

CHE Rating: Beschäftigungsfähigkeit (Employability) deutscher Bachelorabsolventen: Das Fatale daran ist das Fatale darin!

KURZFASSUNG: Hochschulratings, wie sie insbesondere vom Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) u. a. in Kooperation mit namhaften Wochenzeitungen wie ZEIT und Focus durchgeführt werden, erfreuen sich einer hohen öffentlichen Aufmerksamkeit. Die Ergebnisse haben großen Einfluss auf die Einschätzung der Leistungsfähigkeit einzelner Hochschulen. – Die Untersuchung der konzeptionellen Grundlagen und der Methodik des CHE-Ratings zur Employability zeigt enorme Schwächen und macht deutlich, dass in nahezu unverantwortlicher Weise nicht wirklich tragfähige Aussagen kolportiert werden. Abschließend werden daher einige Hinweise gegeben, was bei der Entwicklung eines aussagefähigen Ratings berücksichtigt werden müsste.

ABSTRACT: In Germany ratings of Universities have become common. One of the famous programmes has been developed by the CHE (Centrum für Hochschulentwicklung). The published results of this rating have a high influence on the public reception of higher education in Germany. – An analysis of the CHE-Rating on employability shows quite a lot of conceptual failings. The CHE-results are not really sustainable and the work of the CHE-group is more or less a fly-by-night-program. Therefore a few hints are given how a meaningful rating-approach to measure employability should be developed.

1 Hochschulrating¹ und die Einführung gestufter Studiengänge

Die Anforderungen im derzeitigen und zukünftigen Beschäftigungssystem ändern sich zunehmend und damit einhergehend auch die Ansprüche an Berufstätige. Die sich verändernden Anforderungen in beruflichen Handlungsfeldern werden häufig in Zusammenhang mit den so genannten Megatrends gebracht (vgl. z. B. SLOANE 1998; WISSENSCHAFTSRAT 2000). Mit Megatrends werden Veränderungen in allen denkbaren Lebensbereichen bezeichnet, die durch technologischen, wirtschaftlichen sowie gesellschaftlichen Wandel erzeugt werden. Der technologische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Wandel generiert wiederum Ansprüche an die gesellschaftlichen Mitglieder. Zu nennen sind hier u. a. der persönliche Umgang mit Veränderungen oder die Bereitschaft zum kontinuierlichen Lernen, die zu maßgeblichen Bestandteilen beruflichen Wirkens geworden sind. Für Bildungsorganisationen, deren Absolventen auf den Arbeitsmarkt strömen, bedeutet dies wiederum, dass die Studiengänge auf den Umgang mit Veränderungen vorbereiten müssen und die Beschäftigungsfähigkeit als das zentrale Ziel ihrer (Aus-)Bildungsarbeit erkannt werden muss.

Der Wissenschaftsrat formuliert vor diesem Hintergrund mehrere Thesen zum Verhältnis von Hochschule und Beschäftigungssystem. Grundlegende Aussagen sind dabei, dass in Zukunft der Bedarf an Hochschulabgängern steigt, allerdings der Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt nicht nur schwieriger und risikoreicher, sondern auch langwieriger werden kann. Um dieser Schwierigkeit zu begegnen, verweist der Wissenschaftsrat darauf, dass Hochschulen ihre Studierenden besser auf das Erwerbsleben vorbereiten müssen, was u. a. bedeutet, dass Studiengänge mit unterschiedlichen Qualifikationsprofilen angeboten und die Studienangebote stärker am Bedürfnis des Arbeitsmarkts ausgerichtet werden müssen. Hierzu bedarf es nicht zuletzt eines engen Austauschs mit der Wirtschaft sowie eines i. A.

1 Bayer versucht, über eine differenzierte Analyse die Bedeutung von Ranking und Rating zu klären. Er stellt allerdings fest, dass die Begriffe „in der Literatur und in der Anwendung [...] mit unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Bedeutungen belegt“ (BAYER 2004, S. 25) werden.

starken Praxisbezugs (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2000, S. 10 f.). Mit Bachelor- und Masterstudiengängen wird die Hoffnung verbunden, diesen Anforderungen zu begegnen.

Durch die Einführung gestufter Studiengänge an deutschen Hochschulen hat der Begriff sowie das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit bzw. des Beschäftigungsbezugs auch in wissenschaftliche Diskussionen Einzug gehalten (vgl. WISSENSCHAFTSRAT 2000). Allerdings – so scheint es – bleibt die Frage nach der (hochschul-)didaktischen Implikation dabei bislang ausgeblendet. So sucht man in der Literatur vergeblich nach entsprechenden Hinweisen. War der Begriff der Beschäftigungsfähigkeit bis zum Ende des letzten Jahrtausends gerade in den Diskussionen um die Integration von Langzeitarbeitslosen von Bedeutung (vgl. u. a. das Herausgeberwerk von WEINERT ET AL. 2001), kommt ihm im Zuge der Umsetzung des Bologna-Prozesses in deutschen Hoch- und Fachhochschulen zwar keine neue Bedeutung, jedoch eine besondere Relevanz in einem neuen Kontext zu.

Das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit am Ende eines Hochschulstudiums – genau genommen handelt es sich dabei um den Outcome, der von den Hochschulen ‚produziert‘ wird – wird sich voraussichtlich sowohl innerhalb der Hochschulen, insbesondere bei Studierenden und dem wissenschaftlichen Personal, als auch außerhalb der Hochschule, zu nennen sind hier neben Arbeitgebern auch potenzielle Studienanfänger, als wichtige Steuerungskomponente erweisen. Studierende werden ihre Studienwahl und ihre Studienstandortwahl möglicherweise mehr denn je daran ausrichten, wo sie die beste Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit erhalten.²

Durch die Einführung von Bachelorstudiengängen besteht die Möglichkeit für Hochschulen, sich über ihr Studienangebot (neu) zu profilieren. Gleichzeitig besteht nicht zuletzt – wie es bspw. in Nordrhein-Westfalen durch die Verabschiedung des Hochschulfreiheitsgesetzes der Fall ist – aufgrund von Studiengebühren sowie neuer hochschulinterner finanzieller Verteilungsschlüssel bei den Hochschulen i. A. und den einzelnen Fachbereichen / Fakultäten im Speziellen ein besonderes Interesse an der Studentenakquisition. Durch die verstärkte Diskussion um die Identifikation und Förderung von so genannten Elitewhochschulen in Deutschland wird der Wettbewerb um die besten Studienanfänger an den Hochschulen zudem intensiviert.

Die Antwort auf die Frage, ob und inwieweit Hochschulen dem Auftrag, Beschäftigungsfähigkeit zu fördern, gerecht werden, ist daher aus unterschiedlichen Perspektiven interessant und zu beleuchten. Für hochschulinterne Interessensgruppen ist es von Bedeutung, wie sich die Hochschule im Vergleich zu anderen Hochschulen verhält. Aufgrund der Wettbewerbsförderung und dem damit implizit unterstellten Qualitätssicherungseffekt zwischen Hochschulen ist es aber auch für potenzielle Studierende, die für sich das beste Studienangebot auswählen möchten, interessant zu erfahren, wie sich die einzelne Hochschule im Wettbewerb schlägt (vgl. u. a. LEBHERZ ET AL. 2005, S. 188).

Ratings von Hochschulen sollen grundsätzlich mehr Transparenz in die Hochschullandschaft bringen und von daher insbesondere über die Beschäftigungsbefähigung durch verschiedene Bachelorstudiengänge informieren. Vor diesem Hintergrund ist auch das vom Cen-

- 2 Für Deutschland ist durchaus zu erwarten, dass der Übertritt vom Studium in den Arbeitsmarkt tatsächlich von der im Laufe des Studiums erworbenen Beschäftigungsfähigkeit beeinflusst wird, da in Deutschland – anders als in einigen Ländern – keine Tradition von so genannten Spitzenhochschulen besteht, d. h. der Abschluss an einer spezifischen Hochschule der Garant für den Einstieg in ein erfolgreiches Erwerbsleben ist. So zeigt bspw. die Studie von Franck/ Opitz recht deutlich, dass Hochschulen in den USA und Frankreich sehr deutlich eine Filterfunktion übernehmen. Im betrachteten Fall zeigt sich, dass die Topmanager in den USA und Frankreich an wenigen ausgewählten Spitzenhochschulen ihres Landes studiert haben. In Deutschland kann dagegen eher die Promotion – und nicht entsprechend gewichtig eine spezifische Hochschule wie bspw. in den USA oder Frankreich – als bedeutendes Zertifikat für eine Spitzenfunktion in der Wirtschaft genannt werden, obgleich die Topmanager, d. h. deutsche Vorstandsvorsitzende der 100 bedeutendsten Unternehmen, bevorzugt an den Standorten LMU München, RWTH Aachen und an den Universitäten Freiburg und Bonn studiert haben (vgl. FRANCK/OPITZ 2004).

trum für Hochschulentwicklung (CHE) durchgeführte Hochschulrating vom Februar 2007 zu bewerten. Dieses Rating soll internen und externen Interessensparteien aufzeigen, welchen Beitrag die einzelne Hochschule zur Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen leistet, und stellt die Ergebnisse der Hochschulen gegenüber. Dies ist u. E. ein wichtiges und legitimes Ziel, da auf diese Weise der doch sehr wichtige Wettbewerb zwischen Hochschulen³ gefördert wird und mit diesen die Qualität und Vielfältigkeit der Hochschullandschaft zunimmt (vgl. VOLPERT 2007). Weiterhin würde so mehr Transparenz hinsichtlich der Studienbedingungen in den Hochschulen geschaffen. Allerdings bezweifeln wir, dass das methodische Design des vom CHE originär ausgewiesenen Auftrags – nämlich eine Aussage zur tatsächlichen Förderung von Beschäftigungsfähigkeit zu treffen – eine gute Informationsgrundlage für die Interessensgruppen bildet. Mit diesem Zweifel ist auch eine grundlegende Kritik an Rankings und Ratings verbunden wie sie bspw. BÜTTNER ET AL. (2003) formuliert haben, die für sich beanspruchen, adäquate Indikatoren für die Qualität von Hochschulen zur Verfügung zu stellen.

Um unsere Zweifel zu untermauern, werden wir uns zunächst theoretisch dem Begriff bzw. dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit annähern (Kap. 2), um hierauf aufbauend das Rating vom CHE kritisch zu hinterfragen (Kap. 3).

2 Annäherung an das Ziel von Bachelorstudiengängen: Die Beschäftigungsfähigkeit

2.1 Annäherung an den Begriff Beschäftigungsfähigkeit

Wenn man Personen auf der Straße nach dem Begriff „Beschäftigungsbefähigung“ fragen würde, erhielte man wahrscheinlich Antworten, die mehr oder minder die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums beschreiben, die notwendig sind, um in der Arbeitswelt zu bestehen (z. B. Pünktlichkeit, Sorgfalt, Mitdenken, unternehmerisches Denken, Kreativität, EDV-Kenntnisse, etc.). Werden hingegen Wissenschaftler, allen voran Wirtschafts- und Berufspädagogen zu ihrem Verständnis befragt, werden tendenziell Stichwörter wie berufliche Handlungskompetenz, welche sich in Sach- oder Fachkompetenz, Humankompetenz, Sozialkompetenz, Lern- bzw. Methodenkompetenz, Medienkompetenz, ethische Kompetenz etc. entfaltet, entgegengehalten.^{4/5} Entscheidend für eine solche Betrachtung ist es, dass sich berufliche Handlungskompetenz auf eine Domäne, eine bzw. die jeweilige Person und/ oder eine Gruppe bezieht (vgl. SLOANE 2004, S. 576 ff.; BREUER 2005, S. 23 ff.). Weiterhin wird in diesem Kontext davon ausgegangen, dass sich berufliche Handlungskompetenz – entsprechend einer bildungstheoretischen Idee – in eine materiale (Objekt-)Seite und eine formale (Subjekt-)Seite unterscheiden lässt. Während die materiale Seite der Kompetenz auf Fach-, Human- und Sozialkompetenz verweist, meint die formale Seite solche Kompetenzen, zu denen bspw. die Methoden-, Sprach-, Medienkompetenz oder auch die ethische Kompetenz zählen. In einer derartigen Betrachtung erwächst die formale Seite der Kompetenz aus der materialen Seite.

- 3 Es existieren allerdings auch Hinweise, dass die in Rankings/ Ratings herangezogenen Indikatoren wie Publikationserfolg, Bewertung der Lehrqualität durch die Arbeitgeberseite, Verhältnis von eingeworbenen DFG-Mitteln zu Bewerberzahlen die Studienstandortwahl bei Studierenden kaum beeinflussen (vgl. FABEL ET AL. 2002, zitiert in BÜTTNER ET AL. 2003, S. 253). In der Studie von Büttner et al. finden sich vielmehr Hinweise, dass es vor allem die Nähe zum Heimatort und das Mietniveau am Hochschulstandort sind, die die Studienstandortwahl maßgeblich beeinflussen.
- 4 Die Begrifflichkeiten differieren zuweilen, was u. a. an der jeweiligen fachlichen Ausrichtung der Autoren liegt.
- 5 Auf eine tiefer gehende Diskussion und Differenzierung der Begriffe Qualifikation, Qualifizierung und Kompetenz wird hier verzichtet. Siehe hierzu z. B. ARNOLD (1997) oder auch SLOANE ET AL. (2004); einführend auch LANG VON WINS/ROSENSTIEL (2005).

SLOANE (2004, S. 579) stellt diesen Zusammenhang in einem so genannten kategorialen Kompetenzmodell dar, wie es die folgende Abbildung veranschaulicht:

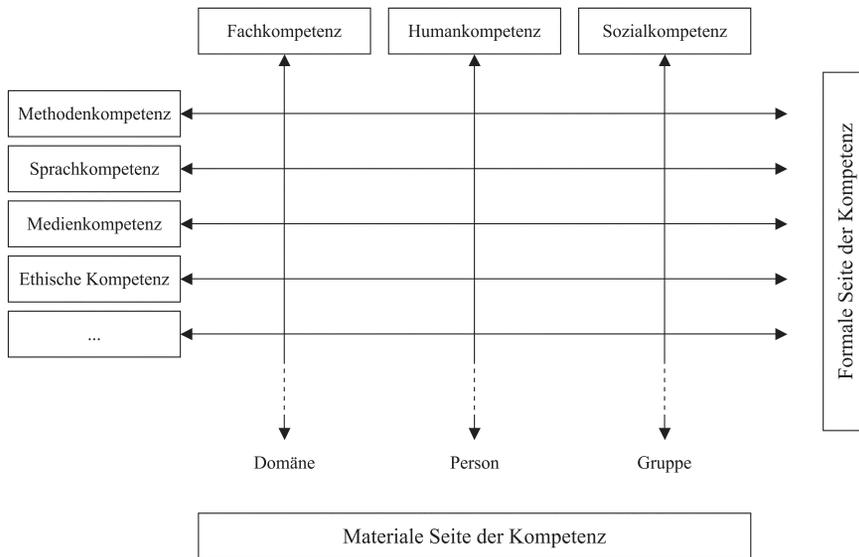


Abb. 1: Kategoriales Kompetenzgefüge (SLOANE 2004, S. 579)

Die Diskussionen um berufliche Handlungskompetenz finden bisweilen insbesondere in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Domäne statt (vgl. SCHAEFER 2005).⁶ In § 1 Abs. 3 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) heißt es: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Zum anderen regelt der § 38 BBiG, dass mit der Durchführung von Abschlussprüfungen für Ausbildungsberufe die berufliche Handlungsfähigkeit, zu der berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse sowie berufliche Fähigkeiten gezählt werden, bei den Auszubildenden festgestellt werden sollen (vgl. auch BREUER 2005). Der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz als solcher tritt insbesondere in den berufsschulischen Lehrplänen auf. Berufliche Handlungskompetenz zeigt sich – wie der Begriff selbst schon zum Ausdruck bringt – im beruflichen Handeln und damit in beruflichen Handlungssituationen. Es geht somit immer um den Anspruch an die Bewältigung der Anforderungen im beruflichen Tätigkeitsfeld durch den Berufstätigen bzw. zunächst Auszubildenden.

Dieser Anspruch müsste u. E. für den Kompetenzerwerb von Studierenden, die es ebenfalls auf ein berufliches Handlungsfeld adäquat vorzubereiten gilt, übernommen werden. GAZIER hält hierzu z. B. fest (2001, S. 19): „Wer sich mit der Beschäftigungsfähigkeit befasst, versucht, auf die Angebotsseite des Arbeitsmarktes einzuwirken, das heißt auf die Seite der Arbeitnehmer mit ihren Leistungsfähigkeiten und ihren Verhaltensweisen, wobei auf der Nachfrageseite Unternehmen mit ihren Anforderungen stehen.“ Die zentrale Aufgabe des

6 Bezogen auf den Hochschulbereich scheint diese Diskussion bislang stark vernachlässigt worden zu sein, wie die fehlenden Beiträge in der Literatur vermuten lassen.

Bildungsauftrags der Hochschule müsste es sein, ihre Studierenden so auszubilden, dass diese jenen Anforderungen des Arbeitsmarkts bestmöglich gerecht werden.

Mit den aktuellen Reformmaßnahmen – ausgelöst u. a. durch den Bologna-Prozess – soll dieser Weg auch im deutschen Hochschulraum eingeschlagen werden. Während der Begriff der „Beschäftigungsfähigkeit“ sowie die mit ihm in Verbindung gebrachten Konzepte bislang allenfalls Inhalte im Rahmen von Forschungsvorhaben oder in Lehrveranstaltungen waren, rückt die Frage nach der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit als zentrales Ziel universitärer Lehre verstärkt in den Mittelpunkt der Konzeption und Verbesserung von Bachelorstudiengängen.

HABEL (2003, S. 11) verweist allerdings darauf, dass die Forderung nach der Berufsqualifizierung, wie sie bspw. die KMK in ihren 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (KMK 2003) formuliert, nicht deckungsgleich mit der Forderung nach der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) ist. Er grenzt hier Berufsqualifizierung von der so genannten Berufsfertigkeit ab, welche er als das vorrangige Ziel der beruflichen Bildung im deutschen Dualen System bezeichnet.⁷

In § 7 des Hochschulrahmengesetzes (HRG) wird zur Zielsetzung von Studiengängen an deutschen Hochschulen festgehalten: „Lehre und Studium sollen die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden. Zur Berufsqualifizierung wird in § 10 HRG weiter konkretisiert: „Die Studiengänge führen in der Regel zu einem berufsqualifizierenden Abschluss. Als berufsqualifizierend im Sinne dieses Gesetzes gilt auch der Abschluss eines Studiengangs, durch den die fachliche Eignung für einen beruflichen Vorbereitungsdienst oder eine berufliche Einführung vermittelt wird“, § 10 Abs. 1 Satz 2 HRG.

2.2 Beschäftigungsfähigkeit im CHE-Rating

Einen nicht eindeutigen Begriff von Beschäftigungsfähigkeit, der offensichtlich der anglo-amerikanischen Bildungstradition entliehen ist, wählt das CHE in Kooperation mit dem Arbeitskreis Personalmarketing (DAPM) bei der Einschätzung der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) von Absolventen der Bachelorstudiengänge in Deutschland. Ihrer Meinung nach ist die Beschäftigungsfähigkeit eines Studierenden daran zu messen, ob und in welchem Umfang der Studierende in seinem Studienalltag Methoden- und Sozialkompetenz, Praxisbezug und Internationalität erfährt (vgl. CHE/DAPM 2007, S. 1). Es handelt sich dabei ausschließlich um die Betrachtung von so genannten Inputfaktoren.

Diese Herangehensweise ist durchaus kritisch zu sehen. Will man Hinweise zur Beschäftigungsfähigkeit eines Absolventen erhalten, so müsste u. E. untersucht werden, welche Wirkungen durch die oben genannten Inputfaktoren erzielt werden, d. h. es geht um den in den umgesetzten curricularen Maßnahmen erreichten Outcome (vgl. VOLPERT 2007). Dieser Outcome ist das tatsächliche Potenzial an Beschäftigungsfähigkeit, welches die Studierenden im Rahmen ihres Studiums erlangt haben und das gerade auch für die Arbeitsnachfrageseite von essentieller Bedeutung ist. Dass der Rückschluss von Inputfaktoren auf den Output (Prüfungsergebnisse) bzw. Outcome (Beschäftigungsfähigkeit) im Rahmen von Lernprozessen ein kein ganz trivialer ist, zeigt ein Blick in die Forschungsarbeiten zur Wirkung von institutionalisierten Lernprozessen. In den letzten Jahren etabliert sich zwar eine auf hochschulische Lernprozesse fokussierende Didaktik, die sich nicht zuletzt in so

7 Die genauere Betrachtung des § 1 Abs. 3 BBiG zeigt jedoch (siehe oben), dass die berufliche Erstausbildung über die Berufsfertigkeit hinaus geht.

genannten hochschuldidaktischen Zentren an den Universitätsstandorten manifestiert. Eine entsprechend etablierte Forschungsrichtung und insbesondere Forschungsergebnisse sucht man allerdings vergeblich. Was man bereits vorfindet und was erste Hinweise zur Einschätzung der Bedeutung von Lernprozessen an Hochschulen gibt, sind Forschungsergebnisse zur Lehrerbildung. Hier zeigt sich bspw., dass es zwar einen Zusammenhang zwischen der universitären Lehrerbildungsphase und dem späteren Lehrerhandeln gibt. Jedoch lassen sich genaue gar monokausale Zusammenhänge zwischen einzelnen Wirkfaktoren nicht aufzeigen. Vielmehr ist immer von einem Komplex unterschiedlicher Wirkungszusammenhänge auszugehen. Hierzu gehören die Dauer der Ausbildung ebenso wie etwa Peergruppen und konkrete Lehr-Lernarrangements (vgl. u. a. DANN ET AL. 1978; OESTERREICH 1988; PRES 2001; SCHÖNKNECHT 2004; BLÖMEKE 2004; zusammenfassend auch HERTLE 2007, S. 34 ff.). Für andere Studiengänge – wie etwa wirtschaftswissenschaftliche – ist Ähnliches zu vermuten.

2.3 Operationalisierung der Beschäftigungsfähigkeit im CHE-Rating

Offensichtlich ohne genaue Erkenntnisse über die tatsächlichen Wirkungszusammenhänge zwischen Inputvariablen im Studienprozess und dem Outcome, d. h. dem tatsächlichen Ausmaß der Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen der in das Rating einbezogenen Hochschulen, definieren CHE und DAPM in ihrer Untersuchung folgende Elemente eines Studiengangs als besonders berufsbefähigend (vgl. CHE/DAPM 2007, S. 2 ff.):

Methodenkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - IT-Kompetenz (nicht Wirtschaftsinformatik), - Informationsgewinnung / Recherche, - Projekt- und Zeitmanagement, - Planspiele, - Präsentationen, - Abschlussarbeit, - Entwicklungsprojekte.
Sozialkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenarbeiten, - Business-Plan, - Moderation / Verhandlungsführung, - erkennbare Aktivitäten bzgl. unternehmerischen Handelns.
Praxisbezug	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatorische Praxisphase, - Spezielle Praxisveranstaltungen, - Lehre durch externe Praktiker, - Informationsveranstaltungen, - Karrierecenter, - Praktikumsbörse, - Wirtschaftsbeirat.
Internationalität	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatorischer Studienaufenthalt im Ausland, - falls nicht obligatorisch, Anteil der Studierenden mit Auslandsaufenthalt nach Abstufungen, - Anteil ausländischer Studierender, - Pflichtcredits für Fremdsprachen, - Mindestanteil fremdsprachlicher Lehrveranstaltungen nach Abstufungen, - fremdsprachliche Abschlussarbeit möglich, - Vorhandensein aus dem Ausland berufener Professoren, - Austauschprofessoren (In/ Out).

Tabelle 1: Elemente der Beschäftigungsfähigkeit eines Bachelorabsolventen nach CHE/DAPM (Inputfaktoren)

Wie die Tabelle 1 und die Methodik des CHE/DAPM zeigen, wird die Qualität eines deutschen Bachelorstudienganges hauptsächlich daran gemessen, in welchem Umfang Credit-Punkte (Bonuspunkte) für die Merkmale der „CHE“-Methodenkompetenz, der „CHE“-Sozialkompetenz, des „CHE“-Praxisbezugs und der „CHE“-Internationalität vergeben werden (Input).⁸ Ob und in welchem Umfang und in welcher Qualität Fachkompetenz vermittelt wird, ob und ggf. wie Fachwissen beispielsweise mit CHE-Methodenkompetenz oder CHE-Sozialkompetenz verknüpft wird, wirkt sich hingegen nicht auf die Bewertung der Studiengänge aus. Welche Auswirkungen diese fragwürdige Bewertungsmethode auf die Positionierung der Studiengänge hat, sei an folgenden einfachen Beispielen zur Ermittlung der „CHE“-Methodenkompetenz erläutert.

Beispiel 1:

Student im Studiengang „Management“ (kleiner Fachbereich einer privaten Fachhochschule, 30 Studenten pro Jahrgang, straff organisiertes Curriculum, wenig Wahlmöglichkeiten, Abschluss: Bachelor of Arts).

	<u>EC</u> ⁹	<u>CHE-Wertung</u>
Pflichtmodul IT-Kompetenz ¹⁰	10 Credits	2 Punkte
Pflichtmodul Informationsgewinnung/ Recherche	3 Credits	1 Punkt
Pflichtmodul Projekt- und Zeitmanagement	10 Credits	2 Punkte
Pflichtmodul Planspiel	7 Credits	2 Punkte
Pflichtmodule quantitative Methoden	20 Credits	0 Punkte
Credits für Abschlussarbeit	15 Credits	2 Punkte
Präsentationen	<u>25 Credits</u>	<u>2 Punkte</u>
	80 Credits	11 Punkte (= ***)

Beispiel 2:

Student im Studiengang „Management & Economics“ (große Fakultät an einer Universität, 250 Studenten pro Jahrgang, offen strukturiertes Curriculum, viele Wahlmöglichkeiten, Abschluss: Bachelor of Science)

	<u>EC</u>	<u>CHE-Wertung</u>
Pflichtmodul Grundlagen Wirtschaftsinformatik	9 Credits	keine Wertung
Pflichtmodul Methoden der Wirtschaftsinformatik	10 Credits	keine Wertung
Wahl „PC-Führerschein“ (Zusatzangebot der Universität)	0 Credits	0 Punkte

8 Das Suffix CHE gibt an, dass die Definition der Methoden- und Sozialkompetenz sowie des Praxisbezugs und der Internationalität willkürlich durch die Verfasser der Studie erfolgt ist.

9 EC = Europäischer Credit-Punkt; ein Credit-Punkt entspricht einem Arbeitsumfang von 30 Zeitstunden.

10 Als IT-Kompetenz wird die Fähigkeit, Anwendungsprogramme zu beherrschen, verstanden (z. B. PC-Führerschein).

Coaching /Mentoring, mit den Inhalten	1 Credit	1 Punkt
- Präsentationstechniken		
- Wissenschaftliches Arbeiten		
- Recherche		
- Zeitmanagement		

Pflichtmodule quantitative Methoden	40 Credits	keine Wertung
Wahlmodul Projektmanagement	10 Credits	0 Punkte
Wahl Planspiel (Zusatzangebot der Uni)	0 Credits	0 Punkte
Präsentationen	15 Credits	1 Punkt
Credits für Abschlussarbeit	<u>10 Credits</u>	<u>0 Punkte</u>
	95 Credits	2 Punkte (kein Stern)

Beispiel 1 illustriert den Studiengang „Management“ (Abschluss: Bachelor of Arts) an einer privaten Fachhochschule. Obwohl sich der Input durch quantitative und qualitative Methodenkompetenzmodule auf 80 Credit-Punkte beschränkt, wird der Studiengang mit drei Sternen ausgezeichnet. Der universitäre Studiengang „Management & Economics“ im Beispiel 2, der bei 95 Credit-Punkten hohe Freiheitsgrade zur individuellen Entwicklung der Methodenkompetenz gewährt, erhält keinen Rating-Stern. Ein Vergleich der Beispiele zeigt, welche Willkür in der Beurteilung der Studiengänge liegt. Eine wissenschaftlich fundierte Aussage ist nicht möglich.

2.4 Bewertung der Operationalisierung von Beschäftigungsfähigkeit im CHE-Rating

2.4.1 Bewertung der verwendeten Kriterien bzw. Indikatoren

Die in der Studie untersuchte Methodenkompetenz weicht von gängigen Definitionen in wissenschaftlichen Diskursen ab. Methodenkompetenz wird gemeinhin als die Fähigkeit verstanden, „*adäquate Problemlösungsstrategien zu entwickeln, auszuwählen und anzuwenden*“ (vgl. SCHAEFER 2005, S. 214). Methodenkompetenz wird häufig auch im engen Zusammenhang zu Lernkompetenz gesehen (vgl. SLOANE 2004; KMK 2000, S. 9). In den oben genannten Beispielen wurden deshalb die quantitativen Methoden als weiteres Merkmal der Methodenkompetenz aufgenommen, anstatt den Kompetenzbegriff des CHE/DAPM vollständig zu übernehmen.¹¹

Im Rating wird die obligatorische Vermittlung einer IT-Kompetenz¹² (besser IT-Fertigkeit, die Verf.), d. h. die unreflektierte Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten (z. B. Anwendung gängiger Microsoft-Produkte), als ein wesentliches Element der Methodenkompetenz herausgestellt und bepunktet. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Informationstechnologie, wie sie etwa in Lehr-/Lernarrangements zur Wirtschaftsinformatik stattfindet, wird ausdrücklich nicht als berufsqualifizierendes Merkmal angesehen (vgl. CHE/DAPM 2007, S. 2).

Auffällig ist zudem, dass quantitative Methoden (mathematische und statistische Methoden wie etwa Operations Research, Ökonometrie etc.) als nicht bewertungsrelevant identifiziert wurden. Methodenkompetenzmodule, die z. B. quantitative Methoden zur kritischen

11 Keine Wertung im Rating.

12 Der Begriff ‚Kompetenz‘ wird in diesem Zusammenhang missverständlich gebraucht.

Entscheidungsfindung vermitteln, sind nach Auffassung des CHE/DAPM kein wesentliches Element der Beschäftigungsbefähigung eines Bachelorabsolventen.

Unseres Erachtens liegt hierin eine besondere Schwäche des Ratings. Insbesondere quantitative Methoden ermöglichen es, wirtschaftliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen einzuschätzen sowie Prozesse und Projekte kritisch zu begleiten und zu reflektieren. Die Fähigkeit zur quantitativen Analyse und kritischen Einschätzung sollte als Differenzierungsmerkmal zwischen Absolventen einer Hochschule und im Berufsbildungssystem ausgebildeten Kaufleuten (Industriekaufmann/-frau, Groß- und Außenhandelskaufmann/-frau, Bankkaufmann/-frau etc.), Werkzeugmachern oder Fachangestellten einer Rechtsanwalts- bzw. Steuerberatungskanzlei dienen.

In der Untersuchung unbeachtet blieb zudem, dass die Fähigkeit zur quantitativen Analyse bei der Akkreditierung eines Studienganges ein entscheidendes Merkmal bei der Vergabe des akademischen Grades ‚Bachelor of Arts‘ und ‚Bachelor of Science‘ ist.

Die Güte eines Studienganges anhand des Umfangs der Credit-Punkte für objektiviert¹³, im Curriculum verpflichtend genannte Schlüsselqualifikationen festzustellen, scheint uns sehr fragwürdig. Schon WEINERT (1998) weist auf Basis seiner kognitionspsychologischen Untersuchungen darauf hin, dass Schlüsselkompetenzen erst in Verbindung mit spezifischen Fachkompetenzen diejenige berufliche Handlungskompetenz erzeugt, die das Individuum in die Lage versetzt, komplexe Aufgaben der Unternehmenswirklichkeit zu bewältigen (vgl. WEINERT 1998, S. 23 ff.). Zudem zeigen lernpsychologische Untersuchungen, dass der Transfer von Schlüsselkompetenzen auf andere Lebenssachverhalte dem Individuum schon deshalb schwerfällt, weil Schlüsselkompetenzen zu einem großen Teil fachgebunden sind (vgl. KLIEME ET AL. 2001, S. 203 ff.). Es grenzt somit schon an grober Fahrlässigkeit, wenn das CHE bzw. das DAPM in ihrer Untersuchung zur Beschäftigungsbefähigung die Fachkompetenz ausdrücklich ausschließt (vgl. CHE/DAPM 2007).

Dem interessierten Leser des Bachelor-Ratings wird zudem durch die ständige Verwendung des Kompetenzbegriffs suggeriert, dass der beschäftigungsbefähigte Student einer Hochschule der Spitzengruppe zu einem mündigen, kritischen und mitdenkenden Mitarbeiter geleitet werde. Gerade diese Personalkompetenz wird in der Untersuchung jedoch nicht überprüft. Der „CHE“-Kompetenzbegriff verfällt in längst überkommene Denkmuster. Selbstorganisationsfähigkeit und die Eigenverantwortlichkeit der Studierenden werden ausdrücklich verkannt. Studiengänge, die ihre unmündigen Studierenden „an die Hand nehmen“, werden als Paradebeispiele stilisiert.

2.4.2 Zur Frage nach der Verantwortung für Ranking- bzw. Ratingergebnisse

LEBHERZ ET AL. (2005, S. 188) weisen für Rankings ganz deutlich darauf hin, dass die erzielten Ergebnisse für Interessierte verdichtete Informationen bieten müssen, da diese eine wichtige Grundlage für Entscheidungen darstellen können. Allerdings stellen sie mit Bezug zu BAYER (2004, S. 4) und FÜRSTENBERG (2000, S. 104 f.) auch heraus, dass die Informationen nicht für eine Allgemeinheit gedacht sind, sondern Rankings bzw. Ratings an bestimmte Zielgruppen adressiert sein müssen.¹⁴ Wichtig ist es daher, dass in Rankings/Ratings die jeweils adressierte(n) Zielgruppe(n) deutlich herausgestellt wird/werden. In ihrer vergleichenden Analyse einer Auswahl an Rankings/Ratings identifizieren sie zwei maßgebliche Kritikpunkte an Rankings/Ratings. Der erste Kritikpunkt ist die fehlende Fokussierung der Rankings/Ratings auf eine bestimmte Zielgruppe. Die Rankings/Ratings zielen in der Regel auf eine breite Masse an Lesern und werden auf diese Weise dem Anspruch an eine Zielgruppenadäquanz der Aussagekraft nicht mehr gerecht. Der zweite wesentliche Kritikpunkt

13 Siehe die Auflistung der Elemente der Beschäftigungsbefähigung in Tabelle 1; die Daten werden durch einen nicht nachvollziehbaren Algorithmus bepunktet und objektiviert.

14 Unseres Erachtens können die Kritikpunkte gegenüber Rankingkonzepten oder -verfahren durchaus auch auf Ratingverfahren übertragen werden.

betrifft die fehlende Transparenz der verwendeten Methodik, was wiederum dazu führt, dass unterschiedliche Rankings, welche vorgeben, dasselbe Kriterium in den Blick zu nehmen, zu ganz unterschiedlichen Ergebnissen kommen. LEBHERZ U. A. zeigen ihrer vergleichenden Analyse, dass in den vier von ihnen gegenüber gestellten Rankings (STERN 2001 & 2002, DER SPIEGEL, FOCUS) hinsichtlich der jeweils 10 am besten bewerteten Hochschulen (Top 10) kaum Übereinstimmungen zu finden sind (vgl. LEBHERZ ET AL. 2005, S. 199 ff.).

Dem Centrum für Hochschulentwicklung ist sicherlich bewusst, dass den von ihm publizierten Ranking- und Rating-Ergebnissen insofern eine Lenkungsfunktion zukommt, als sie als eine Entscheidungsgrundlage für Studiengangskordinatoren in Hochschulen, für Personalverantwortliche in Unternehmen sowie für Studieninteressierte dient. Die Auswahl der Kriterien zur Messung der Beschäftigungsbefähigung in Anlehnung an Evaluationen nicht kontinentaleuropäischer Bachelor-Studiengänge durchzuführen, verfehlt allerdings das Ziel einer differenzierten Einschätzung und Darstellung der heterogenen deutschen Bildungslandschaft.¹⁵ Die aktuellen Entwicklungen in der europäischen Bildungslandschaft zeigen nochmals sehr deutlich diejenigen Probleme auf, die mit einem Vergleich von Bildungssystemen und -prozessen verbunden sind. Mit einem so genannten Europäischen Qualifizierungsrahmen sollen beruflich erworbene Kompetenzen zwischen den Ländern des Europäischen Bildungsraums vergleichbar gemacht werden. Durch eine Vergleichbarkeit soll die gegenseitige Anerkennung von beruflichen Kompetenzen nicht nur erleichtert, sondern auch eindeutig geregelt werden (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005). Ein solcher Qualifizierungsrahmen bringt aber eine Vielzahl von konzeptionellen Problemen mit sich. Aus deutscher Sicht betrachtet, machen die unterschiedlichen Begriffe und die hieran gebundenen Konzepte in den unterschiedlichen Ländern eine Ein- und Zuordnung und damit einen länderübergreifenden Vergleich beruflicher Fertig- und Fähigkeiten schwierig. Diesem Problem muss schließlich auch bei der Übernahme von Ranking-/Ratingmethoden aus dem anglo-amerikanischen Bereich Beachtung geschenkt werden.

Die Verfasser des Ratings übersehen z. B., dass in den angelsächsischen Ländern und in den Vereinigten Staaten von Amerika keine dualen Ausbildungsgänge in Berufsschulen und Unternehmen stattfinden. Die Anbieter von Bachelorstudiengängen in diesen Ländern, oftmals staatliche und private Colleges, übernehmen vielfach diejenige Funktion, die Berufsschulen und Berufskollegs hierzulande erfüllen. Eine Vielzahl der auf den deutschen Arbeitsmarkt strebenden jungen Menschen wird durch die duale Ausbildung auf den Arbeitsmarkt vorbereitet. Diese Besonderheit des deutschen Arbeitsmarktes und seine Implikationen für die Ausbildung akademischer Berufsanfänger werden bei der Beurteilung der Beschäftigungsfähigkeit deutscher Bachelorabsolventen nicht beachtet. Wie bereits im Gliederungspunkt 2.2 angedeutet wurde, werden jedoch die Ziele der ersten akademischen Ausbildung auf Bachelor-Niveau und von Bildungsgängen der beruflichen Erstausbildung in Zukunft vermutlich zumindest teilweise übereinstimmen. Der Frage, wie sich das Verhältnis von in akademischen Bildungsprozessen erworbenen beruflichen Kompetenzen zu solchen, die im Rahmen des dualen Berufsbildungssystems erworben wurden, zukünftig genau darstellt, soll an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden.

Das vom CHE und dem DAPM durchgeführte Rating der Bachelorstudiengänge ist sowohl methodisch als auch in seinen Ergebnissen abzulehnen. Personalverantwortliche, Studiengangsverantwortliche und allen voran die Studieninteressierten sollten sich vor Augen führen, dass diese Studie keinen Aufschluss über die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen gibt. Es bleibt zu hoffen, dass zukünftig derartige Ratings unveröffentlicht bleiben und aussagekräftige, methodisch und wissenschaftlich fundierte Bewertungsverfahren, wie sie etwa im Ansatz von BAYER (2004) entwickelt wurden, in der Öffentlichkeit Beachtung finden.

15 Zu grundsätzlichen Problemen und Ergebnissen einer differenzierten Einschätzung der Kompetenzbereiche vgl. die Studie von SCHAEFER/BRIEDIS (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS Kurzinformation A 6/2004.

3 Konstruktiver Vorschlag: Wie müsste ein aussagekräftiges Rating aussehen?

Unseres Erachtens müsste ein seriöses Rating, das Hinweise zur tatsächlichen Förderung von Berufsfähigkeit an den Hochschulen gibt, zumindest drei konzeptionelle Schritte umfassen. Der erste dieser konzeptionellen Schritte wäre die Annäherung an das Konzept der Arbeitsmarkt- bzw. der Beschäftigungsfähigkeit als Ziel eines Bachelorstudiums. Es müsste eine eindeutige, operationalisierbare und v. a. sinnvolle Definition von Beschäftigungsfähigkeit entwickelt werden.

In einem zweiten Schritt müsste dem Arbeitsmarkt gegenwärtiger sowie zukünftiger Bachelorabsolventen Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es müssten die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes für jedes Berufsfeld eruiert und in die konzeptionelle Grundlage zur Beschäftigungsfähigkeit eingepflegt werden. Es gilt zu fragen, welche (Schlüssel-)Qualifikationen/Kompetenzen von Seiten der Arbeitgeber in einem bestimmten Berufsfeld an Bachelorabsolventen gestellt werden.

In einem dritten Schritt bedarf es einer Klärung der Zielgruppe, an die das Ranking/Rating adressiert wird. Auf die Bedeutung der Zielgruppenadressierung wurde bereits hingewiesen. Ein umfassendes und sehr allgemein gehaltenes Rating, wie es vom CHE und DAPM durchgeführt wurde, ist unseres Erachtens für keine Gruppe zielführend. So ist es ja in der Tat ein Unterschied, ob sich ein Rating an Studienanfänger oder an Personalverantwortliche in Unternehmen richtet. Unser Eindruck ist, dass sich die Stellen, die ein Rating durchführen, eher allgemein an die Öffentlichkeit wenden und sich hierbei der populären Medien bedienen. Letztlich geht es unter dem Vorwand, ein öffentliches Interesse gefördern zu bedienen, darum, die eigene Tätigkeit und deren öffentliche Alimentierung zu begründen.¹⁶

Neben den konzeptionellen Schritten zur Entwicklung eines Ratings muss bereits jetzt gefragt werden, was Universitäten und Fachhochschulen für die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit tun können bzw. tun sollten. Es müssen sodann geeignete Indikatoren abgeleitet werden, welche in der Lage sind, unmittelbar mit dem Beginn der ersten Beschäftigung zu überprüfen, ob mit den Maßnahmen, die in den angebotenen Studiengängen unternommen werden, tatsächlich Beschäftigungsfähigkeit gefördert wird. In diesem Zusammenhang kann dann auch geklärt werden, ob die von der Hochschule geförderte Beschäftigungsfähigkeit tatsächlich die Basis für den Beschäftigungserfolg darstellt – dies dürfte gerade für die Studierenden ein wichtiger Aspekt sein. Es geht somit letztendlich darum, wie erfolgreich die Studierenden als Berufseinsteiger auf dem Arbeitsmarkt sind und wie sie von ihren Arbeitgebern als Berufseinsteiger bewertet werden (vgl. VOLPERT 2007). Hinweise müssten hierzu insbesondere bei den Berufseinsteigern¹⁷ sowie den Arbeitgebern gesammelt werden. Vielfältige Hinweise zum Erfolg von Absolventen werden seit nunmehr einigen Jahren im Rahmen von Absolventenstudien gesammelt, wie bspw. in der Erlanger Längsschnittsstudie BELA-E (vgl. HITPASS ET AL. 1984; ABELE-BREHM/STIEF 2004), der Mannheimer Absolventenstudie (vgl. SCHRÖDER/BRÜDERL 2004), der Paderborner Absolventenstudie Medienwissenschaft (vgl. MEISTER ET AL. 2007) oder auch der Bremer Absolventenstudie (vgl. WEYMANN/KOLL 2001).

16 In diesem Zusammenhang wäre es auch wichtig, genauer auf die jeweiligen fachlichen Zusammenhänge zu schauen. Es kann durchaus bezweifelt werden, ob eine übergreifende Betrachtung von BA/BSc-Studiengängen der Wirtschaftswissenschaft wirklich zielführend ist. So wäre es auch wichtig, Entwicklungen in den einzelnen Segmenten zu betrachten. So hat es beispielsweise eine sehr differenzierte Diskussion in der Betrieblichen Steuerlehre über den Sinn spezialisierter Studiengänge gegeben. (vgl. BAREIS ET AL. 2005).

17 Hier zeigt bspw. die Studie von HITPASS ET AL. (1984), in der im Rahmen einer Längsschnittsuntersuchung Studierende der Gesamthochschule Essen von Studienbeginn bis zwei Jahre nach Beendigung des Studiums begleitet wurden, um Hinweise zum Berufserfolg zu gewinnen, Möglichkeiten auf.

Die Befragung von Studierenden hinsichtlich ihrer Einschätzung der eigenen Universität scheint allerdings nicht der probate Weg zu sein. Zum einen ist mit der Zugehörigkeit eines Studierenden zu einer Hochschule bereits ein Qualitätsurteil verbunden. Auch ist die Einschätzung u. a. an die Mobilität von Studenten gekoppelt, die in der Regel dann höher ist, wenn sich in unmittelbarer Nähe zur eigenen Hochschule noch weitere befinden. Hochschulen, welche sich geographisch gesehen in keinem Wettbewerb befinden, so wird vermutet, werden durch Studierende daher tendenziell schlechter bewertet (vgl. BÜTTNER ET AL. 2003, S 258). Weiterhin ist zu fragen, ob Studierende – aufgrund eines fehlenden Vergleichsmaßstabs – überhaupt in der Lage sind, die eigene Hochschule entsprechend zu bewerten.

Damit Rankings/Ratings brauchbare Informationen für Interessierte zur Verfügung stellen, bedarf es somit der Klärung einer Vielzahl von ungeklärten Zusammenhängen. So ist zu fragen, welche Bedingungen im Verlaufe des Studiums dafür verantwortlich sind, dass die Absolventen ihr Studium einerseits erfolgreich abschließen und andererseits im beruflichen Handlungsfeld erfolgreich sind bzw. für dieses entsprechend beschäftigungsbefähigt werden. Hier sind neben den Studiengangsvoraussetzungen der Studierenden insbesondere auch die inhaltliche, mediale oder auch methodische Gestaltung der Lehrveranstaltungen von Bedeutung. Es muss zudem gefragt werden, welcher Zusammenhang zwischen Studienerfolg und Beschäftigungserfolg besteht. Hier könnten Absolventenstudien wichtige Informationen zur Verfügung stellen. Diese ungeklärten Zusammenhänge und somit Aufgabe zukünftiger Forschungsvorhaben verdeutlicht zusammenfassend die folgende Abbildung:

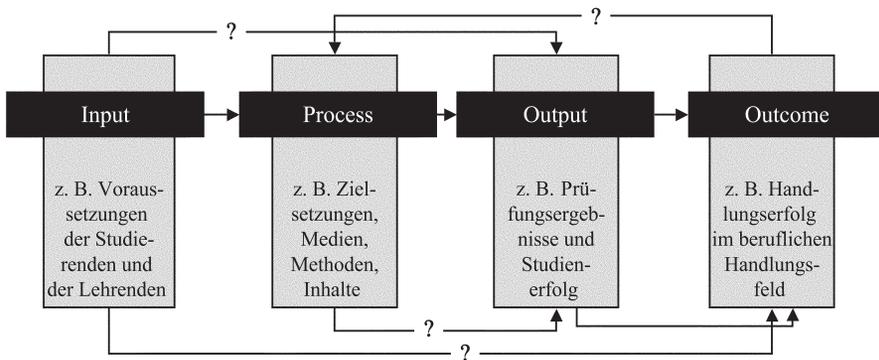


Abb. 2: Ungeklärte Zusammenhänge zwischen Studium und Beschäftigungsfähigkeit

4 Aussicht: Rankings und Ratings als Fatalität?

Rankings und Ratings haben nicht nur ihre Berechtigung, sondern sie stellen für Hochschulinterne, Studienanfänger und den Arbeitsmarkt gleichermaßen eine wichtige Entscheidungsgrundlage dar. Das Fatale am CHE-Rating ist somit nicht die Tatsache, dass es ein solches Rating gab. Vielmehr ist es die Konzeption dieses Ratings, welches als fatal bewertet werden muss. So zeigt die Analyse des Ratings des CHE/DAPM nicht nur konzeptionelle Schwächen, wie wir festgestellt haben, sondern es können auch Zweifel an der adäquaten Umsetzung des Ratingkonzepts geäußert werden, wie wir in Gliederungspunkt 2 herausgestellt haben.

Gerade die Ausführungen zu den Anforderungen an ein aussagekräftiges Rating von Hochschulen – nach der Frage, inwiefern Beschäftigungsfähigkeit gefördert wird – machen deutlich, wie kompliziert und umfassend ein solches Rating gestaltet werden müsste, um seinen Anspruch an Aussagekräftigkeit einzulösen. Ratings intendieren eine Signalwirkung bei unterschiedlichen Interessensgruppen universitärer Lehre. Sie sollen u. a. Studierver-

halten und die Gestaltung von Studiengängen beeinflussen. Die Frage ist allerdings, was passiert, wenn ein schlechtes Rating – im Sinne der Qualität der Aussagen – zu negativen bzw. unerwünschten Folgen, und nicht zu adäquaten Wirkungen führe (z. B. Studierende wählen Universitäten nach Rating-Ergebnissen, Hochschullehrer verlassen Hochschulen etc., Drittmittelvergabe oder Sponsoring aufgrund des Ratings).

Weiterhin sollte nicht übersehen werden, dass die Ansprüche an die Beschäftigungsfähigkeit von BA-Absolventen z. T. ganz unterschiedlich sein können. LAMNEK (2001, S. 387) verweist für den BA im Fach Soziologie darauf, dass die Ansprüche eines potenziellen Arbeitgebers, die an die Fähig- und Fertigkeiten der Absolventen und die inhaltliche Ausrichtung des Studiums gestellt werden, ganz unterschiedlich sein können. Dies variiere sowohl nach Berufszweig, Art des Abschlusses als auch nach Art der Anstellung. Von Bedeutung ist dann z. B. auch, ob es sich bei den in einem Ranking oder Rating herangezogenen Studiengängen um einen Bachelor of Arts oder einen Bachelor of Science handelt. Fast entsteht der Eindruck, dass ein BSc-Studiengang gegenüber einem BA-Studiengang benachteiligt wird, wird doch die im BSc-Profil geforderte eher quantitative Ausrichtung gleichsam vom Grundsatz her als nicht praxismäßig i. S. der Employability angesehen. Ein fatales Vorurteil.

Wir kommen zu einem bilanzierenden Plädoyer: Rankings und Ratings sind wichtige Elemente einer sich im Wettbewerb kontinuierlich weiterentwickelnden Hochschullandschaft. Allerdings bedarf es sowohl für die konzeptionellen Grundlagen von Rankings und Ratings als auch für deren Operationalisierung eines Standards. Dies ist notwendig, um Mitgestaltern und sonstigen Interessierten brauchbare Informationen als Grundlage für Entscheidungen an die Hand zu geben. Hiermit verbunden ist für die Rating-/Ranking-Durchführenden eine nicht zu vernachlässigende Verantwortung, der sich diese Personengruppe im Klaren sein sollte. Das CHE/DAPM-Rating erfüllt diese Anforderungen nicht.

Leider verbleiben Ranking-Ergebnisse sehr lange in der öffentlichen Diskussion. In Jahresabständen werden neue Vergleichsstudien in den Medien angeboten. Auch das CHE ist bei diesen regelmäßigen Publikationen sehr aktiv. Dabei werden aber nicht wirklich neue Studien durchgeführt. Vielmehr werden die alten Befunde wieder veröffentlicht. So bleiben Universitäten lange Jahre auf schlechten Ergebnissen, die auf einer letztlich unzulänglichen, eigentlich äußerst inkompetenten Methode beruhen, ‚sitzen‘ – eine fatale Konsequenz.

Literatur

- Abele-Brehm, A. E./ Stief, M. (2004): Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie (2004) 48 (N.F.22) 1, S. 4 – 16.
- Arnold, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen, Waxmann Verlag, S. 253 – 307.
- Bareis, Peter/ Hachmeister, Dirk, Kahle, Holger/ Kiesewetter/ Dirk, König/ Rolf, Maiterth Ralf/, Niemann, Rainer/ Rückle, Dieter/ Schneider, Dieter/ Siegel, Theodor/ Sureth, Caren/ Treisch, Corinna (2005): Verbessern Tax-Master- und WP-Master-Studiengänge die Ausbildungsqualität von Steuerberatern und Wirtschaftsprüfern?, Zeitschrift für Steuern und Recht 2, 140-141.
- Bayer, Ch. (2004): Hochschul-Ranking: Vorschlag eines ganzheitlichen Ranking-Verfahrens, Verlag Duncker & Humblot.
- Blömeke, S. (2004): Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S./ Reinhold, P./ Tulodziecki, G./ Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2004, S. 59 – 91.

- Büttner, T./ Kraus, M./ Rincke, J. (2003): Hochschulranglisten als Qualitätsindikatoren im Wettbewerb der Hochschulen. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 72 (2003) 2, S. 252 – 270.
- Breuer, Klaus (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 2005, Nr. 8. www.bwpat.de Nr. 8; Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.shtml [23-05-2007].
- Centrum für Hochschulentwicklung / der arbeitskreis personal marketing (2007): Rating von Studiengängen unter besonderer Berücksichtigung der Beschäftigungsfähigkeit (Employability), Graue Literatur, <http://www.dapm.org> [21.02.2007].
- Dann, H.-D./ Cloetta, B./ Müller-Fohrbrodt, G./ Helmreich, R. (1978): Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf, Stuttgart 1978.
- Fabel, O./ Lehmann, E./ Warning, S. (2002): Der relative Vorteil deutscher wirtschaftswissenschaftlicher Fachbereiche im Wettbewerb um studentischen Zuspruch: Qualität des Studiengangs oder des Studienorts? In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 54, S. 509 – 526.
- Franck, E./ Opitz, C. (2004): Zur Filterleistung von Hochschulsystemen – Bildungswege von Topmanagern in den USA, Frankreich und Deutschland. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 56 (2004), S. 72 – 85.
- Fürstenberg, F. (2000): Zur Problematik von Hochschul-Rankings. In: Clemens, W./ Strübing, J. (Hrsg.): Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis, Opladen 2000.
- Gazier, B. (2001): Beschäftigungsfähigkeit: Ein komplexer Begriff. In: Weinert, P./ Baukens, M./ Bollérot, P./ Pineschi-Gapenne, M./ Walwei, U. (Hrsg.): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Bern 2001, S. 19 – 146.
- Habel, W. (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiensystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: Erziehungswissenschaft, 14 (2003) 27, S. 6 – 22.
- Hanf, G./ Rein, V. (2006): Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung. Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: bwp@. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe Nr. 11 | November 2006.
- Hertle, E. (2007): Studienseminare – Stätten innovativer Lehrerbildung. Eine Fallstudie in der zweiten Phase der Lehrerbildung für berufliche Schulen, Paderborn 2007.
- Hitpass, J./ Ohlsson, R./ Thomas, E. (1984): Studien- und Berufserfolg von Hochschulabsolventen mit unterschiedlichen Studieneingangsvoraussetzungen. Opladen 1984
- IBV (2004): Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste.
- Klieme, E. / Artelt, C. / Stanat, P. (2001): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikationen, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessung an Schulen, S. 203 – 218.
- KMK (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> [23.05.2007].
- KMK (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003. Online: <http://www.kmk.org/doc/beschl/BM-Thesen.pdf> [2007-05-20].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlagen der Kommissionsdienststellen. Brüssel, den 8.7.2005. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [23.05.2007].
- Lamnek, S. (2001): Der Bachelor aus berufsspezifischer Sicht von Soziologen, Teil 2. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 24, Heft 4/2004, S. 371 – 388.
- Lang von Wins, T./ Rosenstiel, L (2005): Kompetenzentwicklung in der Universität. In: Spoun, S. / Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit, Campus Verlag, S. 297 – 314.
- Lebherz, C./ Mohr, C./ Henning, M./ Sedlmeier, P. (2005): Wie brauchbar sind Hochschulrankings? Eine empirische Analyse. In: Teichler, U./ Tippelt, R. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel.

50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim und Basel 2005, S. 188 – 208.
- Meister, D. M./ Lange, M./ Lippmann, A. (2007): Absolventenstudie 2007 des Studiengangs Medienwissenschaft an der Universität Paderborn. Paderborn März 2007. Online: http://www.uni-paderborn.de/fileadmin/mw/Meister/absolventenstudie_2007.pdf [17.07.2007].
- Oehler, C. (2000): Staatliche Hochschulplanung in Deutschland. Rationalität und Steuerung in der Hochschulpolitik, Luchterhand Verlag.
- Oesterreich, D. (1988): Lehrerverkennung und Lehrersozialisation, Weinheim 1988.
- Pres, U. (2001): 1000 Stunden Lehrerbildung in der zweiten Phase – genügt das?, Landau 2001.
- Schaeper, C. / Briedis, K. (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS Kurzinformation A 6/2004.
- Schaeper, H. (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Beiheft, Beltz Verlag, S. 209 – 220.
- Schönknecht, G. (2004): Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-) biographischer Perspektive. Online: http://www.hugo-kremer.de/DGfE_AG_7/Info-Schoenknecht.pdf [02.02.2005].
- Schröder, J./ Brüderl, J. (2004): Die Mannheimer Absolventenstudie 2003. Berufseinstieg und rückblickende Bewertung des Studiums von Absolventinnen und Absolventen der Abschlusssemester WS 1997/98 bis SS 2001. Mannheim Dezember 2004. Online: <http://www.sowi.uni-mannheim.de/p/pdf/absolventenstudie2003.pdf> [17.07.2007].
- Sloane, P. F. E. (1998): Funktionen im Wandel. Das neue Verhältnis von Lernen und Arbeiten in einer wissensstrukturierten Praxis. In: Francke, Nikolaus/ von Braune, Christoph-F. (Hrsg.): Innovationsforschung und Technologiemanagement. Berlin et al. 1889, S. 89-104.
- Sloane, P. F. E. (2004): Betriebspädagogik. In: Gaugler, E. / Weber W. (Hrsg.) Handwörterbuch des Personalwesens, 3. Aufl., Stuttgart. 2004, S. 574 – 585.
- Sloane, P. F. E. / Twardy, M. / Buschfeld, D. (2004): Einführung in die Wirtschaftspädagogik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Paderborn 2004.
- Volpert, T. (2007): Kontrollwut tötet den Wettbewerb. In: *duz* 6(2007), Online: http://www.duz.de/docs/artikel/m_06_07meinung.html#2 (07.07.2007)
- Weinert, F. E. (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik / Schade (Hrsg.): Entwicklungen in Aus- und Weiterbildung. Anforderungen, Ziele, Konzepte, Nomos Verlag, S. 23 – 43.
- Weinert, P./ Baukens, M./ Bollérot, P./ Pineschi-Gapenne, M./ Walwei, U. (2001.): Beschäftigungsfähigkeit: Von der Theorie zur Praxis. Bern 2001.
- Weymann, V./ Koll, M. (2001): Die Bremer Absolventenstudie. Berufsvläufe und Studienrückblick von Absolventinnen und Absolventen der Prüfungsjahrgänge 1992 bis 1994 im bundesweiten Vergleich. EMPAS – Institut für empirische und angewandte Soziologie. Bremen 2001. Online: <http://www.empas.uni-bremen.de/Absolventen.pdf> [17.07.2007].
- Wissenschaftsrat (2000): Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen. Köln 2000.

Anschrift der Autoren:

Dr. Eva M. Hertle, Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Dipl.-Hdl. Daniel Nordhoff, Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Betriebswirtschaftliche Steuerlehre

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik

Prof. Dr. Caren Sureth, Universität Paderborn, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre, insbes. Betriebswirtschaftliche Steuerlehre

Warburger Str. 100, 33098 Paderborn