

Gudrun HESSLER¹ (Bielefeld)

Employability in der Hochschule? Analysen zur Perspektive von Studierenden der Sozial- und Geisteswissenschaften

Zusammenfassung

In einer qualitativen Untersuchung wurden Studierende sozial- und geisteswissenschaftlicher Studiengänge darüber befragt, wie sie „Employability“ als Ziel ihres Studiums bewerten und ob und wie sich diese im Verlauf des Studiums entwickelt. In der Analyse finden sich dazu vier unterschiedliche Subjektive Theorien der Studierenden, die hier näher vorgestellt werden. Die Untersuchung macht deutlich, dass die Studierenden nur vage Vorstellungen von einer beruflichen Relevanz und einer berufsrelevanten Kompetenzentwicklung im Studium haben. Es fehlt im klassischen Sinne an Aufklärung über den Arbeitsmarkt und einer reflexiven Einordnung des Kompetenzerwerbs. Dies könnte die Hochschule leisten.

Schlüsselwörter

Employability, berufliche Relevanz, Kompetenzentwicklung, Studierendenforschung, Bologna-Prozess

Employability and higher education? Investigating student perspectives

Abstract

How do students of the social sciences and humanities relate their studies to the concept of employability? Using a qualitative approach, we interviewed students about employability and competence development. The analysis points to four different subjective theories. The investigation demonstrates clearly that the students have little knowledge about the professional relevance of their studies, and that they also lack knowledge about the job market and about a self-reflexive, well-informed competence development. The article argues that higher education institutions must begin offering information and guidance on the professional relevance of studies in social sciences and the humanities.

Keywords

employability, professional relevance, competence development, student research in higher education, Bologna Process

¹ E-Mail: gudrun.hessler@uni-bielefeld.de

1 Einleitung

Der Begriff „Employability“, zu Deutsch „Beschäftigungsfähigkeit“, ist ein schillernder Begriff, der äußerst heterogen verwendet wird. Einen umfassenden Überblick über die politische Genese und inhaltliche Ausrichtung des Begriff im Rahmen des Bologna-Prozesses gibt der Artikel von TEICHLER (2008), worin der Autor die wichtigsten Bedeutungen des Begriffs aus der europäischen Employability-Debatte thesenartig wie folgt zusammenfasst: So kann der Begriff u. a. heißen, den Beschäftigungserfolg der Absolventinnen und Absolventen als Indikator für Leistungen in Studium und Lehre heranzuziehen; er kann als gezieltes Matching zwischen Absolventinnen- und Absolventenzahlen und der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt gelesen werden; er kann u. a. als eine besondere Betonung von Schlüsselqualifikationen in der curricularen Ausgestaltung von Studiengängen verstanden werden; er kann Trainingsmaßnahmen zum besseren Übergang in den Arbeitsmarkt für Absolventinnen und Absolventen bedeuten und schließlich kann er die Kommunikation mit außeruniversitären Stakeholdern betreffen (ebd., S. 77). Eine wesentliche Komponente im deutschen Hochschulsystem ist die Zulassung des Bachelor zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss. Zudem ist er hier vorrangig mit einer Förderung von Schlüsselkompetenzen verknüpft, insbesondere der Förderung von personalen Kompetenzen wie Flexibilität, Motivation, Selbstmanagement und Selbstverantwortung, sowie von Sozialkompetenz und Methodenkompetenz (vgl. SCHAEPER & WOLTER, 2008). Darüber hinaus ist der Begriff durch seine inhaltliche Unterbestimmtheit für ideologisch geprägte Auseinandersetzungen zugänglich. Trotz der verschiedenen Schwierigkeiten des Begriffs, zumal er – wie bereits vielfach angemerkt wurde – in der europäischen Arbeitsmarktforschung als Begriff für Risikogruppen auf dem Arbeitsmarkt verwendet wird (vgl. TEICHLER, ebd.), kann man jedoch einen wesentlichen Verdienst der Employability-Diskussion in folgender Hinsicht erkennen: Sie zwingt die Hochschulen nun stärker dazu, sich „explizit mit den Folgen des Hochschulstudiums für das Leben ihrer Absolventen zu beschäftigen und daraus für die Gestaltung der Studienangebote und -bedingungen explizit Folgerungen zu ziehen“ (TEICHLER, ebd., S. 77).² An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an und fokussiert auf die subjektiven Sichtweisen der Studierenden als relevante Akteurinnen und Akteure im Hochschulkontext zum Konzept „Employability“. In einer qualitativen Untersuchung wurden Studierende sozial- und geisteswissenschaftlicher Studiengänge befragt, wie sie „Employability“ als Ziel ihres Studiums bewerten und ob und wie sich diese ihrer Ansicht nach im Verlauf des Studiums entwickelt.³ Der

² Der Autor warnt jedoch gleichzeitig davor, Studiengänge allein nach Kriterien von „professional outcomes“ umzustellen: „Wenn mehr ehemalige Studierende von Kunsthochschulen mit kunsthandwerklicher Tätigkeit eher als mit künstlerischen Werken ihren Unterhalt sichern können, muss daraus nicht geschlossen werden, dass die Studienangebote sich auf die Vorbereitung kunsthandwerklicher Tätigkeit konzentrieren sollten.“ (TEICHLER, 2009, S. 41)

³ Diese Auswertung stellt Teilergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Studium und Beruf. Subjektive Theorien von Studierenden und Lehrenden zwischen Praxisbezug, Employability und Professionalisierung“ (STEP) dar, das als Verbundprojekt der Universitäten

Begriff wird dabei explizit als Catchword genutzt und darf nicht gleichgesetzt werden mit einem generellen Verständnis des Verhältnisses von Studium und Beruf (vgl. OECHSLE & HESSLER, 2011).

2 Forschungsstand

Auch unabhängig von der Employability-Diskussion gibt es verschiedene Ansätze, das Verhältnis von Studium und Beruf zu fassen. Große Differenzen bestehen zwischen unterschiedlichen Fächergruppen und den damit verbundenen Vorstellungen eines Verhältnisses von Studium und Beruf. Schon auf allgemeiner Ebene findet sich eine erhebliche Varianz im Berufsbezug universitärer Studiengänge:

- Das Studium ist der allein mögliche Zugangsweg für bestimmte Berufe, die als Professionen verstanden werden (z. B. Medizin, Lehramt)
- Das Studium ermöglicht eine Bandbreite unterschiedlicher, klar beschreibbarer Berufe und Positionen (z. B. BWL, Ingenieurwissenschaften)
- Das Studium ist vor allem eine wissenschaftliche Ausbildung, konkrete Berufsbilder sind nicht automatisch zugeordnet (z. B. Geistes- und Sozialwissenschaften) (GRIEPENTROG, 2010).

Es gibt also im universitären Fächerspektrum sehr unterschiedliche Konfigurationen des Verhältnisses von Studium und Beruf, die sich auch in den Perspektiven der jeweiligen Studierendengruppen zeigen: So haben Lehramtsstudierende in der Regel ein klares Berufsbild vor Augen und formulieren andere Forderungen als Studierende in den Sozialwissenschaften, wo nur eine lose Kopplung von Studium und Beruf existiert und Vorstellungen über berufliche Felder erst allmählich während des Studiums entwickelt werden (vgl. SPÄTE, 2007; SOLGA et al., 2009; STICHWEH, 1996).

In Studiengängen mit einer geringen Berufsfeldprägnanz wie den Sozial- und Geisteswissenschaften gibt es im Vergleich zu Studienfächern, die in ein klassisches professionelles Tätigkeitsfeld münden, kein klar definiertes berufliches Tätigkeitsfeld und kein Professionskonzept, wie es z. B. die Soziale Arbeit versucht hat zu entwickeln (z. B. BECKER-LENZ et al., 2009). Jedoch gibt es z. B. in der Soziologie einen längeren Professionalisierungsdiskurs, in dem versucht wird, Professionalisierungschancen für das Fach und seine Absolventinnen und Absolventen zu entwickeln (vgl. ZIMENKOVA, 2007). So macht sich z. B. LAMNEK (1993) für eine Professionalisierung des Faches stark und plädiert für die Entwicklung eines definierbaren Berufsbildes „Soziologie“, aufbauend auf den Basiskompetenzen von Methodenkenntnissen und einer „spezifisch soziologischen Denkweise“, die den Kern der berufsrelevanten Fähigkeiten darstellen (LAMNEK & OTTERMANN, 2003, S. 41). Beobachtet lassen sich auch verschiedene Versuche, Perspektiven einer aktiven Professionalisierung für neue und expandierende Berufsfelder zu

Bielefeld und Paderborn im Rahmenprogramm „Empirische Bildungsforschung“ des BMBF gefördert wurde.

entwickeln, etwa für den Bereich Beratung (ALEMANN, 2002; BLÄTTEL-MINK & KATZ, 2004). Eine andere Wendung geben KÜHL & TACKE (2003) dieser Professionalisierungsdebatte, indem sie von einer „Als-ob-Professionalisierung“ der Soziologie sprechen, da sie davon ausgehen, dass eine klassische Professionalisierung des Faches auf Grund seiner Besonderheiten nicht möglich sei. Mit OEVERMANN (1996) könnte man eine doppelte Professionalisierung der Soziologie sehen: eine bislang dominierende innerwissenschaftliche und eine nur in Ansätzen entwickelte außerwissenschaftliche Professionalisierung. Jedoch scheint auch heute die Einschätzung LAMNEKS zu gelten: „Aufgrund ihrer historischen Entwicklung und disziplinenimmanenter, professionalisierungseinschränkender Aspekte hat sich die Soziologie in Deutschland bislang nur in außerordentlich geringem Maße professionalisieren können“ (LAMNEK, ebd., S. 48). Dies gilt für die Geisteswissenschaften mindestens ebenso (vgl. HAAK & RASNER, 2009; SOLGA et al., ebd.; ZORN, 2009).

Daran anschließend erscheint eine Diskussion darüber interessant, in welcher Beziehung das Konzept von Professionalisierung mit dem auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Konzept von „Employability“ zu denken ist. SCHAEPER & WOLTER weisen darauf hin, dass sie „Employability“ als Anpassung an die sich verändernden Strukturen der Arbeitswelt, im Sinne einer „Entgrenzung von Arbeit“ sehen. Dies kann in der Weiterentwicklung auch als „Subjektivierung von Bildung“ diskutiert werden (EGBRINGHOFF et al., 2003; vgl. BOLDER et al., 2012; KURTZ & PFADENHAUER, 2010). Gleichzeitig jedoch warnen sie vor einer Aufgabe des Berufskonzepts und dem Missverständnis, dass Beschäftigungsfähigkeit ohne fachliche Kompetenzen erreichbar sei (SCHAEPER & WOLTER, ebd., S. 613f.; KOEPERNIK & WOLTER, 2010, S. 55). Eine alleinige Förderung von Schlüsselkompetenzen ohne die entsprechende Konzentration auf Fachkompetenzen und auf wissenschaftlich-intellektuelle Fähigkeiten sowie eine Aufgabe des Berufskonzepts erscheinen vor diesem Hintergrund als äußerst schwierig. KOEPERNIK & WOLTER entwickelten das alternative Konzept einer „wissenschaftsbasierten professionellen Handlungskompetenz“ als übergreifendes Ziel des Studiums, welches die verschiedenen Aspekte von Kompetenzentwicklung durch das Studium weitaus besser trifft als das umstrittene Konzept der Beschäftigungsfähigkeit (KOEPERNIK & WOLTER, ebd.). So hält z. B. auch TEICHLER den Begriff „Employability“ für irreführend und schlägt vor, in deutscher Sprache von der „beruflichen Relevanz“ des Studiums zu sprechen (TEICHLER, 2009, S. 41ff); diesem Vorschlag schließt sich der Beitrag in der Diskussion an.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Analyse der Perspektive der Studierenden bezieht sich das Projekt auf das Konzept der Subjektiven Theorien, welches hier im Sinne seiner „weiten Begriffsvariante“ verwendet wird (GROEBEN et al., 1988; DANN, 1994).⁴ Danach stellen

⁴ Mit dieser Variante entfällt auch der Anspruch auf eine kommunikative Validierung durch ein Dialog-Konsens-Verfahren (vgl. DANN, ebd.).

Subjektive Theorien relativ stabile kognitive Strukturen dar, die als komplexes Aggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur vorliegen und gleichwohl durch Erfahrung veränderbar sind. Ähnlich zu wissenschaftlichen Theorien erfüllen sie die Funktionen der Situationsdefinition i. S. einer Realitätskonstruktion, der nachträglichen Erklärung eingetretener Ereignisse und der Generierung von Handlungsentwürfen oder Handlungsempfehlungen. Wir betonen die Anschlussfähigkeit dieses (psychologischen) Konzeptes an soziologische Konzepte wie das der kollektiven Deutungsmuster oder der Wissensbestände. Als Erhebungsmethode wurde das problemzentrierte, Leitfaden-gestützte Interview gewählt, welches mit seiner Annahme eines verantwortlichen, zur Reflexion befähigten Akteurs soziologische Anschlüsse an das Programm bietet (vgl. WITZEL, 2000; HELFFERICH, 2005).

Im Rahmen des STEP-Projektes wurden für den Teilbereich Soziologie und Sozialwissenschaft 32 Studierende aus BA- und MA-Studiengängen sowie zusätzlich eine kleine Fallzahl von fünf Germanistik- und Geschichtsstudierenden, also insgesamt 37 Studierende, interviewt. Die Studierenden wurden zu Themenbereichen im Kontext von Studium und Beruf, wie u. a. zu Studienmotivation und Studienfachwahl, Vorstellungen von Professionalität, Kompetenzen und Kompetenzentwicklung, zur Bewertung des Bologna-Prozesses sowie zu biographischen Dimensionen des Übergangs in den Arbeitsmarkt, ausführlich befragt (vgl. auch OECHSLE et al., 2011; OECHSLE & HESSLER, ebd.; HESSLER, OECHSLE & SCHARLAU, im Druck). Im Leitfaden-gestützten Interview wurde ein Segment zum Thema „Employability“ konzipiert, welches Grundlage der vorliegenden Auswertung ist. Die Studierenden wurden gefragt: „In der Diskussion um den Bologna-Prozess spielt der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit oder „Employability“ eine wichtige Rolle. Kennen Sie den Begriff? Was verbinden Sie damit?“ Damit wurde eine offene Antwort ermöglicht, die den Studierenden einen selbständigen Zugang zum Thema gewähren sollte. Falls der Begriff nicht bekannt war – was in der großen Mehrheit der Interviews der Fall war – wurde den Studierenden eine Definition⁵ angeboten und nach der Bewertung von Beschäftigungsfähigkeit als Ziel des Studiums gefragt. Die Studierenden führten anschließend i. d. R. ohne weitere Nachfrage aus, welche Komponenten der vorgelegten Definition sie für relevant halten und auch, wie sie ihre Umsetzung einschätzen. Hierzu nahmen sie in erster Linie Bezug auf ihre eigenen Erfahrung und ihre subjektiven Konzepte zum Kompetenzerwerb.

Die Interviews wurden transkribiert und auf der Grundlage eines deduktiv-induktiv entwickelten Kategoriensystems mit Hilfe der Auswertungssoftware MAXQDA codiert. Für die beschriebene Teilauswertung zum Thema „Employability“ wurden

⁵ „Bei Beschäftigungsfähigkeit geht es nicht um die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf. Es geht um die Fähigkeit, in den Arbeitsmarkt einzutreten und sich dauerhaft in ihm zu behaupten. Dies bedeutet eine Eigenverantwortung der Beschäftigten für die Entwicklung ihres Qualifikations- und Kompetenzprofils und für die Steuerung der weiteren beruflichen Laufbahn. Damit verbindet sich auch die gestiegene Bedeutung von Schlüsselkompetenzen.“

die entsprechenden Segmente des Interviews induktiv ausgewertet. Die vier ermittelten subjektiven Theorien ergeben sich also direkt aus der Analyse des Interviewmaterials. Als wesentliche Ordnungskriterien für die Strukturierung des Materials zeigten sich die Dimensionen „kritische versus unkritische Haltung“ zum Employability-Konzept sowie der „Ort des Kompetenzerwerbs“, d. h. im Studium oder außerhalb der Hochschule. Durchgängig ist auch die Thematisierung einer Verantwortlichkeit für den Kompetenzerwerb.

4 Ergebnisse

In den Interviews finden sich vier unterschiedliche Theorien von Studierenden darüber, ob das Studium eine Beschäftigungsfähigkeit bzw. „Employability“ herstellen sollte und in welcher Form es dies leistet bzw. nicht leistet. Empirisch sind diesen jeweils Annahmen zuzuordnen, in welchem Kontext der entsprechende Kompetenzerwerb zustande kommt. Im Folgenden werden diese vier subjektiven Theorien anhand des empirischen Materials dargestellt.⁶ Ein wesentliches Ergebnis ist, dass der Begriff „Employability“ und das damit verbundene Konzept den meisten Studierenden unbekannt sind.

4.1 „Employability“ durch das Studium

Diese Antwortperspektive ist durch eine zustimmende und vergleichsweise unkritische Haltung zu „Employability“ im Sinne der gegebenen Definition gekennzeichnet. Die Studierenden stimmen einer Beschäftigungsfähigkeit als Studienziel überwiegend zu und verstehen das Studium als eine (im weitesten Sinne) Vorbereitung auf das spätere berufliche Leben.

„Ja, auf jeden Fall. Ich halte das Studium für eine Vorbereitung für den Beruf oder für das spätere Leben.“ (Gregor)

Ihrer Ansicht nach vermittelt das Studium wesentliche Elemente und bietet den Rahmen, sich individuell auf den Arbeitsmarkt vorzubereiten, um den späteren Anforderungen des Berufslebens und der Erwerbsarbeit gewachsen zu sein. Als Ort des Kompetenzerwerbs hierfür sehen sie die Universität bzw. das Studium und darüber hinaus explizieren sie Vorstellungen, die dem Konzept des Lebenslangen Lernens entsprechen. Diese Studierenden nehmen die Schlüsselkompetenzen als zentrale Lernergebnisse ihrer Studienzeit wahr und betonen besonderes die *Eigenverantwortung* für eine selbständige berufliche Entwicklung:

„Und deswegen finde ich's halt gut, dass man darauf halt vorbereitet wird. Dass man sich seine eigenen Sachen, dass man das, woran man hängt [...] dass man im Studium halt denkt so: Wow, das is genau mein Gebiet, dass

⁶ Die Interviewzitate werden in der folgenden Darstellung aus Gründen der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet und vorgenommene Kürzungen in eckigen Klammern dargestellt.

man sich selber das so einrichten kann und dadurch Selbständigkeit erreicht, das find ich gut.“ (Marianne)

Sie betrachten die Eigenverantwortung für ihr Studium in erster Linie als Gewinn, der ihnen ermöglicht, ihre eigenen Interessen und Wege des Kompetenzerwerbs zu gehen; auch betonen sie einen eigenverantwortlichen Umgang mit dem späteren Erfolg auf dem Arbeitsmarkt. Damit kommt auch die Kehrseite in den Blick und die Möglichkeit des Scheiterns wird zumindest theoretisch in Betracht gezogen:

„Man muss natürlich auch gucken, was wirklich geschickt ist, was schlau ist, was wirklich Sinn macht. Und was auch irgendwie funktionieren kann. Also ich möchte ja auch nicht irgendwie dann nachher scheitern, sozusagen nur, weil ich irgendwelche falschen Vorstellungen hab von meinen Kompetenzen.“ (Bill)

Das Konzept des *Lebenslangen Lernens* wird von dieser Gruppe als gegeben angenommen: Das Studium könne nicht auf einen konkreten Beruf vorbereiten oder eine bestimmte Qualifikation für die Arbeitswelt vermitteln. Vielmehr stelle es, wie Cecilie äußert, einen „Knackpunkt“ dar, der ein Bewusstsein dafür schaffe, dass man sich selbstständig weiterentwickeln kann bzw. muss, um sich Beschäftigungsfelder zu erschließen.

„Ich denke, mein Studium bereitet mich in dem Sinne jetzt vor, dass ich Fuß fasse in der Arbeitswelt, also auch in prekären Zeiten wie Krisen, unsichere Arbeitswelt etc., aber ich denke nicht, dass das Studium mich jetzt unbedingt auf mein Arbeitsleben in zehn Jahren vorbereitet, da muss man glaube ich offen sein, sich weiterentwickeln [...] Das Studium ist halt sozusagen dieser Knackpunkt, dass man halt das Bewusstsein auch kriegt [...]“ (Cecilie)

Der Erwerb von *Schlüsselkompetenzen* wie z. B. Rhetorik und Präsentation in Seminaren werden hier als zentral für eine Beschäftigungsfähigkeit im o. g. Sinne angesehen. „[...] also bestimmte Sachen, die sind absolut sinnvoll, dass man die im Studium lernt, so: vortragen lernen, präsentieren und so weiter.“ (Tim) Wichtig ist einigen Studierenden, dass diese Schlüsselkompetenzen im Fachcurriculum an der Fakultät erworben werden und weniger in additiven, vom Fachinhalt entkoppelten Seminaren. Das zugrundeliegende Verständnis von *Kompetenzerwerb* ist hier, dass diese notwendigen Kompetenzen im Studium quasi „*nebenbei und automatisch*“ erworben werden, wenn das Fachcurriculum mit Engagement studiert wird.

„[...] also wie gesagt, mir macht das Studium Spaß, [...] aber es soll ja eben auch Beschäftigungsfähigkeit herstellen und dann würde ich schon sagen, dass es das ja schon auf eine Art und Weise auch automatisch tut.“ (Stefan)

Christina sagt darüber hinaus, dass der wesentliche Beitrag des Studiums – auch für den Arbeitsmarkt – in der Schulung des Denkens bestehe, welche weit über den Erwerb von Schlüsselkompetenzen hinausreiche.

„Ich glaube, dass sich das natürlich einerseits auf die fachliche Qualifikation bezieht und andererseits natürlich einfach darauf, dass geistige Arbeit sozusagen natürlich auch mit einer Schulung des Denkens einhergeht und

das ist die Hauptleistung der Universität. F: Auch für den Arbeitsmarkt? A: Ja, auch für den Arbeitsmarkt.“ (Christina)

4.2 „Employability“ durch außeruniversitäre Sozialisation

Auch in der zweiten Theorie werden der Begriff und das Konzept von „Employability“ eher unkritisch gesehen und in der Definition bejaht. Jedoch sehen diese Studierenden nicht unbedingt die Universität und das Studium als den Ort an, in dem diese hergestellt wird. Sie betonen vielmehr die Notwendigkeit außeruniversitärer Kontexte. Dies sind zum einen das Elternhaus und die Sozialisation durch Schule und andere Institutionen und zum anderen sind es Nebenjob und Ehrenamt u. Ä. während des Studiums.

„Es sollte meiner Meinung nach eigentlich selbstverständlich sein, also ich denke, das sind eigentlich Sachen, die man so von Haus aus irgendwo mitkriegen sollte, womit man so sozialisiert wird.“ (Anna)

Auch die Rolle der *sozialen Herkunft* und das Elternhaus werden betont und das Studium an sich als privilegierte Ausbildungsposition, die die genannten Bedingungen von „Employability“ bereits voraussetzt, genannt.

„Aber ja, ich denke, dass die Uni nicht unbedingt so gut darauf vorbereitet. Dass man auch viel privat machen muss, viel vielleicht von zu Hause bringen muss, wenn man Glück hat, irgendwie. Und bei vielen ist es ja auch so, wer zur Universität geht, dass man dann schon aus einem [...] intellektuell privilegierten Elternhaus kommt [...].“ (Elisa)

Andere Studierende stellen heraus, dass sie bereits ihren Lebensunterhalt selbst finanzieren, z. B. über Nebenjobs, und damit *selbstverständlich* „beschäftigungsfähig“ sind, auch ohne ein Studium zu absolvieren. Sie finden die Frage schwer nachvollziehbar, da sie bereits seit vielen Jahren im Arbeitsleben „etabliert“ sind:

„Also ich bin am Arbeiten seit – keine Ahnung – seitdem ich fünfzehn glaube ich bin und deswegen finde ich das jetzt relativ schwer nachvollziehbar.“ (Elisabeth)

Andere Studierende gehen darüber hinaus und betonen die Notwendigkeit, einen *Nebenjob bzw. ehrenamtliche und freiwillige Tätigkeiten neben ihrem Studium auszuüben*, um arbeitsmarktfähig zu werden. Das Studium alleine reicht aus ihrer Sicht nicht aus, sondern sie verfolgen die Strategie, sich arbeitsmarktbezogene Schlüsselkompetenzen *eigenständig* neben dem Studium anzueignen.

„Also selbst, wenn man nur kellnert, lernt man Sachen für später und für’s Berufsleben, die man nicht lernt, wenn man noch nie ’n Job hatte. Da kann man noch so viele Praktika in der Schule machen.“ (Cornelia)

„Man muss sich ja die Sachen, die man später braucht, selbst aneignen, durch Praktika halt. Indem man auch Sprachkurse macht oder halt diese Angebote wie das Campusradio oder so, dass man die nutzt, wenn man in die Richtung gehen möchte. Is halt aber nicht so leicht [...].“ (Hannelore)

Aus ihrer Sicht ist es daher essentiell, zeitliche Ressourcen für solche Nebenjobs neben dem regulären Studienplan einzukalkulieren. Diese Studierenden gehen in

der Regel davon aus, dass sie durch eigenverantwortliche Aktivitäten neben dem Studium der Definition von Beschäftigungsfähigkeit, wie sie im Interview vorgelesen wurde, am ehesten gerecht werden. Die Hochschule selbst ist in dieser Theorie nicht der Ort des nötigen Kompetenzerwerbs.

4.3 Fokus Fachkompetenzen – Defizite in der Umsetzung von Beschäftigungsfähigkeit im Studium

Diese Studierenden bejahen die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der vorgelegten Definition als Ziel des Studiums, haben jedoch Zweifel an deren Umsetzung. Einem Großteil dieser Studierenden ist gemeinsam, dass sie die Frage nach der Akzeptanz ihres Studienganges auf dem Arbeitsmarkt bzw. bei Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern in den Mittelpunkt stellen und einen Mangel an spezifischen Fachkompetenzen sehen.

„Ich weiß auch gar nicht, das würde mich auch mal interessieren, ja, wie denn die Firmen und die öffentlichen Verwaltungen dann die Sozialwissenschaftler wahrnehmen [...] weil: Wenn ich mit Leuten rede, ich studier' Sozialwissenschaften. ‚Ja, wat is'n das, was kannst' n damit machen?‘ Und mich würde mal interessieren, ja, wie denn die Unternehmen überhaupt diesen Ausbildungsgang wahrnehmen.“ (Markus)

Die *Unsicherheit über die Akzeptanz des Abschlusses* steht bei diesen Studierenden im Vordergrund. Dies gilt sowohl für den fachspezifischen Studiengang (z. B. Sozialwissenschaft) als auch für den Bachelor-Abschluss als ersten berufsqualifizierenden Abschluss.

„[...] ob der Bachelor, wie er quasi von Unternehmen und Organisationen angenommen wird, also im Sinne von: Wie stehen die dem Bachelor gegenüber? [...] So und da ist eindeutig eher so mein Eindruck, dass der nicht großartig anerkannt wird [...].“ (Julia)

Die Forderung geht hier in Richtung einer vermehrten Aufklärung über den Bachelor-Abschluss und einer Förderung der Akzeptanz des Studiums bei Arbeitgeberinnen und Arbeitgebern. Ein zweiter Aspekt ist die Diskussion bzw. Abwägung der Arbeitsmarktrelevanz von Schlüsselkompetenzen versus Fachkompetenzen. Es findet eine kritische Abwägung und eine tendenzielle Höherbewertung von „harten“ *Fachkompetenzen* im Vergleich zu Soft Skills statt.

„Ich würde mal schon sagen, dass wir Fähigkeiten haben, auch diese genannten dort. Aber irgendwelche speziellen Fähigkeiten, die uns wirklich auszeichnen, die fehlen uns so 'n bisschen. Also das, was'n IT'ler kann, is klar, der kann mit Computern umgehen. 'n Marketing-Mensch kann Werbekampagnen und Kunden und Ähnliches [...].“ (Markus)

Eine defizitorientierte Wahrnehmung der eigenen Kompetenzentwicklung stellt die Entwicklung von Fähigkeiten im Studium generell weitgehend infrage, wenn weder Fach- noch Schlüsselkompetenzen subjektiv als relevante, im Studium entwickelte Kompetenzen wahrgenommen werden:

F: „Was verstehst du denn unter Schlüsselkompetenzen? Was verbindest du denn damit?“ A: „Ja, ist das nicht so die Motivation und das, was ich

eigentlich nicht wirklich hab, dass man sich für das Fach interessiert und dass man auch so wirklich freiwillig irgendwie – was heißt freiwillig? – lernt. Aber dass man Interesse dafür halt zeigt, oder nicht?“ (Bettina)

Solch eine negative Selbsteinschätzung im Kompetenzerwerb und damit der Umsetzung von Beschäftigungsfähigkeit als Studienziel ist sicherlich die Ausnahme, findet sich in unserem Sample jedoch durchaus wieder. Insgesamt fokussiert diese Perspektive der Studierenden auf die Entwicklung von spezifischen Fachkompetenzen und die Akzeptanz ihres Studienganges auf dem Arbeitsmarkt; die Studierenden stellen diesbezüglich mehr Fragen, als sie Antworten parat haben und können insgesamt als verunsichert bezüglich ihrer „Employability“ bezeichnet werden.

4.4 Grundsätzliche Kritik am Konzept „Employability“

Die vierte Position ist dem Employability-Konzept gegenüber deutlich kritisch eingestellt: Eine Verwertung des Studiums für den Arbeitsmarkt wird z. T. direkt abgelehnt. Im Vordergrund stehen für diese Studierenden der Bildungsaspekt und die Entwicklung der Persönlichkeit, unabhängig von Arbeitsmarktanforderungen.

„Ich bilde mich nicht, um zu werden, sondern um zu sein. Also sich selbst damit identifizieren, was man macht. Auch ohne Berufsperspektive vielleicht, es einfach nur zu machen, damit man sich als Mensch mehr wahrnimmt und mehr schätzt und reicht glaube ich schon. Finde ich cool.“ (Gerd)

Michael bringt diese Position vielleicht am deutlichsten auf den Punkt, indem er sich kritisch gegen das Konzept von „Employability“ wendet und gegen eine Reduktion des Menschen auf den Humankapitalaspekt verwahrt:

„Ich fand die, also ich find die Unterstellung, dass Menschen nur noch Kapital sind, Humankapital, das ist 'ne Reduzierung auf den, ja, auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit. Und das ist nicht der Mensch, find ich, der da so drin steckt.“ (Michael)

Studierende mit diesem Konzept betonen die Notwendigkeit einer *Persönlichkeitsentwicklung* und fordern insbesondere das *kritische Denken und Hinterfragen* ein, welches im Studium gelehrt werden solle. Eine ökonomische Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt steht dieser Theorie nach konträr zu diesen Vorstellungen. Damit verbunden steht die *Eigenverantwortung* für die eigene Studiengestaltung im Vordergrund und die Kritik fokussiert auf eine starke Verschulung des Studiums nach der Bologna-Reform.

„Ja, Eigenverantwortung wird uns also im Bachelor schrittweise immer weiter weggenommen, ne, man macht ja nur noch das, was einem gesagt wird, was man machen soll, was die Strukturen sagen, wie man da durchkommen soll, was die Anforderungen sind, was die Punkte bestimmen. [...]“ (Tanja)

Für diese Studierenden steht Freiheit von zu rigiden Strukturen im Vordergrund. Auch wenn sie den Begriff „Employability“ in großen Teilen ablehnen, ist es diese Entwicklungsmöglichkeit, die sie als Grundvoraussetzung für ihren weiteren Werdegang sehen.

„Und ich finde es persönlich total also gut, wenn man seine Persönlichkeit zur Entwicklung im Studium sozusagen noch mehr so entwickeln kann, wenn man da so sozusagen positiv aufgeht. Wenn man das schafft. Das würde ich gut finden. Das bringt auch total viel.“ (Sandra)

Hier steht die Persönlichkeitsentwicklung im Zentrum, durch die – so die Ansicht – sich das weitere Studium und auch die berufliche Zukunft positiv und erfüllend gestalten lässt.

5 Diskussion

Als erstes Ergebnis ist festzuhalten, dass nur eine kleine (kritische) Minderheit der befragten Studierenden den Begriff „Employability“ einzuordnen weiß und der großen Mehrheit der Begriff nicht bekannt ist. Nach dem Vorlesen der Definition können jedoch alle Befragten im Interview dazu Stellung nehmen. Über die Hälfte der Studierenden bezieht sich dabei prinzipiell positiv auf das Konzept, wobei eine Gruppe „Employability“ durch das Studium hergestellt sieht (4.1) und die andere die Herstellung von Beschäftigungsfähigkeit in der familialen und außeruniversitären Sozialisation sucht (4.2). Der vergleichsweise kleinere Teil der Studierenden äußert explizite Kritik an dem Konzept. Dies entweder aus Sicht einer mangelnden Vorbereitung auf die Arbeitswelt durch das Studium, wobei besonders die Frage nach der Relevanz von Fachkompetenzen für einen Arbeitsmarkteintritt diskutiert wird (4.3), oder mit einer stärkeren Fokussierung auf wissenschaftliche Kompetenzen und einer mit dem Studium einhergehenden Persönlichkeitsentwicklung, die von diesen Studierenden eingefordert wird (4.4). Dieses Ergebnis muss dahingehend interpretiert werden, dass dieses Element der Studienreform an den Studierenden weitgehend vorbeigegangen und zumindest das Konzept „Employability“ mit den dahinter liegenden Implikationen als solches kaum bekannt ist. Daher beziehen sich die Aussagen, bis auf die kritischen Ausnahmen, nicht auf den damit verbundenen bildungspolitischen Diskurs und das Konzept „Employability“, sondern auf die von den Interviewenden gegebene Definition. Die Zugänge und Theorien darüber, wie die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt zustande kommen kann, sind dementsprechend unterschiedlich und subjektiv geprägt: Die einen sehen sie durch das Studium hergestellt, die anderen durch außerhochschulische Voraussetzungen und Aktivitäten. Es wird z. T. explizit ein Defizit an Fachkompetenzen in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern thematisiert oder es werden relativ unkritisch Postulate der eigenverantwortlichen Entwicklung von personalen Kompetenzen und des lebenslangen Lernens als Erfolgskriterien auf dem Arbeitsmarkt übernommen.

Was ist nun daraus zu folgern? Zum einen zeigen die Interviews mit den Studierenden, dass „Employability“ ein Konzept ist, welches wesentlich auf den Arbeitsmarkt bezogen ist und verweisen damit auf generelle Schwierigkeiten des Begriffs. Daher ist auch der Titel des vorliegenden Artikels explizit mit einem Fragezeichen versehen, wenn von „Employability in der Hochschule?“ gesprochen wird. Auf zwei wesentliche Unstimmigkeiten, die mit dem Konzept verbunden sind, hat TEICHLER hingewiesen: Der Begriff ist unglücklich gewählt, da er ursprünglich als englischsprachiger Fachbegriff gering qualifizierte Jugendliche („y-

outh at risk“) bezeichnet und daher auf Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen nicht übertragbar sei; zudem spricht der Begriff allein die „Tausch-Dimension“ an und ist konnotiert mit überhaupt beschäftigt, Einkommen und Position u. Ä. Es gehe jedoch vielmehr um die „Gebrauchs-Dimension“ des Studiums wie die Verwendung von Qualifikationen, Problemlösungsfähigkeit, selbständiges und verantwortliches Handeln u. a., ergänzt um die Beschäftigungsdimension. TEICHLER schlägt daher die Begriffsalternative „berufliche Relevanz“ des Studiums vor (vgl. TEICHLER, 2009; TEICHLER, im Druck), welche im Folgenden auch hier verwendet wird.

Deutlich macht die Analyse, dass die Studierenden nur vage Vorstellungen von einer berufsrelevanten Kompetenzentwicklung in ihrem Studium entwickelt haben. Auch die Vorstellungen einer beruflichen Relevanz des Studiums gehen weit auseinander. Eine Entkoppelung von Studium und Beruf während der Studienphase stellt jedoch nicht für alle Studierende gleichermaßen ein Problem dar, sondern wird z. T. gerade positiv als Vorteil und Alleinstellungsmerkmal eines universitären Studiums geschätzt. Wir können hier von einer Heterogenität bei den Studierenden sprechen (vgl. OECHSLE & HESSLER, ebd.).⁷ Jedoch macht die vorliegende Analyse deutlich, dass der Grad der Informiertheit über eine Berufsrelevanz des Studiums und den Übergang in den Arbeitsmarkt bei den befragten Studierenden relativ niedrig ist – hier besteht schlicht ein Informationsdefizit. Dieses resultiert sicherlich zum einen aus dem an sich komplexen Verhältnis zwischen einem Universitätsstudium und der Berufswelt. Dies gilt insbesondere für Fächer der Sozial- und Geisteswissenschaften, denen eine geringe Berufsfeldprägnanz zu eigen ist, und hängt mit der „prinzipiellen Unterdeterminiertheit“ der Tätigkeitsbereiche von Hochschulabsolventinnen und -absolventen zusammen (vgl. SCHAEFER & WOLTER, ebd.). Zum anderen kommt die Unübersichtlichkeit der Dynamik eines sich flexibilisierenden Arbeitsmarktes hinzu, in dem sowohl „klassische“ Berufe als auch das „Normalarbeitsverhältnis“ zunehmend erodieren. Unter diesen Umständen ist es kein Wunder, dass die Interviews eine Unsicherheit der Studierenden deutlich machen, wie sie ihr Studium hinsichtlich einer berufsrelevanten Entwicklung einordnen sollen – ein Thema zu dem es per se, aufgrund der genannten strukturellen Bedingungen, keine allein „richtige“ Antwort geben kann. Die Studierenden werden mit dieser Thematik, trotz der Einrichtung von Career Centern u. Ä., offensichtlich noch weitgehend alleine gelassen. Es fehlt hier den Studierenden im klassischen Sinne an Aufklärung über den Arbeitsmarkt und über die Einordnung ihres (Fach-)Kompetenzerwerbs. Diese Aufklärungsfunktion, auch in den einzelnen Fachbereichen, müsste die Hochschule stärker wahrnehmen – ein aufklärungsorientierter Ansatz mit dem Ziel, den Studierenden einen reflexiven Zugang zur Thematik der beruflichen Relevanz des Studiums zu ermöglichen. Dies könnte durchaus *in* der Hochschule geleistet werden.

⁷ Drei Subjektive Theorien zum Verhältnis von Studium und Beruf konnten gefunden werden: Autonomie der Wissenschaft und das Humboldt'sche Bildungsideal, Doppelte Funktion der Universität, Berufsqualifizierung als Aufgabe der Universität. Zur Diskussion eines Praxisbezugs des Studiums vgl. die Beiträge in SCHUBARTH et al. (2012).

6 Literaturverzeichnis

- von Alemann, A.** (2002). *Soziologen als Berater. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung der Soziologie*. Opladen: Leske und Budrich.
- Becker-Lenz, R., Busse, S., Ehlert, G. & Müller, S.** (Hrsg.) (2009). *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blättel-Mink, B. & Katz, I.** (Hrsg.) (2004). *Soziologie als Beruf? Soziologische Beratung zwischen Wissenschaft und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bolder, A, Dobischat, R., Kutscha, G. & Reutter, G.** (Hrsg.) (2012). *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dann, H.-D.** (1994). Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), *Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (S.163-181). Bern: Huber.
- Egbringhoff, J., Kleemann, F, Matuschek, I. & Voß, G. G.** (2003). *Subjektivierung von Bildung. Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit*. Arbeitsbericht Nr. 233, Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, Stuttgart.
- Griepentrog, M.** (2010). *Wie finden Sozialwissenschaftler/innen den passenden Beruf? Zielfindung im Studium – Tätigkeitsfelder*. Folien (unveröffentlicht).
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B.** (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Haak, C. & Rasner, A.** (2009). Search (f)or Work: Der Übergang vom Studium in den Beruf. Geisteswissenschaftler im interdisziplinären Vergleich. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 6(2), 235-258.
- Helferich, C.** (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hessler, G., Oechlse, M. & Scharlau, I.** (Hrsg.) (im Druck). *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Koepernik, C. & Wolter, A.** (2010). *Studium und Beruf*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapier Nr. 210. <http://www.boeckler.de/5137.htm?produkt=HBS-004654>, Stand vom 6. Juli 2012.
- Kühl, S. & Tacke, V.** (2003). Als-ob-Professionalisierung in der Soziologie. Überlegungen zu einer „nachhaltigen“ Lehre am Beispiel der Organisationssoziologie. *Soziologie*, 2003(2), 5-22.
- Kurtz, T. & Pfadenhauer, M.** (Hrsg.) (2010). *Soziologie der Kompetenz*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lamnek, S.** (Hrsg.) (1993). *Soziologie als Beruf in Europa. Ausbildung und Professionalisierung von Soziologinnen und Soziologen im europäischen Vergleich*. Berlin: edition sigma.

- Lamnek, S. & Ottermann, R.** (2003). Professionalisierung, Berufsbild und Berufschancen von Soziologen. In B. Orth, T. Schwietring & J. Weiß (Hrsg.), *Soziologische Forschung: Stand und Perspektiven. Ein Handbuch* (S. 27-47). Opladen: Leske und Budrich.
- Oechsle, M. & Hessler, G.** (2011). Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 214-229.
<http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/29>, Stand vom 20. Mai 2012.
- Oechsle, M., Scharlau, I., Hessler, G. & Günnewig, K.** (2011). Wie sehen Studierende das Verhältnis von Studium und Beruf? Praxisbezug und Professionalität in den Subjektiven Theorien Studierender. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 178-190). CHE Arbeitspapier Nr. 148. Gütersloh.
- Oevermann, U.** (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Schaeper, H. & Wolter, A.** (2008). Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability“ und Schlüsselkompetenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2008(11), 607-625.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., Gottman, C., Kamm, C. & Krohn, M.** (Hrsg.) (2012). *Studium nach Bologna. Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H., Huschka, D., Eilsberger, P. & Wagner, G. G.** (Hrsg.) (2009). *GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos?* Opladen, Farmington Hills: Budrich Uni Press.
- Späte, K.** (Hrsg.). (2007). *Beruf Soziologe?! Studieren für die Praxis*. Konstanz: UVK Verlag.
- Stichweh, R.** (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49-69). Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Teichler, U.** (im Druck). Hochschule und Arbeitswelt – theoretische Überlegungen, politische Diskurse und empirische Befunde. In G. Hessler, M. Oechsle & I. Scharlau (Hrsg.), *Studium und Beruf: Studienstrategien – Praxiskonzepte – Professionsverständnis. Perspektiven von Studierenden und Lehrenden nach der Bologna-Reform*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Teichler, U.** (2009). Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen* (S. 30-52). Bonn.
- Teichler, U.** (2008). Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. *Das Hochschulwesen*, 56(3), 68-79.
- Witzel, A.** (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1), Artikel 22. <http://www.qualitative-research.net>, Stand vom 6. Juli 2012.

Zimenkova, T. (2007). *Die Praxis der Soziologie: Ausbildung, Wissenschaft, Beratung. Eine professionstheoretische Untersuchung.* Bielefeld: transcript Verlag.

Zorn, C. (2009). Von einem bemerkenswerten Sozialexperiment ‚zwischen den Reformen‘. Zwei Jahrzehnte geisteswissenschaftliche Bildung als Ausbildung aus gesellschaftstheoretischer Sicht. In H. Solga, D. Huschka, P. Eilsberger & G. G. Wagner (Hrsg.), *GeisteswissenschaftlerInnen: kompetent, kreativ, motiviert – und doch chancenlos?* (S. 13-42). Opladen: Budrich UniPress.

Autorin



Dipl. Soz. Gudrun HESSLER || Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie || Postfach 100131, D-33501 Bielefeld

www.uni-bielefeld.de/soz/personen/hessler/

gudrun.hessler@uni-bielefeld.de