

„Employability“ - „Beschäftigungsfähigkeit“
Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Großbritannien

„Employability“ – Ein hochschulpolitisches Ziel im Bologna-Prozess

Explizites Ziel des 1998 mit der Sorbonne-Erklärung begonnenen und 1999 mit der Bologna-Erklärung intensivierten Prozesses zur Schaffung eines europäischen Hochschulraumes ist es, nicht nur den grenzüberschreitenden Austausch von Studierenden und Lehrenden und damit die schrittweise kulturelle und politische Integration Europas zu fördern, sondern darüber hinaus durch europaweit vergleichbare Studiengangssysteme und Qualifikationsstrukturen sowie wechselseitig akzeptierte Studienabschlussgrade die Voraussetzungen für eine grenzüberschreitende Beschäftigungsfähigkeit (employability) zu schaffen, die es den Hochschulabsolvent(inn)en ermöglicht, auf dem europäischen Arbeitsmarkt miteinander zu konkurrieren und auch im Ausland einer Beschäftigung nachzugehen.

Der hiermit verbundene Anspruch an die Reformfähigkeit ist hoch, um so mehr als nicht nur die nationalen Bildungspolitiken für sich und gemeinsam die notwendigen Veränderungen in den Bildungssystemen ermöglichen müssen. Zudem müssen diese sich stärker als bisher mit den Anforderungen der Beschäftigungssysteme im Sinne eines bei der Gestaltung von Studiengängen immer schon inklusiv zu bedenkenden europäisch erweiterten Begriffs der Beschäftigungsfähigkeit auseinandersetzen.

Wie nicht anders zu erwarten, wird der Zusammenhang von Hochschul- und Beschäftigungssystem in den EU-Ländern bisher in höchst unterschiedlicher Weise und mit vielen Befürchtungen um die Wahrung der akademischen Standards diskutiert. (vgl. Haug/Kirstein 1999, Trends II; Reichert/Tauch 2003, Trends III¹)

Im Prager Kommuniqué von 2001 formulierten die europäischen Bildungsminister allgemein: „Ministers expressed their appreciation of the contributions [of higher education institutions] towards developing study programmes combining academic quality with relevance to *lasting employability*...[Hervorhebung R.R.]“ Dies soll – nach

¹ Haug, G.; Kirstein, J.: Trends in Learning Structures in Higher Education – Project Report (Trend I) 1999; Haug, G.; Tauch, Chr.: Towards the European higher education area; Survey of the main reforms from Bologna to Prague (Trends II). 2001 (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf); Reichert, S.; Tauch, Chr.: Bologna four years after (Trends III). 2003 (http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII_full.pdf)

Haug – in einer langfristigen Perspektive geschehen: „The right approach is likely to emphasise ‘lasting employability’ in a lifelong learning perspective, transversal skills required for nearly all types of professionals in a given area, irrespective of the national/institutional differences in study programmes.“ (Haug 2001)²

Um diesen Ansatz weiter zu konkretisieren, hat die EUA ein thematisch weitgefächertes „Quality Culture Project“ (<http://www.unige.ch/eua/>) aufgelegt, an dem sich im Netzwerk „Implementation Bologna Reforms“ acht sehr verschiedenartige europäische Universitäten beteiligen mit der Grundannahme, dass „the link between employability and academic quality should be realised by fostering analytic thinking, competent reasoning, the ability to structure information and arguments, and the ability to interact in a social context.“ Nach Reichert/Tauch hätten sich hier in der Debatte zwei Meinungslager herausgebildet: das eine Lager unterscheidet zwischen den auf „academic quality“ und den auf „employability“ gerichteten Kompetenzen und schreibt die letzteren mehr dem Bachelor- und die ersteren eher dem Master-Niveau zu; das andere Lager vertritt einen integrierten Ansatz, wonach beide „academic quality“ und „employability“ Spezifikationen der gleichen Kompetenzen seien, weshalb beide sowohl auf Bachelor- als auch auf Master-Niveau vermittelt und erworben werden müssten, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung. Unabhängig vom jeweiligen Standpunkt habe die Diskussion jedoch auch gezeigt, dass es den Hochschulen in diesem Zusammenhang immer nur um die Schaffung von „sustainable employability“ und nicht um die Befriedigung kurzfristiger Marktinteressen und -bedarfe gehen könne: „The growing trend towards structuring curricula in view of the learning outcomes and competences is often seen as a way to ensure that academic quality and long-term employability become compatible goals of higher education.“ (Reichert/Tauch 2003, S. 37 f.)

„Employability“ – Die britische Diskussion

Wie dies in der Praxis in einem umfassenden Sinne geschehen kann, machen die vorliegenden britischen Erfahrungen deutlich. Denn in Großbritannien werden bereits seit Mitte der 90er Jahre, verstärkt seit Veröffentlichung des Dearing Reports (1997)³, und ge-

² Haug, G.: The TUNING project in the context of main trends in higher education in Europe. Brussels 2001

³ National Committee of Inquiry into Higher Education (Dearing Committee) 1997: Higher Education in the learning society, „9.30 We conclude that those with higher education qualifications should be familiar with the outside world and be able to reflect constructively on issues related to work, such as how they have managed situations or learned from work experiences. Students can benefit from experience in many different settings, structured and informal, paid and unpaid. Their academic experience should help them understand how experience relates to their personal and future professional development.“ (<http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>)

gen gewisse Widerstände in den Hochschulen⁴ der Zusammenhang von Studium und Beschäftigung, die Anforderungen des Beschäftigungssystems und die Entwicklung von relevanten Fähigkeiten (skills) weniger als sog. „add-on“ zur Hochschul- und Studienreformpolitik im engeren Sinne, sondern vielmehr als konstitutiver Bestandteil eines Ausbildung und Beruf umfassenden Gesamtbildungskonzepts betrachtet, das das Studium in ein Kontinuum mit dem späteren notwendig berufsbegleitenden lifelong learning stellt. Insofern ist die britische Diskussion über „employability“ nicht nur im Sinne eines Konzepts des im Studium zu gewährleistenden „Praxisbezuges“ und der damit - im besten Fall – angestrebten Berufsbefähigung zu verstehen, sondern darüber hinaus im Sinne personaler Profilierung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die über das Studium hinaus im gesamten Berufsleben immer wieder zum Tragen kommt und aktualisiert werden muss.

Dementsprechend definieren Hillage und Pollard (1998) „employability“ im Allgemeinen zunächst als:

- die Fähigkeit des Individuums, einen Arbeitsplatz zu bekommen,
- ihre andauernde Fähigkeit, im Beschäftigungssystem zu bleiben,
- „Unabhängigkeit“ im Arbeitsmarkt (Faktoren, die das Individuum in die Lage versetzen, im Hinblick auf seine Beschäftigungssituation wählen zu können),
- Qualität der Arbeit.

Zusammengefasst ist „employability“ ihrer Auffassung nach „the capability to move self-sufficiently within the labour market to realise potential through sustainable employment. For the individuals, employability depends on the knowledge, skills and attitudes they possess, the way they use those assets and present them to employers and the context within which they seek work“.⁵

Diese Fähigkeiten sind umso gefragter als der Arbeitsmarkt und seine Beschäftigungsstrukturen seit einiger Zeit erheblichen Veränderungen unterworfen sind. Hierauf muss - so Harvey (1999)⁶ - das Hochschulwesen durch eine Neujustierung seines - von jeher nicht allein forschungsbezogenen - Auftrages eine Antwort suchen. Die alt-bekannt

⁴ Universities UK 2002: „Some academics think that embracing employability could infringe academic autonomy, undermine critique, and result in a shift in the balance away from education towards training... The Confederation of British Industry (CBI) notes that ‘employers are not looking for oven-ready graduates’. Training has a short shelf-life and it is more important for employers that graduates have a range of attributes that empower them as lifelong learners.“ (s. Universities UK: Enhancing employability, recognising diversity. Making links between higher education and the work of work. London 2002, S. 10)
<http://www.universitiesuk.ac.uk/bookshop/downloads/employability.pdf>; s. auch Reichert/Tauch 2003, S.36

⁵ zitiert in: Elias, P.; Hogarth, T.; Pierre, G.: The Wider Benefits of Education and Training: A Comparative Longitudinal Study. (Department for Work and Pensions. Research Report 178) Leeds 2002
<http://www.dwp.gov.uk/asd/asd5/rport178/Main.pdf>

⁶ Harvey, L.: New Realities: The relationship between higher education and employment. Keynote presentation at the European Association of Institutional Research (EAIR) Lund 1999 (www.uce.ac.uk/crq)

Vorstellung außeruniversitärer Abnehmer, dass die von den Absolvent(inn)en während ihres Studiums erworbenen Fertigkeiten i.d.R. nicht den vom Arbeitsmarkt gewünschten Anforderungen entsprächen, muss durch eine verbesserte Analyse und die Intensivierung der Kommunikation zwischen den Beteiligten (Hochschule, Lehrende, Studierende, Staat, Arbeitnehmer, Arbeitgeber) über die tatsächlichen Möglichkeiten des Hochschulwesens und Erfordernisse des Arbeitsmarktes endlich zum Nutzen der Graduierten, aber auch der Gesellschaft insgesamt korrigiert werden.

Nach Harvey ergeben sich mit Blick auf die Realisierung des Aspekts von „employability“ im Studium die Herausforderungen aus einer Reihe organisations-struktureller Veränderungen des Arbeitsmarktes. Sie bestehen in Anforderungen wie z.B.:

- Stellenabbau (downsizing), Straffung der Arbeitsorganisation (delaying) und Flexibilisierung von Arbeitsverhältnissen (part-time, short-term, home working etc.),
- dem Verschwinden traditioneller Akademikerkarrierelaufbahnen⁷ zugunsten von zunächst „unterwertigen“ Arbeitsverhältnissen („a graduate job is any job a graduate does“), deren Potentiale die Stelleninhaber/innen selbst erst noch entwickeln müssen („growing a job“),
- einer stärkeren Gewichtung der in den horizontal bzw. vertikal flexibleren Organisationsstrukturen erbrachten Leistungen gegenüber traditionellen Kriterien wie Betriebszugehörigkeit etc.,
- einer durch die Straffung der Arbeitsorganisation - theoretisch begründeten, in der Praxis wegen fehlender Fortbildung allerdings vielfach noch nicht verwirklichten - Stärkung der Beschäftigten zur selbstgesteuerten Verantwortungswahrnehmung und Entwicklung von Kompetenzen (empowerment and ownership).

Um diesen Anforderungen des sich wandelnden Arbeitsmarktes gerecht zu werden, ist zweifellos auch in Großbritannien zunächst eine gute Fachausbildung grundlegend, allerdings immer weniger ausschlaggebend: „Software firms are not looking for computing specialists they need IT-literate people who can communicate and work in teams. Subject-specific knowledge is not the primary determinant of suitability for employment in most graduate recruitment... Graduate recruiters want a raft of other skills in addition to a first degree... “ (Harvey 1999, S. 14)

Neben einem guten Hochschulexamen sind deshalb von gleicher, wenn nicht entscheidenderer Wichtigkeit für eine Anstellung zunächst die Präsentation der „interaktiven“ Fähigkeiten, wie Kommunikation und Teamwork, sowie „personale“ Merkmale wie Selbstmotivation, Selbstmanagement, Intellekt, Lernfähigkeit, Ideenreichtum, Risikofreu-

⁷ Universities UK 2002: „In 2000, there were just 18.000 places on graduate recruitment schemes and 400.000 graduates. Therefore, graduates need to be aware of diverse opportunities, often non-traditional areas or in jobs formally done by non-graduates. Enhancing ‘non-graduate’ jobs by integrating functions and extending the job specification is a major contribution by graduates to the transformation and competitiveness of companies and public sector organisations.“ (S. 11)

digkeit und Initiative. (s. auch Anlage) „These are, in short, the attributes that help organisations deal with change.“ (s. Universities UK 2002, S. 11) Für eine dauerhafte Beschäftigung ist deshalb – so Harvey - für das Unternehmen/die Organisation von besonderem Interesse, in welcher Weise Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten von den Arbeitnehmern/innen in die Arbeitsprozesse eingebracht werden. Harvey unterscheidet hier zwischen drei Profilen von graduierten Beschäftigten, denjenigen, die sich lediglich einpassen in die vorfindlichen Unternehmens-/Organisations-Strukturen (*adaptive*); denjenigen, die die Fähigkeit haben, sich im Team produktiv einzubringen (*adaptable*); und denjenigen, die die Prozesse durch Innovationen voranbringen (*transformative*). „There is a tension between ‘fitting the organisation’ and being able to innovate, anticipate change and helping develop for the future.“ (Harvey 1999, S. 17) Das bedeutet allerdings auch, dass das Unternehmen/die Organisation an der nachhaltigen Fortbildung der Arbeitnehmer/innen interessiert sein muss, um deren „employability“ zu erhalten und zu verbessern: „Employability is about more than recruiting employable graduates. It is also about developing the existing workforce.“ Dies macht wiederum deutlich, dass „employability“ kein irgendwie fertigzustellendes Produkt, sondern ein immer wieder in Gang zu bringender und zu haltender Prozess ist. (s. Universities UK 2002, S. 12, 16)

Aus dieser Analyse ergibt sich für die Hochschulen zwangsläufig die Frage, in welcher Weise sie - wollen sie das Thema „employability“ zum Nachteil der Weiterentwicklung ihres eigenen Angebots und Auftrages nicht an andere Bildungs- und Ausbildungsinstanzen verlieren - dazu beitragen können „to ensure they produce transformative lifelong learning“. Als Ausweg aus der holzschnittartigen Gegenüberstellung von traditioneller implizit oft noch als disziplinzentrierte Nachwuchsförderung verstandener Wissenschaftsvermittlung einerseits und platter lediglich den Anforderungen außeruniversitärer Berufspraxis genügender höherer Berufsausbildung andererseits betrachtet Harvey das Konzept des „Empowering learners“, demzufolge die Studierenden durch eine Vielzahl von curricular implementierten Lernerfahrungen in ganz unterschiedlichen Kontexten gestärkt werden, die mit „employability“ verbundenen Dimensionen sukzessive zu erkennen und zu erwerben.

Entsprechende Möglichkeiten sieht Harvey in folgenden Bereichen:

- Weiterentwicklung der curricularen Wahlfreiheit, die oft nur in einem Mangel an Kohärenz des Studienprogramms endet, hin zu von den Studierenden selbst gesteuerten Lernkontrakten zwischen Studierenden und Lehrenden als Moderatoren der Lernprozesse. (The learning contract, negotiated between student and facilitator, identifies how the required outcomes can be achieved. The student controls *how* they learn and when and how it is *assessed*.)

- Studentische Lehrveranstaltungs-kritik als feedback über gemachte Lehr- und Lernerfahrungen (This is only an effective form of empowerment if learners are involved in the identification of the areas of concern and if there is a clear process of accountability and action that follows the analysis of student views.)
- Studentische Vertretung in Gremien der hochschulischen Selbstverwaltung (There is a danger that representation apparently empowers but, in practice, disempowers. In reality, learners need to have equal representation on decision-making bodies if the learners perspective is to be heard.)
- Entwicklung der Kritikfähigkeit der Studierenden bezüglich der erfahrenen Lehr- und Lernprozesse (In short, empowering learners requires an approach that treats students as intellectual performers rather than as compliant audience. It transforms teaching and learning into an active process of coming to understand.)
- Betreute praktische Arbeitserfahrungen im Beschäftigungsfeld (The use of work experience as part of programmes of study helps to provide a wider view...Central to successful, developmental work experience is the need for a reflective process. With all forms of work experience, the experience of work is not enough in itself. It is the learning that comes from it that is important. This requires systematic reflection... one that sees the student not as a product or costumer but as a participant in the process.)

Die hier vorgestellten Bereiche zur Stärkung der „employability“ der Studierenden thematisieren diese weniger im Sinne eines bekannten studienfachbezogenen, disziplin-komplementären Praxisbezuges, sondern im Sinne eines von Studierenden bereits während ihres Studiums in vielen Bereichen und auf verschiedenen Ebenen – darunter eben *auch* in tätigkeitsfeldbezogenen Studien- und Praxisbereichen - einzuübenden Verhaltens, das zu empowerment und ownership der Individuen in Bezug auf die Selbststeuerung von Problemlösungen und damit zu einer nachhaltigen „employability“ führen kann. Um all dies zu ermöglichen, müssen die Studienprogramme organisatorisch, aber auch in der methodisch-didaktischen Gestaltung der Module und Lehrveranstaltungen sowie im Studierenden-Lehrenden-Verhältnis entsprechende Freiräume und Experimentierflächen bereitstellen: „... the greatest benefits come when authentic experiences are integrated with the curriculum, when students know what they might be learning and are helped to recognise it, and when reflection and representation of the learning are taken seriously and become associated with future on-course activities.“⁸

* * *

Konkrete Maßnahmen, um in diesem Sinne die „employability“ der Studierenden und Absolvent(inn)en zu steigern, können darüber hinaus ebenso die verstärkte curriculare Integration von Erkundungsseminaren, angeleiteten Praxisphasen, Wettbewerben etc.

⁸ Little, B.: International perspectives on employability A briefing paper prepared by Brenda Little (Centre for Higher Education Research and Information, the Open University), with advice from ESECT and LTSN Generic Centre colleagues. January 2003 (<http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/index.asp?id=17641>)

sein wie die in den letzten Jahren an vielen Hochschulen vorangetriebene, jedoch in vielen Fällen noch nicht hinreichend unterstützte und in das Studiengeschehen integrierte Arbeit der Careers-Services und der Alumni-Betreuung und -Rekrutierung. Schließlich müssen die Aspekte der „employability“ verstärkt Gegenstand von Studienreformprozessen, aber auch von Evaluations- und Akkreditierungsverfahren werden, denn die Qualität von Studienprogrammen erweist sich nicht nur, aber eben auch an der „employability“ der Hochschulabsolvent(inn)en.

Anlage

Aspects of employability, with elaborative comments.

A. PERSONAL QUALITIES

Malleable self-theory: (belief that attributes [*e.g.* intelligence] are not fixed and can be developed)

Self-awareness: (awareness of own strengths and weaknesses, aims and values)

Self-confidence: (confidence in dealing with the challenges that employment and life throw up)

Independence: (ability to work without supervision)

Emotional intelligence: (sensitivity to others' emotions and the effects that they can have)

Adaptability: (ability to respond positively to changing circumstances and new challenges)

Stress tolerance: (ability to retain effectiveness under pressure)

Initiative: (ability to take action unprompted)

Willingness to learn: (commitment to ongoing learning to meet the needs of employment and life)

Reflectiveness: (the disposition to reflect evaluatively on the performance of oneself and others)

B. CORE SKILLS

Reading effectiveness: (the recognition and retention of key points)

Numeracy: (ability to use numbers at an appropriate level of accuracy)

Information retrieval: (ability to access different sources)

Language skills: (possession of more than a single language)

Self-management: (ability to work in an efficient and structured manner)

Critical analysis: (ability to 'deconstruct' a problem or situation)

Creativity: (ability to be original or inventive and to apply lateral thinking)

Listening: (focused attention in which key points are recognised)

Written communication: (clear reports, letters etc written specifically for the reader)

Oral presentations: (clear and confident presentation of information to a group [also 21, 35])

Explaining: (orally and in writing [see also 20, 35])

Global awareness: (in terms of both cultures and economics)

C. PROCESS SKILLS

Computer literacy: (ability to use a range of software)

Commercial awareness: (operating with an understanding of business issues and priorities)

Political sensitivity: (appreciates how organisations actually work and acts accordingly)

Ability to work cross-culturally: (both within and beyond the UK)

Ethical sensitivity: (appreciates ethical aspects of employment and acts accordingly)

Prioritising: (ability to rank tasks according to importance)

Planning: (setting of achievable goals and structuring action)

Applying subject understanding: (use of disciplinary understanding from the HE programme)

Acting morally: (has a moral code and acts accordingly)

Coping with complexity: (ability to handle ambiguous and complex situations)

Problem solving: (selection and use of appropriate methods to find solutions)

Influencing: (convincing others of the validity of one's point of view)

Arguing for and/or justifying a point of view or a course of action (see also 20, 21, 34)

Resolving conflict: (both intra-personally and in relationships with others)

Decision making: (choice of the best option from a range of alternatives)

Negotiating: (discussion to achieve mutually satisfactory resolution of contentious issues)

Team work: (can work constructively with others on a common task)

(The acquisition of disciplinary understanding and skills is assumed: note that their application is listed at 30.)

In: The Undergraduate Curriculum and Employability. A briefing paper prepared by Mantz Yorke (Centre for Higher Education Development, Liverpool John Moores University) and Peter Knight (the Open University), with advice from ESECT and LTSN Generic Centre colleagues. March 2003
<http://www.ltsn.ac.uk/genericcentre/index.asp?id=17641>