

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Karrierekompetenz - eine Herausforderung für Lehre und Beratung

- Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit
Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt:
Die Verbesserung der Kompetenzvermittlung als
Herausforderung für die Hochschulen
- Beschäftigungsfähigkeit im Urteil von Studierenden.
Empirische Anhaltspunkte aus dem Studienqualitätsmonitor SQM
 - Konzeptionelle Grundlagen und Arbeitspraxis
von Career Services an deutschen Hochschulen
 - Karrierekompetenz: Aufgaben und Chancen
- Integrated: personal and professional development
for business students in a global age
- Aufbau und Förderung von Studier- und Karrierekompetenzen
im Rahmen der hochschulischen Ausbildung
 - Einstimmig beschlossen:
nfb-Standards für gute Beratung

3 | 2014

Herausgeberkreis

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin

Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Franz Rudolf Menne, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin

Elke Middendorff, Dr., HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover

Gerhart Rott, Dr., bis 2009 Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Martin Scholz, Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, stellvertretender Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Zentrale Studienberatung der Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de
G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de
K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 15.10.2014

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 72 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 18,25 Euro zzgl. Versandkosten
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

65

Karrierekompetenz – Theorie und Praxis

Peter A. Zervakis

Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit
Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt:
Die Verbesserung der Kompetenzvermittlung als
Herausforderung für die Hochschulen

66

Andreas Woisch

Beschäftigungsfähigkeit im Urteil von Studierenden.
Empirische Anhaltspunkte aus dem
Studienqualitätsmonitor SQM

71

Andreas Eimer

Konzeptionelle Grundlagen und Arbeitspraxis von
Career Services an deutschen Hochschulen

77

Gerhart Rott

Karrierekompetenz: Aufgaben und Chancen

81

Paul Dowson

Integrated: personal and professional development
for business students in a global age

85

Andrea D. Schwanzer, Svenja Rehse & Sandra Frei
Aufbau und Förderung von Studier- und
Karrierekompetenzen im Rahmen der
hochschulischen Ausbildung

90

Beratungsentwicklung/-politik

Karin Gavin-Kramer

Einstimmig beschlossen:
nfb-Standards für gute Beratung

95

Tagungsbericht

„Konzeptlos? Strategien und Zukunftsperspektiven für den
Übergang Schule-Hochschule“

Bericht über die Tagung am 3./4. April 2014
in der Technischen Universität Berlin

Karin Gavin-Kramer

III

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

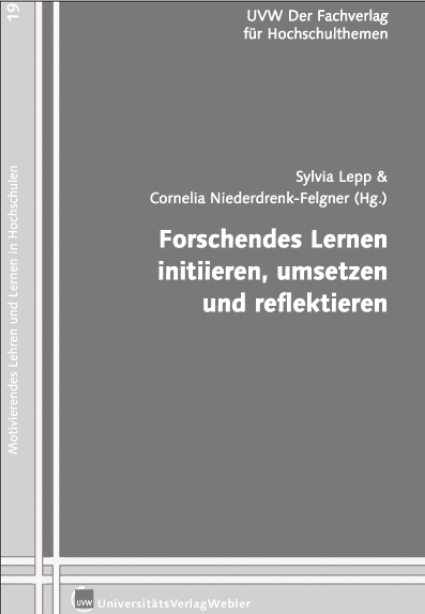
3 | 2014

NEUERSCHEINUNGEN im UniversitätsVerlagWebler:

13
 Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Sylvia Lepp & Cornelia Niederdrenk-Felgner (Hg.)
Forschendes Lernen initiieren, umsetzen und reflektieren

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen



Von der Lehrveranstaltung zur Lernveranstaltung: Der oft geforderte „shift from teaching to learning“ und die durch Bologna angestoßene Kompetenzorientierung regen zu einer kritischen Diskussion der Lehr-/Lernsituationen an, die an der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen (HfWU) zu der Implementation von Forschendem Lernen führte. Nach einem einführenden Beitrag zu Diskussion, Ablauf und Anforderungen des Forschenden Lernens beschreiben acht Professor/innen der HfWU ihre Erfahrungen mit der Umstellung auf das neue Format. Dabei stellen sie Veranstaltungskonzepte, Ergebnisse der Studierenden und Reflexionen aus Studierenden- und Lehrendensicht dar.

Der Kanon der Projektberichte bezieht sich auf Veranstaltungen aus unterschiedlichen Studiengängen in unterschiedlichen Phasen des Student-Life-Cycles. Ob Grundlagenfach, Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten, Studienprojekt oder Veranstaltung im Masterstudiengang: Dieser Sammelband präsentiert als einer der ersten im deutschsprachigen Raum die Ergebnisse einer Scholarship of Teaching and Learning. Damit bietet er tiefgehende Einblicke in die Durchführung und Ergebnisse forschender Lehrveranstaltungen auf verschiedenen Ebenen, die als wertvolle Hilfestellung für weitere Arbeiten dienen können.

ISBN: 978-3-937026-91-6
 Bielefeld 2014, 188 Seiten, 32.00 €

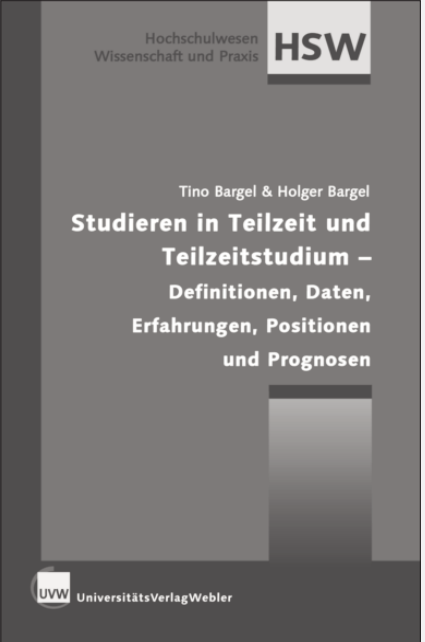
Reihe: Hochschulwesen Wissenschaft und Praxis

Tino Bargel & Holger Bargel:
Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium –
Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen

Die Studie – erstellt im Auftrag des MWK Stuttgart – arbeitet das bislang unübersichtliche Feld des Studierens in Teilzeit und des Teilzeitstudiums mit einem breiten Themenspektrum auf. Sie umfasst Definitionen und Differenzierungen, amtliche Daten und Statistiken, Studien und empirische Befunde, Gesetzestexte und Regularien, Stellungnahmen und Empfehlungen, Einrichtung und Erfahrungen, Positionen und Prognosen.

Im einzelnen wird das Teilzeitstudium gegen andere Studierformen abgegrenzt und intern differenziert. Bislang fehlende amtliche Daten über das Teilzeitangebot und dessen Besuch werden vorgelegt. Erstmals werden differenziert anhand empirischer Studien, insbesondere der Zeitreihe des Studierenden surveys, Zusammensetzung und Profil, Erfahrungen und Forderungen der Teilzeitstudierenden dargestellt. Die Passagen der Hochschulgesetze der Bundesländer zum Teilzeitstudium werden ebenso wie die Erfahrungen verschiedener Hochschulen mit der Einrichtung eines Teilzeitstudiums miteinander verglichen. Die Haltungen verschiedener Instanzen, z.B. Hochschulrektorenkonferenz und Wissenschaftsrat, oder Verbände, wie fzs, GEW, Stifterverband, und die Empfehlungen wissenschaftlicher Experten werden vorgestellt. Ausführlich eingegangen wird auf die Befunde einer eigenen Online-Befragung bei Hochschulleitungen über deren Erfahrungen und Positionen zum Teilzeitstudium. Schließlich erfolgt erstmals eine Prognose zum Bedarf und zur Nachfrage nach Studienmöglichkeiten in Teilzeit; dafür wird ein Grundmodell aufgestellt und die grundsätzlichen Parameter der Berechnungen entwickelt.

Es ist damit ein umfassendes und aktuelles Kompendium zum ‚Studieren in Teilzeit (Teilzeitstudium)‘ entstanden, das als Plädoyer für flexible Studienmöglichkeiten, individualisierte Studienverläufe, eine Öffnung der Hochschulen und Diversifizierung der Lehre im Rahmen eines Konzeptes zum Lebenslangen Lernen zu verstehen ist.



ISBN: 978-3-937026-90-9
 Bielefeld 2014,
 265 Seiten, 39.80 €

Liebe Leserinnen und Leser,

vielfältige Aufgaben und wachsende Qualitätsansprüche an die Beratung im Hochschulbereich spiegeln die zunehmende Komplexität der Hochschulen. Mit dem Schwerpunktthema „Karrierekompetenz – eine Herausforderung für Lehre und Beratung“ richtet das neue Heft den Fokus auf den wichtigen Bereich der beruflichen Relevanz des Studiums. In den Beiträgen kommen Perspektiven von Berater/innen, von Lehrenden und Studierenden, aber auch von Hochschulleitungen in den Blick. Das positive Zusammenspiel der Sichtweisen regt auf der Grundlage neuer Konzepte und unterschiedlicher Praxisentwicklungen und -erfahrungen den hochschulinternen Dialog an. Zugleich begründet es einen Bezugsrahmen für die aktive Gestaltung des Gesprächs mit externen Akteuren über ihre Erwartungen an die Hochschulen. In all diesen Kontexten zeigen sich die Ansprüche und Erfordernisse, aber auch die Bedeutung, die der Hochschulberatung bei dem Erwerb von Karrierekompetenz zukommt.

Peter Zervakis, der die Inhalte des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz koordiniert, stellt in seinem Beitrag **„Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit. Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt: Die Verbesserung der Kompetenzvermittlung als Herausforderung für die Hochschulen“** nicht nur wichtige Ergebnisse des Projekts nexus vor, die im intensiven Austausch mit den Hochschulen gewonnen wurden, sondern analysiert auch die Herausforderungen, die Zukunftsszenarien den Hochschulen stellen. In seiner Analyse begründet er seine These, dass akademischer Bildungsanspruch, Arbeitsmarktrelevanz des Studiums und individuelle Beschäftigungsbefähigung sich keinesfalls gegenseitig ausschließen.

Seite 66

Eine empirische Grundlage für die Diskussion über berufliche Relevanz des Studiums stellt **Andreas Woisch**, wissenschaftlicher Mitarbeiter im Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, in seinem Beitrag **„Beschäftigungsfähigkeit im Urteil von Studierenden. Empirische Anhaltspunkte aus dem Studienqualitätsmonitor SQM“** zur Verfügung. Mit der differenzierten Auswertung von Daten des Studienqualitätsmonitors identifiziert er studentische Wahrnehmungen und Urteilsbildungen zu Fragen der Beschäftigungsfähigkeit.

Seite 71

In dem Beitrag **„Konzeptionelle Grundlagen und Arbeitspraxis von Career Services an deutschen Hochschulen“** gibt **Andreas Eimer**, der Leiter des Career Service der Universität Münster, Auskunft über die Entwicklung der Career Services, die in den vergangenen 20 Jahren an den meisten Hochschulen des Landes entstanden sind. Dabei bindet er die Darstellung der speziellen Expertise, Angebotsformate, Methoden und Qualifikationsprofile der Beratungsstellen in den Zusammenhang der Veränderungen des Arbeitsmarkts und der entsprechenden Reaktionen der Hochschulen ein.

Seite 77

Thesenartig und zusammenfassend zeigt **Gerhart Rott**, der unter anderem in dem European Lifelong Policy Network (ELGPN) mitwirkt, in seinem Beitrag **„Karrierekompetenz: Aufgaben und Chancen“** das doppelte Potenzial der Entfaltung von Karrierekompetenz auf: einerseits für die Bewältigung interner und externer Anforderungen seitens der Universitäten und

Fachhochschulen auf der Ebene ihrer Leitung sowie in den Bereichen der Lehre und Beratung und andererseits für die Studiengestaltung der Studierenden und für die persönliche und berufliche Lebensgestaltung der Absolvent/innen.



G. Rott



S. Schubert-Henning

Seite 81

Paul Dowson, britischer Dozent und Autor, hat soeben die Arbeit an seinem Buch für Studierende der Wirtschaftswissenschaften abgeschlossen. Es stellt den Studierenden nicht nur praktisch anwendbare Fertigkeiten für ihre persönliche und berufliche Entwicklung vor, sondern geht weit darüber hinaus: In dem Buch ebenso wie in dem hier für die Leserschaft der ZBS verfassten Beitrag **„Integrated: personal and professional development for business students in a global age“** geht es u. a. unter Rückgriff auf den deutschen Begriff der „Bildung“ um Schlüsselkompetenzen für das 21. Jahrhundert, die helfen können, Antworten zu finden auf die großen Herausforderungen, die Studierenden, aber auch Berater/innen und Lehrenden in einer Periode der Meta-Transition begegnen.

Seite 85

Wie **„Aufbau und Förderung von Studier- und Karrierekompetenzen im Rahmen der hochschulischen Ausbildung“** konzeptionell begründet und praxisorientiert umgesetzt werden können, beschreiben exemplarisch **Andrea D. Schwanzer, Svenja Rehse und Sandra Frei** anhand des Kompetenzzentrums für Bildungsberatung (KomBi) der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. An dessen Aufbau und Realisierung haben die Autorinnen in unterschiedlichen Funktionen einen wesentlichen Anteil.

Seite 90

Über das spezifische Thema dieses Heftes hinaus weist der Bericht **„Einstimmig beschlossen: nfb-Standards für gute Beratung“** von **Karin Gavin-Kramer**, langjährige Studienberaterin an der Freien Universität und jetzt freie Autorin. Er berührt jedoch auch das Schwerpunktthema dieses Heftes, indem er Wege andeutet, wie die hier vorgestellten Konzepte und Praxiserfahrungen in die Professionalisierung der Hochschulberatung systematisch eingebunden werden können.

Seite 95

Dass es in einem solchen Dialog und bei Bestrebungen um verbesserte Angebote wichtig ist, unterschiedliche Aktivitäten immer wieder aufeinander zu beziehen und schon Erreichtes mit aktiven Lernprozessen zu verbinden, hebt der Bericht über die Tagung **„Konzeptlos? Strategien und Zukunftsperspektiven für den Übergang Schule-Hochschule“** hervor. Ihn hat ebenfalls **Karin Gavin-Kramer** gefasst.

Seite III

Schließlich bietet die Ankündigung einer Tagung, zu der die **European Association for International Education in Berlin** einlädt, den Anreiz, die hier aufgeworfenen Themen sowie mögliche Professionalisierungsschritte im internationalen Dialog weiter zu reflektieren und zu vertiefen.

Seite 76

Gerhart Rott in Zusammenarbeit mit Sylvia Schubert-Henning

Peter A. Zervakis



Peter A. Zervakis

Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt: Die Verbesserung der Kompetenzvermittlung als Herausforderung für die Hochschulen

Auf dem Höhepunkt der letzten Wirtschaftskrise schätzte die EU-Kommission, dass bis 2020 der Anteil der Stellen für Hochqualifizierte sich von heute 29% auf 35% erhöhen werde. Die Zahl der Arbeitsplätze für Personen mit einer hohen akademischen Qualifikation wird demnach in der EU um 16 Millionen steigen. Zugleich sinkt die Zahl der Stellen für Geringqualifizierte um 12 Millionen.¹ Dieses Zukunftsszenario beschreibt eine der Herausforderungen, vor denen die Hochschulen heute stehen. Denn sie sind die Stätten in unserer Gesellschaft, die die umfassendste und anspruchsvollste Bildung und Ausbildung für die Führungskräfte der Zukunft vermitteln. Ein erfolgreiches Studium befähigt Absolvent/innen dazu, sich auf Grundlage wissenschaftlicher Kompetenzen und Persönlichkeitsbildung sowohl erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren und kontinuierlich weiterzubilden als auch die Gesellschaft verantwortungsvoll und demokratisch mitzugestalten („Citizenship“). Hierbei geht es um mehr als um die Vermeidung von Arbeitslosigkeit unter Akademikern, die ohnehin relativ gering ist: Vielmehr sollten von den Hochschulen und ihren erfolgreichen Absolvent/innen, welche die dort vorhandene Expertise verkörpern, wesentliche Anreize für die Weiterentwicklung unserer Wissensgesellschaft ausgehen. Unternehmen und andere Arbeitgeber sollten im Austausch mit den Hochschulen ihre Produkte und Dienstleistungen weiterentwickeln und neue Arbeitsplätze schaffen, die der hohen Qualifikation der Absolvent/innen entsprechen. Dazu ist eine Verständigung darüber erforderlich, wie ein wissenschaftliches Studium ausgestaltet sein sollte, das die Absolvent/innen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein lässt. Diese Verständigung muss nach Hochschulart und Fachkultur differenziert erfolgen. Keinesfalls schließen akademischer Bildungsanspruch, Arbeitsmarktrelevanz des Studiums und individuelle Beschäftigungsbefähigung sich gegenseitig aus. Ein Ansatz zur Gestaltung von Studienprogrammen, der die drei Dimensionen integriert, ist möglich, wenn nicht die unmittelbare Verwertbarkeit des Studiums für konkrete Berufe im Fokus steht, sondern insbesondere die Bachelor-Programme die Grundlage für vielgestaltige und flexible Bildungs- und Berufsbiografien bilden.

1. Die Debatte um die „Employability“

Mit der Umsetzung der „Bologna-Leitlinien“ haben die deutschen Hochschulen den Auftrag erhalten, neben der Fachlichkeit auch die berufliche Relevanz ihrer gestuften Studiengänge zu fördern, um die Beschäftigungsfähig-

keit der Studierenden zu stärken. In der internationalen Fachdiskussion wird „Employability“ als Förderung der Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolvent/innen durch eine erleichterte Anerkennung der Abschlüsse im gemeinsamen europäischen Hochschulraum verstanden (Schubarth 2014; Schubarth/Speck 2013). Im deutschen Kontext wird dagegen meist die Orientierung des Studiums am Arbeitsmarkt und der konkrete Berufsbezug hervorgehoben und häufig kritisiert. Nach der Neustrukturierung des Studiums in Bachelor- und Master-Abschlüsse zur Förderung der internationalen Studierendemobilität entwickelte sich die Frage der Beziehung zwischen Studium und Beruf zum dritten großen Thema der deutschen Bologna-Debatte (Teichler 2009). Dabei wird oft vergessen, dass die Ausbildungsaufgabe als eine von mehreren Aufgaben von Hochschulen bereits 1976 im Hochschulrahmengesetz festgeschrieben wurde. Die gegenwärtige Diskussion ist durch eine Schiefelage gekennzeichnet: Während nahezu alle am Bologna-Prozess Beteiligten in Deutschland, z. B. Arbeitgeber, Gewerkschafts- und Studierendenvertreter/innen, den „Employability“-Ansatz begrüßen und eine stärkere berufliche Ausrichtung und Berufsbefähigung im Studium fordern, wird die Diskussion in den Fakultäten und Fachbereichen sehr unterschiedlich geführt. Anders als die Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die die berufsfeldspezifische Orientierung von je her stärker ins grundständige Studium verankert haben, war und ist die berufliche Relevanz des Bachelors für viele Universitäten ein relativ neues Feld. Sie argumentieren, dass der Bachelor in einigen Fachkulturen wie den Geisteswissenschaften nicht zur Beschäftigungsbefähigung ausbilden kann. Aus Sicht der Hochschulrektorenkonferenz verengt die oft gewählte Übersetzung des Begriffs „Employability“ mit „berufsqualifizierend“ das wissenschaftliche Studium auf eine berufliche Ausbildung.² Es ist jedoch nicht Aufgabe der Hochschulen, im Bachelor-Studium auf ein spezielles Berufsbild vorzubereiten, sondern die Studierenden wissenschaftlich vielseitig für die wechselnden Anforderungen der Arbeitswelt breit zu qualifizieren.

¹ Vgl. Mitteilung der Kommission, Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel 2010.

² Vgl. z.B. die Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010, S. 2-6, In: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf

Die „Employability“-Debatte darf zudem nicht losgelöst von der akademischen Kompetenzdebatte gesehen werden (Schaper u.a. 2012, Projekt nexus 2012). Akzeptiert ist mittlerweile, dass an Hochschulen sowohl fachliche als auch damit in Verbindung stehende überfachliche Kompetenzen vermittelt werden sollen, wenngleich kein einheitliches Verständnis von (Schlüssel)-Kompetenzen existiert. Mit dem wissenschaftsadäquaten Kompetenzbegriff ist ein neuer Leitbegriff gefunden, der geeignet scheint, sowohl die ausbildungs- und handlungsbezogenen als auch die identitäts- und persönlichkeitsbezogenen Aspekte von Bildungsprozessen zu integrieren. Allerdings reicht die Formulierung von Qualifikations- und Kompetenzziele nicht aus, wenn die Umsetzung der Kompetenzziele nicht auch mit einem Wandel der Lernkultur verbunden ist (Zervakis 2012b). Zudem bleibt die Frage, durch welche konkreten Kompetenzen sich „Employability“ auszeichnet, bisher unbeantwortet. Bislang ist die Verbindung von Studieninhalten mit den für bestimmte Berufsfelder geforderten Fähigkeiten eher selten zu finden. Die gegenwärtige unzureichende lehr-/ lerntheoretische Fundierung des „Employability“-Ansatzes könnte zudem zu einer Verlagerung der Verantwortung für eine berufs- bzw. arbeitsmarktgerechte Ausbildung auf das Individuum selbst führen, weshalb alternative Begriffe wie z. B. „Praxisbezug des Studiums“ bzw. „Beschäftigungsbefähigung“ angemessener das Verhältnis von Studium und Beruf bzw. Hochschule und Arbeitsmarkt beschreiben. Hier formuliert das Bukarest-Communiqué des Ministertreffens von 2012 einen erweiterten „Employability“-Ansatz, der die gesellschaftliche Dimension hervorhebt, Nachhaltigkeit fordert und auf das lebensbegleitende Lernen verweist (CRUS 2014, S. 36).

2. Erwerb von wissenschafts- und forschungsbasierten Kompetenzen als Ziel des Hochschulstudiums und Voraussetzung für die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit

„Bologna“ ist ein Bekenntnis zu einer an Lernergebnissen orientierten curricularen Reform, die die Lehre qualitativ verändert. Ziel guter Lehre muss es sein, Studierende beim Erwerb von Kompetenzen optimal zu unterstützen.³ Dazu gehört auch die intensive Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden sowie die fachlich motivierende Zusammenarbeit zwischen den Studierenden. Ein systematisches und regelmäßiges Feedback der Lehrenden an die Studierenden über die Fortschritte ihres Kompetenzerwerbs ist dabei auch der Schlüssel zur Unterstützung eines aktiven, selbständigen Lernens (Zervakis 2012b). Es ist das besondere Profil des Hochschulstudiums, von Beginn an wissenschaftsbasiert und forschungsorientiert zu sein. Das macht es notwendig, dass den Studierenden schon in der Bachelor-Stufe die notwendigen Methoden- und Schlüsselkompetenzen integrativ vermittelt werden, als Ergänzung zu der fachwissenschaftlichen Qualifikation. Das wissen spätere Arbeitgeber an den Hochschulabsolvent/innen zu schätzen. Der Erfolg der Absolvent/innen im Beruf wiederum ist das beste Argument für die hohe Wettbewerbsfähig-

keit des Standortes Deutschland. Deshalb ist eine hohe Qualitätskultur in Studium und Lehre, die sich ebenso um die grundsätzliche Beschäftigungs- bzw. Arbeitsmarktbefähigung der Hochschulabsolvent/innen kümmert, ein so wichtiges Thema: für die Unternehmen, die auf eine solide Hochschulbildung ihrer zukünftigen Fach- und Führungskräfte bauen, für die Studierenden, deren Marktwert und Karrierechancen im späteren Beruf von eben jenen Schlüsselkompetenzen mit abhängen, und auch für die Hochschulen selbst, deren Renommee in Zukunft auch von der Qualität der geleisteten Lehre bestimmt wird. Die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent/innen kann daher als ein Schlüsselthema für die Zukunftsfähigkeit des Landes angesehen werden.

Eine entsprechend zentrale Rolle spielt daher die Ausrichtung der Bachelor- und Master-Studienprogramme auf die Vermittlung von Lernergebnissen und Kompetenzen, die die Problemlösungsfähigkeiten der Absolvent/innen verbessern. Diese sollte sich durch den gesamten „Student Life Cycle“ ziehen. Die Ausgestaltung der Curricula und die Vermittlung entsprechender Fähigkeiten soll dabei deutlicher auf das Niveau der einzelnen Studienphasen abgestimmt und fest in den Fachkulturen verankert werden. Diese Ziele sollten im strukturierten Dialog zwischen Hochschulen, Politik und Arbeitgebern umgesetzt werden. Zugleich lassen sich dabei auch Synergieeffekte mit bestehenden Initiativen anderer Beteiligter (*Stakeholder*)⁴ erzielen. Neben einer kompetenzorientierten Studiengangskonzeption bedarf es weiterer Elemente (z. B. abgestimmter Module, Lehrangebote und -formate), die die Übergänge in die Beschäftigungspraxis in besonderer Weise fördern und fachspezifisch ausgestalten: integrierte und betreute Praktika, berufsorientierende Angebote, geeignete Forschungs- und Praxisprojekte zum Forschenden Lernen und Service Learning (HRK 2014, S. 68-79). Studierende sollten die Hochschulen mit dem beruhigenden Gefühl verlassen, etwas zu können und nicht nur etwas zu wissen. Um dieses Ziel zu erreichen, benötigen sie eine förderliche Lernumgebung, sich ergänzende Lehr- und Lernformen, die auf einen aktiven, eigenständigen Kompetenzerwerb abzielen, sowie kompetenzorientierte Prüfungsformen, die sich aus den Lernergebnissen ergeben und auf die Lernformen abgestimmt sind (nexus 2013, Zervakis 2013).

In einem Unternehmenspraktikum muss es etwa besonders um den eigenständigen Umgang mit der Wissenschaft gehen. Die Herausforderung für die Hochschullehre liegt in der wissenschaftlichen Begleitung dieser Praxisphasen und Förderung der besonderen wissenschaftlichen Methodenkompetenzen: Studierende sollen mit den im Studium erlernten und verfügbaren wissenschaftlichen Instrumenten auf die Praxis sehen und diese mit der fachwissenschaftlichen Methodik lösungs-

³ Vgl. viele anschauliche gute Praxisbeispiele von vorbildlichen Bachelor-Studiengängen aus verschiedenen Fachkulturen In: HRK 2014. Siehe auch HRK 2013b, HRK 2011 sowie <http://www.hrk-nexus.de>.

⁴ Zum Beispiel die „Bachelor Welcome“-Erklärungen der Personalvorstände führender Unternehmen mit Unterstützung des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft, BDA und BDI.

orientiert reflektieren. Die Herausforderung für die Arbeitgeber liegt in der Vermittlung von praxisnahen Fähigkeiten. Die Funktion eines Praktikums kann es deshalb nicht sein, ein Unternehmen in seiner ganzen Breite kennen zu lernen, indem die Studierenden durch möglichst viele Abteilungen „gescheucht“ werden. Vielmehr sollten die studentischen Praktikant/innen in einem konkreten, betriebstypischen und zeitlich klar abgrenzbaren Projekt intensiv mitarbeiten können.

Wenn Arbeitgeber und Wirtschaftsverbände weiterhin beklagen, dass die Absolvent/innen im Studium nicht ausreichend auf den Beruf vorbereitet werden und insbesondere von den Universitäten einen stärkeren Praxisbezug der Studiengänge einfordern, zeigt sich auch hier wieder das unterschiedliche Verständnis der beteiligten Akteure im Hinblick auf das richtige Maß an Praxisbezug in Studium und Lehre. Aus Sicht der Hochschulen geht es darum, dass die Studierenden einen wissenschaftlich-reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Arbeitsmarktanforderungen erlernen. Bachelor- und Master-Studiengänge vermitteln Problemlösungskompetenzen, die für ein breites Spektrum an Tätigkeitsfeldern qualifizieren, wobei der Master stärker auf die wissenschaftliche Vertiefung in einem Fachgebiet ausgerichtet ist (Burckhart 2014).

3. Der Beitrag von nexus/HRK zu einem akademischen „Employability“-Konzept

Anspruch und Zielsetzung der Europäischen Studienreform ist, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/innen durch eine Stärkung der Arbeitsmarktrelevanz ihres Hochschulstudiums zu fördern. Die vielfach diskutierte „Arbeitsmarktrelevanz“ (HRK 2013) fokussiert aus Sicht der Hochschulen auf die wissenschaftliche Qualifizierung der Studierenden sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für die Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Diese umfasst besonders den Transferaspekt, Fachwissen und Kompetenzen auf andere Kontexte der Praxis übertragen zu können. Ausgangspunkt dieser Überlegungen ist der durch Bologna etablierte Begriff der „Employability“. Die Schwierigkeit, die sich bei der Übertragung dieses Begriffs ins Deutsche zeigt, ist das unterschiedliche Verständnis der am Bologna-Prozess beteiligten Akteure (*Stakeholder*) im Hinblick auf die Stärkung des Praxisbezugs von Studium und Lehre (Zervakis 2012a, S. 202f.). Den Hochschullehrenden geht es darum, dass die Studierenden einen fachlich-reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Arbeitsmarktanforderungen erlernen, aber keine enge berufliche Ausbildung erhalten. Die Realität ist, dass die Hochschulen dafür sensibilisiert werden, mit der Umsetzung der Studienreform die arbeitsmarktrelevanten Anforderungen in der Lehre stärker als bisher zu berücksichtigen. Wie die betreffenden Anforderungen problemorientiert in Lehre und Forschung der jeweiligen Disziplin reflektiert werden können, zeigen anschaulich die im Projekt nexus zusammengestellten guten Beispiele sinnvoller didaktischer Innovationen in vielen Studienprogrammen, die als gelebte Realität ihren Weg in die Hochschulen gefunden haben (HRK 2011, 2012, 2013, 2014).

Die Hochschulen stehen also vor der Herausforderung, sich bei Wahrung ihres akademischen Bildungsanspruchs und Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses auch den konkreten Anforderungen des Arbeitsmarkts zu stellen und ein beschäftigungsbefähigendes Studium zu gewährleisten. Keinesfalls schließen sich akademischer Bildungsanspruch, Nachwuchssicherung und Arbeitsmarktrelevanz des Studiums gegenseitig aus. Das vom BMBF seit 2010 geförderte HRK-Projekt nexus bietet durch seine einschlägigen Veranstaltungen und Veröffentlichungen eine geeignete Plattform zum strukturierten Dialog mit Vertretern aus Hochschulen und der Arbeitswelt: So wurde ein im Sinne der Hochschulen begrifflich offener akademischer „Employability“-Ansatz zur Gestaltung von Studienprogrammen entwickelt und vorgestellt, der die drei Dimensionen integriert (Schubarth 2014, S. 4). Allerdings darf die unmittelbare Verwertbarkeit des Studiums für konkrete Berufe nicht im Fokus stehen, sondern die Bachelor-Programme sollen die Grundlage für vielgestaltige individuelle Bildungs- und Berufsbiografien sein. Auch wurde in nexus eine erste Verständigung darüber versucht, wie ein wissenschaftliches Studium gestaltet sein sollte, damit sich die Absolvent/innen erfolgreich für den Arbeitsmarkt qualifizieren können, wobei die Ausgestaltung je nach Hochschulprofil und Fachkultur differenziert erfolgen kann. Die Hochschulen konnten für die Vorteile einer besseren fachspezifischen Einbindung von Praxisbezügen in die Lehre sensibilisiert werden. Obwohl sich gerade der Bachelor im Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit und konkreten fachlichen Praxisbezügen bewegt, ist es notwendig, ihn als ersten beschäftigungsbefähigenden Abschluss zu konzipieren und Bachelor-Abschlüsse mit einem klaren Profil zu versehen.

4. Qualifizieren auch für den Arbeitsmarkt: Die Beiträge von Hochschulen, Studierenden und Unternehmen

Aus der Zielsetzung, die Beschäftigungsbefähigung der Hochschulabsolvent/innen zu stärken, ergeben sich bestimmte Anforderungen an unterschiedliche Akteure. Die Politik bzw. Bund und Länder müssen für geeignete Rahmenbedingungen in Studium und Lehre sorgen (z. B. Freiräume für Hochschulprofilierung, Wettbewerbsförderung, Studierendenauswahl nach transparenten Kriterien, hinreichende Finanzierung einer auf kleine Betreuungsrelationen ausgelegten Lehre). Über die Verbesserung von Studien- und Lehrbedingungen durch die Bereitstellung zusätzlicher Finanzressourcen kann die Hochschullehre an Wertschätzung gewinnen. Unternehmen sollten bereits Schüler/innen für das Studium vor allem der MINT-Fächer zu begeistern suchen und durch Stipendien die Nachwuchsförderung unterstützen sowie anspruchsvolle, gut betreute Praktikumsplätze in hinreichender Zahl und passend zur Studienstruktur zur Verfügung stellen. Sie können wissenschaftliche Abschlussarbeiten auf allen Unternehmensebenen ebenso fördern wie die studentische Beteiligung an Praxisprojekten. Hochschulen sind zwar für die Gestaltung der Curricula verantwortlich, sollten aber verstärkt mit den Unternehm-

men und auch untereinander zusammenarbeiten, um zusätzliche Lehrbeauftragte zu rekrutieren und den Seitenwechsel arrivierter Lehr-Expert/innen an der Schnittstelle von Wissenschaft und Markt zu fördern. Die wissenschaftliche Fach- und Persönlichkeitsförderung muss mit der Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe der Studierenden in Einklang gebracht werden. Zur Förderung von „Citizenship“ und bürgerschaftlichem Engagement müssen Studierende selbstreflexiv, selbstverantwortlich und praktisch ihr Studium mitgestalten können (Zervakis 2013, HRK 2014). Es liegt in der Verantwortung eines jeden Studierenden, sein Studium konstruktiv über das eigene Kompetenzprofil in Bezug auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts zu reflektieren und die Studieninhalte so auszuwählen, dass sie in einem angemessenen Verhältnis zum angestrebten Berufsfeld und der Entwicklung der eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen stehen. Schließlich bemühen sich Studierende um persönliches Feedback der Lehrenden und geben über Absolventenbefragungen ihrer Hochschule Hinweise auf die eigene Karriereplanung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens (BDA, BDI, HRK 2008, S. 3f.; HRK 2013b).

Die vertrauensvolle Zusammenarbeit der Hochschulen besonders mit den lokalen und regionalen Arbeitgebern ist unbedingt weiter auszubauen, wenn der Prozess der an Lernergebnissen orientierten Studienreform Erfolg haben soll. Die Arbeitgeber haben dabei durchaus eine Verpflichtung, die Akzeptanz von Bachelor- und Master-Absolvent/innen zu fördern. Sie sollten eigene attraktive Tätigkeitsfelder und Entwicklungsperspektiven für Bachelor- und Master-Absolvent/innen anbieten und die Zusammenarbeit mit den Hochschulen intensivieren (z. B. durch Praxistransfer, Personalaustausch und gemeinsame Weiterbildungsangebote) (Zervakis 2014). Denn zum Profil eines ersten berufsbefähigenden Hochschulabschlusses gehört besonders der Nachweis der Kompetenzentwicklung in einem aussagekräftigen Diploma Supplement (Zervakis 2010, S. 177f.). Bund und Länder wurden von der HRK darüber hinaus dazu aufgefordert, die Zugangsvoraussetzungen für den Höheren Dienst dahingehend zu ändern, dass dieser grundsätzlich auch Bachelor-Absolvent/innen offensteht (HRK 2013a). Es ist im Übrigen zu begrüßen, wenn Studienabrechern eine Chance zur Neuorientierung im Rahmen einer dualen Ausbildung gegeben wird, wie dies etwa in Modellprojekten mit verkürzter Ausbildungszeit ermöglicht wird (Burckhart 2014, S. 9).

5. Fazit: Veränderte Anforderungen an Studium und Lehre

Bei der Studierendenzentrierung der Lehre, dem „shift from teaching to learning“, handelt es sich um eines der Themen, die in der ursprünglichen Liste der Bologna-Ziele nicht besonders erwähnt werden, über deren zentrale Bedeutung für das Gelingen der Reform mittlerweile aber weitgehender Konsens besteht. Momentan stehen die Hochschulen allerdings vor der schwierigen Aufgabe, diese grundlegende Neuorientierung von Lehre, Studienorganisation und Beratung ohne angemessene Ressourcen vornehmen zu müssen: Das größere Gewicht

für die Lehre drückt sich bislang noch nicht in einer entsprechend gesteigerten Grundfinanzierung aus. Die aus dem Qualitätspakt Lehre stammenden durchaus beachtlichen Beträge sind nur zeitlich befristete Projektmittel. Das Engagement zahlreicher Lehrender erfährt wenig materielle Anerkennung, sei es durch Leistungszulagen oder durch Reduzierung der Lehrverpflichtungen. In Universitäten wird befürchtet, dass paradoxerweise die Einführung von Lehrprofessuren zu sinkendem Renommee der Lehre führen könnte und häufig ist auch die Karriererelevanz guter Lehre schwer zu vermitteln. Der Wissenschaftsrat stellte bereits 2008 fest, dass Qualitätsverbesserungen in der Lehre unabdingbar sind, forderte aber zugleich, dass sie nicht die Forschungsfähigkeit der Hochschulen beeinträchtigen dürfen.⁵ Die Herausforderung bestehe darin, das Reputationsniveau der Lehre dem der Forschung durch eine gezielte und systematische Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium anzugleichen. Zudem erfordere der oben erwähnte Paradigmenwechsel ein verändertes Verständnis von Ziel und Zweck der Lehre sowie der Aufgaben von Hochschullehrenden und eine institutionell verbesserte Steuerung der Lehrangebote. Bestehende strukturelle und finanzielle Defizite im Bereich von Lehre und Studium können nicht mehr durch ein vermehrtes Engagement Einzelner kompensiert werden. Obwohl Hochschulen und Länder bereits Maßnahmen ergriffen haben, um die Situation zu verbessern, fehlt es nach wie vor an wesentlichen Grundvoraussetzungen für eine systematische Weiterentwicklung der Qualität von Lehre und Studium. Daraus leitet sich ab, dass die Hochschulen eine bedarfsgerechte und international konkurrenzfähige Personal- und Sachausstattung benötigen, um die Qualität der Lehre verbessern zu können. Um die Wertschätzung der Lehre über das große Engagement Einzelner hinaus flächendeckend zu erhöhen, ist es also unabdingbar, Lehre auch finanziell anzuerkennen und einen neuen Rahmen für alternative Kapazitätsberechnungen zu bieten. Lehrpreise und Projektfinanzierung sind hier nicht ausreichend; es fehlt an einer entsprechenden Grundfinanzierung, die die Umsetzung einer modernen und aufwändigeren Lehre verlässlich sichert. Um die Qualifizierung der Lehrenden sinnvoll weiterzuentwickeln, ist für die HRK eine Einrichtung zur Förderung guter Lehre wichtig. Diese könnte u.a. sowohl den Erfahrungsaustausch zwischen Lehr-/Lernforschern und exzellenten Lehrenden organisieren als auch Fachforen für Forscher, Lehrende und Studierende bilden und Individual- wie auch Verbundprojekte zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium unterstützen sowie exzellente Lehrende fördern und auszeichnen.

Die vom Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz gesammelten Beispiele zeigen eindrucksvoll, dass viele Hochschulen ihren Auftrag zur Stärkung der Praxisbezüge ihrer Studienprogramme ernst nehmen und die Studierenden in vielfältiger Weise mit der Arbeitswelt in Kontakt bringen. Die Kompetenzorientierung von Lehre und Studium wird zunehmend verankert, didaktische

⁵ Wissenschaftsrat. Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Berlin: Wissenschaftsrat; 2008. Zugänglich unter: <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/8639-08.pdf> (letzter Zugriff am 18.02. 2013).

Innovationen, wie etwa das problembasierte Lernen, das Forschende Lernen oder das Service Learning, haben als gelebte Realität im Sinne des umfassenden Bildungsgedankens ihren Weg in die Hochschulen gefunden. Im bis zum Jahr 2018 geförderten Nachfolgeprojekt nexus II – „Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ – wird es um die weitere Optimierung des Zusammenspiels zwischen Bildungsverläufen und Beschäftigungsmöglichkeiten für Hochschulabsolvent/innen im Fokus von drei exemplarischen Runden Fachtischen (Ingenieurwissenschaften, Medizin/Gesundheitswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften) gehen. Auf diese Weise könnte ein wissenschaftsaffiner „Employability“-Begriff paradigmatisch Eingang in ausgewählte, arbeitsmarktnahe Fachkulturen finden und aus der bisherigen „Leerformel“ ein zukünftiges „Leitziel“ machen, das sowohl als interne Reflexionshilfe zur Gestaltung von Studiengängen als auch als zur individuellen Studienberatung in den Fächern selbst genutzt werden kann (Schubarth 2014, S. 4-6; CRUS 2013).

Literaturverzeichnis

BDA, BDI, HRK (2008) (Hg.): Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen stärken – Für eine bessere Arbeitsmarktrelevanz des Hochschulstudiums. Bonn/Berlin.

Burckhart, H. (2014): „Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt“, In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen, Bonn, S. 7-9 (Projekt nexus).

CRUS (Conférence des Recteurs des Universités Suisses) (2014) (Hg.): Bologna-Monitoring 2012-2014: Schlussbericht, Bern.

CRUS (Conférence des Recteurs des Universités Suisses) (2013) (Hg.): Checklist Employability in der Curriculumsentwicklung. URL: <http://www.crus.ch/dms.php?id=28802> (letzter Zugriff: 14.10.2014).

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2014): Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv, Bonn (Projekt nexus).

Hochschulrektorenkonferenz (2013a): Empfehlung der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz. Europäische Studienreform, Karlsruhe, 19.11.2013.

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2013b): Kompetenzen im Fokus, Bonn (Projekt nexus).

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2012): Erfolgsmodell Master. Offen für internationale Kooperationen und individuelle Bildungsbiographien, Bonn (Projekt nexus).

Hochschulrektorenkonferenz (Hg.) (2011): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen, Bonn (Projekt nexus).

Projekt nexus (HRK) (Hg.) (2013): Kompetenzorientiert Prüfen. Zum Lernergebnis passende Prüfungsaufgaben, Ausgabe 4 (nexus Impulse für die Praxis).

Projekt nexus (HRK) (Hg.) (2012): Kompetenzorientierung im Studium. Vom Konzept zur Umsetzung, Ausgabe 1 (nexus Impulse für die Praxis).

Schaper, N./Reis, O./Wildt, J./Horvath, E./Bender, E. (2012): Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf (letzter Zugriff: 8.9.2014)

Schubarth, W./Speck, K. (2013): „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“, nexus Fachgutachten. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf (letzter Zugriff: 8.9.2014).

Schubarth, W. (2014): „Employability“. Von der Leerformel zum Leitziel, Ausgabe 5 (nexus Impulse für die Praxis). URL <http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexus-Impuls-5-Employability.pdf> (letzter Zugriff: 8.9.2014).

Teichler, U. (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Januar. Beiträge zur Hochschulpolitik 1, S. 30-52.

Zervakis, P.A. (2014): Gelebte Kooperationen zwischen Hochschulen und Unternehmen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Studium und Praxis. Zusammenarbeit von Hochschulen und Unternehmen, Bonn, S. 25-28 (Projekt nexus).

Zervakis, P.A. (2013): „Nachhaltigkeit im Bologna-Prozess. Eine Zwischenbilanz der Umsetzung der europäischen Studienreform in Deutschland“. In: S. Baumert et al. (Hg.), Nachhaltigkeit: auf den Spuren eines Begriffs und seiner Bedeutung im universitären Kontext, Münster (LIT), S. 111-128.

Zervakis, P.A. (2012a): „Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt: das Projekt nexus“. In: Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A. u.a.: Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschulen und Arbeitsmarkt. Befunde und Perspektiven. Wiesbaden, S. 199-204.

Zervakis, P.A. (2012b): „Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“ (Interview). In: Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS), 7. Jahrgang, Nr. 1, S. 8-9.

Zervakis, P.A. (2010): Prioritäten für die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. In: HIS Hochschul-Informationssystem (Hg.): Perspektive Studienqualität, Bielefeld, S. 174-181.

■ Dr. Peter A. Zervakis, koordiniert die Inhalte des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), E-Mail: zervakis@hrk.de

**Peter Kossack, Uta Lehmann & Joachim Ludwig (Hg.):
Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung
Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen**

Der vorliegende Band versammelt eine Reihe von Arbeiten, die im Kontext der Weiterentwicklung der Qualität von Lehre entstanden sind. Dabei wird im Besonderen die Studieneingangsphase als zentrale Übergangsstelle in Bildungsbiographien in den Blick genommen. Die Arbeiten reichen von der Vorstellung einer empirisch fundierten Analyse typischer Problemlagen in Studieneingangsphasen über die Darstellung von Instrumenten zur Entwicklung von Studieneingangsphasen bis hin zur kritischen Reflexion der Studieneingangsphasenpraxis. Vor dem Hintergrund der Umstellung von Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses geben die Beiträge Einblick zu aktuellen Anforderungen und Problemstellungen, mit denen Studiengangsplanende, Hochschullehrende wie auch Studierende in der Studieneingangsphase konfrontiert sind. Darüber hinaus werden für eine Entwicklung von Studiengängen und die Gestaltung der Hochschullehre relevante Potentiale und Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Bielefeld 2012, ISBN 3-937026-77-0, 165 Seiten, 19.80 Euro
Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Andreas Woisch



Andreas Woisch

Beschäftigungsfähigkeit im Urteil von Studierenden. Empirische Anhaltspunkte aus dem Studienqualitätsmonitor SQM

Im Zuge der Bologna-Reformen und mit der Einführung der gestuften Studienstruktur wird die systematische Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) im Studium vielfach als bildungspolitisches Ziel angesehen. Befragungen von Unternehmen zeigen, dass dem Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen, zum Beispiel durch verstärkte Praxisbezüge im Studium, auch arbeitsmarktseitig eine große Rolle zugeschrieben wird (Konegen-Grenier et al. 2010). Wie aber blicken Studierende auf das Themenfeld der Beschäftigungsfähigkeit? Auf Basis von Daten des Studienqualitätsmonitors (SQM) – einer bundesweit repräsentativen Online-Befragung unter Bachelor- und Master-Studierenden im Sommersemester 2013 – stehen die folgenden Fragestellungen im Fokus: Wie wird die Förderung fachlicher und überfachlicher Qualifikationen im Studium bewertet? In welchem Maße weist die Lehre Praxis- aber auch Forschungsbezüge auf? Schließlich werden auch die studentischen Urteile zur eigenen Beschäftigungsfähigkeit erkundet: Inwieweit nehmen Studierende Beschäftigungsfähigkeit als relevantes Bildungsziel ihres Studiums wahr? In welchem Maße wird Beschäftigungsfähigkeit aus Sicht von Studierenden gefördert?

1. Einleitung

Mit der Einführung der neuen Studienstruktur mit den Abschlüssen Bachelor und Master war in Deutschland auch das Ziel verbunden, die Arbeitsmarktrelevanz des Studiums zu erhöhen. Der Bachelor-Abschluss soll, so die hochschulpolitische Vorgabe, mit einem „eigenständigen berufsqualifizierenden Profil“ (KMK 2003) den Studierenden einen unmittelbaren Übergang in den Arbeitsmarkt ermöglichen. Studierende sollen durch ihre Hochschulausbildung zur Teilhabe an Arbeit und Gesellschaft befähigt werden. Entsprechende Bologna-Deklarationen sprechen in diesem Zusammenhang vielfach von der Förderung von „Employability“, im deutschsprachigen Raum häufig mit Beschäftigungsfähigkeit übersetzt, sowie „Citizenship“ (vgl. Schubarth/Speck 2013, S. 18ff.). Beschäftigungsfähigkeit lässt sich allgemein definieren als die „Fähigkeit einer Person, auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten, oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blancke et al. 2000, S. 9). Übertragen auf das Studium lassen sich aus dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit unmittelbar

Implikationen für die zu definierenden „Learning Outcomes“ bzw. im Studium zu erwerbenden Kompetenzen ableiten: Ein Hochschul-Studium sollte Studierende nicht nur dazu befähigen, eine Beschäftigung zu erlangen, sondern auch, sich dauerhaft auf dem Arbeitsmarkt zu etablieren und weiterzubilden (Lebenslanges Lernen), auch um damit den sich verändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes gerecht zu werden. Neben der Vermittlung fachlicher Kenntnisse rücken somit in hohem Maße auch überfachliche (Schlüssel-)Kompetenzen in den Fokus wie Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz (Schaeper/Wildt 2010).

Für Hochschulen folgt daraus, dass Studierende über das Erlernen von fachlichen und wissenschaftlich-methodischen Kenntnissen hinaus auch die Möglichkeit haben sollten, im Studium überfachliche Qualifikationen zu erwerben. Bezüge zu möglichen späteren Berufsfeldern lassen sich durch Praxisbezüge der Lehrveranstaltungen stärken. Mit Blick auf eine Beschäftigung in Wissenschaft und Forschung oder forschungsnahen Berufsfeldern sollten aber zugleich auch die Forschungsbezüge der Lehre als relevante Merkmale berücksichtigt werden. Inwieweit diese verschiedenen Aspekte im Studium aus Sicht von Bachelor- und Master-Studierenden realisiert sind und wie sich dies wiederum im konkreten Urteil über die Förderung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit widerspiegelt, soll im Folgenden anhand der Daten des Studienqualitätsmonitors (SQM) erörtert werden.

2. Methode, Stichprobe

Beim SQM handelt es sich um eine bundesweit repräsentative Online-Befragung zu Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen, die seit 2007 im jährlichen Rhythmus vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Kooperation mit der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführt wird.¹ Insgesamt konnten die Urteile von 37.159 Bachelor- und Master-Studierenden an mehr als 100 Hochschulen bundesweit in die Auswertungen einbezogen werden.² Der Gesamttrücklauf im SQM 2013 beträgt 10%.

¹ Die Befunde des SQM werden sowohl auf Bundesebene ausgewertet (Bargel et al. 2014; Woisch et al. 2013), andererseits werden sie hochschulbezogen an die beteiligten Hochschulen zurückgemeldet und dienen dem hochschulischen Qualitätsmanagement. Nähere Informationen sowie der vollständige Fragebogen zum SQM unter: www.dzhw.eu/sqm.

3. Ergebnisse

Förderung fachlicher Kenntnisse

Ein Großteil der Studierenden sieht sich hinsichtlich der fachlichen Kenntnisse gefördert, insbesondere an Universitäten. Während dort knapp drei Viertel (73%) der Bachelor-Studierenden im bisherigen Studienverlauf eine starke bis sehr starke Förderung fachlicher Kenntnisse durch das Studium wahrnehmen, liegt der entsprechende Anteil an Fachhochschulen vier Prozentpunkte niedriger (69%).³ Erwartungsgemäß ist unter Master-Studierenden der Anteil, der sich im bisherigen Studienverlauf hinsichtlich fachlicher Kenntnisse gefördert sieht, noch etwas höher als im Bachelor-Studium. An Universitäten sind dies vier von fünf Master-Studierenden (79%), an Fachhochschulen 74%.

Förderung wissenschaftlicher Methodenkenntnisse

Hinsichtlich der Förderung wissenschaftlicher Methodenkenntnisse fällt das Urteil der Studierenden, verglichen mit der Förderung der Fachkenntnisse, seltener positiv aus. Zudem sehen sich die Bachelor- und Master-Studierenden an Universitäten hier deutlich besser gefördert als dies jeweils an Fachhochschulen der Fall ist: Jede(r) zweite Bachelor-Studierende an Universitäten (51%) fühlt sich im bisherigen Studium (sehr) stark im Hinblick auf wissenschaftliche Methodenkenntnisse gefördert, an Fachhochschulen hingegen nur 37%. Im Master-Studium ist der Anteil Studierender, der sich im bisherigen Studium hinsichtlich wissenschaftlicher Methodenkenntnisse (sehr) stark gefördert sieht etwas höher, weiterhin aber mit deutlichen Unterschieden nach Hochschulart: Auf 60% an Universitäten und 41% an Fachhochschulen trifft dies zu.

Förderung überfachlicher Qualifikationen

Der Erwerb von fachlichen und methodischen Kenntnissen im Studium stellt eine zentrale Anforderung an ein Hochschul-Studium dar. Berufliche Handlungskompetenz oder auch Beschäftigungsfähigkeit ergibt sich aber erst im Zusammenspiel mit weiteren (überfachlichen) Qualifikationen, wie Sozial- und Selbstkompetenzen (Schaeper/Wildt 2010). Im SQM werden die Studierenden um eine allgemeine Einschätzung gebeten, in welchem Maße ihr Studiengang durch gute Möglichkeiten, überfachliche Qualifikationen zu erwerben, charakterisiert ist. In der Wahrnehmung der Studierenden sind diese Möglichkeiten im Studium nur in begrenztem Umfang gegeben. Grundsätzlich sehen Studierende an Fachhochschulen häufiger Möglichkeiten zum Erwerb überfachlicher Qualifikationen als ihre an Universitäten studierenden Kommilitoninnen und Kommilitonen. Dennoch fällt auch hier der Anteil positiver Urteile recht gering aus. An Fachhochschulen sieht nicht einmal jede(r) zweite Bachelor-Studierende (43%) in (sehr) starkem Maße die Möglichkeit, im Studium überfachliche Qualifikationen zu erwerben, an Universitäten sind es sogar nur 36%.⁴ Auch im Master-Studium fällt dieses Urteil nicht anders aus – hier betragen die Anteilswerte ebenfalls 36% (Universitäten) bzw. 43% (Fachhochschulen).

Forschungs- und Praxisbezüge der Lehre

Die unterschiedliche Ausrichtung der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen wird insbesondere bei der Frage nach der Umsetzung von Forschungs- und Praxisbezügen in der Lehre deutlich. Forschungsbezüge, also die (regelmäßige) Einbeziehung von Forschungsfragen und -ergebnissen in der Lehre bewerten Studierende an Universitäten deutlich besser als Studierende an Fachhochschulen. 46% der Bachelor-Studierenden und 59% der Master-Studierenden an Universitäten bezeichnen die Forschungsbezüge ihrer Lehrveranstaltungen als (sehr) gut.⁵ An Fachhochschulen sind dies hingegen nur 35% bzw. 42%. Während die Lehre an Universitäten demzufolge also mehr Forschungsbezüge aufweist, zeichnet sich die Situation an Fachhochschulen durch eine stärkere Verankerung von Praxisbezügen aus: (Sehr) gute Praxisbezüge der Lehrveranstaltungen sehen im Bachelor-Studium knapp drei Viertel (72%) der Fachhochschul-Studierenden, im Master-Studium liegt der Anteil sogar bei 77%. An Universitäten nennt nur knapp jede(r) zweite Bachelor- und Master-Studierende (jeweils 47%) (sehr) gute Praxisbezüge in der Lehre.

Förderung von Beschäftigungsfähigkeit

Die Studierenden wurden schließlich gefragt, inwieweit sie eine Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit durch ihr Studium wahrnehmen (der Begriff Beschäftigungsfähigkeit wird den Studierenden im Fragebogen durch den Zusatz erläutert: „Fähigkeit, eine Beschäftigung zu erlangen und zu behalten“). Gefragt wurde auch, wie wichtig den Studierenden die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit ist. So können tatsächlich *wahrgenommene Förderung und Einschätzung der Wichtigkeit der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit* einander direkt gegenübergestellt werden.⁶

Insgesamt zeigt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen dem von Studierenden formulierten Grad der Wichtigkeit sowie dem Urteil über die tatsächlich wahrgenommene Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Eine solche Diskrepanz lässt sich zwar auch für nahezu alle anderen der im SQM erfragten Kenntnisse und Fähigkeiten beobachten (z. B. auch für fachliche Kenntnisse oder wissenschaftliche Methodenkenntnisse). Mit Blick auf die Beschäftigungsfähigkeit fällt sie allerdings besonders deutlich aus: Drei Viertel (74%) aller Bachelor-Studierenden geben an, dass ihnen die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit wichtig oder sehr wichtig ist.⁷ Eine (sehr) starke Förderung von Beschäftigungsfähigkeit

² Um vorhandene Differenzen zwischen Stichprobe und Grundgesamtheit auszugleichen, wird eine Gewichtung nach den Strukturmerkmalen Hochschulart, Region (neue/alte Länder), Fächergruppen, Geschlecht und Hochschulsemerstergruppen vorgenommen. Die Ergebnisse sind mit Blick auf diese Merkmale für Bachelor- und Master-Studierende (Deutsche und Bildungsinländer/innen repräsentativ).

³ Ausgewiesen wird hier die Zusammenfassung der Werte 4 + 5 auf einer fünfstufigen Skala von 1=„gar nicht gefördert“ bis 5=„sehr stark gefördert“.

⁴ Werte 4 + 5 einer fünfstufigen Skala von 1=„überhaupt nicht“ bis 5=„sehr stark“.

⁵ Werte 4 + 5 einer fünfstufigen Skala von 1=„sehr schlecht“ bis 5=„sehr gut“.

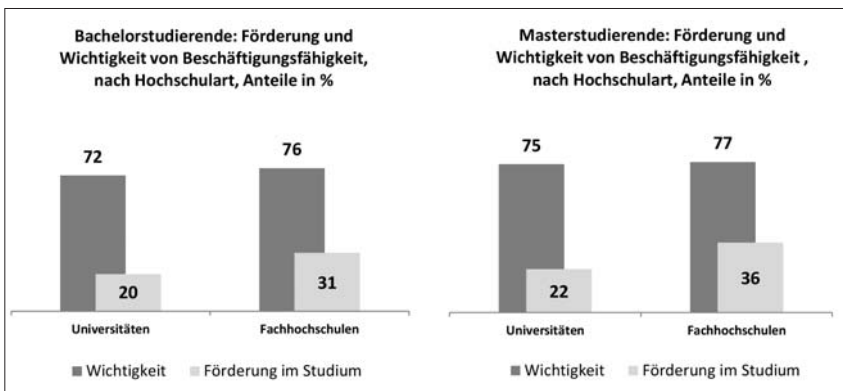
⁶ Die dazugehörige Frage im Fragebogen lautet: „Bitte geben Sie an, wie wichtig Ihnen eine Förderung nachfolgender Aspekte ist und inwieweit Sie durch Ihr bisheriges Studium darin gefördert worden sind.“

konstatiert dem Studium allerdings lediglich jede(r) vierte (25%) Bachelor-Studierende.⁸

Nun könnte die Annahme formuliert werden, dass die wahrgenommene Förderung der Beschäftigungsfähigkeit im Master-Studium, auf Grund der fortgeschrittenen Phase des Studiums, höher ausfällt. Tatsächlich lässt sich anhand der Einschätzungen der Master-Studierenden, zumindest in der Gesamtbetrachtung, allerdings kein bedeutender Unterschied zu den Bachelor-Studierenden ausmachen: 76% der Master-Studierenden schreiben der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit eine hohe Wichtigkeit zu, in etwa so viele wie im Bachelor-Studium. Gut gefördert sieht sich aber im Master-Studium ebenfalls nur jede(r) Vierte (26%).

Beschäftigungsfähigkeit: Unterschiede nach Hochschulart
Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen ist die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit durch ihr Studium wichtiger als ihren Kommiliton/innen an Universitäten: 76% an Fachhochschulen ist dieser Aspekt (sehr) wichtig, an Universitäten liegt der Anteil bei 72% (siehe Abbildung 1). Deutlicher unterscheiden sich die Hochschularten hinsichtlich der wahrgenommenen Förderung: Während an Universitäten nur jede(r) fünfte Bachelor-Studierende (20%) eine (sehr) starke Förderung von Beschäftigungsfähigkeit wahrnimmt, sind es an Fachhochschulen 11 Prozentpunkte mehr (31%).

Abbildung 1



Quelle: DZHW-Studienqualitätsmonitor 2013

Studierende im Master-Studium stufen die Wichtigkeit von Beschäftigungsfähigkeit nur geringfügig höher ein als Bachelor-Studierende (75% an Universitäten bzw. 77% an Fachhochschulen). An Fachhochschulen wird im Master-Studium zudem eine etwas höhere Förderung durch das Studium wahrgenommen (36%), während der Anteil an Universitäten mit 22% ähnlich hoch ist wie bei Bachelor-Studierenden.

Insgesamt zeigt sich, dass die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit an Fachhochschulen nicht nur wichtiger eingeschätzt wird, auch fällt hier die Diskrepanz zwischen dem Anteil Studierender, denen dieser Aspekt wichtig ist und dem Anteil, der sich gefördert sieht (mit 45 bzw. 41 Prozentpunkten), deutlich geringer aus, als dies an Universitäten der Fall ist (52 bzw. 53 Prozentpunkte).

Beschäftigungsfähigkeit: Unterschiede nach Geschlecht
Studentinnen ist die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit durch das Studium wichtiger als Studenten, dies gilt sowohl im Bachelor- (77% vs. 72%) als auch im Master-Studium (79% vs. 73%). Hinsichtlich der wahrgenommenen Förderung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit zeigt sich allerdings ein gegenläufiges Bild. Sowohl im Bachelor- als auch im Master-Studium erleben Männer in deutlich höherem Maße die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit als Frauen. 27% der Studenten, die einen Bachelor-Abschluss anstreben, nehmen eine (sehr) starke Förderung ihrer Beschäftigungsfähigkeit wahr, bei den Studentinnen sind dies nur 23%. Im Master-Studium ist die Differenz zwischen Männern und Frauen sogar noch etwas größer (30% bzw. 21% geben hier an, (sehr) stark gefördert worden zu sein). In diesen Bewertungen dürfte sich allerdings auch ein geschlechtsspezifisches Fachwahlverhalten widerspiegeln, das wiederum mit fachspezifisch unterschiedlich antizipierten Arbeitsmarktaussichten sowie entsprechenden Einschätzungen der eigenen Beschäftigungsfähigkeit einhergeht (siehe nächster Abschnitt).

Beschäftigungsfähigkeit: Unterschiede nach Fächergruppen

Nicht nur nach Hochschulart sondern auch je nach Fachkultur wird das Thema der Beschäftigungsfähigkeit unterschiedlich betrachtet: Einige Fächer (-gruppen) zeichnen sich eher durch einen ausgeprägten Berufsbezug bzw. klar definierte Berufsbilder aus (insbesondere im Lehramt, den Rechtswissenschaften oder der Medizin). In anderen Fächern, beispielsweise den Geisteswissenschaften, kann das Studium grundsätzlich durch eher diffuse Berufsbilder und Karriereperspektiven charakterisiert werden. Unterschiedliche Rahmenbedingungen und fachkulturspezifische Berufsbilder sowie die antizipierten Berufschancen (vgl. Heine et al. 2011) spiegeln sich auch in den Urteilen der Studierenden wider, wenn sie Auskunft zu ihrer Beschäftigungsfähigkeit geben. Fächergruppenspezifische Abweichungen zeigen sich sowohl hinsichtlich der Erwartungen an das Studium (Wichtigkeit) als auch der tatsächlich wahrgenommenen Förderung von Beschäftigungsfähigkeit. Die Befunde werden im Folgenden, nicht zuletzt aufgrund des hochschulartspezifisch unterschiedlichen Fächerangebots, für Universitäten und Fachhochschulen differenziert dargestellt.

Bachelor-Studierende

Von den Bachelor-Studierenden an Universitäten messen insbesondere Studierende der Medizin und Rechts-

⁷ Werte 4 + 5 einer fünfstufigen Skala von 1 = „völlig unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“.

⁸ Werte 4 + 5 auf einer fünfstufigen Skala von 1 = „gar nicht gefördert“ bis 5 = „sehr stark gefördert“.

wissenschaften der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit eine hohe Wichtigkeit bei: 82% bzw. 79% ist dies (sehr) wichtig (siehe Abbildung 2). Vergleichsweise selten ist dies hingegen in den Natur- (70%) und Ingenieurwissenschaften (69%) der Fall. Überdurchschnittlich häufig durch das Studium in ihrer Beschäftigungsfähigkeit gefördert sehen sich an Universitäten die Bachelor-Studierenden der Rechtswissenschaft (51% nehmen eine (sehr) starke Förderung wahr). Mit Abstand folgen danach die Ingenieurwissenschaften (24%). Seltener nehmen Bachelor-Studierende der Sozialwissenschaften (15%) sowie der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften (12%) eine Förderung wahr.

Bachelor-Studierende an Fachhochschulen schätzen im Vergleich zu den Universitäten sowohl die Wichtigkeit als auch die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit in den meisten Fächergruppen höher ein. Besonders den Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften und der Fächergruppe Medizin (Gesundheitswissenschaften) ist dies (sehr) wichtig (82% bzw. 80%). Eine geringere Bedeutung messen der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit Studierende in den Naturwissenschaften (71%) bei. Am stärksten gefördert fühlen sich Studierende der Rechts-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften – der Anteil beträgt jeweils 34%.

Eine interessante Perspektive eröffnet außerdem der fächerspezifische Blick auf die Diskrepanz zwischen Erwartung an das Studium (Wichtigkeit der Förderung) und tatsächlich wahrgenommener Förderung der Beschäftigungsfähigkeit von Bachelor-Studierenden: Diese fällt mit 28 Prozentpunkten in den Rechtswissenschaften

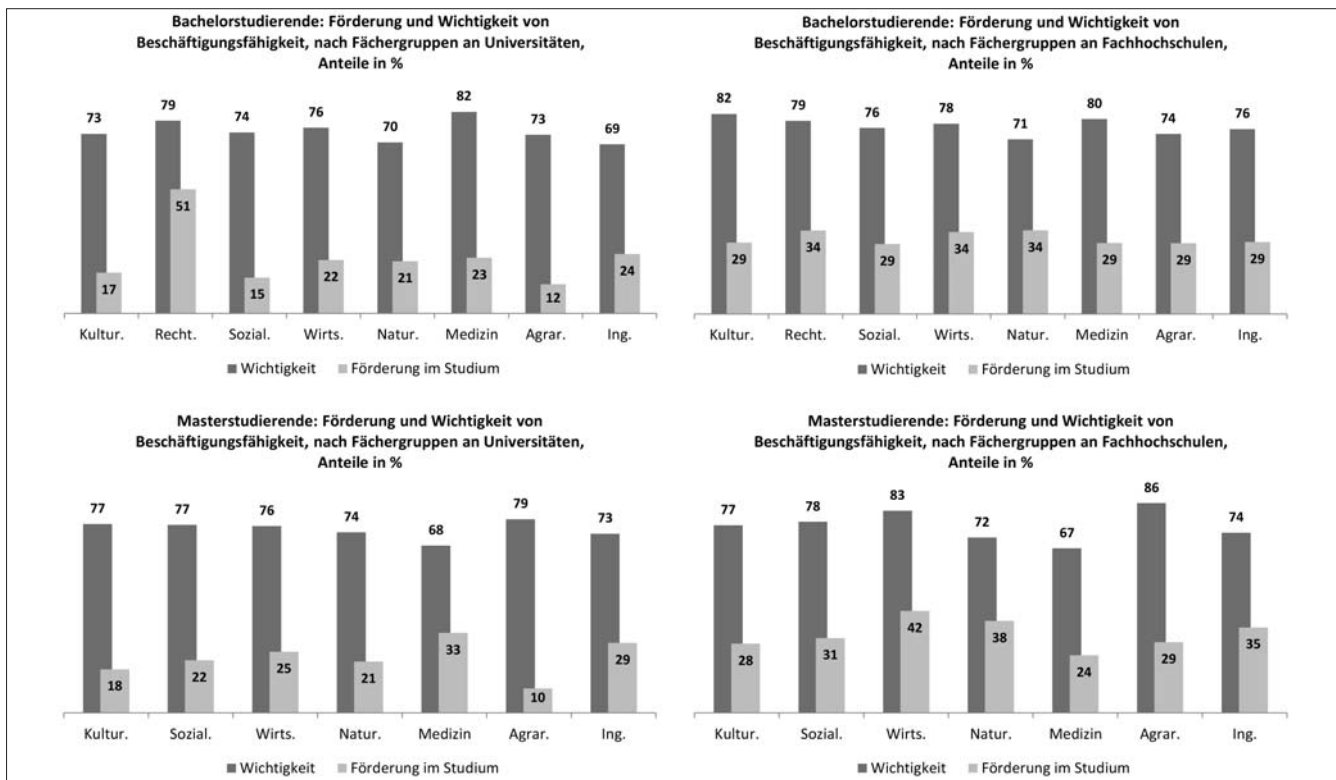
an Universitäten am geringsten aus, die Erwartungen der Studierenden an die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit werden hier offensichtlich am ehesten erfüllt. Auch in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten ist die Differenz zwischen Erwartung und Förderung mit 45 Prozentpunkten vergleichsweise gering. An Fachhochschulen ist das Verhältnis von Wichtigkeit und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit in den Wirtschafts- sowie den Naturwissenschaften am günstigsten (mit einer Differenz von 44 bzw. 37 Prozentpunkten). Am größten fällt die Diskrepanz in den Fächergruppen Medizin (60 Prozentpunkte) und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften an Universitäten (61 Prozentpunkte) aus. An Fachhochschulen schneiden diesbezüglich die Sprach- und Kulturwissenschaften am schlechtesten ab. Hier liegen 53 Prozentpunkte zwischen der Wichtigkeit (82%) und der wahrgenommenen Förderung (29%).

Master-Studierende

Von den Master-Studierenden an Universitäten⁹ messen insbesondere Studierende der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften der Förderung von Beschäftigungsfähigkeit eine hohe Wichtigkeit bei (79% ist dieser Aspekt (sehr) wichtig), aber auch in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Sozialwissenschaften ist der Anteil überdurchschnittlich hoch (jeweils 77%). Ein deutlich geringerer Anteil Studierender hingegen bezeichnet

⁹ Die Fächergruppe Rechtswissenschaften wird aufgrund zu geringer Fallzahlen für Master-Studierende an Universitäten nicht ausgewiesen.

Abbildung 2



Quelle: DZHW-Studienqualitätsmonitor 2013

in der Fächergruppe Medizin die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit als (sehr) wichtig (68%). An Fachhochschulen sind es vor allem die Fächergruppen Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie Wirtschaftswissenschaften, in denen Studierende die Beschäftigungsfähigkeit als überdurchschnittlich wichtig wahrnehmen (86% bzw. 83%), seltener ist dies hingegen in der Medizin (Gesundheitswissenschaften) der Fall (67%).

Hinsichtlich der wahrgenommenen Förderung der Beschäftigungsfähigkeit zeigen sich bei Master-Studierenden ebenfalls fächerspezifische Unterschiede: Während an Universitäten die Studierenden der Medizin eine überdurchschnittliche Förderung von Beschäftigungsfähigkeit im Studium erleben (33%), fühlt sich in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften nur jede(r) Zehnte (10%) (sehr) stark gefördert.

Auch im Master-Studium wird die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit an Fachhochschulen in höherem Maße wahrgenommen als an Universitäten. Besonders Master-Studierende in den Wirtschaftswissenschaften (42%) und den Naturwissenschaften (38%) zeichnen sich hier durch eine vergleichsweise hohe Förderung aus. Am geringsten wird aus Sicht der Fachhochschul-Studierenden die Beschäftigungsfähigkeit in der Fächergruppe Medizin (Gesundheitswissenschaften) gefördert (24%).

Fächerspezifische Differenzen zwischen Wichtigkeit und wahrgenommener Förderung von Beschäftigungsfähigkeit werden auch im Master-Studium deutlich. Besonders gering ist diese Differenz an Universitäten in den Fächergruppen Medizin (36 Prozentpunkte) und Ingenieurwissenschaften (45 Prozentpunkte), an Fachhochschulen zeigt sich in den Natur- und Ingenieurwissenschaften (34 bzw. 39 Prozentpunkte) sogar eine noch geringere Diskrepanz. Besonders deutliche Abweichungen von Wichtigkeit und wahrgenommener Förderung zeigen sich in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowohl an Universitäten (69%) als auch an Fachhochschulen (57%) sowie in den Sprach- und Kulturwissenschaften an Universitäten (59%).

4. Fazit und Ausblick

Die Diskussion um Beschäftigungsfähigkeit hat im Zuge der durch die Bologna-Reformen angestoßenen Prozesse nicht nur Einzug in die Lehrpläne der Hochschulen gefunden. Auch in der Wahrnehmung der Studierenden ist das Thema präsent. Die Datenanalyse zeigt, dass die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit von weiten Teilen der Studierenden als wichtiges Element ihres Studiums angesehen wird. Das wahrgenommene Maß an Förderung grundlegender fachlicher und überfachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die Umsetzung von Forschungs- und Praxisbezügen im Studium wird mitunter jedoch als weniger zufriedenstellend angesehen: Während das Urteil über die Vermittlung fachlicher Kenntnisse im Studium noch überwiegend positiv ausfällt, zeigen sich aus Sicht der Studierenden Verbesserungsbedarfe bei der Vermittlung methodischer Kenntnisse und Fähigkeiten sowie insbesondere mit Blick auf die Möglichkeit, im Studium überfachliche Qualifikationen zu erwerben. Schließlich zeigt sich, dass sich insge-

samt nur etwa jede(r) vierte Studierende durch das Studium in seiner Beschäftigungsfähigkeit gefördert sieht. Ob und wie gut der Einstieg in eine berufliche Beschäftigung gelingt, zeigt sich zumeist am Ende bzw. nach Abschluss des Studiums. Erst dann erweist sich, ob das Studium auf die Anforderungen späterer Berufsfelder entsprechend vorbereitet hat. Um diese Frage abschließend zu beantworten, wären Absolventenstudien heranzuziehen, die konkrete Berufsverläufe sowie die Passung/Adäquanz der späteren beruflichen Position nachzeichnen (vgl. z. B. Rehn et al. 2011). Insofern handelt es sich bei den hier vorgestellten Urteilen letztlich zunächst um ein „Zwischenfazit“ der Studierenden.

Unabhängig davon spiegeln die hier vorgestellten Befunde – und das gilt für Bachelor- und Master-Studierende nahezu gleichermaßen – in jedem Fall eine gewisse Unsicherheit der Studierenden hinsichtlich ihrer eigenen Beschäftigungsfähigkeit wider. Wenngleich sich aus diesen subjektiven Einschätzungen keine objektiven Kompetenzdefizite ableiten lassen, sollten sie als Hinweis ernst genommen werden und in Überlegungen münden, wie dem entgegengewirkt werden kann. Ansatzpunkte zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit sind beispielsweise in der Förderung von berufsvorbereitenden Praxisphasen im Studium (in Praktika oder Nebenjobs) zu sehen (Schubarth et al. 2013). Gleichzeitig unterstreichen die Befunde die Wichtigkeit beratender und unterstützender Angebote für Studierende im Themenfeld der Berufsvorbereitung (z. B. Beratung von Studierenden, Career Center, Angebote zur Praktikumsvermittlung).

Dieser Artikel liefert zunächst einige empirische Anhaltspunkte zur Beschäftigungsfähigkeit. Weitere Forschung schließt sich hier unmittelbar an, nämlich in der Frage nach den Zusammenhängen zwischen den präsentierten Befunden: Welche Faktoren führen dazu, dass sich Studierende in ihrer Beschäftigungsfähigkeit gefördert sehen? Welches sind die zentralen (fachlichen und überfachlichen) beruflichen Kompetenzen und Fähigkeiten, die Beschäftigungsfähigkeit bedingen und lassen sich darauf aufbauend „Stellschrauben“ zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit identifizieren? In einer solchen Betrachtung wären die hier berichteten fachlichen und überfachlichen Studierenerträge, aber auch die Einbindung von Praxiselementen (z. B. Praktika, Praxissemester) sowie letztlich Merkmale der Studierenden selbst als potenzielle Einflussfaktoren zu berücksichtigen. Solche Merkmale könnten beispielsweise die eigenen Studienleistungen, Einschätzungen zur Selbstwirksamkeit, Erwartungen der Studierenden an Studium und Studieninhalte vor Studienbeginn (vgl. Hasenberg/Schmidt-Atzert 2013) oder Aspekte der (intrinsischen oder extrinsischen) Studienmotivation sein.

Literaturverzeichnis

- Bargel, T./Heine, C./Multrus, F./Willige, J. (2014): Das Bachelor- und Master-Studium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012. Hannover, 2/2014. DZHW.
- Blancke, S./Roth, C./Schmid, J. (2000): Employability („Beschäftigungsfähigkeit“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt. Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft. Arbeitsbericht. Stuttgart, Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg.

Hasenberg, S./Schmidt-Atzert, L. (2013): Die Rolle von Studierenerwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 27/H. 1-2, S.87-93.

Heine, C./Woisch, A./Ortenburger, A. (2011): Studierende im Fokus. In: Briedis, K./Heine, C./Konegen-Grenier, C./Schröder, A.-K. (Hg.): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelor-Studierenden und -absolventen. Essen, S. 25-51.

Konegen-Grenier, C./Placke, B./Stangl, T. (2011): Unternehmen im Fokus. In: Briedis, K./Heine, C./Konegen-Grenier, C./Schröder, A.-K. (Hg.): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und -akzeptanz von Bachelor-Studierenden und -absolventen. Essen, S. 25-51.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf, zuletzt eingesehen am 20.08.2013.

Rehn, T./ Brandt, G./Fabian, G./Briedis, K. (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. Hannover: HIS, 17/2011.

Schaeper, H./Wildt, J. (2010): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. In: Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bielefeld, S. 64-83.

Schubart, W./Speck, K. (2013): Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, HRK-Fachgutachten, Bonn.

Schubarth, W./Kopp, A./Seidel, A./Ulbricht, J. (2013): Praxisphasen als Beitrag zur Erhöhung der Berufsbefähigung im Studium. Ergebnisse und Empfehlungen des Projekts „Professionalisierung von Praxisphasen in außeruniversitären Lernorten“ (ProPrax). In: Das Hochschulwesen, Jg. 61/H. 4 S. 110-113.

Woisch, A./Ortenburger, A./Multrus, F. (2013): Studienqualitätsmonitor 2012. Studienqualität und Studienbedingungen an deutschen Hochschulen. Hannover.

■ **Andreas Woisch**, Dipl. Sozialwiss., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, E-Mail: woisch@dhzw.eu

Aus einem Schreiben des Leiters der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin, Hans-Werner Rückert, an die Berater/innen im Hochschulbereich:

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ... veranstaltet wird sie [die Tagung] von der European Association for International Education (EAIE), unter maßgeblicher Beteiligung der ehemaligen FEDORA-Arbeitsgruppen Psychological Counselling in Higher Education (PSYCHE), Career Guidance and Counselling (EMPLOI), Equal Opportunity/Inclusion (ACCESS) und Educational Guidance and Counselling (SAFSA).

Als Mitveranstalter würde ich mich freuen, Sie und Euch in Berlin begrüßen zu dürfen.

Mit besten Grüßen
Hans-Werner Rückert



Andreas Eimer



Andreas Eimer

Konzeptionelle Grundlagen und Arbeitspraxis von Career Services an deutschen Hochschulen

Der Arbeitsmarkt für Akademiker hat sich in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verändert. Zudem erwarten Studierende, Politik und allgemeine Öffentlichkeit Aussagen über berufliche Perspektiven nach einem Studium. Und die Hochschulen haben diese Aufgabe angenommen: Ein deutlicher Ausdruck dieser Veränderungen sind die Career Services, die in den vergangenen 20 Jahren an den meisten deutschen Universitäten und Fachhochschulen entstanden sind. Mit spezieller Expertise, eigenen Angebotsformaten und Methoden verfolgen diese Einrichtungen das Ziel, den Studierenden den Schritt in den Beruf zu erleichtern, ihnen aber gleichzeitig auch die Fähigkeit zu erschließen, dauerhaft Veränderungen in ihrer Berufsbiographie möglichst selbstbestimmt meistern zu können. Der folgende Text zeigt die Anfänge der Career Services, beschreibt, wo die Einrichtungen heute stehen und welche Aufgaben zukünftig angegangen werden müssen. Zugleich wird ein Blick geworfen auf notwendige Qualifikationen der Mitarbeiter/innen sowie auf Methoden der Qualitätssicherung und Wirkungsüberprüfung in diesem mittlerweile gar nicht mehr so neuen Arbeitsbereich.

1. Ein kurzer Blick zurück

Die Career Services, die mit ihrem Veranstaltungs-, Informations- und Beratungsangebot die Studierenden umfassend auf den Berufseinstieg und auf die Gestaltung ihrer beruflichen Laufbahn vorbereiten, sind ein gutes Beispiel dafür, wie Hochschulen mit einem neuen Angebot auf Veränderungen in ihrem Umfeld reagieren. Ein einschneidender „Schock“ liegt dabei schon rund 30 Jahre zurück: Mitte der 1980er Jahre verhängten etliche Bundesländer einen Einstellungsstopp für Lehrer. „Wozu noch studieren“ titelte „Der Spiegel“ im Mai 1985 und startete damit eine Serie über „arbeitslose Akademiker“. Ein neues Phänomen erschien am Horizont: Hochschulabsolvent/innen vermeintlich ohne berufliche Perspektive. Das war im Nachkriegsdeutschland der 1950er- und 1960er-Jahre mit seiner geringen Akademikerquote und auch noch in den 70er-Jahren mit seiner Bildungs- und entsprechenden Stellenexpansion ein weithin unbekanntes Problem. Mit dem Wegbrechen der Berufs- und Lebensperspektive für Zehntausende von Absolvent/innen, die sich im Lehrerberuf gesehen hatten und sich zumeist nie Gedanken gemacht hatten über andere Berufsoptionen, änderte sich diese Wahrnehmung. Zwar

fanden die meisten verhinderten Lehrer letztlich andere Wege für sich. Doch dieser Umorientierungsprozess war für viele langwierig, mühsam und durchaus verbunden mit persönlichen Härten.

Die Hochschulen konnten damals wenig Hilfestellung geben: Sie waren auf diese Situation nicht vorbereitet und sahen sich auch nicht wirklich in der Verantwortung. Eine gute akademische Bildung, ja, die wollten sie sicher stellen. Was aber nach dem Examen passierte, sahen die Universitäten meist nicht als ihr Thema an. Und auch der Schock über die arbeitslosen Lehramtsabsolventen wurde an vielen Hochschulen noch als punktuell Ereignis gesehen, als Unfall sozusagen im ansonsten problemlosen Übergang von Akademikern in den Arbeitsmarkt.

2. Der Akademikerarbeitsmarkt: Kaum etwas ist wie früher ...

Doch selbst, als sich der Lehrerarbeitsmarkt – ganz langsam – im Laufe der Jahre erholte, entwickelten sich immer wieder neue Themen und Fragen, die den Hochschulen zeigten, dass sie sich dem Blick auf die beruflichen und persönlichen Perspektiven ihrer Absolvent/innen dauerhaft nicht würden verschließen können: Individualisierung von Berufsbiographien, Erhöhung der Studierendenzahlen und damit die Notwendigkeit der Erschließung neuer Tätigkeitssegmente („Akademisierung“), Entwicklung weg vom festen Berufsbild hin zu veränderlichen Tätigkeitsbeschreibungen („Entberuflichung“), Berufs- und Arbeitsplatzwechsel als biographischer Regelfall („Abkehr vom Normalarbeitsverhältnis“) mit Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen und der Fähigkeit zur wiederholten Neu-Orientierung sind nur einige Aspekte.

Außerdem veränderte sich auch die gesellschaftliche Diskussion: Studierende (und auch deren Eltern) forderten (und fordern) Unterstützung der Hochschulen bei der Entwicklung beruflicher Chancen und Aussagen zu Perspektiven nach Studienabschluss ein. Und auch die breite Öffentlichkeit mochte sich nicht mehr zufrieden geben mit der häufig gehörten Aussage, die Universitäten bildeten in erster Linie den wissenschaftlichen Nachwuchs aus, während tatsächlich nur ein Bruchteil der Absolvent/innen in Wissenschaft und Forschung bleiben. Zeitgleich wurden die Hochschulen politisch verpflichtet, Absolventenbefragungen (u.a. auch hinsicht-

lich der beruflichen Entwicklung ihrer Alumni) durchzuführen. Und schließlich brachten seit 1999 die Studienstrukturreform und die Diskussionen rund um den „Bologna-Prozess“ die Frage der „Employability“ in den inner- und außerhochschulischen Fokus. So wurde beispielsweise in den „ländergemeinsamen Strukturvorgaben“ die Berufsbefähigung durch den Bachelorabschluss festgeschrieben.

3. Career Services: Aufgaben und Funktionen

In diesem Kontext und in diesem Umfeld entstanden seit Mitte der 1990er Jahre an immer mehr Hochschulen Einrichtungen zur beruflichen Orientierung, nach den entsprechenden traditionsreichen britischen und amerikanischen Angeboten und entsprechend der Sprachmode dieser Jahre meist bezeichnet als Career Services. Die Zahl der Career Services wuchs in den Folgejahren stetig an. Der weitaus größte Teil der deutschen Universitäten und Fachhochschulen verfügt inzwischen in irgendeiner Form über ein solches Angebot.

Doch an welchem Punkt sollten die neuen Einrichtungen ansetzen, um die erkannten Defizite auszugleichen und den neuen Herausforderungen zu begegnen? Das war am Anfang nicht immer klar und führte teilweise zu Fehleinschätzungen, die bis heute noch nicht überall überwunden sind. Da gab es diejenigen, die die neuen Services argwöhnisch betrachteten. Sie fürchteten, die Career Services seien verlängerter Arm der Wirtschaft und würden dazu beitragen, das Studium auf reine Nützlichkeitsaspekte zu verkürzen. Mit diesem Ansinnen kann ein an einer Hochschule arbeitender Career Service dauerhaft aber nicht erfolgreich sein. Vielmehr geht es darum, die einzigartige Charakteristik von Hochschulen innerhalb des Bildungssystems zu erhalten und zu stärken und gerade deshalb Stellung zu beziehen zu den weiter oben im Text genannten Veränderungen und Herausforderungen. Diese Veränderungen kann man leugnen. Damit kommen Hochschulen aber mehr und mehr in die Situation, nur noch zu reagieren auf immer neue Anforderungen von außen. Nur wenn die Hochschulen eigene Positionen definieren, können sie gestalten. Wo verortet sich eine Hochschule in der Lehre zwischen Grundlagen- und Anwendungswissen? Wie definiert sie ihr Verhältnis zu Arbeitgebern und zum Arbeitsmarkt? Wie vermittelt sie ihren Studierenden, für die das Studium mehrheitlich eine berufliche Qualifikation für den außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt ist, die besondere Qualität und den Nutzen einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit komplexen Fragestellungen? Neben der Arbeit mit den Studierenden ist auch das die Aufgabe eines Career Service: an der Standortbestimmung einer Hochschule in diesen und ähnlichen Punkten mitzuarbeiten.

4. Was ist eigentlich „Employability“?

Im Career Service der Universität Münster läuft beispielsweise momentan ein Projekt mit dem Ziel, die Fächer dabei zu unterstützen, eine eigene Haltung zum Begriff der „Employability“ zu entwickeln, zu kommunizieren und mit Inhalt zu füllen. Was bedeutet Praxisbe-

zug in theoriebasierter universitärer Lehre? Welcher Praxisbezug stärkt die Studienqualität, welcher Praxisbezug schwächt universitäre Lehre? Wie wird Praxisbezug disziplinspezifisch hergestellt? Wo entwickelt sich Praxisbezug aus dem Angebot der Lehrenden, wo aus der Haltung und Wissensverarbeitung der Studierenden?

Durch Einbindung wissenschaftlicher Konzepte zur Employability, durch Einbringung umfassender Erfahrung mit der Thematik und durch Förderung inspirierender Diskussion in den Fachbereichen sollen das fachspezifische Verständnis von Beschäftigungsbefähigung gestärkt und Konzepte zu dieser Thematik entwickelt werden. Dabei wurde ausdrücklich kein defizitorientierter Ansatz gewählt, sondern ein Herangehen, das an die Stärken eines universitären Studiums anknüpft. Die Halbzeitergebnisse nach gut zwei Jahren sind ermutigend und skizzieren ein Vorgehen, das die Frage der Beschäftigungsfähigkeit in einer universitäts- und fachspezifischen Form bearbeitet. Das Projekt mit einer Laufzeit von fünf Jahren wird durch den „Qualitätspakt Lehre“ gefördert. Die Ergebnisse sollen auch als Modell und Anregung für andere Hochschulen dienen. Der Career Service der Universität Münster wird die Resultate daher unter anderem in einem Zwischen- und einem Abschlussbericht veröffentlichen.

5. Immer im Fokus: die Studierenden

Neben den Fächern und Fachbereichen sind natürlich die Studierenden die zentrale Zielgruppe der Career-Service-Arbeit. Ihnen sowohl den Einstieg ins Berufsleben zu erleichtern, aber auch Kompetenzen für die dauerhafte Gestaltung ihrer Berufsbiographie mitzugeben, ist die wichtigste Funktion der Career Services. Beispiel Universität Münster: Veranstaltungen, Beratung und Information sind die drei Säulen des Angebotes. In Workshops, Seminaren, Projekten und Präsentationen bildet sich der gesamte Prozess von der individuellen beruflichen Orientierung über die Vorbereitung und Auswertung von Praktika, den Aufbau von Netzwerken, die Vermittlung fachübergreifender Kompetenzen bis hin zur Unterstützung bei Bewerbungs- und Auswahlverfahren ab. Rund 2.400 Teilnehmerplätze werden zu diesen Themen jährlich bereit gestellt. Die Studierenden können über den Wahl-Pflicht-Bereich der „Allgemeinen Studien“ mit den Angeboten Leistungspunkte in allen Zwei-Fach-Bachelor-Studiengängen und über die Studienordnungen in vielen Ein-Fach- und Master-Studiengängen erwerben. Die Teilnahme an einer thematisch passenden Gruppenveranstaltung ist in der Regel Voraussetzung für die Vereinbarung eines individuellen Beratungstermins. So wird sichergestellt, dass die personelle Kapazität des Career-Service-Teams der Universität Münster einer möglichst großen Zahl der insgesamt über 40.000 Studierenden der WWU Münster zugutekommen kann. Und schließlich geht es im Bereich der Information darum, für die Studierenden Informationsquellen zu sichten, zu bewerten und aufzubereiten, um ihnen im fast unüberschaubaren Angebot berufsorientierender Informationen Orientierung zu geben.

Über die Jahre hinweg konnte in Münster beobachtet werden, dass häufig recht unaufwändige und kurze Un-

terstützungsangebote zu einem deutlichen Orientierungsgewinn führen können: Wenn in einem Gespräch oder einem Workshop etwa erläutert wird, was unter dem Transfer von Studienkompetenzen auf Anwendungssituationen zu verstehen ist, welche beruflichen Entscheidungsoptionen das Bachelor-Master-System eröffnet, dass Orientierungsbedarf bezüglich des eigenen Qualifikationsprofils im Studium kein Zeichen eines persönlichen Defizits ist oder wie Arbeitgeberanforderungen in Ausschreibungen angemessen zu lesen sind – dann gibt es bei Studierenden so manches Aha-Erlebnis. Andererseits sollte den Studierenden aber auch verdeutlicht werden, dass die berufliche Orientierung und Profilierung ein das Studium begleitender Prozess ist. Erfreulich ist es, wenn die Studierenden die berufliche Orientierung für sich als einen kreativen Prozess entdecken, der spannend sein kann und das Gefühl der Selbstbestimmung stärkt.

Die Skizzierung des Servicespektrums für Studierende (und Absolventen bis ein Jahr nach dem Examen) verdeutlicht, dass der Career Service der Universität Münster – wie die meisten Einrichtungen seiner Art – das „Placement“ nicht als seine Aufgabe ansieht. Es war anfangs ein weiteres häufiges Missverständnis über die Funktion dieser „neuen“ Serviceeinrichtungen, dass sie „Stellen vermitteln“ würden. Die Career Services unterstützen die Studierenden in allen Aspekten der beruflichen Orientierung und der Stellensuche. Sie nehmen ihnen aber den letzten Schritt nicht ab, sich eigenständig zu bewerben und die Verhandlungen mit den Arbeitgebern selbst zu führen.

Abgesehen davon, dass eine Direktvermittlung beispielsweise an der Uni Münster mit jährlich rund 7.000 Absolventen personell gar nicht zu leisten wäre, wäre sie auch kontraproduktiv: Da Akademiker/innen mit ganz großer Wahrscheinlichkeit mehrfach in ihrem Berufsleben mit der Notwendigkeit von Stellensuche, Bewerbung und Verhandlung konfrontiert sein werden, geht es darum, den Studierenden zu vermitteln, wie sie diesen Prozess möglichst souverän und selbstbestimmt gestalten können – und nicht darum, sie von dieser Aufgabe einmal am Anfang ihrer Karriere zu entbinden. Außerdem wünschen Arbeitgeber sich in der Regel selbstbewusste und gestaltende Bewerber – und niemanden, der sich von Dritten „vermitteln“ lässt. Anknüpfungspunkte schafft der Career Service dagegen natürlich viele: Netzwerkveranstaltungen mit Arbeitgebern, Projektworkshops in Unternehmen, Kontakttage wie den münsterschen „Career Talk“, ein hochschuleigenes Karriereportal. Den letzten Schritt vom Sprungbrett in das vielleicht gar nicht so kalte Wasser müssen die Studierenden und Absolventen aber selbst tun. Eine Kurzdarstellung des Career Service der Universität Münster findet sich in der Broschüre „Career Service – Unser Profil“ (Münster 2013).

6. Arbeitgeberkooperationen als Brücke in die Praxis

Die Kooperation mit Arbeitgebern – neben Studierenden und Fächern die dritte Zielgruppe – ist eine weitere unverzichtbare Grundlage für effektive Career-Service-

Arbeit. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Unabhängigkeit der Einrichtung. In Münster gilt daher der Grundsatz, dass der Career Service mit Unternehmen und Institutionen ausschließlich in deren Funktion als potentielle Arbeitgeber für Studierende und Absolvent/innen kooperiert. Werbeveranstaltungen mit dem Ziel, Waren und Dienstleistungen an den Mann oder die Frau zu bringen, haben keinen Platz im Angebotsspektrum. Ebenso bleibt der Career Service auch bei allen Angeboten mit Arbeitgebern verantwortlicher Veranstalter und behält die Entscheidungskompetenz über Form und Inhalte. Ziel ist eine Kooperation auf Augenhöhe. Dass die Interessenlage von Universität und Arbeitgebern dabei nur teilweise identisch ist, ist dabei kein unüberwindbares Hindernis. Offene Kommunikation und klar umrissene Positionierung ermöglichen zwischen Career Services und Arbeitgebern langfristige, vertrauensvolle Zusammenarbeit. Ein Beispiel: Es ist kaum möglich, das kurzfristige Interesse eines Arbeitgebers zu erfüllen, in einer Veranstaltung Dutzende Spitzenabsolventen einer extrem nachgefragten Fachrichtung kennen zu lernen, die am besten schon morgen lange bestehende Vakanzen füllen können. Doch kontinuierliche Zusammenarbeit mit dem Career Service, damit häufige Präsenz „auf dem Campus“ und der Ruf, inhaltlich interessante Angebote zu machen, führt zu einem „studentischen Multiplikationseffekt“, der dann ein Unternehmen zu einem attraktiven Arbeitgeber macht.

7. Qualifikationen, Qualitätssicherung und Wirksamkeitsüberprüfung

Natürlich müssen die Mitarbeiter/innen der Career Services für die unterschiedlichen Angebotsformen und die Kooperationen mit den verschiedenen Zielgruppen entsprechend qualifiziert sein. Kenntnisse über Laufbahntheorien und über berufliche Entscheidungsprozesse helfen, Einzelbiographien besser einordnen zu können. Dagegen ist es nicht möglich, sich auch nur annähernd ein vollständiges Wissen über Inhalte und Anforderungen aller akademischen Tätigkeitsbereiche anzueignen. Career-Service-Mitarbeiter sollten aber entsprechend zuverlässige Quellen und Recherchezugänge kennen. Zudem sollten sie in der Lage sein, Arbeitsmarktinformation bewerten und einordnen zu können und sowohl Dynamiken der Arbeitsmärkte als auch die Komplexität von Arbeitsmarktprognosen zu verstehen. Je nach Arbeitsschwerpunkt gehören zudem eine grundlegende Beratungsausbildung ebenso zum Portfolio wie didaktische und erwachsenenpädagogische Qualifikation für die Konzeption und Durchführung von Seminaren und Workshops. Im Team eines Career Service sollte es außerdem auch Personen mit außerhochschulischer Berufserfahrung geben, damit Kenntnisse über unterschiedliche berufliche Konventionen und Arbeitsstrukturen vorhanden sind.

Wo Geld, Zeit und Arbeitskraft investiert werden, sind Qualitätssicherung und Angebotsevaluation unverzichtbare Elemente: Selbstverständlich werden in Career Services die Teilnahmezahlen erfasst, der effiziente Einsatz der Mittel nachvollzogen, die Profile externer Referent/innen einer kritischen Prüfung unterzogen. Ebenso steht

außer Frage, dass Veranstaltungen und Services durch die Nutzer – also in erster Linie die Studierenden – evaluiert werden: Wo gab es Kenntniszugewinn, wurden die Erwartungen erfüllt, waren die Vermittlungsformen adäquat, überzeugten die Referentinnen und Referenten, wie geeignet sind die Seminarräume, und ist das Anmeldeprozedere funktional?

An einem wichtigen Punkt bleiben die Aussagen bislang dagegen im Ungefähren, basieren eher auf Überzeugungen oder manchmal auch nur auf Hoffnungen: Erfüllen die Angebote der Career-Service-Einrichtungen nachweislich ihr wichtigstes Ziel, nämlich den Übergang vom Studium in den Arbeitsmarkt zu erleichtern und die erfolgreiche berufliche Entwicklung auch langfristig zu befördern? Haben es in diesen Punkten Nutzer der Career-Service-Angebote leichter als diejenigen, die davon keinen Gebrauch machen?

Wollte man wissenschaftlich korrekt den positiven Einfluss der Angebote nachweisen, müsste man neben einer ausreichend großen Teilnehmergruppe eine Kontrollgruppe haben, die keine der Career-Service-Angebote nutzt. Die Individuen aus beiden Gruppen sollten ansonsten in allen möglichen anderen Einflussgrößen miteinander identisch sein bzw. man müsste den Einfluss anderer Unterschiede (z.B. sozialer Hintergrund, Alter, Geschlecht, Persönlichkeitsmerkmale usw.) eliminieren oder empirisch kontrollieren. Beide Gruppen müssten dann nach Studienabschluss und in den Jahren danach in gleicher Weise nach ihrem beruflichen Verlauf befragt werden. Aus den Unterschieden könnte man dann die Effekte der Career-Service-Angebote ablesen. Dass eine solch aufwändige Erhebung noch nicht durchgeführt wurde, ist nicht verwunderlich. Zumindest in den Einrichtungen selbst fehlen dafür die zeitlichen und personellen Ressourcen. Das sollte allerdings nicht dazu führen, die Frage auszublenden oder sogar als unbeantwortbar zu verwerfen. Im Career Service der Universität Münster wird zurzeit analysiert, inwieweit Teilnehmerrückmeldungen direkt im Anschluss an ein Angebot auch Rückschlüsse auf einen langfristigen Effekt auf den objektiven und subjektiven Berufserfolg zulassen. Erste Ergebnisse aus diesem Vorhaben sollen in der Ausgabe 12/14 der career service papers (csp) im Dezember dieses Jahres veröffentlicht werden.¹

8. Blick auf Deutschland und Blick nach vorne

Und wie stellt sich die Situation der Career Services in Deutschland insgesamt dar? Sehr unterschiedlich – dieses Attribut trifft es vermutlich am besten. Wie bereits erwähnt, haben zwar die meisten der deutschen Hochschulen mittlerweile ein thematisch entsprechendes Angebot, wie es auch die HRK 2011 in einer offiziellen Empfehlung befürwortet. Dort formuliert die HRK, dass „ein institutionalisiertes Beratungs- und Serviceangebot in Form von 'Career Services' (Career Centern o.ä.) in Ergänzung praxisnaher Lehrveranstaltungen als eine genuine Aufgabe von Hochschulen zu sehen" sei. Und weiter: „Die Existenz und Ausgestaltung von Career Services sind als Qualitätsmerkmale einer Hochschule anzusehen und zu optimieren. (...) Voraussetzungen sind die Anerkennung der Potenziale einer Career-Service-Einrich-

tung, die entsprechende strukturelle Einbindung an der Hochschule und die adäquate Ausstattung mit personellen und finanziellen Ressourcen" (HRK 2011).

Die „Ausstattung" ist an den Hochschulen jedoch nach wie vor sehr uneinheitlich, von Ein-Frau- oder Ein-Mann-Servicestellen mit immer wieder befristeten Arbeitsverträgen bis hin zu solide aufgestellten Einrichtungen, deren Angebote in Studienordnungen verankert sind und deren Services den Studierenden seit vielen Jahren bereits zuverlässig zur Verfügung stehen. Grundsätzlich hat sich in den vergangenen Jahren gezeigt, dass die Hochschulen die Grundfinanzierung der Career Services aus eigenen Mitteln sicher stellen sollten, um ein Mindestmaß an Kontinuität und die notwendige inhaltliche Unabhängigkeit der Angebote zu gewährleisten. Zusätzliche Projekte und Sonderaufgaben können dagegen durchaus aus öffentlichen oder privaten Drittmitteln realisiert werden.

Bereits seit mehr als zehn Jahren haben sich die deutschen Career Services in einem eigenen Bundesverband, dem Career Service Netzwerk Deutschland e.V. (www.csnd.de), organisiert. Dieses ehrenamtlich arbeitende Netzwerk ist eine Plattform für kollegialen Austausch, organisiert aber auch regelmäßige fachliche Fortbildungen und Konferenzen. Innerhalb des csnd ist 2009 auch ein Positionspapier zur „Qualitätssicherung in der Career-Service-Arbeit an deutschen Hochschulen" (Career Service Netzwerk Deutschland e.V. 2009) entstanden.

Die Jahre des Aufbaus der neuen Einrichtungen an den Hochschulen waren eine schöne, inspirierende, spannende Zeit, die gekennzeichnet war durch viele gesellschaftliche, arbeitsmarkt- und bildungspolitische Entwicklungen. Die Career Services sind aus diesen Veränderungen entstanden, haben sie begleitet und ihren Beitrag zu deren Gestaltung geleistet. Und der Blick geht nach vorne – neue Themen, neue Aufgaben stehen an: Integration von Career-Service-Angeboten in die Fachstudiengänge, berufliche Orientierung im Promotionsbereich, Unterstützung berufserfahrener Studierender im Weiterbildungsstudium, Entwicklung von Expertise für den internationalen Arbeitsmarkt, Nutzung von E-Learning und Distance-Learning-Elementen in der „Career-Arbeit" und, und, und ...

Die Ärmel bleiben aufgekrempelt: Weiter geht's!

Literaturverzeichnis

- Career Service der Universität Münster (2013):* Career Service – Unser Profil. Informationen für Studierende, Absolventinnen und Absolventen, Lehrende und Arbeitgeber. Münster.
- Career Service Netzwerk Deutschland e.V. (2009):* Qualitätssicherung in der Career-Service-Arbeit an deutschen Hochschulen. Berlin.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2011):* Empfehlung „Career Services". Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011. (URL: <http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/convention/empfehlung-career-services>, Stand vom 22.8.2014).

¹ www.csnd.de/publikationen/csp.html

■ **Andreas Eimer, M.A., MSc,** Leiter des Career Service, Universität Münster,
E-Mail: andreas.eimer@uni-muenster.de

Gerhart Rott



Gerhart Rott

Karrierekompetenz: Aufgaben und Chancen

Der folgende Beitrag stellt thesenartig und zusammenfassend die Aufgaben und Chancen von Karrierekompetenz dar. Hier gemeinte Potenziale können Studierende, aber auch alle an Beratung und Lehre Beteiligten für die Wirksamkeit eines Studiums entdecken und nutzen. Mit der Förderung der Qualität und der Erweiterung der Relevanz des Studiums gewinnt die erworbene Karrierekompetenz – das ist eine Kernthese in diesem Zusammenhang – eine wichtige Funktion, um die gesellschaftliche Bedeutung der Universitäten und anderen Hochschulen in den modernen Gesellschaften des 21. Jahrhunderts abzusichern, zu vertiefen und auszuweiten. Auf dem ersten Blick erscheint die Fähigkeit, nach dem Studium in der Welt der Arbeit seinen Ort und eine Beschäftigung zu finden, bei der erworbenes Wissen und Kompetenzen eingebracht und ein adäquates Einkommen erzielt werden können, eine höchst persönliche und individuelle Angelegenheit zu sein. Genauer betrachtet, zeigt sich jedoch, dass eine Verschränkung komplexer persönlicher, institutioneller, wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Bedingungen inner- und außerhalb der Hochschulen es erforderlich macht, diese Nagelprobe der gelungenen akademischen, beruflichen und persönlichen Lebensgestaltung mit den Kernaufgaben der heutigen Universitäten und der anderen Hochschulen in Einklang zu bringen. Im Folgenden werden deshalb zunächst einige Anforderungen an die Hochschulentwicklung und sodann an die Lehre und an das Studium skizziert, um von ihnen aus das doppelte Potenzial der Entfaltung von Karrierekompetenz aufzuzeigen: einerseits für die Studiengestaltung der Studierenden und für die persönliche und berufliche Lebensgestaltung der Absolvent/innen, andererseits zur Bewältigung interner und externer Anforderungen seitens der Hochschulen.

1. Die Balance zwischen interner Wissenschaftskultur und externen Erwartungen

In den modernen Wissensgesellschaften, in denen neue Erkenntnisse und ihre Umsetzung in ökonomische Innovationen sowie gesellschaftliche Erneuerungen wesentliche Wachstums- und Entwicklungsmerkmale sind, wird den Universitäten und anderen Hochschulen als Orte der Erkenntnisgewinnung und -vermittlung eine besondere Rolle für die wirtschaftliche Dynamik und für die Bewältigung des technologischen und sozialen Wandels zugeschrieben. Diese ist nicht zuletzt durch das Spannungsfeld fortschreitender Internationalisierung und

Globalisierung gekennzeichnet, was wiederum den Hochschulen mit ihren spezifischen Formen der internationalen Vernetzung eine herausgehobene Aufgabe zukommen lässt.

Der Umgang mit diesen gesellschaftlichen Erwartungen – auch als neue dritte Säule der akademischen Arbeit gekennzeichnet – führt zu einer wachsenden Komplexität, die der britische Hochschulforscher Peter Scott als „complexities of scale (which embrace structures and practices), complexities of values and complexities of roles“ beschreibt (Scott 2013, S. 421). Die Komplexität im Ausmaß besteht demnach u. a. in der Erweiterung des Zugangs zu einem „mass higher education system“ (ibid.) und in einer zunehmenden Heterogenität der Studierenden. Die Komplexität der Werte sowie der Rollen und Funktionen korrespondiert nach Scott mit der Forderung nach „highly skilled workers“ und „high-quality (but also 'relevant') research“ (S. 417). Besonders die Universitäten, aber auch die anderen Hochschulen sind so mit der Aufgabe konfrontiert, diese Erwartungen und Herausforderungen in neuer Weise zum Kern akademischer Arbeit in Beziehung zu setzen. Diesen bezeichnet der isländische Philosoph und frühere Rektor der University of Iceland, Páll Skúlason, treffend als „the preservation and advancement of knowledge, to the pursuit of truth, and to the development and enjoyment of man's intellectual powers“ (Skúlason 2013, S. 35) und leitet daraus die Notwendigkeit eines „reflective management“ (ibid., S. 32) ab.

Gegensätzliche interne und externe Erwartungen zu einer gestaltenden, die Kernfunktionen wissenschaftlicher Hochschulen fördernden Integration zu führen, ist die Aufgabe von „good governance“ (Kohler 2013). Zwar wird diese von Regierungen, die hohe Ansprüche formulieren, aber oft weniger bereit sind, eine hinreichende Finanzierung der Hochschulen zu gewährleisten, nicht selten als bloße Entlastungsfunktion in das Spiel gebracht. Good governance umfasst jedoch auch die Chance der Hochschulen, eine größere aktive Verantwortung zu übernehmen, um im 21. Jahrhundert Forschung, Lehre und Studium wirksam zu gestalten und ihrem „fascinating intellectual project, although a more complex one“ (Scott 2013, S. 420) im gesellschaftlichen Dialog eine kraftvolle Stimme zu geben. Aus einer solchen Perspektive kann – gerade auch bei der Überwindung bürokratischer Verkürzungen – die Auseinandersetzung um den Europäischen Hochschulraum (EHEA) auf der Basis des Bologna-Prozesses als Möglichkeit interpretiert werden, den Herausforderungen der moder-

nen Wissensgesellschaften gemeinsam eine Form zu geben. Dabei können alle Akteure auch in vertiefter Reflexion nationaler Bildungstraditionen und im Prozess der Gestaltung von Strukturveränderungen und Konzeptentwicklungen voneinander lernen sowie eine gelungene, international austarierte Balance zwischen interner Wissenschaftskultur und externen Erwartungen finden (vgl. hierzu Rott/Aastrup 2013).

2. Die Schlüsselrolle der Erneuerung universitärer Lehr-, Beratungs- und Studienkultur

Die Auseinandersetzung um die Entwicklung des Bologna-Prozesses spiegelt bis zu einem gewissen Grade die Interdependenz externer und interner Einflüsse und hat sich so immer mehr dem inneren Kern des Studierens selbst genähert: von den Anfangsjahren, in denen es besonders um die Schaffung vergleichbarer äußerer Strukturen zur Erleichterung der Studierendenmobilität ging – was zunächst einen „shift from input to a focus of learning outcomes“ (Bergan 2013, S. 84) und dann die Frage nach Qualitätsbeurteilung und Sicherung von Qualitätsstandards nach sich zog – zur Gegenwart, in der immer mehr vertiefende Fragen nach der inneren Gestaltung der Studien- und Lernprozesse selbst Antworten verlangen. So hob, die Gefahr einer Verflachung des Studiums erkennend, die EHEA Ministerial Conference 2012 in ihrer Schwerpunktsetzung als Ziel hervor, dass „durch das Lernen und Forschen an Hochschulen (...) die Studierenden die Fähigkeit erwerben, Situationen selbstbewusst einzuschätzen und auf der Grundlage kritischen Denkens zu handeln.“ Das Kommuniké verweist auf das Erfordernis eines „lernerzentrierten Ansatzes“ und auf die Ermutigung der Studierenden zu aktiver Beteiligung an ihrem eigenen Lern- und Bildungsprozess durch eine geeignete Lehr- und Lernmethodik. Zugleich werden dort „ein breiterer Zugang zu[r] Hochschulbildung“, die Widerspiegelung der „Vielfalt der europäischen Bevölkerung“ in der Studierendenpopulation und schließlich die „Beschäftigungsfähigkeit und die persönliche und berufliche Entwicklung der Absolvent/innen während ihres gesamten Berufslebens“ (S. 2f.) als Ziele formuliert.

Ausgehend vom „shift from an Instruction to a Learning Paradigm“, einem schon 1995 von den US-Forschern Robert B. Barr und John Tagg formulierten Erfordernis „for the 21st century“ (Barr/Tagg 1995), entspannt sich eine weitgefächerte internationale Diskussion über die Frage, wie unter den Bedingungen eines erweiterten Hochschulzugangs und einer wachsenden Heterogenität der Studierenden die wissenschaftliche Qualität des Studiums gesichert werden kann. Meist auf moderat konstruktivistischer lerntheoretischer Grundlage konnten durch Forschung und Konzeptentwicklung sowie durch den praktischen Einsatz einer Vielzahl neuer, interaktives und eigenständiges Lernen fördernder Methoden grundlegende Einsichten gewonnen werden (vgl. hierzu u. a. Fry/Ketteridge/Marshall 2009). Diese konnten disziplinspezifisch sowie interdisziplinär untermauern, dass

wissenschaftliches Denken und persönliche Kompetenzentwicklung eine sich wechselseitig intensivierende Verbindung eingehen können (vgl. Rott 2012, 2013a). Auch von Berater/innen im Hochschulbereich wurden vor dem Hintergrund ihrer täglichen intensiven Beschäftigung mit persönlichen Problemen der Studierenden im europaweiten Dialog frühzeitig Analysen und Konzepte zu den Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung im Studium und zur Unterstützung der Studierenden in diesen Prozessen ausgearbeitet (vgl. Rott 1995, 2008). Vielfältige neuere wissenschaftstheoretisch und pädagogisch begründete Forschungen und Diskussionen erbrachten wirksame Konzepte. Nach dem ‚Schwellenkonzept‘ (threshold concept – vgl. Meyer/Land/Baillie 2010) führt beispielsweise „beunruhigendes Wissen“ („troublesome‘ knowledge), das dem Erarbeiten von Schlüsselerkenntnissen in den Disziplinen oft vorangeht und es zunächst begleitet, bei den Studierenden durch die erkennende Durchdringung des Problems zu neuem und vertiefenden Verstehen. Dieses kann nicht nur eine selbstbewusste Gewissheit der Erkenntnismöglichkeit durch disziplinäres und interdisziplinäres Wissen begründen, sondern auch die bestärkende Freude am entdeckenden Lernen lebenslang emotional verankern und so die Sicht auf das eigene Sein in der Welt verändern. Es liegt auf der Hand, wie wichtig die Identifikation und die angemessene Begleitung eines solchen Wissenserwerbs für die Gestaltung eines Curriculums ist.

Wie all diese gewonnenen Einsichten in einem Curriculum umgesetzt werden können und wie studierendenzentrierte Lehr- und Lernumwelten durch Lehrende und Studierende entsprechend zu gestalten sind, haben John Biggs und Catherine Tang in ihrem Konzept des „constructively aligned outcome-based teaching and learning“ (Biggs/Tang 2011, Rott 2013b) kohärent dargestellt. Es zeigt, wie Lernziele, Lehr-Lernaktivitäten sowie Prüfungs- und Bewertungsverfahren in ihrem inneren Zusammenhang zu analysieren und in einem kontinuierlichen Kommunikations- und Reflexionsprozess der Lehrenden und Studierenden auf allen Ebenen des Curriculums zu gestalten und zu entwickeln sind, damit ein studierendenzentriertes Studium in anspruchsvollen Lernsituationen Wirklichkeit werden kann. In ihm können dann nicht nur die akademisch ohnehin sehr gut vorgebildeten und intrinsisch hoch motivierten, sondern auch jene Studierenden, die ein eher instrumentelles Verhältnis zum Studium haben und eher eine „qualification for a decent job“ suchen, dafür gewonnen werden¹, ihr „surface learning“ zu begrenzen und einen „deep learning approach“ zu entwickeln und so vielleicht nicht ganz, aber doch fast das Niveau der traditionell Bildungsengagierten zu erreichen. Sie überwinden dann die passive Haltung zu ihrem Studium und erarbeiten sich aktiv alle höheren Niveaus akademischer Bildung.² Solchen Bildungsprozesse, in denen ‚conceptual change and in-

¹ Berühmt geworden sind inzwischen die beiden Namen, mit denen Biggs und Tang diese beiden Möglichkeiten personalisierend typisieren: Robert will nur einen guten Job und wäre noch vor einigen Jahren kaum zur Universität gegangen, Susan hingegen engagiert sich für ihre Bildung und lernt nahezu immer, wie auch die Lehre aussehen mag. Sie bilden zusammen das ‚Robert and Susan problem‘ (Biggs/Tang 2011, S. 3)

tellectual development'³ Gewicht erlangen, erwecken bei den Studierenden Begeisterung für wissenschaftliche Erkenntnisprozesse und ändern so nicht nur ihre Haltung zu ihrem Studium und zu ihrem Lernen, sondern auch zu sich selbst. Sie erweitern mit der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und Denken und für ihr konkretes Verhalten im Studium auch die Kompetenz, zu handeln und sich selbst als Teil der Welt zu begreifen. Ihre Bildung wird zu einer mit dem Studium verbundenen Persönlichkeitsbildung.

3. Karrierekompetenz als förderliches Element der akademischen Bildung

Es besteht also – unter der Voraussetzung eines entsprechenden bildungspolitischen Willens inner- und außerhalb der Hochschulen – die reale Möglichkeit, in den Hochschulen das Ziel einer „qualitativ hochwertigen Bildung für alle“ (EHEA Ministerial Conference 2012, S. 2) zu erreichen. In diesem Kontext ist es u. a. von Bedeutung, dass die berufliche Relevanz⁴ des Studiums und der Wunsch vieler Studierender, mit dem Studium eine gute berufliche Perspektive zu gewinnen, dabei nicht als hinderlich, sondern als verstärkendes Moment im angestrebten hochschulspezifischen Bildungsprozess aufgefasst und gestaltet wird. Dem angemessenen Verständnis der ‚berufsbiografischen Gestaltungskompetenz‘ bzw. der ‚Orientierungs- und Entscheidungskompetenz‘ oder kurz der ‚Karrierekompetenz‘⁵ kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu. Neben neuen Formen der Wissensproduktion, in dem inter- und transdisziplinäres Wissen und der aktive Austausch mit Anwendungsfeldern – selbst bei der Formulierung von Fragen der Grundlagenforschung – eine größere Rolle spielen, sind es nicht zuletzt die sich immer mehr beschleunigenden Veränderungen im Wirtschafts- und Arbeitsleben, die einen erheblichen Erwartungsdruck in Richtung Flexibilität erzeugen. Zur Bewältigung dieser Anforderungen sind Fähigkeiten und Haltungen erforderlich, die eine große Schnittmenge und eine positive Interdependenz von Karrierekompetenz mit dem studierendenzentrierten Studium aufweisen. Diese ökonomischen und sozialen Veränderungen reflektieren sich in den Interventionen zum „career development“. Während früher „how worker traits can be matched to work requirements [...] and how workers can develop their careers effectively across the life span“ als Leitfragen galten, versuchen neuere Theorien und Konzepte, Wege aufzuzeigen, „in which meaning is made out of life experience and then translated into career choice“ (ibid.) und in jeweils immer neuen Berufs- und Lebenskontexten umzusetzen sind. Nach solchen Konzepten sind reflektierte Praxiserfahrungen als Teil lebenslangen und -weiten Lernens zu verstehen, wobei ‚lebensweit‘ Wechselwirkungen der verschiedenen parallelen Lernräume und -situationen als Teil der menschlichen Existenz unterstreicht (vgl. u.a. Jarvis 2005, S. 14). Solche berufsbezogenen Kenntnisse und Kompetenzen können während des Studiums außerhalb der Hochschulen in Praktika oder anderen Formen der Begegnung in Arbeitswelt oder Zivilgesellschaft sowie an den Hochschulen in Lehrveranstaltungen, speziellen Kursen oder

in Beratungen erworben werden. Dazu gehören z. B. Metakognitionen und achtsames Vorgehen zur Einbringung von Wissen und Kompetenzen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Fähigkeiten, Handlungen kontext- und zugleich selbstbezogen zu reflektieren und auf der Basis von Selbstvertrauen für die kritische Evaluation möglicher Ergebnisse offen zu sein. Diese wiederum weisen inhaltliche und methodische Überschneidungen auf mit dem aktiven reflektierten Lernen, das dem studierendenzentrierten Studium eigen ist.⁶ Die „empowering significance of individuals taking responsibility for their development and career pathways“ (Dowson, P. [forthcoming] 2015, S. 23) geht einher mit der Verantwortungsbereitschaft von Studierenden für ihr Lernen, die von ihnen im studierendenzentrierten Studium gefordert wird. Dabei kann die Integrationsleistung der Studierenden durch integrative Zusammenarbeit aller Beteiligten innerhalb (Lehrenden, Berater/innen sowie Studierenden) und außerhalb der Hochschulen (Arbeitgebern, Zivilgesellschaft) gezielt unterstützt (Rott 2014 [in print] und Rott 2015 [forthcoming]) und in den kommenden Jahren vertieft werden: Gemeinsam mit den Studierenden und Akteuren in Praxisfeldern können – analog dem „Schwellenkonzept“ wissenschaftlichen Erkennens (s. o.) – die Erforschung disziplinspezifischer und allgemein herausfordernder Schwierigkeiten beim Übertragen von Wissen in Praxisfeldern erhellt und Möglichkeiten der Förderung des Kompetenzerwerbs in Verbindung mit dem akademischen Lernen erschlossen werden. Die Förderung dieser integrativen Chancen ist nicht zuletzt eine zukunftsorientierte Aufgabe einer ressourcen- und wirksamkeitsorientierten ‚good governance‘, um sich so den beiden Zielen der inneren Qualität des Hochschulstudiums und seiner Arbeitsmarktrelevanz schrittweise zu nähern.

² Zusammenfassend seien hier – aufsteigend – die Stufen genannt: Auswendiglernen, Mitschreiben, Sachverhalte und Theorien beschreiben, sie erklären (bis hierhin würde üblicherweise Robert gelangen) sie zueinander in Beziehung setzen, sie anwenden und theoretisch weiterentwickeln, sie zu reflektieren (diese Niveaustufen bleiben ohne Änderung der Studienumwelt üblicherweise Susan vorbehalten).

³ Der explizite Bezug, den Johannes Wildt (2010) bei der Einführung dieses Begriffs zu W. v. Humboldts Konzept von Bildung durch Wissenschaft und zum forschenden Lehren herstellt – so bei der Bestimmung von Schnittstellen von Beratung und Lehre –, ist mehr als berechtigt. Gerade in dem Rückgriff auf diese Tradition und ihre Transformation in die heutigen Bedingungen kann die deutsche Diskussion innerhalb des EHEA einen wichtigen Beitrag leisten.

⁴ Diesen Ausdruck bzw. „professional relevance of study“ (Teichler 2013, S. 217) grenzte Teichler zunächst bewusst von ‚employability‘ – ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ – ab, den er als für den Hochschulbereich nicht angemessen betrachtete. Allerdings hat sich „employability“ im EHEA inzwischen weitgehend durchgesetzt.

⁵ Es handelt sich hier um unterschiedliche Übersetzungen des englischen Begriffs Career Management Competence (CMC) bzw. Career Management Skills (CMS); darin spielen das ‚personal management‘, das ‚exploring learning‘ und das ‚work/life-work building‘ (Jarvis 2003) eine besondere Rolle.

⁶ So unterstreicht auch das European Guidance Policy Network (ELGPN) in seinem ‚Resource Kit‘ die Aufgabe, verschiedene Ansätze zur Förderung der CMS in „eine strategische Perspektive zu integrieren. Eine solche Strategie muss die Ansprüche an studierendenzentriertes Lehren und Lernen, an die Unterstützung der Studierenden und die Verbesserung von deren Beschäftigungsfähigkeit in sinnvoller Weise integrieren und das Potenzial von CMS zur Verbesserung der Lehr- und Lernqualität im europäischen Hochschulraum nutzen.“ (ELGPN 2013, S. 24)

Literaturverzeichnis

Barr, R. B./Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change Magazine* Vol. 27/No. 6, pp. 12-25.

Bergan, S. (2013): Promoting New Approaches to Learning. In: G. Rott/W. Aastrup, (Eds.): *Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area*, Berlin, S. 397-420.

Biggs, J./Tang, C. (2011): *Teaching for Quality Learning at University* (4. Ed.), Maidenhead.

Dowson, P. (2015 [forthcoming]): Personal and professional development for business students. London.

EHEA Ministerial Conference (2012): Unser Potenzial bestmöglich nutzen: den Europäischen Hochschulraum konsolidieren. Bukarester Communiqué. http://www.bmbf.de/pubRD/Bukarest-Kommunique_2012.pdf (2.10.2014).

Fry, H./Ketteridge, S./Marshall, S. (Eds.) (2009): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education – Enhancing Academic Practice*. 3rd edition. New York and London.

Jarvis, P. (2007): *Towards a Philosophy of Human Learning: an Existentialist Perspective*. In: P. Jarvis/S. Parker (Eds.): *Human Learning – a Holistic Approach*.pp.1-15). London and New York.

Kohler, J. (2013): "Concept and Understanding of (Good) Leadership and (Good) Governance". In: Rott, G./Aastrup, W. (Eds.): *Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area*. Berlin, pp. 345-376.

Meyer, J.H.F./Land, R./Baillie, C. (Eds.) (2010): *Threshold Concepts and Transformational Learning*. Rotterdam, Boston, Taipei.

Niles, S./Harris-Bowlsbey, J. (2013): *Career Development Interventions in the 21st Century*. Boston.

Rott, G./Aastrup, W. (2013): The Challenge of European Higher Education in the 21st Century – An introduction. In: Rott, G./Aastrup, W. (Eds.): *Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area*. Berlin, S. 5-17.

Rott, G. (1996): Interaction between Emotion, Cognition, and Behaviour as a Focus for Higher Education and in Student Counselling. In: Georgas, J./Manthouli, M./Besegevis, E./Kokkevi, A. (Eds.): *Contemporary Psychology in Europe: Theory, Research and Application*. Göttingen, pp. 273-287.

Rott, G. (2008): Psychological Counselling and Students' Personal and Educational Development. In: Froment, E./Kohler, J./Purser, L./Wilson, L. (Eds.): *Bologna Handbook – „Making Bologna Work“*. Berlin, C 3.8-2, pp. 1-22 [auch veröffentlicht in Rott/Aastrup 2013].

Rott, G. (2012): Aktives Studieren im Europäischen Hochschulraum – Chancen im Zusammenspiel von Beratung und Lehre. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Jg. 7/H. 1, S. 2-7.

G. Rott (2013a): "Learning and Teaching Requirements in the European Higher Education Area". In: Musai, B. et al. (Eds.): *Education for the Knowledge Society – 1st Albania International Conference on Education* (AICE) 6–8 December 2012. Proceedings. Tirana: Qendra për Arsimit Demokratik & Institucioni Universitar "Shkolla e Lartë e Edukimit", pp. 587-596.

Rott, G. (2013b): Das Zusammenwirken wissenschaftlicher Erkenntnisse mit Lernberatung im studierendenzentrierten Studium – ein Beispiel aus einer Sommeruniversität im Kosovo. *Zeitschrift für Beratung und Studium*, Jg. 8/H. 3, S. 76-81.

Rott, G. (2014) [in print]: The Enhancement of Students' Career Management Competence – a Strategic Higher Education Policy Approach. In M. Lazi (Ed.). *Serbia within the European Paradigm of Career Guidance – Recommendations and Perspectives – Proceedings of Conference in Niš*, October 24th 2013. Niš University of Niš, pp. 12-17.

Rott, G. (2015 [forthcoming]): Student-Centred Teaching and Learning and Career Management Competence – Strategic Factors in the University's Regional and Industrial Interaction. In: Chen, L./Günther, J. (Eds.): *Manufacturing Industrial Clustering*. Berlin, Boston, Peking.

Scott, P. (2013a): Access in Higher Education in Europe and North America: Trends and Developments. In: Rott, G./Aastrup, W. (Eds.): *Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area*. Berlin, S. 37-64.

Skúlason, P. (2013): "Call for Leadership and Governance through Reflective Management" In: Rott, G./Aastrup, W. (Eds.): *Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area*. Berlin, S. 19-36.

Teichler, U. (2013): "Higher Education and the European Labour Market. In: Rott, G./Aastrup, W. (Eds.): *Corner Stones of Higher Education in the 21st Century – Meeting Challenges by the European Higher Education Area*, Berlin, S. 217-250.

Wildt, J. (2010): The Interface between Student Counselling and Academic Development. In: Rott, G. (Ed.): *Proceedings of the Symposium "Beratung und die Wirksamkeit der Hochschulbildung – Guidance and Counselling and the Efficacy of Higher Education"*. Zentrale Studienberatung der Bergischen Universität Wuppertal. URL: <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-2490/zsbs03.pdf> (2.10.2014).

■ Akad. Dir. a.D. Dr. Gerhart Rott, Psychologischer Psychotherapeut und Consultant, wirkt gegenwärtig u.a. in dem European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) mit und ist als Senior Academic Advisor dem Institut für Bildungsforschung in der School of Education der Bergischen Universität verbunden, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Anke Hanft (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements

Das Buch liefert grundlegende Informationen zu Managementkonzepten und -methoden sowie zu den derzeit diskutierten Reformansätzen im Hochschulbereich. Erstmals werden dabei auch die durch den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre und Administration ausgelösten Veränderungen umfassend berücksichtigt. Etwa 100 Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge erläutert. Durch vielfältige Querverweise und ein umfassendes Stichwortverzeichnis ist sichergestellt, dass Leserinnen und Leser schnell und gezielt auf die ihn interessierenden Informationen zugreifen können.

Bielefeld 2004 - 2. Auflage - ISBN 10 3-937026-17-7 -525 Seiten - € 34,20

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Paul Dowson



Paul Dowson

Integrated: personal and professional development for business students in a global age

In this article the reader will be reminded of many themes that emerge in our conversations with young adults, whether we are teachers, guidance professionals or counsellors. These matters are not always explicitly stated, but they underlie the challenges felt by all to adapt to new realities. Adaptation, the article thankfully concludes is ultimately a shared experience in that we want to and can help one another.

A new way of integration is proposed, that doesn't cower in the face of increasing complexity, and plurality, and resulting hybridisations – all characteristic of the age. Commencing with locating ourselves in relation to modernity and globalization, the article proceeds to examine the significance of *Bildung*; 'meta-transitioning' as Dowson terms it; and the call for integrity. The second-half of the article considers such matters as the place of corporate responsibility; leadership today; 'cooperant'-style volunteering and work experiences for students; and the employment market in the face of inequality. Here also Paul Dowson sets out to introduce some of the key ideas covered in his forthcoming (2015) textbook: *Personal and professional development for business students*. The contribution of the book is locating PD in our contemporary global context, which challenges traditional dualities reflected in thinking and approaches such as: personal versus professional; us versus them; mind versus body; and sense versus sensibility.

True to his reflective style and teaching practice and in pursuit of deep dialogue with surrounding, sometimes pressing realities, Dowson's intention is to provide new information or new ways of looking at the challenges we face in the Twenty First Century.

Where are we now?

What is this thing – this globalization? I've been trying to get the measure of it for months now. I guess I'm really asking what are its implications? These questions stem from the recognition that the present reality is significantly different from one even 10 years ago, never mind what the world looked like when I was the age of my young adult children.

As a writer in the field of Personal Development I began to notice that there is a shortage of material and resources that seek to put PD in context, by which I mean gaining a sharper appreciation of the contemporary context. Without this, how can we meaningfully examine what is needed in terms of our personal or professional development? This would be the equivalent of packing the car for a long trip, without any sense of where we

are heading or what weather we might find where we get there?

This matter is artistically expressed by David Bowie who in 2013 released the unforgettable song *Where are we now?* The accompanying video shows Bowie back in Berlin where he lived in the late Seventies. As Rupert Everett-Green put it, Bowie now in his seventh decade has the 'permanently anxious eyes of the elderly Duke of Windsor' (Wikipedia 2014) and sings, 'Where are we now? / where are we now? / the moment you know you know you know?'

The note of anxiety in the air is most famously highlighted by the great Sociologist Zygmunt Bauman who has spoken of anxiety these days as being everywhere (Bauman 2008). In a circular manner this only brings us back to gaining a handle on what we are indeed contending with in our contemporary global age and why it seems to leave millions feeling something closer to bewilderment, than glowing with optimism?

All of us who have anything to do with young adults as educationalists, careers and guidance professionals or counsellors, would naturally concern ourselves with the issue of how globalization and uncertainty impacts the young – ever conscious as particularly reflected in nations like Spain, that a multitude of young graduates from our universities are finding it harder and harder to find employment commensurate with their higher education and consequently they struggle to establish lives healthily independent from their parents. It isn't an impossible situation, but it is a challenging one.

I wrote my recent book, *Personal and professional development for business students* (2015) determined to make some sense of contemporary realities. There are massive opportunities in the present global age, as there are challenges. Paul James argues, 'studying globalization in a systematic fashion...requires a new interdisciplinary thrust' which he adds would involve those from different disciplines working more closely together (James 2008). This goes toward explaining my including the notion of *integration* in this paper's title. We need one another and we need to bring together the *plurality* of our knowledge, skills and experiences to build a future with our young adults in view.

Going global

Reinhart Kosselleck presented globalization as something we are experiencing spatially as well as something shifting our horizons of expectations (Kosselleck 1985). The British famously referred to American GIs in the

1940's as 'oversexed overpaid and over here'. This at least conveys the experience of sharing space with strangers ... albeit friendly ones. One form of globalization is what Paul James describes as 'embodied' (James 2008). Strangers turn up over here, for the work, for study, or as an 'accident' of history. Reciprocally we might travel to strange lands to holiday, to trade, to retire. It may strike you that this is not a new phenomenon. That's true, but the scale and global sweep of these movements is unprecedented. Complicatedly it is also a 'lumpy' reality in the sense that the process is both uneven and layered (James 2008).

But as well as having a spatial dimension globalization is changing the way we view the world. From the comfort of our living rooms, our flat screens or hand-held devices provide countless windows to observe the wider world, including even its most obscure corners. Our explorations are now virtual in addition to visual. Certainly, we may be able to fly to Rio, but now enhanced technology and media permit us to be somehow a part of the party without leaving home. It's a world accessible to millions that would have been difficult for even our grandparents to anticipate. It has as Koselleck identified, shifted our horizons of expectation in profound ways. Virtually, almost everything is 'over here' now, even in our homes, if that's what we want.

It is interesting to consider the implications for businesses and organisations of all kinds resulting from contemporary globalization, including of course the product development and marketing opportunities. Field also identifies a 'disembodied' form of globalization consisting of the interchange of *immaterial* things – not only images, but electronic information available worldwide to between 580 to 655 million people, as well as trade centring on encoded capital (Field 2008).

Our contemporary students arrive at universities already a part of a 'global arena', buying into this galloping globalization in their lifestyles and consumer choices. It would probably be a larger leap for us, than it is for them, to become what I term in my new book as 'global practitioners'. To be a global practitioner has four aspects. Firstly, it is to possess 'a certain skills set that will make for maximum employability in a global age' (Dowson 2015). Secondly, it is to acquire a knowledge that both comprehends and compliments the global business environment. Thirdly, speaking as I have of 'strangers' it searchingly requires 'critical awareness or consciousness permitting the handling of difference' (Dowson 2015). Fourthly, it is reflected in a values profile guiding actions and behaviours.

That's Bildung!

I was excited to discover some years ago the concept of Bildung. I remember mentioning to a Swedish colleague at a conference in Utrecht, 'it's strange but all my reading in the end seems to lead me back to German Romanticism?' I was determined to get to the bottom of this puzzle and in doing so found *Bildung*. I was particularly inspired by Frederick Beiser's description of reviving a lost unity – the gathering up of ourselves, with nature, and with others (Beiser 2003). We are accustomed to speaking of the alienation that arrived with modernism,

but what of a force that could take us in the opposite direction? Something centred on formation, not destruction. Something combining sensibility – which Beiser describes as 'the power to sense, feel, and desire' (Beiser 2003) – with reason. Something that attaches value to ecology and the earth that sustains us.

We cannot speak meaningfully of innovation and exclude or disregard the disciplines and parts of us that might more fruitfully help us in our journey to discover this. Bildung is the drawing out of the potential in ourselves and in our world that we have metaphorically consigned to cupboards or worse still, lost below layers of landfill. I discuss in my book the advent of the circular economy, breaking with the dead-end *take-make-waste* approach to life and its way of doing business. My recent investigations caused me to playfully proclaim 'we might even recycle John Keats' – not his remains, but his genius in the realm of activating the imagination. Perhaps we might together discover this, or better still, what Goethe had in mind when he spoke of 'the beautiful soul'?

Transition

The watchword here is probably *transition*. Modernity itself is transitioning, morphing into something differently, hence our speaking of post-modernity. Descriptively others have described our transitioning historical situation as 'late modernity'. Returning to David Bowie's question, 'where are we now?' even the most astute cultural theorist might respond, that we're transitioning. It is more difficult to pinpoint where to, and as Warren Wager (2002) has highlighted neo-liberals, socialists and counter-culturalists (not to mention monotheists) each have their own versions of the unfolding future.

In my new book I highlight how this meta-transitioning profoundly impacts both individuals and communities, including of course young adults journeying to, through and beyond our universities. Here I want to honour the frame of reference provided by Nancy Schlossberg who speaks compassionately of how transitions unsettle our roles, our relationships, our routines and our assumptions. She provides a typology of transitions which includes what she informally refers to as 'pileups'. This is where one transition sets off another, related or unrelated transition, sometimes as a chain reaction (Schlossberg 2008).

As trained counsellors appreciate, adaptation to what life might throw at us, as an individual or as a community, isn't navigated or achieved by something that looks or feels for all like *'Happy Feet'*. Having said that, as Schlossberg goes on to outline, there are resources and strategies that we can employ to help another. If there is such a thing as a 'beautiful soul' it is seen when human beings find and demonstrate their humanity.

Erik Erikson, as we know, highlighted how development or growing up into virtue is an *inter-generational* process (Erikson 1994)

Integrity

We also know that Erikson spoke of integrity as the culminating sense of a life that for all its inevitable ups and downs, feels *worthy* of the myriad opportunities for

what he termed generativity (i.e. looking after the world and others), rather than wasted. Integrity is one of the most elastic words of our contemporary age. By this I mean a word which is both banded around, but unexamined as to what it precisely constitutes. Employers speak of the importance to them of their workers and new recruits having integrity, but as I remark in my new book there is hardly anyone who when asked about their integrity would reply that they have 'more work to do' on this front (Dowson 2015). If we all so surely have it, then why should employers highlight that they want it? In my view, the most powerful insight into integrity is provided by Ronald Barnett who when speaking of ethics underlined moral *authenticity* over moral *perfection* (Barnett 2009). Interestingly Barnett's authenticity takes us closer to a spirit of 'owning up' or showing our workings rather than making out that our houses and horse stables always gleam, like when presented for the Queen of England's inspection (or inspectorate). As if she might when spotting something slightly out of place, respond with bewilderment, 'You mean, you don't always live like this?'

Richard Ned Lebow in his *The Politics and Ethics of Identity* (2012) argues that unitary, consistent and unswerving identities are an illusion and puts forward instead that they are multiple, discontinuous and shifting. Considering Lebow's argument in relation to integrity, it perhaps suggests 'instead of presenting ourselves as unitary and seamless, integrity may be closer to accepting before the world our multiple, dispersed and even fragmented (zerstreut) self-identifications' (Dowson 2015). The implications for authenticity and corporate responsibility are enormous.

Responsibility

There is something more exciting than frightening about discovering that the world (including not only ourselves, but also 'other' including organisations) is complex. Added to this, the postmodern way is to creatively explore all manner of hybridities. That is, what might result if we combined A with B with C, or A with K with Q? We prepare our students for not only a complex future, but also a creatively ingenious one. The primary raw material of this delightful intricacy is the diversity of people. You have heard of the triple bottom line applying to business responsibility – a holding together of financial with environmental with social concerns. In *Business Ethics in Practice*, Prof Simon Robinson and I argue if only it were so simple! We advocate instead a 'quadruple bottom line' (Robinson/Dowson 2012) that doesn't sideline the existential aspect of life and business – the critical part *meaning* or *purpose* play in everything we are and do. This explains why we increasingly speak about so called, 'ethical careers'. Being true to the meaning of the word career, more and more people aspire to a career being a 'carrier' of purpose as well as satisfying economic and environmental and social considerations. If our young people express that they want to attach themselves to *responsible* organisations that is enormously encouraging, but sobering too if they should in the end discover that for all the talk of responsibility, that a practised walk through the corridors of a corporation or council or cha-

riety suggests something less. I return to Ronald Barnett's profound observation about our actively seeking after moral authenticity as distinct from moral perfection. In my new book the emphasis is looking at responsibility in the same way. For example, in the chapter on responsible business practice I present Lacznia and Murphy's (2006) four types of practitioner based on Kohlberg's thinking about moral development. We can journey as individual practitioners and organisations from being egoistic, to legalistic, to 'moral strivers', to being principled. There is nothing wrong in my opinion with glossy brochures and annual reports. What is clearly wrong is a culture which encourages disingenuous presentations, that 'gloss' over issues that clearly need some care and attention as well as diversities of every kind present in ourselves and in our organisations. As Peter Sloterdijk would no doubt tell us, such totalizing tendencies belong to modernity (Kristal 2012) not postmodernity, and overlook vital details that can contribute to creative hybridisation.

Worldviews and leadership

I read in my Sunday newspaper how Yao Chen, the thirty-something Chinese film star has 71 million followers on Weibo, China's version of Twitter (Keenlyside 2014). The article said she was one of the world's most influential women and she had the 'superpower' to change the way her countrymen think. I had never heard of her before, how about you? Sloterdijk speaks also of the 'complex of "Western" civilization' (Sloterdijk 2009 emphasis added). From the inside of this huge *world within a world*, you might carry on as if there isn't a China, a Russia, or any other complex 'Other' – at least not one that might threaten (to use a phrase of Sloterdijk's) the 'immunity' of our western world.

It seems that there are a number of realities, both positively or negatively that are set to burst that bubble forever. Among these of course, are the opportunities or threats of global trade and competition. Peter Fisk argues, 'today's leaders must do business with their heads up, sensing and interpreting the evolving world around them, sensitive to the needs and priorities of others inside and outside their business, to make connections and brilliant compromises, and have the ability to see new opportunities as they emerge' (Fisk 2010).

I distilled from this sentence what I informally call 'Fisk's Four headers'. Whatever aspect of people development you give your life to, there are four things here we'd love to see emerge in our students, in the people we seek to support in their development (Dowson 2015):

- Sensing, or sensitive, to other – to see,
- Interpreting, what's happening inside and outside the organisation,
- Embracing the new and what's emerging,
- Making connections, even through compromises.

Employability to integration

There is more to life than employability. I place this alongside the statement that there is more to business than the single bottom line. And finally, there is more to a higher education than gaining specialist knowledge. An integrated way of approaching life and learning, indeed our personal and professional development, seeks to gather

up together all these things, so that nothing is lost. We want for our students that they live life and find meaningful employment, that they should find their way to *quadrupedally responsible* organisations whichever of the three sectors they should end up in. It would be a missed opportunity to have a so called 'higher' education and only emerge with enhanced or specialist knowledge. Work experiences, internships and volunteering – provided universities find ways of helping students to reflect on these experiences – can add significantly to their personal and professional development. Developing and leading an assessed personal development module at Leeds Metropolitan University that involved students volunteering, I always underlined that their experience would be one of giving and receiving, that students would get back from the volunteering as much as they gave in terms of their time and supporting the client group they chose to work with. This is why the Canadian agency CUSO speaks of '*cooperants*' rather than volunteers (Rockcliffe 2005).

It is easy for students volunteering to think of themselves as doing something magnanimous. When working part-time, for example in bars and restaurants, they might adopt a similarly one-way mind-set, that they are essentially 'giving up' precious time, that others are spending studying and socialising. Both sets of students, those volunteering and those working part-time to pay their bills, are in actual fact positioning themselves to receive and/or to develop in all manner of ways the students never anticipated as follows:

Work experience – employers view work experiences of all kinds in a positive way. They look upon volunteering, part-time work and internships as something equivalent to 'flying hours', only in the workplace.

New skills – the almost 'magical' quality of skills is that they are both transferrable and that nobody needs to know why or how you developed them. It is 'having' them and demonstrating them that are important.

Organisational insight – almost every organisation in late modernity is a 'business'. There are therefore numerous continuities between one organisation and the next, meaning that principles of management, team work and communication apply wherever you venture organisationally.

Personal awareness – a common response to any volunteering, work or internship experience students have is, 'I didn't know I'd feel this way!' It is almost impossible to anticipate, both positively and negatively what might emerge from any such experiences. The facilitation of a reflective process, which a university can offer in many different ways, can lead to increased personal awareness for the student.

This is where the term 'employability' is profoundly limited. It is the total person who goes to work and it is the total person, who is also a student, who studies with us at our universities or gains additional experiences working part-time and/or committing to internships and volunteering placements. Any of these experiences have the potential to change or develop the student, in some sense *forever*. They might discover who they are, what they want, what they don't want. Such experiences could spark confidence or dash it to pieces. To return to

Erikson, it's a matter of *generativity* that we help students to navigate all these experiences – and to integrate them with their life and study at university.

Pyramid to hour glass

A recent article by Alex Nunn caught my eye for its contrasting what he described as an occupational pyramid with 'an hour glass structure' (Nunn 2014). In the United Kingdom we are seeing the latter replace the former with an emerging gap between the occupational rich and an increasingly relatively speaking, *left behind* occupational *poor*. Whilst some graduates through talent, specific expertise and social capital are able to fast-track to the desirable end of the employment market an alarming percentage of graduates find themselves 'stuck' in an occupational pool (or unemployment) that will cause them to wonder whether their studies, from an employment perspective, yielded significant worth?

Returning to the hour-glass I was fascinated by how we might think of the constricted 'centre' of this structure as a metaphorical 'salmon ladder'. This does appear to fit the challenge facing hundreds of thousands of our graduates. To find their way from the lower to the higher reaches of the occupational structure will be a task inviting its own talent. Sheer and protracted effort alone without powers of adaptation will not lead to the end they desire. Looking behind this changing pattern of employment *The Economist* (2014) highlights what we might refer to as a dualizing inequality with a growing concentration of wealth in the hands of the owners of capital and their 'supermanagers', and the advent of what John Maynard Keynes termed as 'technological unemployment', with more and more job categories and tasks becoming subject to automation.

Saskia Sassen (2013) provides a fascinating voice on what she sees as the emerging new shape of capitalism, involving serial 'expulsions' as she describes them – the expulsions of people, places and traditional economies. Reminiscent of our hour-glass, Sassen points to the hollowing out of the middle classes with new concentrations of wealth and power, driving many to the edges. Life will go on for those pushed aside, but their future will be more 'elementary' as she puts it. Jeffrey Rifkin adds to this future picture by speaking of a replacement economic paradigm, which he terms 'the collaborative commons'. This he argues will become a powerful challenger to the capitalist market (Rifkin 2014).

The above at least highlight that in addition to answering David Bowie's question of 'where are we now?' and gaining a better handle on where all the swirling forces of globalization leave us, such that we can meaningfully mark our current position 'X' on a map – it is important too to know where we are heading. In business circles we speak of comprehending the landscape of the business environment. This amounts to an awareness of how what's going on beyond our organisations and indeed, what's going on *within* them are absolutely central to their/our futures.

Key competencies for twenty-first century life

A far reaching framework that accords with the integrated perspective I have proposed in this paper is provided

by Helen Haste who speaks of competencies more than skills and has proposed a number of key competencies for the Twenty First Century, which also satisfy this paper's call for coming to terms with contemporary and future realities. A competence she argues is more than just a collection of skills as it is often considered. It is also a 'way of approaching problems and issues within which certain skills are required' (Haste 2007).

Haste's key competencies are as follows:

- Managing ambiguity and uncertainty,
- Agency and responsibility,
- Finding and sustaining community,
- Managing emotion,
- Managing technological change.

My recent book provides a full commentary on these. Perhaps the only competence above that requires explanation here is agency and responsibility. The 'agentic' individual is one who is able to say to themselves that they *can*, rather than can't act and particularly that they are able to solve a problem, sometimes alone, but usually with others (Haste 2001).

Conclusion and policy implications

Carol Wilder speaks in *The Postmodern Presence* of an emerging 'ecological postmodernism', which she says is 'grounded in process, relationship, context, complexity, community and the body' (Wilder 1998). Interestingly, this article has underlined the vital presence of these postmodern realities.

There is anxiety in the air. One person turns to the next and asks, 'was that the sound of thunder?' We are certainly experiencing meta-transition and it will become more and more difficult for those who resist change to hang on to the way we were. The particular kind of immaturity the West experienced in the post-war period looks lost forever.

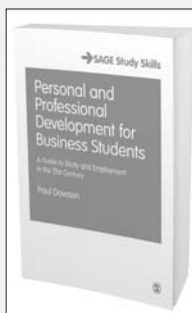
Adaptation is a key. Erikson suggested developmental virtues are produced through transition and travails of all kinds, but he also underlined that developmental gains were the fruit of people working together, in communities of all 'shapes' and sizes. He even reminded us that it was absolutely critical for the generations, united by care, to work toward a future, *especially* for the young who he argued, we instinctively desire to encourage and protect. A co-existence of care is therefore another key. All this takes us *beyond* the skills and sustainability frameworks we constantly return to in government and business circles. To these we add, what of: anxiety, strangers (both friendly and unfriendly), lost unities, the

inevitability of transitional pile-ups and the search for integrity? Other questions raised are: Is a triple bottom line sufficient? Has our historical immunity blinded us to new global realities? Is there a vision beyond employability? And what of this *hour-glass*?

Bibliography

- Barnett, R. (2009): The postmodern university: prospects of the ethical. Strain, J./Barnett, R./Jarvis, P. (eds): Universities, ethics and professions: debate and scrutiny. New York.
- Bauman, Z. (2008): Does ethics have a chance in a world of consumers? Cambridge, Massachusetts.
- Beiser, F.C. (2003): The romantic imperative: the concept of early German romanticism. Cambridge, Massachusetts.
- Dowson, P. (2015) [forthcoming]: Personal and professional development for business students. London.
- The Economist (2014): The onrushing wave: the future of jobs. Jan 18, pp. 18-21.
- Erikson, E.H. (1994): Insight and responsibility: lectures on the ethical implications of psychoanalytical insight. New York.
- Fisk, P. (2010): People, planet, profit: how to embrace sustainability for innovation and business growth. London.
- Haste, H. (2001): Ambiguity, autonomy, and agency: psychological challenges to new competence. Rychen, D.S./Salganik, L.H. (eds): Defining and selecting key competencies. Seattle.
- Haste, H. (2007): Good thinking: the creative and competent mind. Craft, A./Gardner, H. /Claxton, G. (eds): Creativity wisdom and trusteeship. Thousand Oaks.
- James, P. (2008): 'Globalization', in: Griffiths, M. (ed.): Encyclopedia of international relations and global politics. Oxford.
- Keenlyside, S. (2014): China in her hands. The Sunday Telegraph, 24 August.
- Kosselleck, R. (1985): Futures past: on the semantics of historical time. Boston.
- Kristal, E. (2012): Literature in Sloterdijk's philosophy. Elden, S. (ed.): Sloterdijk now, Cambridge, pp. 147-164.
- Lebow, R.N. (2012): The politics and ethics of identity: in search of ourselves. Cambridge.
- Nunn, A. (2014): The contested and contingent outcomes of Thatcherism in the UK. Capital and Class, Vol 38/No.2, pp. 303-321.
- Rifkin, J. (2014): Capitalism is making way for the age of free. The Guardian, 31 March.
- Rockcliffe, B. (2005): International volunteering and evolving paradigm. Voluntary Action, Vol.7/No.2, pp. 137-174.
- Robinson, S./Dowson, P. (2012): Business ethics in practice. London.
- Sassen, S. (2013): Expelled: human's in capitalism's deepening crisis. American Sociological Association, Vol. 19/No. 12, pp. 198-201.
- Schlossberg, N.K. (2008): Overwhelmed: coping with life's ups and downs. Lanham, Maryland.
- Sloterdijk, P. (2009): Terror from the air. Translated by Amy Patton and Steve Corcoran. Los Angeles.
- Wager, W.W. (2002): Past and future. Dator, J.A. (ed.): Advancing futures: futures studies in higher education. Westport: Praeger.
- Wikipedia (2014): Where are we now? Available at: http://en.wikipedia.org/wiki/Where_Are_We_Now%3F.
- Wilder, C. (1998): Being analog. In Berger, A.A. (ed.): The postmodern presence: readings on postmodernism in American culture and society. Walnut Creek, CA.

■ Paul Dowson, FRSA, MBA, Freelance researcher, lecturer and writer,
E-Mail: pauledowson@gmail.com



Dowson, P. (2015) [forthcoming]: Personal and professional development for business students

"Personal and professional development for business students makes accessible to the student reader a wealth of scholarly riches, setting employability in a wider critical context, that of the development of the ethical and integrated self. Packed with fresh perspectives and through provoking concepts and practical ideas, the book grapples with the challenges of how to become an employable professional in the protean world of post modernity. While refusing simplistic conclusions and naive optimism, the book provides ample grounds for a belief in the lasting benefits that come from intellectual enlightenment and reflective learning."

Dave Stanbury, Director of Employability, University of Essex

Andrea D. Schwanzer, Svenja Rehse & Sandra Frei

Aufbau und Förderung von Studier- und Karrierekompetenzen im Rahmen der hochschulischen Ausbildung



*Andrea D.
Schwanzer*



Svenja Rehse



Sandra Frei

Wenn Studierende wissenschaftlicher Studiengänge am Ende ihrer Studienzeit ihre Hochschule als Absolventin oder Absolvent verlassen, begegnen sie einem Arbeitsmarkt, der in vielerlei Hinsicht große Anforderungen an sie stellt. Die Berufswahl, das Finden und möglicherweise Auswählen eines Arbeitsplatzes und weitere vielfältige Entscheidungen stellen notwendige und wichtige Weichen in einem durchlässigen Feld dar. Sind dabei Wege – wie beispielsweise bei einem Lehramtsstudium – relativ klar vorgegeben und überschaubar, kann eine besonders herausfordernde Situation entstehen, wenn man sich nach Abschluss des Studiums für einen alternativen Weg entscheiden möchte. Auch und insbesondere für Studierende, die ihr Studium vor dem eigentlichen Abschluss verlassen, tut sich ein großes Feld auf, auf dem sie sich orientieren müssen und wo die Suche nach einem individuellen Weg beginnt, an dessen Ende eine möglichst gute Übereinstimmung der eigenen Fähigkeiten und Neigungen mit den Anforderungen einer beruflichen Tätigkeit steht. Hinzu kommt die Herausforderung einer starken Flexibilisierung von Lebenslagen mit „Patchworkkarrieren“ und befristeten Beschäftigungsverhältnissen, auf die Absolvent/innen von Schule, Beruf und Studium gleichermaßen vorbereitet werden müssen. Übergänge sind Teil der Erwerbsbiografie, oft bilden sie Zäsuren im Lebenslauf, also Einschnitte, nach denen es deutlich anders weitergeht als zuvor. Das Gelingen dieser Übergänge und Wechsel hängt wesentlich auch von Kompetenzen der Einzelperson ab. Die Kompetenz zu erwerben, selbst zur Gestalterin bzw. zum Gestalter des eigenen Lebens zu werden und offensiv an der Bewältigung dieser Übergänge mitzuwirken, stellt dabei eine Schlüsselfähigkeit in der heutigen Arbeitswelt dar. Motivation und Durchhaltevermögen, Regelkenntnis und Kreativität sind weitere Marker, zwischen denen Berufseinsteiger sich heute be-

wegen müssen. Die Frage, ob ein „Karriereumbruch“ auch immer einen Einbruch bedeutet und wie man sich durch den Markt der Möglichkeiten bewegt, der sich akademisch gebildeten Menschen öffnet, ist dabei zentral. Die Fähigkeit zu erwerben, berufliche Richtungswechsel als Chance und Anpassungsleistung der Karriere an eigene Fähigkeiten zu verstehen, ist dabei eine große Aufgabe, bei deren Bewältigung Hochschulen unterstützen können und müssen.

1. Herausforderungen für Studierende und Hochschulen

Das im Zuge der Bologna-Reform geforderte „schnelle“ Studium sowie die starke Fokussierung auf Leistung bereits bei Studienbeginn hat jedoch dafür gesorgt, dass für Studierende weniger Raum und Zeit für die persönliche Entwicklung zur Verfügung stehen. Die Fähigkeiten beispielsweise, reflektiert Entscheidungen zu treffen, sich mit dem Für und Wider weitreichender Entscheidungen auseinanderzusetzen und auch längerfristige Konsequenzen einzukalkulieren sowie damit umzugehen, dass wesentliche Entscheidungen teils unter einem hohen Belastungsdruck getroffen werden müssen, sind aber erforderlich und können nur während der Hochschulzeit erworben werden. Hierfür sind neben Raum und Zeit besondere Angebote für Studierende erforderlich.

1.1 Diversität und Heterogenität der Studierenden

Gesellschaftliche, politische und ökonomische Entwicklungen führen dazu, dass die Heterogenität der Studierenden an Hochschulen immer mehr zunimmt. Der demografische Wandel, die gezielte Förderung der Weiterbildung von Fachkräften, Zugang zu Hochschulen über den zweiten Bildungsweg, Internationalisierung von Wis-

senschaft und Forschung und politische Impulse und Maßnahmen zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit haben den Zugang zu Hochschulen weiter geöffnet. All dies trägt zu einer Zunahme der Diversität der Lernenden an Hochschulen bei. Personen mit Berufserfahrung, deren Schulzeit bereits mehrere Jahre zurückliegt, bringen dabei beispielsweise einen großen Erfahrungsreichtum in Hinblick auf Berufspraxis in das Studium mit, verfügen aber teilweise in geringerem Maße über strategisches Wissen über das Lernen im Hochschulkontext. Bezogen auf die Lebenssituation handelt es sich bei Studierenden, die nicht unmittelbar nach dem Abitur an die Hochschule gehen, oftmals um Personen, die bereits Familien haben und deren Lebenssituation starke Unterschiede zu Studienanfänger/innen aufweist, die unmittelbar nach dem Schulabschluss an die Hochschule wechseln. Auch eine parallele Erwerbstätigkeit stellt für Studierende eine zusätzliche Herausforderung dar, die es zu bewältigen gilt. Auf diese teils individuellen, teils zielgruppenspezifischen Besonderheiten ist bei der Ausbildung von Studierenden insbesondere in den Bereichen der Entwicklung von Bewältigungskompetenzen bei den Herausforderungen, die ein Studium und eine daran anschließende Berufstätigkeit mit sich bringt, einzugehen.

1.2 Gezielte Angebote für spezifische Bedarfe

Die Fülle der Bildungsgänge, die Vielzahl der beruflichen Optionen und Möglichkeiten erfordern besondere Kompetenzen und machen speziell darauf ausgerichtete Beratungsangebote notwendiger denn je. Spezifische Beratungskonzepte, aber auch innovative Lehr-Lernformate werden entwickelt, um gezielt Karriere- und Übergangsherausforderungen sowie den Umgang mit den alltäglichen Anforderungen des Studiums zu trainieren. Beratung an Übergängen und ein studien- und laufbahnbegleitendes Coaching können Beiträge leisten, um junge Erwachsene darauf vorzubereiten, ihre Laufbahn mit Blick über den Tellerrand ihres Fachstudiums hinaus anzulegen. Ein Studium allein als Basis beruflicher Tätigkeit ist heute kaum geeignet, eine fundierte Karriereplanung zu initiieren – Fachwissen genügt nicht, um in den Arbeitsmarkt hineinzukommen, im Arbeitsmarkt zu bestehen oder von einer Arbeit zu einer anderen erfolgreich und souverän zu wechseln. Bei inzwischen üblichen befristeten Beschäftigungsverhältnissen sind Kompetenzen im Bereich des Karrieremanagements erforderlich, um handlungs- und entscheidungsfähig zu werden und zu bleiben.

Kreative Problemlösekompetenzen und Fähigkeiten im Bereich des Selbst- und Careermanagements bilden dabei die Grundlage für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn. Diese Kompetenzen und Fähigkeiten werden an Hochschulen im Regelstudium allerdings wenig gelehrt und sind strukturell in einem Fachstudium nicht verankert. Kompetenzentwicklung im Bereich Karrieremanagement ist jedoch als ein Prozess zu verstehen, der Zeit und Raum erfordert und der mit Methoden initiiert und gefördert werden muss.

Beratung und Coaching an Hochschulen ist dabei ein Ansatz, der besonders geeignet ist, auf individuelle Anforderungen der Studierenden einzugehen und gezielt unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des Einzelnen

Entwicklungsprozesse zu unterstützen, zu initiieren und zu begleiten. Dabei steht die Unterstützung bei individuellen Krisen im Mittelpunkt. Aber auch ein Erlernen von Strategien im Umgang mit Belastung durch das Studium ist durch Beratung und Coaching möglich. Die Begleitung bei der Verarbeitung von negativen Leistungserfahrungen und damit verbundenen Konsequenzen kann dabei als wesentlich für den weiteren Studien- aber auch beruflichen Lebensweg gesehen werden. Veränderungen in der Karriere, auch „erzwungene“ Veränderungen als Konsequenz von nicht erbrachten Studienleistungen, können durch professionelle Beratung als Herausforderung und nicht als Scheitern begriffen werden.

Lehren und Lernen muss also neu gedacht werden. Methodische Impulse, welche aus der Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Schüßler 2003, Schüßler 2012) der Erwachsenenbildung stammen, stellen die Handlungspraxis sowie die Reflexion der Lernenden in den Vordergrund. Gefördert wird dies durch von den Lehrenden bereitgestellte Lernprojekte oder Lerntagebücher, ein inzwischen verbreitetes Instrument, um Lernen (wieder) zu individualisieren, Selbstorganisation zu fördern und Reflexionen anzuregen. Im Mittelpunkt stehen dabei der Austausch der Akteure und Aktivitäten der Selbst- und Persönlichkeitsbildung in einer Lernkultur, die identitätsstiftend ist und auf Weiterbildung und lebenslanges Lernen vorbereitet. Beratung an die Hochschule zu bringen bzw. auszubauen und zu institutionalisieren, Soft-Skill-Trainings zu entwickeln und anzubieten, Lehre neu zu denken und einen Lehr-Lernkulturwandel anzustoßen sind bildungswissenschaftliche und politische Themen der Hochschule heute. Diese Themenfelder stehen oftmals parallel zur Studienstruktur, sie sind zusätzlich, freiwillig und formal als Studienleistung oft nicht anrechenbar. Hochschulische Herausforderung ist es (aktuell vor allem in der Studieneingangsphase) Soft-Skill-Trainings und Impulse zur Persönlichkeitsbildung zu konzipieren, um Studienanfänger beim Einstieg zu unterstützen. Bis zur Anerkennung der Bedeutsamkeit solcher Angebote, zur Akzeptanz und dann zu einer Implementierung solcher komplementären Angebote ist es noch ein langer Weg. Dabei sind sowohl Beratung wie auch Angebote der Persönlichkeitsentwicklung Querschnittsthemen hochschulischer Sozialisation und gesellschaftspolitische wie institutionelle Aufgaben von Bildungseinrichtungen. Im Folgenden soll ein good practice-Beispiel aus dem Bereich der Bildungsberatung vorgestellt werden.

2. Das Kompetenzzentrum für Bildungsberatung (KomBi) an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (einer Hochschule mit Universitätsstatus mit den Schwerpunktstudiengängen Bildungsberufe in Lehre, Erziehung und Beratung) wird mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung seit 2011 ein Kompetenzzentrum für Bildungsberatung (KomBi) aufgebaut, das sich dieser Herausforderungen auf mehreren Ebenen annimmt.¹ Als Einrichtung der Hochschule entwickelt

KomBi Angebote auf verschiedenen Ebenen, um die Beratungssituation der Studierenden der Hochschule zu verbessern. Es werden Angebote unmittelbar für Studierende, aber auch für Mitarbeiter/innen aus den Bereichen Forschung und Lehre sowie der Verwaltung ausgedrückt.

Für Studierende gibt es drei Angebotsformate: Einzelberatung in der KomBi-Beratungsstelle, Workshops (Arbeitstechniken mit Schwerpunkt Selbst- und Zeitmanagement, SoftSkills mit einer breiten Themenpalette on demand) und das Mentoren-Qualifizierungsprogramm „Studierende beraten Studierende“, in dem angehende Erwachsenenbildner in Beratung zu Lernen und Übergangsfragen qualifiziert und in der Peer-Beratung eingesetzt werden. Alle drei Bereiche tragen zur Verbesserung der Beratung an der Hochschule bei und fördern inhaltlich Karrieremanagementkompetenzen der Teilnehmenden.²

KomBi befasst sich konzeptionell mit der Entwicklung von *nachhaltigen* Angeboten und bietet Raum für Selbstreflexion und -organisation im Studium. Dies erfolgt immer auch mit Blick auf die spätere berufliche Tätigkeit. Entscheidend für die Angebote ist es, die Lebenswelt und die Realitäten der Studierenden zu treffen und ihren Bedarfen und Bedürfnissen zu entsprechen. Heterogenität und Umfelder der Studierenden werden dabei mitbedacht – der Bezug zwischen Thema und Studierenden spielt immer eine Rolle bei der Planung aller Angebote.

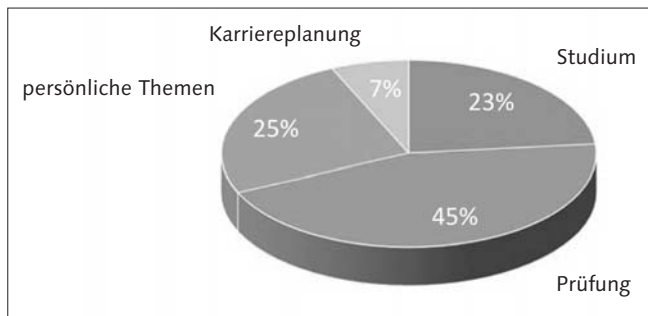
2.1 Beratung und Workshops am KomBi

Die Beratungseinrichtung am KomBi bietet allen Studierenden anlassbezogene (z. B. bei Prüfungsängsten oder persönlichen Anliegen), prozessbezogene (z. B. in der Prüfungsvorbereitung oder während des Erstellens einer Abschlussarbeit) und expertisebezogene Beratung (z. B. bei Problemen mit Stress- und Zeitmanagement) an. Es stehen somit Anliegen aus den Bereichen Arbeit/Studium und Lebensführung im Mittelpunkt, wobei die Beraterinnen Ansätze aus den Bereichen der Systemischen Therapie, der Verhaltenstherapie und des NLP nutzen. Fragen zu Übergängen, Studiengangswechseln und zu alternativen Karrieremöglichkeiten werden in Zusammenarbeit mit den Kollegen des Projekts ÜLa (Übergangs- und Laufbahnberatung, gefördert aus dem Innovations- und Qualitätsfonds des Landes Baden-Württemberg) bearbeitet.

Der Bedarf an individueller Beratung und Studierenden-Workshops ist seit Projektbeginn kontinuierlich hoch. 158 Studierende haben bislang das Beratungsangebot wahrgenommen und 789 Beratungsgespräche wurden insgesamt geführt. Welche Anlässe dabei im Vordergrund standen zeigt Abbildung 1.

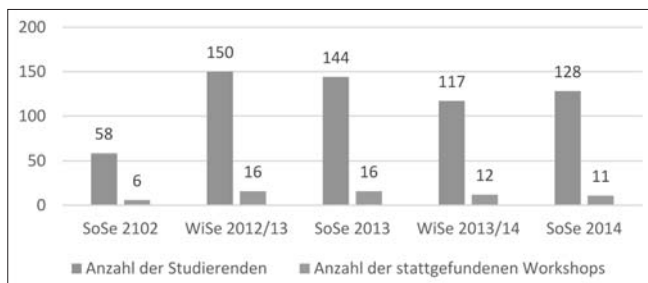
Die Vielfalt von Problemlagen erfordert immer wieder eine Überprüfung und Suche nach geeigneten Beratungsmethoden wie auch Kompetenzen in der Bearbeitung der eingebrachten Themen. Kollegiale Beratungen und Weiterbildung sind Qualitätsmerkmale, die auch an der Beratungsstelle am KomBi Berücksichtigung finden. Es gibt zudem eine enge Kooperation zwischen KomBi und anderen beratenden Einrichtungen an der Hochschule, die über einen Arbeitskreis Beratung miteinander

Abbildung 1: Anlässe der Beratung in %



der vernetzt sind. Jedes Semester werden zudem Workshop-Angebote von Kombi-Mitarbeitenden, externen Dozentinnen und Trainern und auch von am KomBi ausgebildeten Mentor/innen (s.u.) ausgebracht. Die Workshops richten sich an alle Studierende und behandeln zentrale Themen von Studiertechniken, Persönlichkeitsentwicklung, Work-Life-Balance bis hin zu Entspannungsverfahren. Insgesamt haben bisher 63 Workshops für die Studierenden stattgefunden. Knapp über 600 Studierende haben das Workshopangebot bislang in Anspruch genommen. Abbildung 2 zeigt den Verlauf seit Projektbeginn.

Abbildung 2: Anzahl der Workshops und teilgenommenen Studierenden seit Projektbeginn (September 2011)



Neben Studientechniken als Fachstudienunterstützung werden vor allem persönlichkeitsfördernde Themen und Workshopangebote stark nachgefragt. Bemerkenswert ist dabei der hohe Anteil sich selbst als gehetzt beschreibender Studierender in der Einzelberatung, die starken Leistungsstress erleben und ihr Studium einerseits effektiv bewältigen wollen, aber andererseits neben der fachlich-methodischen Kompetenz oft kaum Erfahrung und auch kaum Raum zu Reflexion und berufliche Identitätsentwicklung haben. Es gibt diffuse Ängste, zudem besteht oftmals eine Berufswahlunsicherheit. Diese wird in Studiengängen wie denen des Lehramts als besonders dramatisch erlebt, da dort scheinbar nicht wirklich viele

¹ Förderhinweis: Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01PL11010 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor. Die Förderung erfolgt im Rahmen des gemeinsamen Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre.

² Ein weiteres Angebot von KomBi zielt auf die Qualifikation der Mitarbeiter/innen ab und wird an dieser Stelle nicht vertieft dargestellt. Informationen zu den Mitarbeiterworkshops und dem Coachingangebot sind unter www.ph-ludwigsburg.de/kombi nachzulesen.

Umorientierungsmöglichkeiten geboten sind, sollte sich der Lehrerberuf als nicht passend herausstellen. „Was gilt es zu tun, wenn es mit einer Tätigkeit als Lehrkraft nicht klappt?“ und „Was ist zu tun, wenn die Motivation nachlässt, was wenn lebenslang Schule doch nicht der Traumberuf ist?“ sind dabei typische Fragen, die Studierende in der Beratung aufwerfen. Mit ganzheitlichen Methoden werden Studierende dabei unterstützt, ihre Berufswahl zu reflektieren und ihre Berufsrolle zu erschließen, die Rahmenbedingungen und Herausforderungen beruflichen Handelns auszuloten und die Erfahrungen im Studium und in der beruflichen Praxis (Praktika/Job) kritisch auf die eigenen Lebensentwürfe hin zu überprüfen. Auch ein Wechsel oder Abbruch kann als Chance begriffen werden und wird in Beratungen begleitet. Mit dem facettenreichen Workshopangebot erwerben Studierende Studierkompetenzen. Speziell die SoftSkill-Angebote bieten Möglichkeiten, individuell-persönliche und soziale Kompetenzen zu reflektieren und zu trainieren. Hier wird u.a. mit Biografiearbeit und kreativen Methoden zu Selbstaktualisierung und Standortbestimmung im Kontext Hochschule gearbeitet. Die Studierenden definieren dabei ihre Ziele, klären Strategien ihrer Entscheidungsfindung, präsentieren ihre Erkenntnisse und entwickeln so ihr persönliches Profil. In den Workshops haben sie Gelegenheiten, Nachbardisziplinen und deren Inhalte, Möglichkeiten und Grenzen live und authentisch kennenzulernen und andere Studienrealitäten zu erleben. Dabei erfahren sie z. B. auch die Fachspezifik und Verschiedenheit der didaktisch-methodischen Lehr-Lernformen.

In den Soft-Skill-Workshops werden Copingstrategien, Austausch, Vernetzung, Selbstreflexion, Selbstorganisation thematisiert. Es gibt Zeit und Raum zum Suchen, Sondieren, Sortieren. Die bewusste Gestaltung von Entscheidungsprozessen und eine individuelle Studien- und Karriereplanung tragen langfristig zu persönlicher wie beruflicher Identitätsentwicklung bei. Motivation und Verantwortungsübernahme für eine Professionalisierung des Handelns sowie die Selbstüberzeugung bzw. die Entscheidungskompetenzen, andere Wege zu wählen, werden hier entscheidend geprüft und geprägt. KomBi arbeitet dabei auch in der Tradition der Kreativitätsforschung und bietet Studierenden Lernszenarien, um die eigenen gestalterischen Kompetenzen auszuloten und zu trainieren mit dem Ziel, für Arbeit, Bildungsmarkt und Leben fit zu werden.

2.2 Mentorenprogramm

Es finden am KomBi zwei Mentorenqualifizierungsprogramme zu den Themen Lernberatung für Bachelor-Studierende der Bildungswissenschaften/Lebenslanges Lernen und Übergangsberatung für Master-Studierende der Erwachsenenbildung/Weiterbildung statt.

Das Mentorenprogramm ist eine innovative Qualifizierung: innovativ sind die methodischen Lehr-Lern-Zugänge der Ausbilderin und innovativ sind die Prämissen, unter denen die Qualifizierung angelegt ist, nämlich die didaktischen Lehr-Lern- und Selbstorganisationsbedingungen für die Trainees. Insgesamt ist das zugrundeliegende Konzept experimentell-prozessoffen und als problembasiertes Lernen angelegt. Inhaltliches Gerüst lie-

fern die Oberthemen der vier Ausbildungsblöcke: 1. Selbstaktualisierung und Einstieg in die Praxis/Projektarbeit, 2. Professionalisierung in der Beratung, 3. Fallarbeit und Supervision und 4. Transfer Arbeitsmarkt und Hochschule. Sie bieten die Orientierungsstruktur und zudem genügend Spielraum für situativ-bedarfsorientierten In- wie Output. Das Projekt wird unter dem Aspekt der Beratungs-Kompetenzentwicklung der Mentor/innen evaluiert und wissenschaftlich in einem Dissertationsvorhaben untersucht.

Konzeptionelle Grundidee ist es, einen „Erfahrungs- und Ermöglichungsraum“ mit Eckpfeilern aus der Kreativitätsforschung, der Biografie- und Ressourcenarbeit und durchgängig prozessverantwortlicher Beteiligung der Studierenden zu schaffen. Kern dieser Lernform ist die permanente Rollen- und Sach-(Re)-Definition und eine entsprechend eingeübte selbst- und sachreflexive Haltung. Im Lernprozess der Mentoren geht es um das Zusammenbringen fachdidaktischer, institutioneller sowie sozio-kultureller-kreativer Kenntnisse und deren methodisch-didaktische Aufbereitung. Der gesamte Lernprozess wird über themenspezifische kreative Gestaltungsaufgaben inszeniert und initiiert. Diese sind Impulse zur persönlichen Standortbestimmung und Rollendefinition, sie werden präsentiert und in einem individuellen Werkstattbuch schriftlich reflektiert und dokumentiert.

Die doppelte Didaktik wird in dem Mentorenprogramm Realität: Erwachsenenbildner-Studierende werden zu Erwachsenenbildner-Beratenden/Lehrenden qualifiziert und gehen während der Qualifizierung permanent durch die Doppelrollen als Studierende und Beratende.

Als Produkte der Qualifizierung konzipieren Studierende Workshops und bieten Einzelberatungen für alle Studierenden an, die von der Ausbilderin eng begleitet werden. Die Themen generieren sich aus der Studienalltagsrealität und den dortigen Lücken und Bedarfen, die von den Mentoren zusammengetragen und fachlich aufbereitet werden. Als Praxiserfahrung wirken die Projekte für die Mentoren nachhaltig und berufsqualifizierend. Im Sinne eines „von der Praxis für die Praxis“ agieren die Mentoren im offenen Feld der Hochschule, entwickeln Themen/Formen und initiieren konkrete Angebote in der Hochschulwelt. Damit verorten sie sich in der Beraterrolle und positionieren sich fachlich, d.h. bildungsberaterisch und thematisch und setzen sich mit den Realitäten eines Projektmanagements „von A-Z“ auseinander. Der oft kritisierten Vermittlung eines „trägen Wissens“ in der akademischen Ausbildung wird damit entgegengewirkt und ein Transfer des Wissens in die Handlungspraxis (hier die Hochschule als pädagogischer Erprobungsraum) gefördert. Dadurch wird gleichermaßen dem aktuellen, insbesondere durch die Bologna-Reform und dem damit einhergehenden geforderten Berufs- und Beschäftigungsbezug im Studium, eingetretenen Paradigmenwechsel „vom Wissenserwerb zur Handlungskompetenz“ begegnet. Die Mentorenqualifizierung ermöglicht aktive Eingriffe und experimentelle Angebote in der aktuell gegebenen Studienkultur – in allen Facetten, mit allen Möglichkeiten und genauso mit allen gegebenen Einschränkungen.

Die Angebote der Mentor/innen werden dabei von den anderen Studierenden als besonders niedrigschwellig

wahrgenommen. Dies ermöglicht KomBi, sein Angebot auch auf solche Studierende auszuweiten, die gegenüber des Aufsuchens der Beratungsstelle oder der Belegung durch Trainer geleiteten Workshops Hemmungen oder Vorbehalte haben.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Entwicklung von Strategien zum Umgang mit karrierebezogenen Herausforderungen eine zentrale Anforderung ist, der Hochschulen begegnen müssen. Die Unterstützung kann dabei auf verschiedene Arten erfolgen: Die individuelle Beratung und das Ausbringen von Workshopangeboten sind dabei zwei Möglichkeiten, den Aspekt der Individualität von Studierenden und auch der Veränderungen am späteren Berufs- und Arbeitsmarkt Rechnung zu tragen. Die PH Ludwigsburg hat zudem die Bedeutung von Beratung in der Erwachsenen- und Weiterbildung bereits in das Studium integriert und bietet im Studiengang Bildungswissenschaft das Handlungsfeld Beratung mit theoretischer Ausbildung an und reagiert damit auf strukturelle wie auch wissenschaftspolitische Erfordernisse (für Lehramts-Studierende gibt es die Möglichkeit, das Erweiterungsfach Beratung zu studieren). Studierende setzen sich so mit Beratung als künftigem Arbeitsfeld theoretisch auseinander. Das Mentorenpro-

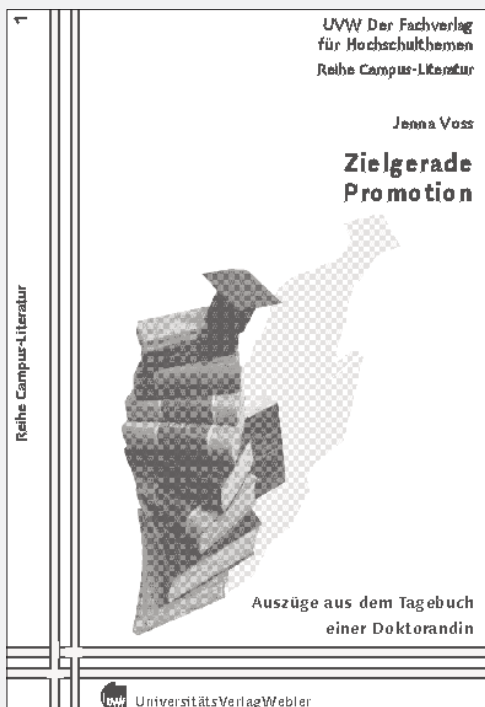
gramm am KomBi ermöglicht es, diese Herausforderung der Erwachsenenbildung praxisnah gezielt in den Fokus zu nehmen.

Literaturverzeichnis

Arnold, R./Schübler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen.
 Schübler, I. (2012): Ermöglichungsdidaktik – Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien. In: Gieseke, W./Nuißl, E. /Schübler, I. (Hg.): Reflexionen zur Selbstbildung. Bielefeld, S. 131-151.

- **Dr. Andrea D. Schwanzer**, Dipl.-Psych., Juniorprofessorin für Beratung und Intervention im Bildungsbereich, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, E-Mail: schwanzer@ph-ludwigsburg.de
- **Svenja Rehse**, M.A., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Mentorenprogramm, Kompetenzzentrum für Bildungsberatung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, E-Mail: rehse@ph-ludwigsburg.de
- **Sandra Frei**, Dipl.-Päd., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Kompetenzzentrum für Bildungsberatung, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, E-Mail: frei@ph-ludwigsburg.de

Jenna Voss: Zielgerade Promotion. Auszüge aus dem Tagebuch einer Doktorandin



3-937026-75-4, Bielefeld 2012,
124 S., 18.90 Euro

Maja hat sich entschlossen, ihren beruflichen Traum wahr zu machen:

Sie will eine Doktorarbeit schreiben und Wissenschaftlerin werden.

Zuversichtlich startet sie ihr Promotionsprojekt, doch der Weg zum Titel wird schon bald zu einem unberechenbaren Schlingelpfad durch unübersichtliches Gelände.

Ihr Projekt verwandelt sich in ein siebenköpfiges Ungeheuer, das sie zu verschlingen droht.

Doch sie gibt nicht auf.

Das Tagebuch beschreibt den Umgang mit Höhen und Tiefen beim Schreiben einer Doktorarbeit auf der Prozessebene.

Die Ich-Erzählerin, Maja, schildert ihre Erfahrungen und zeigt Möglichkeiten und konkrete Bewältigungsstrategien auf, mit denen sie schwierige Phasen, Zweifel, Konflikte, Blockaden und sonstige Hürden in der Promotionsphase erfolgreich überwindet.

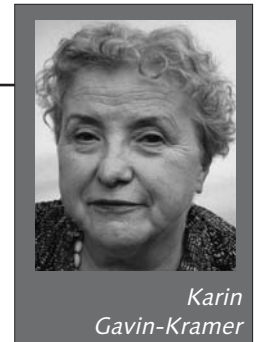
Sie nutzt ihre Erkenntnisse für eine tiefgreifende Persönlichkeitsentwicklung. Ihre beharrliche Selbstreflexion führt sie durch alle Hindernisse hindurch bis zum Ziel.

Reihe Campus-Literatur

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Karin Gavin-Kramer

Einstimmig beschlossen: nfb-Standards für gute Beratung



Karin
Gavin-Kramer

So etwas gab es bisher nicht in Deutschland: Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, die von der professional community und von Politik, Verwaltung, Wissenschaft und Wirtschaft gemeinsam getragen werden. Dabei ist die Qualität der Beratung ebenso wie die Qualität der Bildung ein Standort- und ein Wettbewerbsvorteil – für Länder wie für Hochschulen.

Wir erinnern uns: 2004 EU-Ratsbeschluss zur lebensbegleitenden Beratung (Lifelong Guidance) und OECD-Studie „Career Guidance and Public Policy“¹, 2006 Gründung des Dachverbands „Nationales Forum für Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)“ und 2007 des European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), in dem neben 30 anderen EU-Staaten auch Deutschland, u. a. durch das nfb, vertreten ist.

Die im Juni 2014 von den nfb-Mitgliedern, darunter auch von der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) e. V., verabschiedeten Qualitätsstandards sollen dazu beitragen, EU-weit Lebensbegleitende Beratung mit professionellem Anspruch zu ermöglichen. Sie gelten nach dem Verständnis des nfb für Beratungsangebote, „die Menschen bei ihrer individuellen Kompetenzentwicklung sowie den Orientierungs- und Entscheidungsprozessen während ihrer gesamten Bildungs-, Berufs- und Erwerbsbiographie unterstützen und begleiten“, und zwar nicht nur in Übergangssituationen oder bei Krisen. „Dazu gehören Beratungsangebote zur Schullaufbahn, in Ausbildung und Studium ebenso wie die Beratung bei Erwerbslosigkeit, Weiterbildung und beruflicher Neuorientierung (...)“, nicht aber „psychosoziale und therapeutische Beratungsangebote“.²

Entwickelt worden sind die *Qualitätsstandards* ebenso wie das damit verbundene *Kompetenzprofil für Beratende*³ und der *Qualitätsentwicklungsrahmen (QER)*⁴ im Verlauf eines mehrjährigen offenen Koordinierungsprozesses, begleitet vom nfb und seinem Projektpartner, der von Prof. Christiane Schiersmann geleiteten Forschungsgruppe „Beratungsqualität“ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg. Als Erprobungseinrichtungen für den QER waren an dem Koordinierungsprozess auch vier Studienberatungsstellen beteiligt: Bielefeld, Heidelberg, Jena und Ulm.

Der Verabschiedung voraus gingen lebhaftere, durchaus kontroverse und noch lange nicht abgeschlossene Diskussionen z. B. über ethische Prinzipien der Beratung, über die Frage, ob Beratungseinrichtungen zu regel-

mäßiger Evaluation verpflichtet werden sollten, und über das Problem der Freiwilligkeit von Beratung in Sanktionskontexten. Hinsichtlich der Frage, ob für die nfb-Qualitätsstandards und das Kompetenzprofil ein eigenes Zertifizierungsverfahren entwickelt werden sollte, sprach sich die nfb-Mitgliederversammlung dafür aus, zunächst die Kompatibilität mit schon bestehenden Qualitätstestierungen und deren Anerkennungsmöglichkeiten zu prüfen.

Bleibt die Frage nach der Implementierung: Dazu braucht es Qualitätsbewusstsein und guten Willen nicht nur der Studienberater/innen, sondern auch ihrer Vorgesetzten, der Hochschulleitungen und natürlich der Politik – Ressourcen kosten Geld. Der nfb-Vorstand will nun auf der Basis des Mitgliedervotums erreichen, dass die Akteure aus Praxis und Politik die aus Beraterkreisen heraus entwickelten Qualitätsstandards als maßgeblich anerkennen und sich auf ihre Anwendung und Einhaltung verpflichten. „Wir betrachten die Standards und das Kompetenzprofil als ein „öffentliches Gut“,“ sagt die nfb-Vorsitzende Karen Schober. Sie erhofft sich davon vor allem ein steigendes Qualitätsbewusstsein für Beratungsdienstleistungen und einen besseren Verbraucherschutz. Wer die Qualitätsstandards für gute Beratung und das Kompetenzprofil für Beratende in der eigenen Berufspraxis umsetzen will, kann sich dabei am *QER-Phasenmodell zur Qualitäts- und Organisationsentwicklung* orientieren. Auch in Einrichtungen, die schon ein anderes Qualitätsmanagementsystem nutzen, können die nfb-Qualitätsstandards zur inhaltlichen Orientierung dienen oder die Evaluation von Beratung um spezifische Aspekte ergänzen. Die vier an der QER-Erprobung beteiligten Studienberatungsstellen werden ihre Erfahrungen sicherlich gern an interessierte Kolleginnen und Kollegen weitergeben. Prädestiniert erscheint in dieser Hinsicht die ZSB der Universität Ulm, deren Leiterin Christiane Westhauser kürzlich ein Buch zum Kompetenzprofil für Studienberater/innen⁵ herausgebracht hat. Westhausers Buch, hervorgegangen aus einer Master-Arbeit bei Prof.

¹ Zu finden unter www.forum-beratung.de/internationales (24.08.2014).

² Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (2014): Qualitätsstandards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Juni 2014, S. 5.

³ Vgl. www.beratungsqualitaet.net/kompetenzprofil (25.08.2014).

⁴ Vgl. www.beratungsqualitaet.net/qualitaetsentwicklungsrahmen-qr (25.08.2014).

⁵ Westhauser, Chr. (2014): Ein Kompetenzprofil für Studienberater/innen – Ein Vorschlag für die Allgemeine Studienberatung an Hochschulen. Saarbrücken.

Schiersmann im Heidelberger Master-Studiengang „Berufs- und Organisationsbezogene Beratungswissenschaft“, liefert hilfreiche Bezüge zwischen den für den Großkontext „Bildung, Beruf und Beschäftigung“ konzipierten Qualitätsstandards und einem schon für das spezielle Beratungsfeld „Studienberatung“ adaptierten Kompetenzprofil.

Die Qualitätsstandards für gute Beratung sind keine statische Angelegenheit: Sie sollen nicht nur an die verschiedenen Beratungsfelder angepasst, sondern auch weiterentwickelt werden. Zu diesem Zweck wird das nfb

Ende 2014 eine interaktive Online-Version mit Erläuterungen und Anwendungsbeispielen ins Netz stellen. „Außerdem,“ ergänzt Karen Schober, „werden wir in der Online-Version Möglichkeiten schaffen, die Standards öffentlich weiter zu diskutieren, um sie so als lebendiges Instrument der Qualitätsentwicklung zu erhalten.“

■ **Karin Gavin-Kramer**

Studienberaterin i. R., freie Autorin (Berlin)

E-Mail: karin.gavin-kramer@fu-berlin.de

Qualitätsstandards des *Nationalen Forums Beratung* für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (Überblick)¹

1. Übergreifende Qualitätsstandards (Ü-Standards)

- Ü1 Gute Beratung stellt die Ratsuchenden mit ihren Anliegen, Interessen, Kompetenzen und Potenzialen in den Mittelpunkt.
- Ü2 Gute Beratung erfordert grundsätzlich Freiwilligkeit der Inanspruchnahme.
- Ü3 Gute Beratung ist für Ratsuchende leicht zugänglich und transparent.
- Ü4 Gute Beratung verpflichtet sich auf ethische Prinzipien und wahrt die Rechte der Ratsuchenden.
- Ü5 Guter Beratung liegt eine Strategie der kontinuierlichen Qualitätsentwicklung zugrunde, die im Einklang mit den hier vorgelegten oder vergleichbaren Qualitätsstandards für Beratung steht.

2. Prozessbezogene Qualitätsstandards (P-Standards)

- P1 Gute Beratung erfordert die gemeinsame Gestaltung einer für das Anliegen und den Rahmen der Beratung förderlichen Beziehung.
- P2 Gute Beratung ist ergebnisoffen und erfordert die gemeinsame Klärung der Erwartungen der Ratsuchenden an die Beratung sowie eine Verabredung über Ziel, Weg und angestrebte Ergebnisse des Beratungsprozesses.
- P3 Gute Beratung erfordert eine gemeinsame Analyse und Reflexion der Situation der Ratsuchenden sowie ihrer Interessen, Werthaltungen und Ressourcen.
- P4 Gute Beratung unterstützt Ratsuchende dabei, aktiv und eigenverantwortlich Lösungsperspektiven zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen.

3. Beratungskompetenz- und professionalitätsbezogene Standards (B-Standards)

- B1 Gute Beratung setzt voraus, dass Beratende zu professionellem beraterischen Handeln befähigt sind. Die erforderlichen Kompetenzen sind in einem Kompetenzprofil für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung festgelegt, welches mit den hier vorgelegten Qualitätsstandards für Beratung korrespondiert.²

4. Organisationale Rahmenbedingungen, Anforderungen und Strategien (O-Standards)

- O1 Gute Beratung orientiert sich an einem organisationalen Leitbild, das den Auftrag der Beratungsorganisation, ihre Strategie, die Ziele und ethischen Prinzipien ihres Beratungsangebots beschreibt.
- O2 Gute Beratung erfordert klar definierte Abläufe, Prozesse und Verantwortungsbereiche, die die Beratung als eine kommunikative soziale Dienstleistung unterstützen.
- O3 Gute Beratung erfordert eine konstruktive und partizipative Kommunikations- und Kooperationskultur innerhalb der Beratungsorganisation.
- O4 Gute Beratung erfordert eine personelle und materielle Ausstattung, die den jeweiligen Beratungsangeboten und den hier vorgelegten Qualitätsstandards angemessen ist.
- O5 Gute Beratung erfordert eine gute Zusammenarbeit der Beratungsorganisation mit ihren Partnerorganisationen und weiteren relevanten Akteuren im gesellschaftlichen Umfeld.

5. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Ziele (G-Standards)

- G1 Gute Beratung berücksichtigt neben der individuellen Situation der Ratsuchenden die relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die aktuellen Entwicklungen des Bildungswesens, der Berufe und des Arbeitsmarktes und vermittelt Ratsuchenden den geeigneten Zugang zu solchem Wissen.
- G2 Gute Beratung befähigt Ratsuchende zur eigenverantwortlichen Gestaltung ihrer bildungs- und berufsbiografischen Entwicklungsprozesse (Selbstorganisationsfähigkeit).
- G3 Gute Beratung unterstützt Ratsuchende bei der nachhaltigen Verfolgung und Umsetzung ihrer Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungsziele.
- G4 Gute Beratung fördert die gesellschaftliche Teilhabe und Gleichstellung tendenziell benachteiligter Personengruppen, insbesondere auch in Hinblick auf Geschlecht, Alter, Behinderung, kulturelle und ethnische Herkunft (Inklusion).

¹ Red. leicht bearbeitete Fassung (d. A.).

² Vgl. www.beratungsqualitaet.net (24.08.2014).

„Konzeptlos? Strategien und Zukunftsperspektiven für den Übergang Schule-Hochschule“
Bericht über die Tagung am 3./4. April 2014 in der Technischen Universität Berlin

Keine Konzepte für den Übergang Schule-Hochschule? Studienberater/innen wunderten sich über die Ankündigung dieser Tagung. Schließlich sind sie es gewohnt, im Programm fast jeder GIBeT-Herbsttagung mindestens einen Workshop zu diesem Thema zu finden. Allerdings kamen die Tagungsveranstalterinnen auch nicht aus der Studienberatung, sondern aus der Pädagogischen Psychologie der TU Berlin. Prof. Dr. Angela Ittel, die diesen Bereich leitet, hatte zwei Tage vor Beginn der Tagung ihr neues Amt als TU-Vizepräsidentin angetreten. Ihre wissenschaftliche Mitarbeiterin Cornelia Driesen forscht u. a. über „Organisation der Nachwuchsarbeit an deutschen Hochschulen zur Steigerung der Studierendenzahlen insbesondere im MINT-Bereich“.

Die „Konzeptlos?“-Tagung mit dem Untertitel „1. Bundestagung schulischer Nachwuchsarbeit an Hochschulen und Universitäten“ sollte laut Ankündigung den Auftakt für die Aktivitäten einer TU-Initiative „Netzwerk Schule-Hochschule“ bilden, die wiederum „auf den Aktivitäten des Wettbewerbs ‚Nachhaltige Strategien für mehr MINT-Absolventen‘ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft aufsetzen“.¹

Erst 2012 war u. a. von der 2008 gegründeten BDA/BDI-Initiative „MINT Zukunft schaffen“ bzw. vom Verein „MINT Zukunft e. V.“ das bisher 25 Mitglieder zählende „Nationale MINT-Forum“ ins Leben gerufen worden, das 2013 ebenfalls in Berlin einen hochkarätig besetzten „1. Nationalen MINT-Gipfel“ veranstaltet hatte und – deutlich analog zum Nationalen Forum Beratung – „bildungspolitische Empfehlungen, gemeinsame Qualitätsstandards oder gemeinsame Vorhaben“² entwickeln will.

Nun also eine weitere der MINT-Nachwuchsgewinnung gewidmete Tagung, allerdings unter dem eher allgemeinen Titel „Übergang Schule-Hochschule“. Das geht die Studienberatung unmittelbar an, und so waren unter den knapp 160 Teilnehmern denn auch etwa 30 Studienberater/innen von allen Hochschularten. Zu den Referentinnen und Referenten gehörte neben Hochschul-

lehrkräften aus dem MINT-Bereich bzw. der Didaktik, Vertreter/innen verschiedener Stiftungen und Verbände sowie Mitarbeiter/innen der „Schulbüros“ einiger Hochschulen auch eine Vertreterin der GIBeT: Jutta Müller, Leiterin der ZSB der Technischen Hochschule Mittelhessen, gelang es, wie Martin Scholz und Stefan Hatz vom GIBeT-Vorstand berichten³, während der auf den Eröffnungsvortrag folgenden Podiumsdiskussion gegenüber Wirtschafts- und Verbandsvertretern aufzuzeigen, dass professionelle Beratung von Studieninteressierten nicht nur deren – für MINT-Fächer ggf. defizitäre – Vorbildung, sondern stets auch die persönliche Reife für eine fundierte Studienentscheidung berücksichtigen muss.

Die Fülle der in insgesamt neun Workshops vorgestellten Konzepte und Projekte verschiedener Hochschulabteilungen und Organisationen machte nach Auffassung der Studienberater u. a. deutlich, wie nötig koordinierte Aktivitäten zum Übergang Schule-Hochschule auch innerhalb ein- und derselben Hochschule sind und dass koordinierende Schnittstellen zwischen Schule und Hochschule wie z. B. Schulbüros das gegenseitige Verständnis dieser sehr unterschiedlichen Funktionssysteme fördern können. Kritisch wahrgenommen wurde u. a., dass kleine Hochschulen wegen des unvermeidlichen Aufwands an Personal, Mitteln und Räumen kaum eine Chance hätten, eines der vorgestellten Schülerbüro-Konzepte wirklich umzusetzen.

Zu der im Vorfeld der Tagung angestrebten Vereinsgründung kam es nicht, zumal es mit der GIBeT längst einen Fachverband mit Expertise für den Übergang Schule-Hochschule und speziell für die MINT-Nachwuchsgewinnung schon andere Vereine gibt.

Karin Gavin-Kramer

¹ Vgl. www.schule-hochschule.de/index.php?id=ueberdieinitiative (17.09.2014).

² Vgl. www.nationalesmintforum.de (17.09.2014).

³ Vgl. www.gibet.de/archiv/140407-01.html (17.09.2014).

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

Kontakt: UniversitätsVerlagWebler, Fachverlag für Hochschulthemen, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, HSW, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2014

Innovationspolitik – Innovationsdialog

Reinhard F. Hüttl

Innovationspolitische Leitthemen in der neuen Legislaturperiode – Die Schnittstellen von Politik- und Wissenschaftssystem

Marc-Denis Weitzel

Frühzeitiger Dialog statt nachträglicher Akzeptanzbeschaffung: Perspektiven der Technikommunikation

Thomas Lange/Mirco Kaesberg:

„No Innovation without Education“ – MINT-Bildung ist der kritische Erfolgsfaktor des Innovationsstandorts Deutschland

Christoph Egle et al.

Politikberatung im Multi-Stakeholder-Format – Der Innovationsdialog zwischen Bundesregierung, Wirtschaft und Wissenschaft

Sicco Lehmann-Brauns

Eine neue Ordnung des Wissens und der Aufstieg der Wissenswirtschaft – Herausforderungen und Chancen für den FuE-Standort Deutschland

Oliver Pfirrmann

Schumpeters Erben – wie aus technologischen Entwicklungen eine neue Gründungsdynamik in Deutschland entstehen kann

Henrike von Lyncker/Ralf Behn

Der Beitrag der Wissenschaft im Kontext der Energiewende: ESYS und Forschungsforum Energiewende

Thomas Stehnen

Innovationspolitik im Spannungsgefüge des europäischen Mehrebenensystems

Alexander Eickelpasch

Mittelstandsorientierte Innovationspolitik befördert den Wissenstransfer

Peter Biegelbauer & Thomas Palfinger

Verschiedene Verfahren der Auswahl von Forschungsprojekten: Ein Vergleich von neun angewandten Forschungsförderungsorganisationen

Martin Carrier

Wahrheitsfindung unter Zeitdruck. Auswirkungen der Beschleunigung in der Wissenschaft

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4+5/2014

Geistes- und sozialwissenschaftliche Seminare – naturwissenschaftliche Arbeitsgruppen – juristische Arbeitsgemeinschaften (Vorschau)

Nora Hoffmann & Natalia Shchylhlevska

Alternativen zum Referateseminar: Erfahrungsbericht aus der Literaturwissenschaft

Claudia Gehle

Blockseminar als „Fachmesse“ organisiert – ein innovatives Lehrveranstaltungskonzept für selbstorganisiertes Lernen

Roger Johnner, Sandra Wilhelm & Antonio Teta

„Emotionaler Konstruktivismus“ – ein passendes Lehrkonzept an Hochschulen?

Maritza Le Breton,

Annette Lichtenauer & Zuzanna Kita
Studentische Erfahrungen mit ‚Vielfalt der Verschiedenheit‘ – Diversitätsdimensionen im Blickfeld des Bachelor-Studiums in Sozialer Arbeit

Barbara E. Meyer,

Jana Antosch-Bardohn, Barbara Beege & Caroline Frauer
Neue Systematisierung von Lehr-/Lernmethoden in der Hochschullehre
Theoretische Fundierung des „Münchener Methodenkastens“

Wolff-Dietrich Webler

Anregungen zur Durchführung von Übungsgruppen in Mathematik, Natur- und Technikwissenschaften

Gisela Steins & Anna Haep

Von Alltagsannahmen über den Umgang mit Schülern/innen zu wissenschaftlich basierter Interaktionsgestaltung: Classroom Management und der Erziehungsauftrag der Schule zu Beginn des Lehramt-Studiums

Fred G. Becker

Berufungsverfahren für Universitäts-Professoren: Veränderung tut Not ...!?

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 1/2014

Die Hochschullandschaft wird (noch) vielfältiger

Susanne in der Smitten

& Michael Jäger

Ziel- und Leistungsvereinbarungen in der Hochschulfinanzierung

Roland Königsgruber

Organisatorische Innovationen im europäischen Hochschulsektor. Niederländische Liberal Arts Colleges und französische multi-Campus Hochschulen

Klaus Palandt

Die Entwicklung der privaten und kirchlichen Hochschulen; wann erklärt der WR Hochschulen zu Fachhochschulen, wann zu Universitäten?

Ein Supplement: Was macht eine Hochschule aus?

Unterschiede zwischen Schule und Hochschule

Wolff-Dietrich Webler

Anmerkungen zur Seniorprofessur – Konzepte von Hochschulen zur Bewältigung des Generationswechsels im Lehrkörper

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 1+2/2014

Susanne Schulz

Keine OE ohne PE – ganzheitliche Personalentwicklung als Schlüsselgröße für die systemische Organisationsentwicklung an Universitäten

Martin Mehrtens

Förderung mit Perspektive und Organisationsbezug Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit

Jael Fuck & Ute Symanski

Kongress Personalentwicklung an Hochschulen – ein externer Blickwinkel

Cornelia Ruppert

Netzwerk „PE-NRW“ gegründet

Stefan Schohl & Kristin Unnold

Der Beitrag des Gesundheitsmanagements an der Universität Bielefeld zum Inplacement

Hildegard Guderian

Funktionen als Mittel des Organisationsmanagements

Meike Ganzer

Organisationsgestaltung an Universitäten am Beispiel des Projekts „Campusmanagement“ an der Universität Duisburg-Essen

Judith Hoffmann, Frank Meier & Martin Schultze

Potenziale und Handlungsempfehlungen für die hochschuldidaktische Weiterbildung

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 2+3/2014

Lehrveranstaltungsevaluation – zwischen methodischem Anspruch, Partizipation und Wirkung

Rüdiger Mutz & Hans-Dieter Daniel
Studentische Evaluation von Lehre – Eine themenorientierte Bestandsaufnahme der wissenschaftlichen Literatur

Volkhard Fischer

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen an der Medizinischen Hochschule Hannover

Uwe Schmidt et al.

Modellbasierte Lehrevaluation: Konzept und empirische Ergebnisse

Tobias Wolbring

Wie valide sind studentische Lehrveranstaltungsbewertungen? Sachfremde Einflüsse, studentische Urteilerstandards, Selektionseffekte

Susanne Weis, Christiane Karthaus & Tanja Lischetzke

Elemente der Lehrveranstaltungsevaluation an der Universität Koblenz-Landau: Theoretische Einordnung und empirische Befunde

Jörg Jörissen & Michael Heger

Zur Wirkung hochschuldidaktisch fundierter und in den Fachbereichen verankerter Lehrveranstaltungsevaluation

Benjamin Ditzel

Evaluationsverfahren als Ausgangspunkt für Diskussions- und Reflexionsprozesse. Erfahrungen mit dem Aufbau eines hochschulweiten Qualitätsmanagements an der Universität Hildesheim

**Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:

info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:

0521/ 923 610-12

Fax:

0521/ 923 610-22

Postanschrift:

UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): GLK-Tagungsband Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen

Am 29. und 30. November 2012 veranstaltete das Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz die internationale Tagung "Teaching is Touching the Future – Emphasis on Skills".

Im Rahmen dieser Tagung wurde die Neuorientierung der akademischen Lehr- und Lernformen an deutschen Hochschulen diskutiert, bei der die Lernerzentrierung in den Fokus rückt.

Mit Vorträgen und Postern wurden Forschungsergebnisse und Umsetzungsbeispiele zum "shift from teaching to learning" vorgestellt und fachspezifisch wie fachübergreifend erörtert.

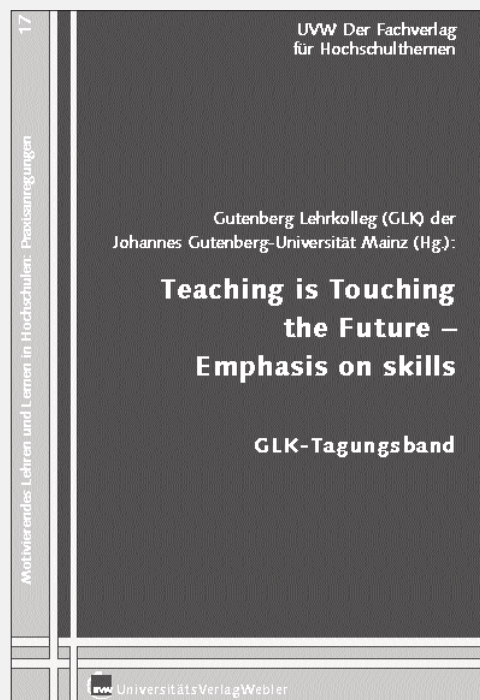
Der vorliegende Sammelband beinhaltet die Tagungsbeiträge in schriftlicher Form. Zu Themen wie Kompetenzmessung/-modellierung, Kompetenzen der Lehrenden, Kompetenzorientiertes Prüfen oder Vermittlung von Schlüsselqualifikationen/überfachliche Kompetenzentwicklung werden verschiedene Ansätze einer Kompetenzorientierung im Kontext von Studien- und Lehrveranstaltungsplanung präsentiert.

Auch werden neue Herausforderungen deutlich, die sich durch die notwendige Abstimmung von Lernzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsformen ergeben.

Bielefeld 2014, ISBN 13: 978-3-937026-85-5, 435 Seiten, 49.50 Euro

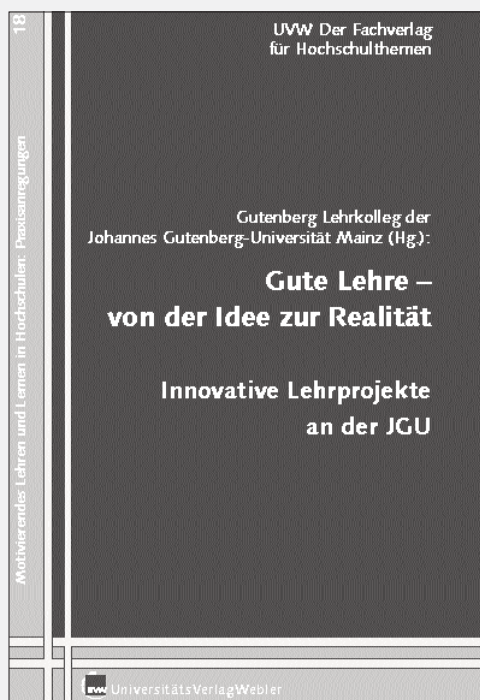
Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – selten im Versandbuchhandel (z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Hg.): Gute Lehre – von der Idee zur Realität Innovative Lehrprojekte an der JGU

Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen



Exzellenz in der Lehre ist ein Schlüsselfaktor, wenn es um die Attraktivität einer Hochschule geht. Steigende Studierendenzahlen und die Anforderungen der Wissensgesellschaft – gekennzeichnet durch Informationsflut, Globalisierung und Wettbewerb – bewirken einen Wandel an den Hochschulen und verlangen eine Neuorientierung in den Lehr- und Lernformen sowie eine Optimierung von Lernprozessen.

In diesem Sammelband werden innovative methodisch-didaktische Konzepte, die vom Gutenberg Lehrkolleg der Johannes Gutenberg-Universität Mainz gefördert wurden, vorgestellt, ihr Modellcharakter und ihre Wirkung für die Lehrpraxis evaluiert: von der Trainingsapotheke am Institut für Pharmazie und Biochemie über die Konzeption neuartiger E-Übungsaufgaben für mathematische Service-Lehrveranstaltungen bis hin zur Entwicklung eines Klang-Licht-Bootes für die Luminale 2012 in Frankfurt. So entsteht ein Überblick über die Vielfältigkeit kreativer Lehrideen sowie deren Nachhaltigkeit, Übertragbarkeit und Potential für hochschulweite Strukturveränderungen.

Bielefeld 2013, ISBN 13: 978-3-937026-86-2,
205 Seiten, 38.60 Euro

Erhältlich nur im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – nicht im Versandbuchhandel (z.B. Amazon).

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22