinschnuppern“ ebenso hergestellt werden wie durch längere, von einem Praktikantenbetreuer begleitete und in das Studium integrierte Praktika oder praktische Studiensemester.

Näher als die Praxisorientierung steht die *Berufsorientierung* der *employability*. Berufsorientierung geht über Praxisorientierung hinaus und meint den Erwerb fachlich-inhaltlicher, methodischer und sozialer Qualifikationen für Tätigkeiten in einem speziellen berufsspezifischen Aufgabenspektrum (vgl. *Baethge; Baethge-Kinsky 1998, S. 465 ff.*). Dabei herrscht Einigkeit darüber, dass sich das Studium nicht an eng geschnittenen Berufsbildern orientieren, sondern auf „*breite berufliche Tätigkeitsfelder*“ vorbereiten soll.²

² So bereits im Jahr 1976 § 7 des Hochschulrahmengesetzes.

Im Gegensatz zu *employability* wird mit *Praxisbezug* und *Berufsorientierung* des Studiums nicht der Anspruch erhoben, die Chancen der Studierenden zu verbessern, sich langfristig erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten. Der Begriff *employability* geht außerdem über die Ziele, die mit der Praxis- und Berufsorientierung des Studiums verfolgt werden insofern hinaus, als auf eine spätere Berufstätigkeit bezogene nichtfachliche Schlüsselkompetenzen gegenüber fachlichen Kompetenzen z. B. Fachkenntnisse, Grundlagenwissen, Praxiskenntnisse) besonders betont werden. Außerdem wird nicht lediglich die Forderung nach dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen wiederholt, sondern es findet eine spezielle Gewichtung statt, d. h. es wird die Notwendigkeit des Erwerbs bestimmter Schlüsselkompetenzen betont:

- Erstens ist nicht lediglich der Erwerb der Fähigkeit zur Bewältigung *gegenwärtiger* und lediglich *beruflicher* Aufgaben das Ziel, sondern der Erwerb der Fähigkeit zu Planung und Management des eigenen *künftigen*, insbesondere aufgrund der Notwendigkeit beruflicher Flexibilität, immer weniger „planbaren“ Berufslebens.
- Damit findet – zweitens – nicht nur eine Schwerpunktverlagerung zu Schlüsselkompetenzen statt, sondern es wird zugleich die *Selbstkompetenz* in den Vordergrund gerückt, d. h. Einstellungen und Kompetenzen, die für das individuelle Verhältnis zu Gesellschaft und Wirtschaft sowie insbesondere zur Bewältigung der Anforderungen in der Erwerbstätigkeit maßgeblich sind, z. B. Selbstmanagement, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Stress- und Krisenbewältigung.
- Drittens bedeutet *employability* nicht nur die Fähigkeit, den Anforderungen in beruflichen *Tätigkeitsfeldern*, sondern des *Beschäftigungssystems* gewachsen zu sein, und außerdem die Fähigkeit, dort *langfristig zu bestehen*. Mit *employability* soll also nicht nur die Fähigkeit vermittelt werden, den Eintritt in das Erwerbsleben erfolgreich zu bewältigen, sondern vor allem die erreichte Stelle zu sichern, auf freiwillige und erzwungene erwerbsmäßige Umorientierungen vorbereitet zu sein sowie „Freisetzungen“ zu entgehen, bzw. wenn dies nicht gelingen sollte, auf dem Arbeitsmarkt so schnell wie möglich wieder Fuß zu fassen.

Bezogen auf das Studium geht es infolgedessen, kurz gesagt, nicht nur um den Erwerb von Fachkenntnissen und Praxiserfahrungen, die auf eine spätere Berufstätigkeit bezogen sind, sondern um die Vermittlung von Fähigkeiten zu Selfmanagement, Selfmarketing und Selbstbehauptung im Beschäftigungssystem. Die personalen Schlüsselkompetenzen sollen so entwickelt werden, dass man seine Erfolgsaussichten auf dem flexibilisierten

Arbeitsmarkt verbessern kann und „wenn nötig“ – d. h. bei Verlust des Arbeitsplatzes – in der Lage ist, seine Existenz einfallreich und flexibel zu sichern.

2 **Employability und Bachelor-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern**

Inwieweit hat sich der Begriff *employability* in den neuen Bachelor-Studiengängen niedergeschlagen, d. h. inwieweit haben sie sich zum Ziel gesetzt, ihre Studierenden beschäftigungsfähig („employable“) zu machen?

Soweit das für die Angebote in Bayern beurteilt werden kann (zu den Bachelor- und Master-Studiengängen an den Hochschulen in Bayern vgl. *Gensch; Schindler 2003*), ist der Begriff *employability* für die Bachelor-Studiengänge bisher bedeutungslos. Im Zentrum der Vorbereitung der Studierenden auf das Erwerbsleben stehen in den Studienordnungen, Studienplänen und Studiengangsbeschreibungen nicht *Beschäftigungsfähigkeit*, sondern Berufsfähigkeit, Praxisbezug und Berufsbezug.

- An den *Fachhochschulen* in Bayern ist in den Bachelor-Studiengängen im Gegensatz zu den Diplom-Studiengängen in der Regel lediglich noch ein *Praxissemester* vorgesehen. Statt des ersten Praxissemesters ist in mehr als der Hälfte der Bachelor-Studiengänge ein *Grundpraktikum* während der Semesterferien des Grundstudiums vorgesehen. Es wird jedoch nur noch in etwa der Hälfte der Fälle durch *praxisbegleitende Lehrveranstaltungen* ergänzt. Nur in ungefähr der Hälfte der Bachelor-Studiengänge sind Praxisseminare vorgesehen, die das Ziel haben, den Praxisbezug der Studieninhalte zu vertiefen.
- In den meisten Bachelor-Studiengängen an den *Universitäten* in Bayern sind teils verpflichtende, teils freiwillige *Praktika* vorgesehen. In der Mehrzahl handelt es sich um Pflichtpraktika, lediglich in den Sprach- und Kulturwissenschaften überwiegen freiwillige Praktika. Die Praktikumsdauer variiert deutlich, in den meisten Fällen dauern die Praktika 12 Wochen, aber auch 24-wöchige Praktika gibt es.
- Die Bachelor-Studiengänge in den *Geistes- und Kulturwissenschaften* weichen insofern davon ab, als der Praxis- und Berufsbezug auch durch entsprechende *Fächerkombinationen* hergestellt wird. Beispielsweise soll im Studiengang „Europäische Kulturgeschichte“ an der Universität Augsburg durch die Einbeziehung unterschiedlicher Fächergruppen ein breites, multidisziplinär ausgerichtetes berufsqualifizierendes Studium ermöglicht werden. In einigen Bachelor-Studiengängen der Sprachwissenschaften

ist ein nicht geisteswissenschaftliches Nebenfach mit ausdrücklichem Berufsbezug vorgesehen, beispielsweise Jura, Wirtschaftswissenschaften, Wirtschafts- und Sozialgeographie und Informationswissenschaft.³

- In der Mehrzahl der Bachelor-Studiengänge an den Universitäten und der Hälfte der Studiengänge an den Fachhochschulen ist *Projektarbeit* vorgesehen. Die Projekte dienen sowohl der Sicherung des Praxisbezugs als auch dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen. Dabei sind unterschiedliche Formen von Projektarbeit mit unterschiedlichem Stellenwert zu verzeichnen. So dient die Projektarbeit im Studiengang „Mathematik“ an der TU München der Vorbereitung der Bachelor-Arbeit, während die Studierenden in den Studiengängen „Mathematik“ und „Technologie- und Managementorientierte BWL“ an der TU München ein Projektstudium absolvieren, in dem sie in einem Team ein zumeist durch die Industrie angeregtes Projekt über einen Zeitraum von bis zu zwei Semestern zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen selbständig bearbeiten.
- *Lehrpersonen aus der Praxis* sind kein Spezifikum der Bachelor-Studiengänge. Sie werden vor allem an den Fachhochschulen und an der TU München sowohl in die Diplom- als auch in die Bachelor-Studiengänge, insbesondere in den Ingenieurwissenschaften, einbezogen.
- Über die *Berufsfelder*, auf die das Studium vorbereitet bzw. die den Absolventen Erwerbschancen bieten, geben die Studienordnungen von gut zwei Drittel der Bachelor-Studiengänge an Universitäten Auskunft. Allerdings beziehen sich die Aussagen in den meisten Fällen selten speziell auf die Chancen der Absolventen des jeweiligen Bachelor-Studiengangs. Vielmehr werden überwiegend Aussagen zu beruflichen Chancen von Absolventen des Studienfachs gemacht, ohne dass eine studiengangspezifische Differenzierung vorgenommen wird. Dabei wird über die konkreten Anforderungen in den Tätigkeits- oder Berufsfeldern, die den Absolventen offen stehen, in unterschiedlicher Ausführlichkeit Auskunft gegeben. Detaillierte Angaben über die beruflichen Anforderungen, auf die der Studiengang vorbereitet, sind eine Ausnahme.

In den Unterlagen zu den Fachhochschul-Studiengängen sind allerdings in der Regel keine ausführlichen Angaben zu Berufsfeldern für die Absolventen zu finden. Vermutlich

³ Neben dem Kernfach „Europäische Kulturgeschichte“ können Fächer aus drei Fächergruppen, und zwar (1) Kunstgeschichte/Philosophie/Klassische Archäologie und Philologie/Sozialwissenschaften, (2) Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft/ Englische und Romanische Literaturwissenschaft und (3) Geschichte gewählt werden.

werden sie aufgrund der während des Studiums vorgesehenen Praktika und praktischen Studiensemester sowie der traditionell engen Verbindung zur Berufspraxis für entbehrlich gehalten. Andererseits sind einige Bachelor-Studiengänge auch unter explizitem Bezug auf den *Bedarf an Absolventen* eingerichtet worden. So wurde der Bachelor-Studiengang „Wirtschaftsinformatik“ an der Fachhochschule Deggendorf eingeführt, um insbesondere in der umliegenden Region Donau-Wald den Mangel an Informatik-Kräften schnell zu beheben.

Somit kann festgestellt werden, dass es keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass sich die Bachelor-Studiengänge am Ziel der *employability* orientieren.⁴ Lediglich in wenigen Fällen kommen Aussagen zu den späteren Berufsfeldern der Absolventen der Bachelor-Studiengänge dem Begriff *employability* nahe. Dabei werden beispielsweise als Begründung für ihre Einführung Begriffe wie „Berufsbefähigung“ und „Berufsqualifizierung“ verwendet. Im Einzelnen geht es um die Vorbereitung auf die spätere berufliche Tätigkeit durch den Erwerb von „*solidem Grundwissen in ...*“, ohne dass sich die Studierenden frühzeitig spezialisieren müssen. Außerdem „*soll das Studium zu verantwortungsbewusstem Handeln und wissenschaftlichem Denken erziehen*“ (*Wirtschaftsmathematik, Universität Augsburg, Studienordnung § 6, Abs. 2*). Zwar ist ein Ziel des Studiengangs der Erwerb von Handlungsfähigkeit, jedoch bleiben die Aspekte unberücksichtigt, die sich auf die individuelle Situation der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt beziehen und durch die sich *Beschäftigungsfähigkeit* von einer Befähigung für die berufliche Praxis unterscheidet, wie sie durch den Praxis- und Berufsbezug des Studiums erworben werden sollen: Selbstmanagement, Fähigkeit zu Stressbewältigung, Krisenmanagement, Anpassungsfähigkeit, Ausdauer etc. Das heißt, Schlüsselkompetenzen, die zur Bewältigung der Unsicherheit im Beschäftigungssystem und der geforderten und notwendigen Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt erforderlich sind, werden ausgeblendet. Infolgedessen kann die Aussage der vergleichenden Studie zur aktuellen Situation des Bologna-Prozesses „Trends in Learning Structures in Higher Education II“, es habe sich gezeigt, dass sich die Forderung nach *employability* in ganz unterschiedlicher Weise erfüllen lasse (vgl. *Heß 2001, S. 6*), zwar als ein allgemeiner Hinweis auf entsprechende Möglichkeiten gewertet werden, die Realität der Bachelor-Studiengänge, auf die in diesem Beitrag Bezug genommen wird, beschreibt sie jedoch nicht zutreffend.

⁴ Auch der Untersuchung von *Schwarz-Hahn; Rehbarg (2004)* über Bachelor- und Master-Studiengänge an deutschen Hochschulen ist kein Hinweis auf die Vermittlung von *employability* in den Studiengängen zu entnehmen.

3 Diskussion der Gründe

Aus welchen Gründen hat *employability* als Ziel der neuen Bachelor-Studiengänge keine Bedeutung – insbesondere jener Aspekt nicht, der sich auf die Nachhaltigkeit der Kompetenzen bezieht, also der Kompetenzen, durch welche die Studierenden in die Lage versetzt werden, sich „auf Dauer“ auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten?

Dafür gibt es Gründe, die erstens auf die Rahmenbedingungen bei der Einführung der Bachelor-Studiengänge zurück zu führen sind, die sich zweitens aus der Rezeption des Begriffs und drittens aus den mit dem Begriff *employability* verbundenen Zielen ergeben.

3.1 Rahmenbedingungen bei der Einführung der Bachelor-Studiengänge

Die meisten Bachelor-Studiengänge werden noch parallel zu bestehenden Diplom- oder Master-Studiengängen angeboten. Da die neuen Studiengänge entwickelt und eingeführt wurden, ohne dass in der Regel zusätzliche – personelle, finanzielle und sächliche – Mittel zur Verfügung standen, wurden vielfach die Lehrveranstaltungen, die für die bereits bestehenden Studiengänge angeboten wurden, in die neuen Studiengänge übernommen. Dem reformerischen Eifer waren dadurch deutliche Grenzen gesetzt. Dies scheint sich auch auf die Berücksichtigung der *employability* als Merkmal der neuen Studiengänge nicht förderlich ausgewirkt zu haben.

Infolgedessen ermöglichen beispielsweise nur wenige Bachelor-Studiengänge ein Teilzeitstudium oder ein berufsbegleitendes Studium, also Studienformen, welche besondere Formen der Verbindung von Studium und Berufs-/Erwerbspraxis ermöglichen bzw. voraussetzen. Gerade die Berücksichtigung von Teilzeitstudienmöglichkeiten und die Verknüpfung von Erwerbs- bzw. Berufserfahrungen neben dem Studium würde den Erwerb der für *employability* konstitutiven Kompetenzen fördern. Vermutlich ist die Zurückhaltung gegenüber Teilzeitstudienangeboten auch auf die Betonung des Ziels der Studienzeitverkürzung zurück zu führen, das – neben anderen Zielen – mit der Einführung des konsekutiven Studienmodells erreicht werden soll.

Im Hinblick auf die Attraktivität der neuen Bachelor-Studiengänge für den Arbeitsmarkt für Akademiker gibt es nach wie vor unterschiedliche Signale. Insgesamt herrschen bisher auf Seiten der Arbeitgeber Zurückhaltung und Erwartung vor. Darüber hinaus scheint der Dialog zwischen Hochschulen und Berufs- und Arbeitgeberverbänden im Vorfeld der Einführung der Bachelor-Studiengänge nicht so intensiv gewesen zu sein, dass man sich

hätte auf die Elemente der *employability*, die über die herkömmliche Praxiserfahrung/den Praxisbezug des Studiums hinausgehen, hätte verständigen können.

Konzept, Umfang und Inhalte der *employability*, die im Bachelor-Studium erreicht werden könnten, sind auch abhängig von den Regelungen für den Übergang in einen Master-Studiengang. Solange nicht klar ist, welcher Anteil der Absolventen von Bachelor-Studiengängen auf Grund welcher Auswahlkriterien für ein Master-Studium zugelassen wird, können Umfang und Intensität der *employability*, die im Bachelor-Studium erworben werden soll, kaum definitorisch bestimmt werden. Denn es ist ja zu fragen, ob die *employability*, die im Bachelor-Studium erlangt werden soll, für Studierende, die keine Chance zu einem Master-Studium haben, nicht anders – möglicherweise intensiver gestaltet sein muss als für Studierende, die später für ein Master-Studium zugelassen werden, da sie sich unmittelbar nach Studienabschluss auf dem Arbeitsmarkt bewähren müssen.

Da die Bachelor- und Master-Studiengänge zunächst im Rahmen einer Erprobungsphase eingeführt wurden, haben die Hochschulen den Experimentierspielraum insofern genutzt, als sich das Angebot der Bachelor-Studiengänge durch eine große Vielfalt auszeichnet, beispielsweise im Hinblick auf Modularisierung, studienbegleitende Prüfungen, fächerübergreifendes Studium, Internationalität, Angebot von Studienschwerpunkten, Anteil von Wahlpflichtveranstaltungen. Eine große Vielfalt ist auch im Hinblick auf Konzeption und Umfang des Praxisbezugs festzustellen (vgl. *Gensch; Schindler 2003*). Allerdings ist eine zeitliche Verkürzung der Praxisanteile des Studiums weit häufiger als deren Ausweitung zu verzeichnen. Die Bachelor-Studiengänge an den Fachhochschulen mit einem Praxissemester sind ein Beispiel. Hier wirkt sich die im Vergleich zu den herkömmlichen grundständigen Studiengängen kürzere Studiendauer restriktiv aus. Auch aus diesem Grund geriet vermutlich die Umsetzung des Ziels *employability* in den neuen Studiengängen aus dem Blickfeld. Denn um den Studierenden die Möglichkeit zu geben, die dem Ziel der *employability* entsprechenden Kompetenzen zu erwerben, müssten gegebenenfalls spezielle zusätzliche Trainingsangebote gemacht werden (vgl. *Orth 1999, S. 107 ff*), die in der für die Bachelor-Studiengänge vorgegebenen Semesterzahl nicht unterzubringen sein dürften, ohne die zeitliche Studienbelastung an anderer Stelle zu kürzen. In den Studienordnungen der neuen Bachelor-Studiengänge sind folglich solche Angebote nicht zu finden. Der Erwerb dieser Kompetenzen bleibt weitgehend der Eigeninitiative der Studierenden überlassen.

Als *Zwischenergebnis* kann festgehalten werden: Die Rahmenbedingungen bei der Einführung der Bachelor-Studiengänge waren für eine so weit reichende Veränderung, wie

sie die Orientierung der Studiengänge an einem anspruchsvollen Ziel wie *employability* bedeutet hätte (selbst für den Aspekt, über den weitgehend Einigkeit herrscht: dauerhafte Behauptung auf dem Arbeitsmarkt) nicht günstig. Daher werden nur wenige Bachelor-Studiengänge angeboten, die besondere Formen der Verbindung von Studium und Berufs-/Erwerbspraxis ermöglichen (Teilzeitstudium) bzw. voraussetzen (berufsbegleitendes Studium). Hinzu kommt eine große Vielfalt der Formen beim Praxisbezug des Studiums, die jedoch nicht zu einer am umfassenderen Ziel der *employability* orientierten Weiterentwicklung genutzt wurde. Darüber hinaus gehen unter den Unternehmern die Auffassungen über die Akzeptanz der Bachelor-Studiengänge und deren Absolventen immer noch auseinander, so dass keine eindeutigen Hinweise in Bezug auf *employability* speziell der Absolventen der Bachelor-Studiengänge gegeben wurden.

3.2 Der Begriff *employability* in offiziellen Dokumenten

Dass die Bachelor-Studiengänge nicht am Ziel der *employability*, sondern – wie schon manche Diplom-Studiengänge, insbesondere an den Fachhochschulen – an dem der Berufsfähigkeit ausgerichtet sind, ist nicht nur auf die Rahmenbedingungen, sondern auch darauf zurückzuführen, dass in wichtigen Dokumenten zur Einführung der Bachelor-Studiengänge keine einheitliche Begriffsdefinition vertreten wird. Im Zusammenhang mit Bachelor-Studiengängen werden entweder keine oder widersprüchliche und unbestimmte Aussagen zu *employability* gemacht (der Begriff *Beschäftigungsfähigkeit* wird in der Regel nicht verwendet).

Bereits das *Hochschulrahmengesetz* spricht in § 19 Abs. 2 und 3 vom Bachelor-Abschluss als erstem berufsqualifizierendem Abschluss und vom Master-Abschluss als einem weiteren berufsqualifizierenden Abschluss. Der *Akkreditierungsrat* folgt dieser Diktion und fordert, dass Anträge auf Akkreditierung der Studiengänge unter anderem Aussagen zur „*Berufsqualifizierung des Studiengangs und des angestrebten Abschlusses aufgrund eines in sich schlüssigen, im Hinblick auf das Ziel des Studiums – die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordern – plausiblen Studiengangskonzepts*“ machen müssen (*Akkreditierungsrat 1999*).

An anderer Stelle fordert der *Akkreditierungsrat* von den Fachhochschulen, „*eine breite und methodisch angelegte Berufsbefähigung anzubieten, (...) die später im Sinne lebenslangen Lernens ergänzt und spezifiziert wird*“ (*Akkreditierungsrat 2001, S. 7*). Später wird im Referenzrahmen der Begriff „*anwendungsorientiertes Bachelor-Studium*“ verwendet, das neben der Vermittlung von transferfähigem Basiswissen in Verbindung mit berufs-

relevanten Schlüsselqualifikationen außerdem durch eine fachorientierte Grundlegung und berufsfeldbezogene Interdisziplinarität gekennzeichnet sein soll. Der Akkreditierungsrat macht in der Erläuterung deutlich, dass die Nachhaltigkeit der auf eine spätere Berufskarriere bezogenen Kompetenzen nicht bereits im grundständigen Bachelor-Studium sichergestellt werden muss, sondern dass dieses Studium durch seine Breite und Methodenorientierung auf wechselnde Anforderungen und „weitere Qualifikationsschritte (*lebenslanges Lernen*)“ vorbereitet (*ebd.*, S. 11).

In den „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“, beschlossen auf der 302. Sitzung der *Ständigen Konferenz der Kultusminister* am 12.06.2003, wird ein „*eigenständiges berufsqualifizierendes Profil*“ der Bachelor-Studiengänge eingefordert: Bachelor-Studiengänge „*müssen die für die Berufsqualifizierung notwendigen wissenschaftlichen Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogenen Qualifikationen vermitteln*“ (These 3). Wie vom Akkreditierungsrat wird auch von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Erwerb der Nachhaltigkeit der für die dauerhafte Berufsausübung (Behauptung auf dem Arbeitsmarkt) notwendigen Kompetenzen auf die Master-Studiengänge verschoben, die auf eine weitere Berufspraxis vorbereiten, ihrerseits jedoch „*eine Phase der Berufspraxis und ein Lehrangebot voraus(setzen), das die beruflichen Erfahrungen berücksichtigt*“ (These 5).

Hochschulrektorenkonferenz und *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* sprechen in ihrer gemeinsamen Stellungnahme (*Juli 2003*, S. 21) unter der Überschrift „Wettbewerbsfaktor Arbeitsmarktorientierung“ von der notwendigen Förderung der „*Berufsfähigkeit*“ der Absolventen, die durch „*zusätzliche Berücksichtigung der auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen und Qualifikationen*“ erreicht werden soll, die „*selbstverständlich zu den Aufgaben der Hochschulen in der Lehre*“ gehört.

Der *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft* schließlich hat in seinen Kriterien zur Beurteilung der Studiengänge im Rahmen seines Aktionsprogramms „Reformstudiengänge“ eine Kriterienliste entwickelt, in der er nicht *Beschäftigungsfähigkeit*, sondern die „*verbesserte Ausrichtung der Studieninhalte an der beruflichen Praxis*“ fordert (*Lindner 2003*, S. 7).

Darüber hinaus werden mit dem Begriff *employability* je nach Interessenstandpunkt unterschiedliche Teilziele verknüpft. Die Vertreter von Hochschulen und Arbeitgebern kommen auf der Tagung der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, der Hochschulrektorenkonferenz und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft am

23.9.2003 unter anderem zu dem Ergebnis, entscheidend sei die „*Berufsfähigkeit (Employability) der Absolventen*“, da nur so die „*Akzeptanz der gestuften Studiengänge bei den Arbeitgebern*“ sichergestellt werden könne (Loos 2003, S. 40). Unter *employability* wird hier also *Berufs-* und nicht *Beschäftigungsfähigkeit* verstanden.

Dagegen wird vom Abteilungsleiter Bildungspolitik der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände *Berufsfähigkeit* nicht mit *employability* gleichgesetzt. Er spricht im Zusammenhang mit Bachelor-Studiengängen von der „*Beschäftigungsfähigkeit*“ als einer „*abgespeckten Form von Berufsbefähigung*“, da zweifelhaft sei, dass die Bachelor-Studiengänge den Anspruch an Berufsbefähigung in sechs Semestern erfüllen könnten (Die neue Hochschule 5/2003, S. 6). Mit anderen Worten: Seines Erachtens ist *Beschäftigungsfähigkeit* weniger umfassend als *Berufsfähigkeit*, und nur aus diesem Grunde könne sie in den Bachelor-Studiengängen vermittelt werden.

Noch weiter eingeschränkt wird der Begriff *employability*, wenn er als Erwerb möglichst unterschiedlicher Praxiserfahrungen zum Testen der eigenen Arbeitsmarktfähigkeit verstanden wird: „*Etwa ein Drittel der Zeitarbeitnehmer (...) wählen die Zeitarbeit zum Aus testen unterschiedlicher Arbeitgeber und Aufgabengebiete oder um das eigene Profil zu schärfen. ‚Wir nennen dies Steigerung der Employability‘, sagt Heide Franken, Geschäftsführerin von Randstad Deutschland*“ (Holzamer 2003, S. V1/15).

Im Wesentlichen werden also die seit langem bekannten, zur Begründung oder Umschreibung der Notwendigkeit des Praxis- und Berufsbezugs des Studiums benutzten Begriffe wiederholt: Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung, Berufsfähigkeit, Berufsrelevanz, Berufsorientierung, Ausrichtung der Studieninhalte an der beruflichen Praxis, Anwendungsorientierung. Mit diesen Begriffen ist immer die Vorbereitung der Studierenden auf *Berufstätigkeiten* nach Studienabschluss gemeint. Dagegen wird der weiter gefasste Begriff *Beschäftigungsfähigkeit* nicht oder nur mit eingeschränkter Bedeutung verwendet. Infolgedessen werden keine Aussagen zur Nachhaltigkeit der im Studium erworbenen, für Berufstätigkeit qualifizierenden Kompetenzen gemacht, durch die sich *Beschäftigungsfähigkeit* von Praxis- und Berufsbezug unterscheidet: Zum zentralen Aspekt der *Beschäftigungsfähigkeit* – Befähigung, sich dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt/in Berufstätigkeiten/in Tätigkeitsfeldern „zu behaupten“ – werden keine Aussagen gemacht.

3.3 Mit dem Begriff *employability* verbundene Ziele

Eingangs wurde eine Begriffsdefinition von *employability* zugrundegelegt, um eine Abgrenzung zum Begriff Berufsfähigkeit vorzunehmen. Es hat sich gezeigt, dass in offiziellen Dokumenten, bei für die Entwicklung der Hochschulen relevanten Gruppen und in den Hochschulen bei der Entwicklung der Bachelor-Studiengänge weder diese noch irgendeine andere Definition des Begriffs allgemein akzeptiert ist. Es ist anzunehmen, dass auch aus dieser Tatsache die Zurückhaltung der Fachbereiche im Hinblick auf die Vermittlung von *Beschäftigungsfähigkeit* in den Bachelor-Studiengängen zu erklären ist.

Ein weiterer Grund dafür, dass die oben skizzierte „Sprachverwirrung“ bei der näheren Bestimmung des Begriffs *employability* herrscht und der Begriff in den Bachelor-Studiengängen keine Rolle spielt, liegt meines Erachtens darin, dass das mit der Vermittlung von *Beschäftigungsfähigkeit* verfolgte zentrale Ziel in Bachelor-Studiengängen nicht erreicht werden kann.

Entscheidend für das Erreichen von *Beschäftigungsfähigkeit* durch das Studium – und darin liegt der Unterschied zur Berufsfähigkeit – ist der Erwerb von Fähigkeiten, die es Hochschulabsolventen ermöglichen, nicht nur in das Erwerbsleben einzutreten, sondern sie in die Lage versetzen, die „Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blancke; Roth 2000, S. 9). Da es also um die Vermittlung von Selbstkompetenz, d. h. von Fähigkeiten geht, durch welche die Absolventen in die Lage versetzt werden, sich auf dem flexibilisierten Arbeitsmarkt zu bewähren und bei Bedarf, z. B. bei Verlust des Arbeitsplatzes, ihre Existenz einfallstreich und flexibel zu sichern, müssen – und das ist der Unterschied zum Begriff „Praxisbezug“ – die Fähigkeiten zu Selbstmanagement, Selbstmarketing und Selbstbehauptung vermittelt werden.

Die Selbstkompetenz steht innerhalb der Dimensionen der Schlüsselkompetenzen (z. B. Sozialkompetenz, Methodenkompetenz, Sachkompetenz und Selbstkompetenz) zur Erreichung der *employability* im Vordergrund. Dabei geht es um Einstellungen und Kompetenzen, die für das individuelle Verhältnis zu Gesellschaft, Wirtschaft und insbesondere zur Arbeit maßgeblich sind: z. B. Ausdauer, Belastbarkeit, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft und Engagement. Darüber hinaus – und das ist der zweite Schwerpunkt – geht es nicht nur um Fähigkeiten zur Bewältigung gegenwärtiger beruflicher Aufgaben, sondern um Fähigkeiten zu Planung und Management des künftigen, insbesondere des immer weniger „planbaren“ beruflichen Lebens.

Die Betonung der Selbstkompetenz ist darauf zurückzuführen, dass *employability* nicht nur auf die Anforderungen in Berufen und Tätigkeitsfeldern ausgerichtet ist, sondern insbesondere auf die Fähigkeiten, die benötigt werden, im Beschäftigungssystem zu bestehen. *Employability* zielt also nicht nur auf den Eintritt in das Erwerbsleben und auf die erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen, sondern darauf ab, die erreichte Stelle auch zu sichern sowie auf freiwillige, vor allem auf erzwungene, erwerbsmäßige Umorientierungen und „Freisetzungen“ vorbereitet zu sein und all dies erfolgreich sowie einfallsreich zu meistern. Als Vorbilder muss man sich wohl den Frosch vorstellen, der in eine Kanne voll Milch gefallen und so fit ist, dass er so lange strampelnd durchhält, bis die Milch zu Butter geworden ist und er wieder einigermaßen „festen“ Boden unter den Füßen hat, oder die bereits erwähnten Zeitarbeiter, die durch das Austesten der Chancen auf dem Arbeitsmarkt ihr „Profil schärfen“ sollen. „*Dass der Wirtschaftsliberalismus sich die Kreativitätskonjunktur nutzbar macht, ist verständlich, ja konsequent. Für ihn ist der Mensch ein Unternehmer seines Lebens*“ (von Hentig 1998, S. 64).

3.4 Angebote zur Vermittlung von *employability* in Bachelor-Studiengängen

Indem „*employability*“ den Anspruch eines „*more sophisticated understanding of the complexity of the modern workplace and the needs of employers and of graduates in a variety of different work settings (large and small; private, public and voluntary; employed and self-employed)*“ (Universities UK and Higher Education Careers Service Unit 2002, S. 5 f) erhebt, soll eine *umfassende* Vorbereitung der Studierenden auf das Erwerbsleben erreicht werden. *Employability* ist also als Bündel *langfristig*, d. h. *nachhaltig*, *wirksamer* Kompetenzen zu verstehen. Nun war es ja schon immer Ziel des Studiums, dass das Gelernte nicht nur im Kurzzeitgedächtnis hängen bleibt. Wenn es jetzt jedoch um Kompetenz zur Existenzsicherung und Überlebensfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt auf Dauer geht, werden von den Hochschulen spezielle Angebote erwartet, und von den Studierenden wird erwartet, dass sie ihr Studienverhalten ändern, z. B. „zielgerichteter“ studieren. Dann ist allerdings zu bezweifeln, ob der Anspruch der *employability* in einem sechssemestrigen Studium überhaupt eingelöst werden kann.

Dennoch stellt sich die Frage, durch welche Angebote *employability* in Bachelor-Studiengängen vermittelt werden könnte.

Employability kann nicht „*en passant entwickelt werden*“, sondern bedarf wie der Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Rahmen des Fachstudiums geeigneter Angebote sowie der „*Bewusstmachung und Reflexion*“ (Knauf; Knauf 2003, S. 8). Beispielsweise weist der

Abschlussbericht der Universities UK and Higher Education Careers Service Unit (2002) auf die Notwendigkeit der Entwicklung "of transferable skills in the mainstream academic curriculum, rather than via specialist bolt-on skills courses" (S. 5) hin. Die Integration dieser Angebote in das Fachstudium dürfte zwar keinen „zeitlichen Mehraufwand“ (Knauf; Knauf 2003, S. 5) zur Folge haben, dürfte jedoch zu einem „Verdrängungswettbewerb“ im Hinblick auf Studieninhalte und -schwerpunkte führen. Vermutlich ist auch dieser Aspekt ein Grund für die Tatsache, dass *Beschäftigungsfähigkeit* für die Bachelor-Studiengänge keine Bedeutung hat.

Bereits jetzt führt die kurze Studiendauer der Bachelor-Studiengänge dazu, dass sogar bei den Merkmalen, durch die sich diese Studiengänge auszeichnen sollen, Abstriche gemacht werden. In Gesprächen mit Lehrpersonen an den Fachhochschulen im Rahmen der Untersuchung über die Bachelor- und Master-Studiengänge an den Hochschulen in Bayern wurde der Verzicht auf ein praktisches Studiensemester in den Bachelor-Studiengängen an den Fachhochschulen unter anderem damit begründet, dass ein zweites praktisches Studiensemester innerhalb der vorgesehenen Studienzeit „nicht unterzubringen“ und es im Übrigen Ziel der Bachelor-Studiengänge sei, ein Studienangebot mit kürzerer Studiendauer als mit den Diplom-Studiengängen zu machen (vgl. Gensch; Schindler 2003, S. 37). Ein weiteres Beispiel ist die Internationalität der Bachelor-Studiengänge. Der Leiter des Dezernats Internationale Beziehungen an der Universität Tübingen befürchtet, dass sich die Einführung von Bachelor-Studiengängen negativ auf das Auslandsstudium auswirken werde: „Während eines dreijährigen Bachelorstudiums gibt es für ein Auslandsstudium schlicht keinen Spielraum“ (Markert 2004, S. 29). Diese Befürchtung wird durch die Analyse der Studienordnungen und Studienpläne der Bachelor-Studiengänge an den bayerischen Hochschulen bestätigt: Studienanteile an ausländischen Hochschulen sind eine Ausnahme, und selbst die *Empfehlung*, ein Semester im Ausland zu studieren, wird lediglich in einem Viertel der Bachelor-Studiengänge an den Fachhochschulen und der Technischen Universität München sowie sogar nur einem Zehntel der Universitäts-Studiengänge gemacht (Gensch; Schindler 2003, S. 35). Dies ist besonders bedauerlich, da auch – vielleicht: insbesondere – Auslandssemester zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen allgemein und im Besonderen von *Beschäftigungsfähigkeit* beitragen.

Das Ziel der *employability* wird in Bachelor-Studiengängen insbesondere solange kaum zu erreichen sein, solange im Vergleich zu Diplom- und Magister-Studiengängen, wie Schwarz-Hahn und Rehbürg (2004, S. 116) feststellen, „gerade bei denjenigen Punkten, für die im Hinblick auf die beruflichen Chancen der Absolventen seit langem Verbesserungen gefordert werden, nämlich die Anbindung an den Arbeitsmarkt (praktische Studien-

anteile und Kontakte zu Arbeitgebern) sowie die internationale Erfahrung durch Auslandsaufenthalte, (...) am wenigsten positive Veränderungen" festzustellen sind. Sie kommen zu diesem Aspekt zu folgendem Ergebnis: „Von den Reformkritikern ist die Befürchtung geäußert worden, die Einführung von Bachelor und Master führe unter anderem dazu, dass die zwar wichtigen, aber besonders zeitaufwändigen Studienelemente gekürzt würden, um überhaupt das Ziel eines Kurzstudiengangs erreichen zu können. Diese Vermutung können wir durch unsere empirischen Ergebnisse leider nicht widerlegen" (ebd.)

Die Feststellung, *employability* könne nicht „en passant entwickelt werden“, ist darüber hinaus darin begründet, dass die Entwicklung von Selbstkompetenz als Ziel der *employability* Angebote im Studium voraussetzt, die das aktive Aneignen der entsprechenden Fähigkeiten ermöglichen. Das wird deutlich, wenn man sich die Fähigkeiten im Einzelnen vor Augen führt: Fähigkeit zu Stressbewältigung, Kompetenzmanagement, Profilierung, Selbstvermarktung, Selbstorganisation, Selbstmotivierung und Imagepflege sowie Kreativität und Lernfähigkeit (Gruber 2001, S. 275). In diesem Zusammenhang ist das berufsbegleitende Studium zu nennen – möglicherweise der „Idealfall“ eines Studiums mit dem Ziel der *employability*. Es bietet die Möglichkeit, das „Üben des Ernstfalls“ im Beruf mit dem Lehrangebot zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, speziell der Selbstkompetenz, zu verzahnen. Bislang werden allerdings nur wenige Bachelor-Studiengänge angeboten, die ein berufsbegleitendes oder ein Teilzeit-Studium ermöglichen (vgl. Gensch; Schindler 2003, S. 13 und 19). Vermutlich auch aus diesem Grund betont Landfried im Hinblick auf den Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Studium, „stetiges Weiterlernen und vor allem die Methodik des Lernens“ rücke „neben den fachlichen Grundlagen ins Zentrum der wissenschaftlichen Ausbildung an Hochschulen“ (Landfried, in: Knauf; Knauf 2003, S. 5).

Unter den gegebenen Rahmenbedingungen dürften sich in der Lehr- und Studienrealität zwei Verfahren durchsetzen, um dem Ziel der *employability* angesichts der Studiendauer von sechs Semestern gerecht zu werden: zum einen die Beschränkung auf ausgewählte Kompetenzen, die für die Erlangung der *employability* erforderlich sind, zum anderen entsprechende Lehrangebote als Wahlangebote neben dem Fachstudium und nicht als Teil des Fachstudiums. Allerdings ist nicht zu erwarten, dass *employability* auf diese Weise vermittelt werden kann. Das erste Verfahren würde – abgesehen davon, dass allenfalls so etwas wie „Teil-Beschäftigungsfähigkeit“ vermittelt würde – den Anforderungen des Arbeitsmarktes an die Absolventen, insbesondere Selbstkompetenz (Selbstmanagement, Flexibilität, Motivation, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Belastbarkeit, Stress- und Krisenbewältigung), nicht gerecht und hätte deshalb nachteilige Folgen für die Absolventen.

Angebote neben dem Fachstudium wären aus didaktischen Gesichtspunkten problematisch und würden die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und *employability* gefährden: „Die Förderung von Schlüsselqualifikationen kann und soll zusammen mit Fachqualifikationen stattfinden. Gerade die Verknüpfung von Fach- und Schlüsselqualifikationen ermöglicht einen guten Lernerfolg“ (Knauf; Knauf 2003, S. 8). Es besteht die Gefahr, dass das Festhalten am Ziel der *employability* unter den gegebenen Rahmenbedingungen und angesichts der Unschärfe des Begriffs „*employability*“ die Tendenz verstärken wird, den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zunehmend in Weiterbildungsstudiengänge zu verlagern. Bereits jetzt werden entsprechende Fernstudienangebote mit der Begründung gemacht, dass diese Kompetenzen in den grundständigen Studiengängen „*bislang nicht vermittelt*“ werden (Pressemitteilung der Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen vom 29.06.04).

4 Zur Funktion des Begriffs *employability*

So positiv der mit dem Begriff *employability* verbundene Anspruch, Studierende für „das ganze Berufsleben“ fit zu machen, grundsätzlich sein mag, bislang gibt es keinen Grund anzunehmen, dass dieses Ziel in Bachelor-Studiengängen – selbst wenn die Rahmenbedingungen gegenüber der Einführungsphase verbessert würden – erreichbar sein wird.

Dies ist, wie oben dargestellt wurde, vor allem auf folgende Gründe zurückzuführen. Über den Begriff *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) herrscht keine Einigkeit. Bereits die Abgrenzung zum Begriff „Berufsfähigkeit“ bereitet Probleme. Nicht einmal die allgemeine Zielbestimmung, *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) sei die Fähigkeit der Hochschulabsolventen, „in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blanke; Roth; Schmid 2000, S. 9) findet in den offiziellen Dokumenten Erwähnung. Im Wesentlichen werden Begriffe angeführt, die sich nicht auf *employability*, sondern auf Praxis- und Berufsbezug des Studiums beziehen, z.B. Berufsqualifizierung, Berufsbefähigung und Berufsfähigkeit. Infolgedessen werden keine Aussagen zur Nachhaltigkeit der im Studium erworbenen, für Berufstätigkeit qualifizierenden Kompetenzen gemacht, durch die sich *employability* von Praxis- und Berufsbezug unterscheidet: Zum zentralen Aspekt der *employability*-Befähigung, sich dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt/in Berufstätigkeiten/in Tätigkeitsfeldern „zu behaupten“ – gibt es auch in den Studienordnungen, Studienplänen und Prüfungsordnungen der hier analysierten Bachelor-Studiengänge weder Aussagen, noch ist ein entsprechendes Lehrangebot vorgesehen.

Infolgedessen überrascht es nicht, dass sich die Bachelor-Studiengänge, wie am Beispiel der Universitäten und Fachhochschulen in Bayern gezeigt wurde, nicht am Ziel der *employability* orientieren.

Darüber hinaus bieten die Bachelor-Studiengänge insbesondere auf Grund der kurzen Studiendauer keine ausreichenden Voraussetzungen für die Vermittlung von *employability*. Die kurze Studiendauer muss als wesentlicher Hinderungsgrund angesehen werden: Solange bereits bei der Realisierung von Merkmalen, durch welche sich die Bachelor-Studiengänge auszeichnen sollen – z. B. Praxisbezug und Internationalität –, Abstriche gemacht werden, sind die Aussichten dafür, dass mit diesen Studiengängen das Ziel der *employability* verfolgt und erreicht werden kann, gering.

Welche Funktion hat der Begriff dann noch? Ist mit *employability* viel weniger gemeint als beispielsweise in den oben zitierten offiziellen Dokumenten vorgegeben wird: angesichts der Einsicht, dass Qualifizierung nie wirklich abgeschlossen ist, nichts weiter als die Fähigkeit und Bereitschaft zu ständiger Weiterbildung? Aber was wäre dann das Neue am Begriff *employability*? Ist zwar der Schlauch (der Begriff) neu, der Wein (das, was der Begriff bezeichnet) aber alt, zudem durch Zusätze ziemlich getrübt?

Der Begriff *employability* geht davon aus, es sei möglich, Studierenden im grundständigen Studium Fähigkeiten zu vermitteln, die einen nachhaltigen Erfolg im Erwerbsleben sichern. Dies unterstellt, der nachhaltige Erfolg der Absolventen im Erwerbsleben hänge allein von ihren individuellen Qualifikationen, Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmalen und ihren Initiativen nach dem Motto ab „Jeder ist seines Glückes Schmied“. Bereits in den 1980er Jahren, als mit besonderem Nachdruck der Erwerb von Schlüsselqualifikationen gefordert wurde, wurde kritisiert, man orientiere sich an einem nicht erreichbaren Idealbild. Busch und Hommerich bezeichneten dies als „*akademischen Modellathleten*“, der auf dem Gebiet der Schlüsselqualifikationen voll durchtrainiert sei, um „*sich aktuell und in Zukunft ohne große Reibungsverluste und Konflikte in das gegebene formelle und informelle Regelsystem von Arbeitsorganisationen einzupassen*“ (Busch; Hommerich 1983, S. 77 f.).

Selbst wenn es in Bachelor-Studiengängen gelänge, *employability* zu vermitteln, wäre angesichts der Vielfalt der Faktoren, von denen Berufserfolg und Behauptung auf dem Arbeitsmarkt abhängen, nicht zu erkennen, dass dies zu einem nachhaltigen Erfolg der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt führen würde. Bereits die Schwierigkeit, in einem Studiengang „*Berufsfähigkeit*“ – also ein weit bescheideneres Ziel als *Beschäftigungsfähigkeit* – zu vermitteln, resultiert daraus, dass diesem Ziel die abnehmende Möglichkeit gegen-

übersteht, mit einiger Sicherheit Aussagen über – um nur zwei Faktoren zu nennen – die fachspezifische Nachfrage nach Hochschulabsolventen und künftige Qualifikationsanforderungen an Hochschulabsolventen zu machen: Die Zunahme von Teilzeitarbeit, flexiblem Einsatz der Jahres- und Lebensarbeitszeit und befristeter Beschäftigungsverhältnisse haben für den Arbeitnehmer einen „*vielfältigeren Lebenslauf*“ zur Folge (Kleinhenz 1998, S. 407).

Dennoch kann man den Begriff *employability* nicht ignorieren. Er hat eine gesellschaftspolitische Funktion, indem er die erhöhten Anforderungen an die Absolventen auf den Begriff bringt und postuliert, das grundständige Studium in den Bachelor-Studiengängen müsse „*die permanente Anpassung der Qualifikationen an die sich wandelnden Beschäftigungsbedingungen in einer sich rasch ändernden Arbeitswelt gewährleisten*“ (Geißler/Orthey 2003, S. 4) und dabei unterstellt, für den nachhaltigen Berufserfolg seien die Absolventen allein verantwortlich: „*Nicht mehr das Beschäftigungssystem sorgt für die qualifikatorischen Voraussetzungen zur Anstellung, sondern die berufstätigen (oder berufstätig sein wollenden) Individuen selbst müssen dies tun – und zwar ununterbrochen und lebenslang*“ (Geißler/Orthey 2003, S. 4). Erstaunlich ist diese Funktion des Begriffs *employability* nicht: Die herausragende Bedeutung der Eigenverantwortlichkeit der Arbeitnehmer (der Mensch als „*Unternehmer seines Lebens*“ – siehe oben von Hentig), ganz gleich mit welcher Ausbildung, wird in wirtschaftlichen Krisenzeiten immer besonders betont.

Die Unternehmen sehen sich einem wachsenden Wettbewerbsdruck und die Arbeitnehmer höheren Anforderungen im Hinblick auf Qualifikation und Flexibilität ausgesetzt. Dies hat Auswirkungen auf Arbeitsbeziehungen und Beschäftigungsstatus, sichtbar an der Zunahme diskontinuierlich verlaufender Erwerbsbiografien. „*Wie viele Menschen in Deutschland Mehrfachjobber sind, wird nirgendwo erfasst. Bekannt ist aber, dass ungefähr 19 Millionen Bundesbürger in sogenannten ‚prekären Arbeitsverhältnissen‘ ohne dauerhaften Vertrag arbeiten. Sie sind Mini-, Teilzeit- oder Dauerjobber, Ich-AG-ler oder Zeitarbeiter*“ (Goddar 2003, S. VI/15). In dieser Situation wird der Erlangung und Aufrechterhaltung von *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) zu einem zentralen Ziel der Bachelor-Studiengänge erklärt: *Beschäftigungsfähigkeit* wird bei den Hochschulabsolventen vorausgesetzt und ihnen gegenüber als Anspruch formuliert, allerdings ohne dass erkennbar wäre, dass die Bachelor-Studiengänge einen Beitrag zum Erreichen dieses Ziels leisten können und ohne dass von den Verfechtern des Ziels der *employability* berücksichtigt wird, dass der Übergang von Hochschulabsolventen auf den Arbeitsmarkt und ihre berufliche Entwicklung in erheblichem Umfang von Rahmenbedingungen beeinflusst werden, auf die sie keinen Einfluss haben.

Es ist zu befürchten, dass die Annahme, bereits in grundständigen Bachelor-Studiengängen sei das Ziel der *employability* zu erreichen, dazu beiträgt, dass berufliche wissenschaftliche Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen auch in Zukunft nicht in dem erforderlichen Umfang wahrgenommen wird. Dies würde nicht nur die langfristigen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der Absolventen einschränken, sondern auch die internationale Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen beeinträchtigen. Bereits in den 1990er Jahren, d.h. vor der Einführung von Bachelor-Studiengängen, lag Deutschland auf dem Gebiet der beruflichen wissenschaftlichen Weiterbildung gegenüber anderen Industriestaaten im Rückstand, da ein geringerer Anteil von Hochschulabsolventen an Weiterbildungsmaßnahmen teilnahm. Dies wird darauf zurückgeführt, dass in Deutschland „die Möglichkeiten unterentwickelt (sind), Mismatch-Situationen zwischen Erstqualifikation und Arbeitsmarkt nachträglich zu korrigieren – entweder durch Fortbildung oder durch Neubildung“ (Heise u. a. 1998, S. 413). Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass in den Bachelor-Studiengängen die angestrebte *employability* vermittelt werden kann, sollte das Ziel *employability* durch das Ziel *Befähigung zu ständiger Weiterqualifikation* ersetzt werden. Das Studium in den Bachelor-Studiengängen würde dann nicht mehr mit einem Anspruch befrachtet, dem es nicht genügen kann, es müsste „dann nicht mehr – um es bildlich auszudrücken – als mit Proviant prall gefüllter Rucksack (fungieren), mit dem man auf seinem Berufsweg bis zum Ziel ankommen muss“ (Wingens 2002, S. 20). Allerdings müssten an den Hochschulen entsprechende Weiterqualifizierungsangebote bereitgestellt werden. In diesem Zusammenhang kommt auch den Master-Studiengängen eine wichtige Funktion zu. Voraussetzung dafür, dass sie diese Funktion wahrnehmen können, sind allerdings adäquate Zugangsregelungen für die Master-Studiengänge.

Literatur:

Akkreditierungsrat (1999): Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen und Akkreditierung von Studiengängen mit den Abschlüssen Bachelor/Bakkalaureus und Master/Magister – Mindeststandards und Kriterien –. Bonn, 30. Nov. 1999

Akkreditierungsrat (2001): Referenzrahmen für Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengänge, Beschluss des Akkreditierungsrats vom 20. Juni 2001

Baethge, M.; Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1998, 3, S. 461–472

Blancke, S.; Roth, Ch.; Schmid, J. (2000): Employabilität („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Stuttgart (Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg. Arbeitsbericht 157)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände u. a. (Hrsg.) (2003): Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen. Berlin

Busch, D.; Hommerich, Ch. (1983): Der akademische „Modellathlet“: Tendenzen, Erwartungen, Widersprüche. In: Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt. Problemstellungen und Forschungsperspektive. Nürnberg (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 77) S. 70 ff

Deutscher Bundestag (2002): Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestages

Geißler, K. A. (2003): Employability – das Bildungskonzept für die Ich-AG. In: Frankfurter Rundschau vom 15.4.03

Geißler, K. A.; Orthey, F. M. (2003): Employability: Das Bildungskonzept für die Ich-AG. In: Die Demokratische Schule, 2003, 11, S. 3 ff

Gensch, S. K.; Schindler, G. (2003): Bachelor- und Master-Studiengänge an den staatlichen Hochschulen in Bayern. München (Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung. Monographien: Neue Folge 64)

Goddar, J. (2003): Das multiple Personal. In: Süddt. Zeitung vom 6./7.11.2003

Gruber, E. (2001): Schöne neue Bildungswelt?! Bildung und Weiterbildung in Zeiten gesellschaftlichen Wandels. In: Pflegepädagogik 2001, 11, S. 270–281

Harvey, L. (Hrsg.) (2002): Enhancing employability, recognising diversity. Missing links between higher education and the world of work. London

Heise, A. u. a. (1998): Begutachtung des Wirtschaftsstandorts Deutschland – aus einer anderen Sicht. In: WSI-Mitteilungen 1998, 6, S. 393–417

Hentig, H. von (1998): „Kreativität“. München, Wien

Heß, J. (2001): Von Bologna nach Prag – Der Weg zu einem europäischen Hochschulraum (Vortrag auf der Bundestagung der EU-Referenten, 7./8. Juni 2001)

Holzamer, H.-H. (2003): Den Klebe-Effekt ausnutzen. In: Süddt. Zeitung vom 26./27.4.2003

Institut der deutschen Wirtschaft (1998): Informationsdienst vom 5.3.1998. Köln

Lindner, A. (2003): Die besten Bachelor- und Masterstudiengänge. In: *Wirtschaft und Wissenschaft*, 2003, 3, S. 6–8

Kleinhenz, H. (1998): Zum Wandel der Organisationsbedingungen von Arbeit. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 1998, 3, S. 405–408

Knauf, H.; Knauf, M. (2003): Ein Plädoyer für die Vielfalt bei der Förderung von Schlüsselqualifikationen an Hochschulen. In: *Knauf, H. u.a. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld (Blickpunkt Hochschuldidaktik 111)*, S. 7–10

Markert, A. (2004): Europäischer Hochschulraum – „Politisch wird zu viel vorgegeben“. In: *DUZ* 2004, 6, S. 29

Ribolits, E. (1996): Schlüsselqualifikationen – Gesucht: Beschäftigte ohne Eigenschaften. In: *Psychologie heute* 1996, 4, S. 53–57

Schwarz-Hahn, S.; Rehbun, M. (2004): Bachelor und Master in Deutschland – Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Münster

Selent, P. (2002): Schlüsselqualifikationen im Kontext der Hochschulreform. In: *Journal Hochschuldidaktik* 2002, 1, S. 4–6

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland, beschlossen in der 302. Sitzung am 12.6.2003

Wingens, M. (2002): Wissensgesellschaft – ein tragfähiger Leitbegriff der Bildungsreform? In: *Wingens, M. u.a. (Hrsg.): Bildung und Beruf. Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München (Bildungssoziologische Beiträge)*

Wiss, J. (2003): Vernetztes Denken und Employability. www.vernetzt-denken.de

Wagner, W. (2003): Wettbewerb oder Chaos? In: *Die neue Hochschule* 2003, 1, S. 8–11

Anschrift des Verfassers:

Dr. Götz Schindler

Breite Wiese 23

85617 Aßling