

Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren – Altes und Neues im Bologna- Prozess aus Sicht der Hochschulforschung

Prof. Dr. Ulrich Teichler

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel

Universität Kassel

Chancen und Probleme einer Hochschulreform-„Bewegung“

Derzeit große Aufbruchstimmung im Hinblick auf Gestaltung der Hochschulen (nur vergleichbar mit der Situation um 1970)

Chancen

- Evaluative Reflexion
- „Loslassen“ und neu gestalten

Probleme

- *Mobilisierung von ideologischen Trittbrettfahrern und unbeirrbareren Bedeutungsträgern*
- *Politisierte Diskurs* („Alles Alte ist schlecht – alles Neue ist gut“; einzelne Maßnahmen sind der Schlüssel; Dogmatisierung des Kern-Programms)
- *Verpassen des „Kairos“* durch übergründliche und übervorsichtige Implementation

Ziele dieser Präsentation (I)

A. Zunächst: Was war die *Situation vor „Bologna“*?

- Die dauerhaft *heikle und spannungsgeladene Diskussion* über den Wissenschafts- und Berufsbezug des Studiums (mit besonderem Blick auf die deutsche Situation)
- *Grundkonsens* über die Funktionen der Hochschulleitung
- *Varianten* in der Interpretation der Funktionen der Hochschulen: 9 Dimensionen
- Vorstellungen über Unterschiede zwischen *Universitäten und Fachhochschulen*
- Ein Rückblick auf die einschlägigen Formulierungen des *Hochschulrahmengesetzes 1976* und die diesbezüglichen Diskussionen und Aktivitäten

4 Ziele dieser Präsentation (II)

B. Dann: *Was ist neu an „Bologna“?*

1. *Herausforderung aus der Logik von „Bologna“*

- Berufliche Relevanz des universitären Bachelors
- „International education“ und „European dimension“
- Kompetenz-Niveaus von Bachelor und Master
- Spannung zwischen vertikaler Differenzierung und großen „zones of mutual trust“

2. *Ergänzende, primär dem „Zeitgeist“ geschuldete Themen*

- „Output awareness“ und „outcome awareness“
- „Employability“

5 Ziele dieser Präsentation (III)

Ausführliche Behandlung von

- Sinn und Unsinn der „Employability“-Diskussion
- Die Bedeutsamkeit von „output awareness“ und „outcome awareness“
- Kompetenzen: Konzeptionen und Kategorien
- Wichtige Themen für eine berufsrelevante Studienreform in Deutschland im Zuge des Bologna Prozesses

Wissenschafts- und Berufsorientierung der Hochschule: Ein heikles Thema in der deutschen Diskussion

- Humboldtsche „Idee“ der Universität: Keine Einengung der Reflexion der Sache durch praxisorientierte Reflexion
- „Einnehmendes Wesen“ des Staates als öffentlicher Arbeitgeber bei affinen Studiengängen (Rechtswissenschaft, Medizin, Lehrerbildung usw.)
- Wirtschaftsskepsis des Kulturbürgertums
- Der heimliche Traum vom perfekten „matching“ im Diskurs über Hochschule und Beruf
- Die verbreitete Skepsis gegenüber Hochschulexpansion (früher „Überqualifikation“, heute halbherzige Reaktionen auf „Rückstand“ in Studienanfängerquoten im OECD-Vergleich); die Idee „mass higher education“ ist noch nicht verdaut.

Die Sucht nach Extremen – die deutsche Diskussion über wünschbare Beziehungen von Studium und Beruf

A. Auf der einen Seite: *Wissenschaftliche Eigenständigkeit*

- wird die Humboldtsche Idee als „pursuit of knowledge for its own sake“ interpretiert
- wird insbesondere der „Bedarf“ des privaten Sektors als etwas betrachtet, was a priori die Hochschule unter illegitime Interessen subordiniert

B. Auf der anderen Seite: *Enges „matching“* von Studium und Beruf

- um 1970 „Akademisches Proletariat“
- späte 1970er Jahre: „Verdrängungswettbewerb“
- In neuester Zeit wird der Bologna-Prozess von einem „Jargon der Nützlichkeit“ begleitet, z.B. „Optimierung der Beschäftigungsfähigkeit“

Einwände gegen enges „matching“

- *Objektive Vagheit der Qualifikations-anforderungen* (Grenzen der Validität von Informationen über Berufserfolg und Aussagen der Arbeitgeber)
- *Grenzen der Prognostizierbarkeit* zukünftiger Anforderungen
- *Studium muss zugleich über- und unterqualifizieren*
- *Potentielle Kreativität des Unorthodoxen* (Innovation, Vorbereitung auf unbestimmte Arbeitsaufgaben)
- *Vielfalt der Orientierungen von Studierenden und Absolventen* ist nicht allein „Störfaktor“, sondern auch Chance (wir brauchen nicht 100 % „homines oeconomici“ und „status seekers“)
- *Studierende sollen zugleich auf kompetente Berufstätigkeit* nach bestehenden „rules and tools“ vorbereitet werden und zu *Diplom-Skeptikern* ausgebildet werden.
- *Ein Mix aus fachlicher Vorbereitung und Flexibilität* ist unabdingbar.

Funktionen der Hochschulbildung

- Verstehen und ggf. *Beherrschen von wissenschaftlichen Theorien, Methoden und Stoffen*
- *Kulturelle Bereicherung und Persönlichkeitsentwicklung*
- *Vorbereitung auf spätere Berufstätigkeit bzw. andere zentrale Lebensbereiche durch Einführung in bzw. Vermittlung von den „rules“ und „tools“ in der vorfindlichen Praxis*
- *Förderung der Befähigung, die bestehenden „rules“ und „tools“ der Praxis in Frage zu stellen: Skeptisch und kritisch zu sein, unbestimmte Aufgaben bewältigen zu können, zu Innovationen beizutragen*

Varianten in der Interpretation der Funktionen (I)

Es geht nicht einfach um „wissenschaftsorientiert“ gegenüber „berufsorientiert“, sondern um Akzente auf vielen (m. E. 9) verschiedenen Dimensionen

- (a) *Berufsbereichs- bzw. Wissensbereichsbezogene Konfiguration* des Studiengangs (Bauingenieurwesen vs. Philosophie)
- (b) *Wissenschaftsbezug bzw. Anwendungsbezug* (Betonung des Verstehens der Systemlogik von Wissenschaft gegenüber Betonung des Transfers von systematischem Wissen zur praktischen Problemlösung)
- (c) *Wissenschaftsorientierung bzw. Praxisorientierung* („Pursuit of knowledge for its own sake“ oder explizite Thematisierung der Theorie-Praxisbeziehungen im Studium)
- (d) *(Mit-)Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeit bzw. auf Verstehen und Rezeption von Wissenschaft*

Varianten in der Interpretation der Funktionen (II)

- (e) Unterschiedliche *Balancen* zwischen Vorbereitung auf *Beherrschung vorherrschender „rules“ und „tools“* im Beruf und Förderung von *Skepsis, Kritik*, unbestimmten Berufsaufgaben und Innovation
- (f) Unterschiedliche Akzentuierung der Vermittlung von *Grundlagen* der beruflichen Kompetenzen und *berufsfertiger Qualifizierung*
- (g) Unterschiedlicher Grad der Betonung von *generellem Wissen und spezifischem (fachlichen bzw. beruflichen) Wissen* (nicht automatisch gleichzusetzen mit Polyvalenz bzw. Monovalenz des Studiums)
- (h) *Disziplinarität bzw. Interdisziplinarität*
- (i) *Konzentration auf die „Sache“ bzw. Wirkungsorientierung* (Beherrschung des Faches gegenüber „Handlungs“-Kompetenzen“)

Unterschied Universitäten – Fachhochschulen (jedenfalls vor dem Bologna-Prozess) (I)

- (a) Universitäten haben wissensbereichs- und berufsbereichsbezogene Konfigurationen von Studiengängen, FHs haben ausschließlich berufsbereichsbezogene Studiengänge
- (b) Wissenschaftsbezug der Studiengänge an Universitäten, Anwendungsbezug an FHs
- (d) Nur Universitäten sind für (Mit-)Vorbereitung auf wissenschaftliche Tätigkeit (Wissenschaft als Beruf) zuständig
- (e) Universitäten betonen graduell stärker Skepsis und Unbestimmtes, FHs graduell stärker die Beherrschung vorherrschender „rules“ und „tools“
- (f) Universitäten betonen eher berufliche Grundlegung, FHs eher Berufsvorbereitung
- (g) Universitäten betonen in Teilbereichen eher generelles Wissen

Unterschied Universitäten – Fachhochschulen (jedenfalls vor dem Bologna-Prozess) (II)

Keine so deutliche Unterschiedlichkeit
im Hinblick auf

- (c) Wissenschafts- und Praxisorientierung
- (h) Sach- vs. Kompetenz-Orientierung
- (i) Disziplinarität vs. Interdisziplinarität

Später zu klären: Änderungen im Bologna-
Prozess?

Das Hochschulrahmengesetz von 1976 (I)

Meine Interpretation: HRG 1976 – erstmals Verpflichtung aller Hochschulen und Fachbereiche, die berufliche Relevanz aller Studiengänge zu reflektieren

„Die Hochschulen ... bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“ (S. 21).

„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“ (S. 7).

Das Hochschulrahmengesetz von 1976 (II)

- Nach anfänglicher kontroverser Diskussion
- entwickelte sich stillschweigende Übereinstimmung, dass das HRG zur Reflexion beruflicher Relevanz bei allen Studiengängen aufruft, aber *keine genauen Mandate des Berufsbezugs* erteilt,
 - wurden weitere Formulierungen des Berufszugangs des Studiums in *fachrichtungsübergreifenden Rahmenrichtlinien nicht verbindlich*,
 - wurden *fachspezifische Richtlinien* entwickelt.

Bologna-Erklärung 1999

Die Bologna-Erklärung enthält keinen Aufruf zu einer stärkeren „Beschäftigungsorientierung“ der Hochschulen.

Einzigste Forderung zu Studium und Beruf:

„The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification.“

(„Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene.“)

Die Formulierung wurde als Reaktion auf die *Befürchtung* gewählt, dass die Universitäten in Europa, die zuvor nur Langstudiengänge hatten, *das Bachelor-Studium nur als ein Durchgangsstadium zum Master-Studium anlegen* könnten (wie früher das französische DEUG oder das deutsche „Vor-Diplom“).

Der strukturpolitische Impetus der Bologna-Erklärung

- Im Mittelpunkt der Maßnahmen: Einführung einer *konvergenten Struktur von gestuften Studiengängen und -abschlüssen* („BAMA“, „LMD“)
- Im Mittelpunkt der formulierten Ziele steht *Mobilität im Studium*: Erhöhung der Attraktivität eines Studiums in Europa für Studierende aus anderen Welt-Regionen und Erleichterung der intra-europäischen Mobilität (nicht primär arbeitsmarktpolitisch)
- Bedeutungszunahme intra-institutioneller Differenzierung *ohne direkte Aussagen über die Zukunft inter-institutioneller Differenzierung* (Uni-FH, Ranking)
- *Zurückhaltung in Aussagen über Inhalt und Funktionen von Studiengängen*. Grund: Erhaltung der curricularen Vielfalt zwischen Ländern und Institutionen
- *Begleitende Maßnahmen zumeist nicht curricular* (Credit system, Diploma supplement, Kooperation bei Qualitätssicherung)

Was ist „Bologna“? (I)

Es lohnt sich, die folgenden Unterschiede zu beachten, um nicht jedem beliebigen Postulat zu erliegen, dies sei unabdinglich „Bologna“

- Die Aussagen der *Bologna-Erklärung* von 1999 (auch der „Sorbonne-Erklärung“ von 1998?)
- Die Aussagen in den *Kommuniqués der Nachfolgekonferenzen* der Minister (Prag, Berlin, Bergen, London usw.)
- Die Aussagen in den *Kommuniqués der spezifischen Konferenzen*, die unter der Ägide der offiziellen Bologna-Follow-up-Group (BFUG) stattfinden, z.B. die Swansea-Empfehlungen von 2006.

Was ist „Bologna“? (II)

- Hochschulpolitische Akteure drängen darauf, dass ihre Anliegen durch die Aufnahme in einen Spiegelstrich in den Kommunikés der Nachfolgekonferenzen „heilig gesprochen“ werden und schieben dann ihre *Interpretationen als „Bologna“-Imperative* nach.
- Es gibt einen „*Zeitgeist*“ von *vermuteten Kontext-Veränderungen und Studienreformimperativen*, die nicht Spezifisches mit dem Kern des Bologna-Prozesses zu tun haben, aber immer als Teil des Bologna-Prozesses interpretiert werden können, weil dieser Prozess nicht im „luftleeren“ Raum stattfindet.

Zunahme der curricularen Überlegungen in den Kommuniqués der Nachfolge- konferenzen

Gegenüber dem strukturpolitischen Impetus der Bologna-Erklärung haben die Nachfolgekonferenzen immer mehr curriculare Aspekte angesprochen (Qualitätssicherung, employability, qualification frameworks usw.)

Gründe:

- a) „Ausbuchstabieren“ der ursprünglichen Implikationen im Implementationsprozess?
- b) Enttäuschung über geringen Wirkungsgrad von Strukturmaßnahmen per se?
- c) Politik-Verschiebung in Richtung Konvergenz der Substanz des Studiums?

Notwendige und ergänzende curriculare Themen im Bologna-Prozess

A. Notwendig aus der Logik des Kerns der Bologna-Erklärung:

- *Berufliche Relevanz des universitären Bachelors* (d.h. kein „Vor-Diplom“)
- Unterschiedliche Ansprüche an das *Kompetenz-Niveau von Bachelor und Master* (damit der Bachelor nicht die „Bonsai“-Version des alten universitären Studiengangs wird)
- „*International education*“ und „*the European dimension*“
- Meiner Erachtens auch: Spannungen zwischen Tendenzen zur stärkeren vertikalen Differenzierung und großen „*zones of mutual trust*“ als Basis für Mobilitätschancen

B. Ergänzend und primär dem Zeitgeist geschuldet:

- „*Output awareness*“ und „*outcome awareness*“
- „*Employability*“

„Output Awareness“ und „Outcome Awareness“ (I)

Wir akzeptieren nicht mehr, dass sich Wissenschaftler(innen) und Studierende allein „auf die Sache“ konzentrieren und dass der Erfolg höchstens in Form des Beherrschens der „Sache“ geprüft wird (insofern - und nur insofern - ist „Humboldt tot“).

Wir erwarten heute zunehmend in Ergänzung, dass *alle Beteiligten sich der Wirkungen der Befassung mit der Sache bewusst sind und dies in ihr Handeln strategisch einbringen* (z.B. „kompetenz-orientiertes Lernen“, „learning outcomes“, „professional relevance“).

„Output Awareness“ und „Outcome Awareness“ (II)

Dies impliziert

- *Institutionelle Dauerreflexion der Wirkungen* (unterstrichen durch Evaluation, Akkreditierung, leistungsbezogene Vergütung, antragsbezogene Bereitstellung von Ressourcen usw.)
- *Explizites Training über den Wissenserwerb hinaus:* Kompetenz-Orientierung, Handlungskompetenzförderung, Training von Transfer-Qualifikationen
- Ergänzung der Fachstoffe durch *professionell bedeutsame Sachgebiete* (z.B. Verhaltenspsychologie und soziale Determinanten des Schulerfolgs als Gegenstand der Lehrerbildung)

Konzepte und Begriffe: Wissen, Kompetenzen, Qualifikationen (I)

Kompetenzen

Es gibt kein allgemein akzeptiertes Konzept von „Kompetenz“. Jedoch weitgehend Konsens (Tenorth/Tippelt: Lexikon Pädagogik, 2000, S. 413f.): „...fachbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme. Kompetenzen bilden ebenfalls die Basis für die Formulierung von Bildungsstandards und umfassen auch die Motivation sowie die soziale und volative Bereitschaft zur Nutzung dieser Problemstrategien...“

„...die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten..., die notwendig sind, um bestimmte, domänenabhängige Probleme zu lösen...“

Konzepte und Begriffe: Wissen, Kompetenzen, Qualifikationen (II)

Qualifikationen

„Als Qualifikationen (oder zuweilen als personengebundene Qualifikationen oder Qualifikationspotenziale) werden Befähigungen (oder auch nur die erlernten Befähigungen), d.h. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Personen verfügen, bezeichnet, die bei der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit (ggf. auch bei anderen zentralen lebenspraktischen Tätigkeiten) zur Verwendung kommen können.“ (Teichler in Arnold/Lipsmeier: Handbuch der Berufsbildung, 1995, S. 501).

Konzepte und Begriffe: Wissen, Kompetenzen, Qualifikationen (III)

Drei Dimensionen zwischen Studium und Beruf:

- (a) *Wissen*: z.B. „Mathematik“ (Beherrschung von Theorien, Methoden und Stoffen)
- (b) (Lernbeeinflusste) *personelle Eigenschaften*: z.B. „klug“
- (c) *Funktionale Befähigungen* (Kompetenzen, Qualifikationen): z.B. „problemlösungsfähig“

Probleme:

- Fachliche Qualifikationen einerseits werden zumeist auf der Ebene des Wissens und fachübergreifender Qualifikationen andererseits funktional definiert.
- Jede Dimension hat ihre spezifische „Black box“: Bei wissensbezogenen Definitionen weiß man wenig über die Verwendung (besonders bei abstraktem Wissen); bei funktionalen Befähigungen weiß man wenig, wie diese durch das Studium gefördert werden.

„Beruflicher Erfolg“ – ein „Outcome“-Muss? (I)

Typische Dimensionen

- Glatter Übergang ins Beschäftigungssystem
- Hohes Einkommen und hohes Ansehen
- Ausbildungsadäquate Position
- Gute Beschäftigungsbedingungen
- Hohe Verwendung der im Studium erworbenen Qualifikationen
- Anspruchsvolle, selbständige, verantwortliche u.ä. Tätigkeit
- Hohe berufliche Zufriedenheit

„Beruflicher Erfolg“ – ein „Outcome“-Muss? (II)

Beruflicher Erfolg ist nicht identisch mit „outcome“ von Studienangeboten und -bedingungen; intervenierende Variablen:

- Unterschiedliche sozio-biographische Voraussetzungen
- Unterschiedliche Vorbildung
- Unterschiede im Studienverhalten
- Relative Autonomie des Übergangs (smarte Berufssuche, „credentialism“, unzureichende Identifikation der Kompetenzen)
- Wirkungen berufseinführender und berufsbegleitender Qualifizierungsprogramme
- Regionale Arbeitsmärkte (Einkommensunterschiede nach besuchter Hochschule hängen in Deutschland mehr vom regionalen Wirtschaftsumfeld als von der Qualität der Hochschule ab)
- Fachspezifische Arbeitsmärkte (guter Berufserfolg eines Philosophen ist etwas anderes als guter Berufserfolg eines Betriebswirts).

Hochschulabsolventenstudien – ein wichtiges Feedback-Instrumentarium für die Studienreform (I)

Aber:

- *Reduziertes Indikatorenmodell* von Studium und Beschäftigung *problematisch*: Irreführung, Anpassungsdruck, „black box“, für Studienreform
- *Tatsächliche Arbeit und Beschäftigung* von Absolventen kann *nicht automatisch – im Umkehrschluss* – Maximen für Studium bieten. (Was sagen die Befunde, dass Absolventen von Kunst häufig vom Kunsthandwerk leben, Philosophie-Absolventen Bibliothekare werden und Soziologen Wissenschaftler?)

Hochschulabsolventenstudien – ein wichtiges Feedback-Instrumentarium für die Studienreform (II)

Deshalb:

- *Komplexität der Analyse:* Tätigkeit und Beschäftigung, wahrgenommene Beziehungen von Studium und Beruf, Qualifikationsanforderungen, Selbst-Einschätzung von Kompetenzen, Studienangebote, -bedingungen und Verhalten, rückblickende Einschätzung des Studiums
- *Doppelte Perspektive der Analyse:* „*Fitness for purpose*“ (Zielerreichung), „*fitness of purpose*“ (benchmarking)
- Evtl. Anreicherung der Befragung durch *hochschul- und studiengangsspezifische Fragen*
- Professionell unterstützte *Auswertung der Akteure* mit Schlussfolgerungen zur Studiengangsgestaltung

Zur „Landschaft“ der Absolventenstudien in Deutschland

- *National repräsentative Studien* (HIS alle drei Jahre: 1 ½ Jahre bzw. 5 Jahre nach Studienabschluss)
- National repräsentative Studien im *europäischen Vergleich* (INCHER Kassel: CHEERS, REFLEX)
- *Ranking-Studien* (CHE)
- *Regionale* (vollständige) Studien (IHF München u.a.)
- Studien *einzelner Hochschulen* bzw. Fachbereiche
- *Verbund* von Studien einzelner Hochschulen und Fachbereiche (Projekt „Studienbedingungen und Berufserfolg“, koordiniert von INCHER Kassel, in Kooperation mit HRK, gefördert vom BMBF)

Großes Interesse einzelner Hochschulen – nicht nur infolge der curricularen Reformen, sondern auch als „outcome“-Nachweis bei Akkreditierung

Das Verbundmodell bietet sowohl „benchmarking“ als auch Analyse „fitness for purpose“.

„Outcome Awareness“ und „berufliche Relevanz“

- Die Reflexion der „beruflichen Relevanz“ ist unabdingbarer Bestandteil von „outcome awareness“.
- „Outcome awareness“ verlangt jedoch nicht bestimmte Akzente von Wissenschafts- und Berufsbezug.
- These Ulrich Teichler: Im Bologna-Prozess wird „employability“ einvernehmlich lediglich in zwei Aspekten gefordert (a) Berufliche Relevanz des universitären Bachelors (s.o.); (b) Einbringung von Überlegungen der beruflichen Relevanz in „outcome awareness“. Alles darüber Hinausgehende ist Trittbrettfahrertum, wenn es als bologna-zwingend erklärt wird, und ganz normal, wenn Bologna als Anlass zur umfassenden Studienreform betrachtet wird – egal, was nun von Bologna zwingend ist.

Employability – ein verunglückter Terminus

„Employability“ – in zweifacher Hinsicht unglücklich

- „Employability“ ist ein Fachbegriff aus der Arbeitsmarktpolitik und -forschung, der sich auf Probleme und Maßnahmen für „*youth at risk*“ befasst, d.h. Personen, die man überhaupt kaum beschäftigen kann. Das ist nicht das Problem der Hochschulen.
- „Employment“ spricht *allein die „Tausch-Dimension an*:
Überhaupt beschäftigt, Einkommen und Position; Vertragsdauer, Arbeitsumfang, Sozialleistungen u.ä.; bei den Studienreformen geht es jedoch primär um die „Gebrauchs“-Dimension des Studiums (Verwendung von Qualifikationen, Problemlösungsfähigkeit, selbständiges und verantwortliches Handeln u.ä.), ergänzt durch die Beschäftigungsdimension.
- Vorschlag Ulrich Teichler: „*Berufliche Relevanz*“
- „*Professional relevance*“ wie U.T. es der EAU in einer keynote speech vorgeschlagen hat, greift im Englischen wegen der Enge von „professions“ nicht. (Englische Termini in diesem Bereich sind ohnehin unglücklich: „professions“, „vocations“, „academic“ vs. „professional programmes“, „science“ nur für Naturwissenschaften u.a.m.)

Häufige Verwendungszwecke von Employability

- *Alles in der Anlage des Studiums zu tun, was den Beschäftigungs- und Karriereerfolg der Studierenden erhöht.*
- *Der Tauschwert des Studiums insgesamt: Einschließlich der Wahl des richtigen Faches und der richtigen Universität (einschließlich „credentialism“)*
- *Eine enge stoffliche Abstimmung von Studium und zu erwartender beruflicher Tätigkeit*
- *Stärkung von Kompetenzen, die anders als durch die fachlichen Stoffe erworben werden*
- *Berufseinstiegs- und Karrierehilfen: Berufsberatung und -vermittlung, Bewerbungstraining usw.*
- *Insgesamt überwiegt ein „Jargon der Nützlichkeit“ (Ulrich Teichler)*

Dimensionen der beruflichen Relevanz des Studiums bzw. der erwarteten Kompetenzen

Bisher hat sich keine Klassifikation durchgesetzt. Aber jeder Versuch, die Palette der Aspekte von beruflicher Relevanz unter 2 bis 5 Termini zu subsumieren, endet damit, relativ heterogene Aspekte zu einer Dimension zusammenzufassen (s. z.B. „Schlüsselqualifikationen“)

Hinzu kommt, dass in diesem Kontext nicht Aspekte des Studieninhalts und der zu erwartenden Kompetenzen angesprochen werden, sondern auch *Methoden der Kompetenzförderung*, so insbesondere

- *Alternative Lernformen* mit besonderer beruflicher Relevanz (z.B. Projektstudium, Planspiele, Selbstlernen)
- „*Experiential learning*“ (z.B. Praxisphasen im Studium, Werkarbeit, Exkursionen)
- *Beteiligung von Berufspraktikern* (an der Curriculum-Entwicklung, als Dozenten, als Berater usw.)

11 Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen (Ulrich Teichler) (I)

a. Fachliche Qualifikation

(z.B. stärkere Spezialisierung; stärkere Auswahl von Stoffen entsprechend veränderten beruflichen Anforderungen; Betonung von Theorien, Methoden, und Verstehen statt Beherrschung von Stoffen; neue interdisziplinäre Stoffbündel wie etwas Umweltwissenschaften)

b. Allgemeine kognitive Kompetenzen, die durch wissenschaftliches Studium gefördert werden können

(z.B. allgemein bildende Elemente im Studium; Betonung von Theorien, Methoden, Verstehen usw. in einer Weise, dass fachliche Gehalte eher exemplarischen Charakter haben; kritisches und innovatives Denken; lernen zu lernen)

c. Arbeitsstile

(z.B. in begrenzter Zeit Aufgaben erledigen; planen; beharrlich, ausdauernd)

11 Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen (Ulrich Teichler) (II)

d. Generelle berufsrelevante Werthaltungen

(z.B. Einsatzbereitschaft; Loyalität; Neugier, Innovationsorientierung; Skepsis, kritische Werthaltung)

e. Spezifische berufliche Stile und Werthaltungen in beruflichen Sektoren

(z.B. „Business“-Werte und Arbeitsstile; Beamten-Werte und -Arbeitsstile; Service-Orientierung)

f. Transferqualifikationen

(z.B. systematische Konfrontation von wissenschaftlichen und beruflichen Vorgehensweisen; Problemlösungsfähigkeit; anwendungsorientierte Qualifizierung)

g. Sozio-kommunikative Kompetenzen

(z.B. Leadership; Team-Fähigkeit; Reden; Überreden; Überzeugen)

11 Kategorien berufsrelevanter Kompetenzen (Ulrich Teichler) (III)

h. „Zusatz“-Qualifikationen

Wissen in anderen Sachgebieten als dem Fachstudium, das in der Regel nicht auf dem Niveau eines wissenschaftlichen Studiums erworben wird („Führerschein“ für Absolventen: (z.B. Fremdsprachen; Recht und Wirtschaft; IT)

i. Befähigungen zur Selbst-Organisation (-bewältigung) des eigenen (beruflichen) Lebens

j. Befähigungen zum Umgang mit dem Arbeitsmarkt (z.B. Kenntnisse zur Jobsuche; erfolgversprechendes Bewerbungsverhalten)

k. Internationale Kompetenzen

(z.B. Fremdsprachen; Kenntnisse und Verstehen zu anderen Ländern, Kulturen; Fachrichtungsrelevante „Feldkenntnisse“ zu anderen Ländern („Business in China“ o.ä.); vergleichendes Denken und Verstehen)

Der britische Einfluss auf die Europäische Debatte

Die britische Rolle im Bologna-Prozess:

- Auch Beteiligung (insgesamt 4 Länder) an Sorbonne-Erklärung
- Zunächst Annahme, dass „Bologna“ nur Anforderungen zur Änderung an andere Länder impliziert
- Dann häufig „Bremsen“, wenn es um Konvergenzen geht, die nicht dem britischen Modell entsprechen (z.B. gegen Konzept, dass Bachelor und Master zusammen in der Regel fünf Jahre umfassen)
- Stimmgewaltige Initiierung und Beteiligung an Forderung zu „Employability“

Die besondere britische Situation (I)

Die britische Ausgangssituation für Studienreform ist grundlegend anders als die deutsche.

- Traditionell starke Betonung von *Allgemeinbildung und Persönlichkeitsformung* durch Studium; Fachstudium oft als exemplarisch verstanden; nur lockere Beziehung von Studienfach und beruflichen Einsatzbereichen; große berufliche Bedeutung der Reputation der einzelnen Hochschulen
- Die beiden vergleichenden Absolventenstudien CHEERS (Absolventen 1994/95) und REFELEX (Absolventen 1999/2000) zeigen, dass britische Absolventen zumeist sehr zufrieden mit den Studienangeboten und -bedingungen sind, aber häufig eine *geringe Nutzung ihrer Qualifikationen* und einen *Verbleib in wenig anspruchsvollen Berufsrollen* beklagen

Die besondere britische Situation (II)

- Britische Studierende haben *wenig Praxiserfahrungen im Studium*:
 - Nur halb so oft verpflichtende Praxisphasen im Studium
 - Nur ein Drittel so oft studienbezogene Berufserfahrungen während des Studiums wie deutsche Studierende (laut REFLEX)
- Britische Studierende verbringen nur *halb so häufig studienbezogene Phasen im Ausland* wie deutsche Studierende.

Wichtige Themen für eine berufsrelevante Studienreform in Deutschland im Zuge des Bologna-Prozesses

1. Kompetenz-Defizite in der Vergangenheit
2. Neue Herausforderungen durch gesellschaftlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und technologischen Wandel
3. Hochschulexpansion
4. Das Bachelor-Studium: Andere Ebene, Berufsrelevanz
5. Das Masterstudium: Welche Modelle, welche Berechtigungen?
6. Die Studiengangprofile von Universitäten und Fachhochschulen
7. Horizontale und vertikale Differenzierung

Kompetenz-Defizite in der Vergangenheit

Analyse

Selbsteinschätzung deutscher Absolventen im europäischen Vergleich vor „Bologna“.

- Niedrig in ausgewählten sozialen Kompetenzen (Teamarbeit, Verhandeln, Führung, Anpassungsfähigkeit)
- Aber nicht niedrig in Kommunikationsfähigkeit
- Niedrig in ausgewählten Aspekten der Arbeitsorganisation (Zeiteinteilung)
- Aber nicht niedrig in Problemlösungsfähigkeit
- Nicht niedrig in Zusatzqualifikationen (Fremdsprachen, EDV, ökonomisches Verständnis)
- Stärken in Fachwissen und interdisziplinärem Denken

Folgerungen

- Defizite in ausgewählten Bereichen von „Schlüsselqualifikationen“
- „Schlüsselqualifikation“ ist zu heterogen und schwammig, um Leitlinie bei der Studienreform zu sein
- Stärken und Schwächen von gesonderter Förderung von Schlüsselqualifikationen

Hohe Kompetenzen beim Studienabschluss: Selbsteinschätzung der Absolventen 1994/95 (%)

	D	F	ES	UK	FI	EUR
Fachspez. Theor. Kenntnisse	73	60	59	63	68	67
Breites Allgemeinwissen	54	47	59	63	60	60
Fremdsprachenbeherrschung	29	29	22	14	54	32
EDV-Fertigkeiten	32	24	21	41	37	31
Kritisches Denken	62	61	65	62	64	64
Reflektierendes Denken	48	57	57	63	48	54
Interdisziplinäres Denken	54	40	45	56	47	46
Problemlösungsfähigkeit	59	52	51	65	59	58
Anpassungsfähigkeit	50	66	68	64	67	64
Zeiteinteilung	38	45	54	55	43	45
Planungs-, Koordinationsfähigk.	39	35	33	51	38	38
Wirtschaftliches Denken	28	25	32	25	28	28
Teamarbeit	50	54	57	68	60	61
Mündl. Kommunikationsfähigk.	56	41	51	67	57	57
Andere führen/Mitarbeiter führen	15	21	31	38	23	28
Verhandeln	11	19	22	26	31	21

Quelle: CHEERS-Studie (Schomburg und Teichler 2006)

Neue Herausforderungen

Die Studienreform im Bologna-Prozess bietet den Anlass, Herausforderungen aufzunehmen, die sich für die Hochschulen durch den Wandel ihrer Umwelt ohnehin stellen, so z.B.

- „*Knowledge economy*“: Stärkerer Utilitarismus bei Wissensentwicklung, Informatisierung u.a.
- „*Knowledge Society*“: Expertokratie? Dezentralisierung von Wissen und Macht durch das Wissen von Vielen? Macht der Medien? Veränderung von Wissen und Werten u.a.
- Bedeutungsgewinn von *Sachgebieten mit interdisziplinären Ansprüchen* (Umwelt, Klima, Risiko, soziale Kohäsion und Exklusion, alternde Gesellschaft u.a.)
- *Wissensexplosion und Wissensverarbeitung*
- „*Internationalisierung*“: Bedeutung wachsender Mobilität für die Studienangebote; wie „internationalisation at home“? usw.
- *Wachsen kultureller Vielfalt*. Was bedeutet das für die Hochschulen?
- Sonstiges?

Hochschulexpansion

- In den *Studienanfängerquoten und Absolventenquoten* ist Deutschland im OECD-Vergleich „schlechter“ platziert als je bei PISA: Ist das beunruhigend?
- Mögliche Folgerungen einer Expansions-Politik:
 - „*Tertiärisierung*“ des anspruchsvollsten Teils der Berufsausbildung: vgl. Diskussion über „Bachelor (professional)“
 - Veränderung der Studienangebote zur Förderung von „*non-traditional students*“
 - *Stärkere Berücksichtigung von Berufen „unterhalb“ der Akademiker-Berufe* bei berufsrelevanter Gestaltung der Studienangebote (bisher werden noch ca. 70 % der Absolventen als „Professionals“ und „Manager“ tätig)

Das Bachelor-Studium

Befunde

- Mit Blick auf die Internationalisierung ist im Bologna-Prozess eine *Zunahme* von Studierenden zu erwarten, *die nach dem Bachelor berufstätig* werden, aber keine absolute Abnahme der Studierenden, die bis zum Master studieren
- Es fehlten zu Beginn des Bologna-Prozesses ein Konsens, wie die *Qualifikationsebene* Bachelor sich von der Qualifikationsebene Master unterscheidet (deshalb wurden viele Bachelorstudiengänge „Bonsai“-Studiengänge der alten Universitäten Studiengänge; erst jetzt: „qualifications frameworks“)
- *Ausmaß von Propädeutik und Berufsvorbereitung*: Wie kann der Bachelor in Deutschland gestaltet werden in der Spannung zwischen der Tradition „Je kürzer die Ausbildung, desto stärker berufsfertig orientiert“ und der propädeutischen „Vor-Diplom“-Tradition?

Das Master-Studium

Der deutsche Eigenweg bei der Etablierung von Master-Studien

- Viele *unterschiedliche Typen* (nach disziplinärer Akzentuierung, zeitlicher Sequenz, Theorie/Praxis und Berechtigung für höheren Dienst)
- Perpetuierung der Vorstellung, dass ein *Weiterstudium außerhalb der gleichen Disziplin* minderwertig ist?
- Annahme, dass Mono-Kulturen von Studiengängen besser sind als ein *Mix von Studierenden und Studienzielen*?
- Beeinflusst eher von der *Logik der Studiengebühren* als von Sachlogik?

Folgerungen: Überprüfen, ob die in der Akkreditierung festgelegten Konzepte geändert werden sollten.

Die Profile von Universitäten und Fachhochschulen im Bologna-Prozess

1. *Mehr Überschneidung* in der Lieferungsfunction von Ebenen von Berufspositionen (gehobener/höherer Dienst u.ä.)
2. Nur *wenig Verringerung* in den Unterschieden des substantiellen Profils?
 - Wissenschaftskonfigurierte Studiengänge (Philosophie, Soziologie u.a.m.) nur an Universitäten
 - Wissenschafts- vs. Anwendungsbezug: Wie weit wachsende Überschneidung?
 - Vorbereitung auf Wissenschaft als Beruf nur an Universität
 - Training für Skepsis, Kritik, unbestimmte Berufsaufgaben und Innovation: Weiter die Domäne der Universitäten?
 - Berufliche Grundlegung vs. Berufsvorbereitung: Wie weit wachsende Überschneidung?
 - Generelles Wissen: Wachsende Bedeutung an Universitäten?
3. *Das Ende der Zwei-Typen-Struktur?*

Spannungsverhältnis von vertikaler Differenzierung und großen „Zones of mutual trust“

Ausgangsthese: Wenn vertikale Stratifizierung zunimmt (siehe Wettbewerb um „World class universities“, Exzellenz-Initiativen“, Nebenfolgen von „Rankings“), dann werden die Bereiche von Hochschulen jeweils kleiner, die mobile Studierende akzeptieren und ihre Leistungen gegenseitig anerkennen („*zones of mutual trust*“).

Analysen sind erforderlich:

Entwickelt sich zunehmend eine *Stratifizierung der Ziele* von Studienangeboten?

Was sind Nebenfolgen der Stratifizierung für horizontale *Profil-Vielfalt*? Nimmt horizontale Vielfalt zu oder eher Status drift?

Findet ein zunehmendes „*matching*“ von Profilen der *Studienangebote* und von Profilen in den Eignungen und Neigungen der *Studierenden* statt, oder bleibt der traditionelle Mix mehr oder weniger unverändert?

Folgerungen: ?

Abschließende Überlegungen (I)

1. Der Bologna-Prozess hat einen breiten Studienreform-Diskurs und -Prozess ausgelöst, der weit über „Bologna“ hinausgeht
2. Bologna-Erklärung 1999: Der universitäre Bachelor muss beruflich relevant sein
3. Weitere Themen, die die Systemlogik von „Bologna“ zwingend aufwirft:
 - Kompetenz-Niveaus von Bachelor und Master
 - „International education“ und „European dimension“
 - Spannung von vertikaler Differenzierung und Mobilitätschancen
4. Außerhalb von Bologna besteht Konsens, dass die Gestaltung des Studiums in starkem Maße von der Reflexion der Wirkungen des Studiums geprägt werden soll; dazu gehören „Learning outcomes“; „Kompetenzen“, Reflexion der „beruflichen Relevanz“ des Studiums

Abschließende Überlegungen (II)

5. „Employability“ ist ein verunglückter Begriff; „berufliche Relevanz“ wäre angemessen.
6. „Employability“ wird von ideologischen Trittbrettfahrern und unbeirrten Bedenkenträgern hochgehalten. Es gibt sicherlich einen Zeitgeist, der den „Jargon der Nützlichkeit pflegt“, eine „Optimierung der Studienangebote entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarkts“ fordert und am liebsten wünscht, dass nach der Abschaffung von „Marxismus-Leninismus-Kursen nun das „Kapitalistische Manifest“ an deren Stelle tritt.
7. Die deutschen Hochschulen sind sicherlich gefordert, ein breiteres Spektrum von Kompetenzen zielgerecht zu fördern, als das in der Vergangenheit der Fall war. Der Begriff „Schlüsselqualifikation“ verweist in diese Richtung, überdeckt jedoch die Vielfalt und Heterogenität der Dimensionen und übertreibt die Gegensätzlichkeit von fachlicher und „fachübergreifender“ Kompetenz-Vermittlung.

Abschließende Überlegungen (III)

8. Universitäten haben etwas anderes zu leisten als fachliche Vorbereitung auf die Berufe mit den kognitiv höchsten Ansprüchen, ergänzt durch ein paar sozio-kommunikative und stoffliche Zusatzqualifikationen:

- Akademiker so zu qualifizieren, dass sie auch Wissenschaftler sein können und lebenslang kommunikationsfähig mit der Wissenschaft sind;
- Sie in ausgewählte Fachspezialisierungen so einzuführen, dass sie kompetente berufliche Spezialisten in einer sich immer mehr spezialisierenden Wissenswelt werden und ungleich dies durch Flexibilität und Interdisziplinarität überschreiten;
- Sie zur Beherrschung der vorherrschenden „rules“ und „tools“ in ihren späteren Berufsbereich vorzubereiten und sie zugleich zur Akzeptanz von Paradigmen-Vielfalt, zur Skepsis, zur Kritik zu bestimmten Berufsaufgaben und zu Innovationssuche zu qualifizieren.

Abschließende Überlegungen (IV)

9. Offen erscheint, was aus dem Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen wird:
eine „academic drift“ der Fachhochschulen?
Eine „vocational drift“ der Universitäten?
Wachsende Überschneidung? Annäherung?
Abschaffung der Zwei-Typen-Struktur?

Vielleicht kann die Frage erst beantwortet werden, wenn die Studienanfängerquoten deutlich steigen und deutlicher wird, wie sich die berufliche Relevanz des Bachelors entwickelt.