

csp14/16

# career service papers

csnd  Career Service Netzwerk  
Deutschland e.V.



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR



# career service papers

## Impressum

Herausgeber:  
Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (csnd)

ISSN: 1612-0698

Redaktion:  
Ursula Axmann, Andreas Eimer, Dr. Ilke Kaymak, Katharina Maier,  
Marcellus Menke, Sigrid Maxl-Studler, Martina Vanden Hoeck

Redaktionsanschrift und Bezugsadresse:  
Geschäftsstelle des csnd e. V.  
c/o Hochschulrektorenkonferenz (HRK)  
Leipziger Platz 11  
10117 Berlin  
Telefon: 030-206292-14  
E-Mail: [geschaeftsstelle@csnd.de](mailto:geschaeftsstelle@csnd.de)  
Internet: [www.csnd.de](http://www.csnd.de)

Bezugspreis: 5,- Euro (inklusive Versandkosten)  
Für Mitglieder des csnd e. V. im Jahresbeitrag enthalten.

Satz: Text & Satz Thomas Sick, Kleinblittersdorf

Druck: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG  
Auflage: 1.000 Stück, Erscheinungsweise: jährlich  
Manuskripte: Bitte an die Geschäftsstelle senden.

Die in den career service papers veröffentlichten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder, nicht unbedingt die des Herausgebers oder die der Redaktion. Um den unterschiedlichen, zum Teil bindenden hochschulspezifischen Vorgaben gerecht zu werden, überlässt die Redaktion den Autorinnen und Autoren, wie sie mit der Verwendung von männlicher und weiblicher Form umgehen. Da das Erscheinungsbild innerhalb eines jeden Artikels einheitlich ist, denkt die Redaktion dass die Lesbarkeit des gesamten Heftes weiter gegeben ist. Die Varianz im Erscheinungsbild spiegelt die Vielfalt möglicher und praktizierter Regelungen wider. In Beiträgen, in denen nur die männliche oder nur die weibliche Form verwendet wird, ist die jeweils andere Form mit gemeint.  
Hinweise für Autoren finden Sie am Ende dieser Ausgabe.

# Inhaltsverzeichnis

Impressum ..... 4  
Grußwort ..... 7

Regina Görner und Bernd Kaßbaum

**Was hat Berufsvorbereitung mit einem guten Studium zu tun? ..... 9**

Andrea Schröder

**Transferfähigkeit stärken – Ansätze und Ideen zu einer intensiveren  
Nutzung studienbegleitender Praxisphasen.....21**

Martina Kurth und Anja Michalke

**Simulation in der Lehre..... 29**

Matthias Schnetzer

**Fokus Einkommensentwicklung  
Ein Interview zum Thema Ungleichheit, Branchenunterschiede  
und Ursachen sinkender Lohnquoten..... 35**

Jana Bauer und Jana Bäuerlen

**Die „inklusive Hochschule“ und der Übergang ins Arbeitsleben –  
Denkanstöße und Hilfestellungen für die Arbeit  
von Career Services..... 44**

Roger Gfrörer

**Karriereressourcen – Grundlagen für ein selbstgesteuertes  
Laufbahnmanagement..... 59**

Andrea Schröder

**Ein Text aus dem Jahr 1969? Einige Gedanken als Einleitung ..... 73**

Andreas Flitner

**Die Universität – Berufsschule oder Bildungsstätte?..... 75**

Marcellus Menke/Svenja Schulze

**Berufsorientierung im Studium – frühzeitig beginnen,  
Expertise nutzen .....86**

Kontaktadressen der Redaktion und des csnd e. V. .... 91

Autorenhinweise ..... 92

## Liebe Leserin und lieber Leser,

alle Jahre wieder ... sagen auch wir uns in der Redaktion und sind froh, Ihnen zum Jahreswechsel die neue csp-Ausgabe druckfrisch zustellen zu können.

Die Artikel des aktuellen Heftes greifen Themen auf, die Ihnen sicherlich nicht zum ersten Mal – begegnet sind: Wie kann im Rahmen der Hochschulausbildung Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden gut verankert und umgesetzt werden? Wie und durch welche Formate können Studierende optimal auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet werden und welche Rolle spielen dabei die Career Services? Die Autorinnen und Autoren des Heftes beleuchten jeweils exemplarisch einige Facetten und wollen so zum Nachdenken und Austauschen anregen und Hintergrundwissen für die Career Service-Arbeit liefern.

Interessante Einblicke in die Arbeit des Akkreditierungsrates liefert der Artikel zur Verankerung von Beruflichkeit und Fachlichkeit in der Qualitätssicherung. Die Autoren Bernd Kaßbaum und Regina Görner – Mitglieder der Arbeitsgruppe „Fachlichkeit und Beruflichkeit“ des Akkreditierungsrats – , zeigen zudem auf, wie anschlussfähig diese Vorschläge für Career Services sein können. Die beiden

folgenden Beiträge beleuchten konkrete Methoden, welche die theoretischen und praktischen Anteile des Studiums stärker miteinander verzahnen können: Mit dem Ziel, aus einem studienbegleitenden Praktikum ein spezifisch universitäres Lern-Instrument zu entwickeln und so die beiden Systeme „Hochschule“ und „Arbeitswelt“ stärker aufeinander zu beziehen, beschäftigt sich der Artikel von Andrea Schröder. Um die „Simulation als Methode der Erkenntnisgewinnung“ in der Lehre und damit wiederum als Zugewinn an Beruflichkeit geht es im Tagungsbericht von Anja Michalke. Hier wird insbesondere deutlich, wie sehr sich der Blick über den Tellerrand anderer Fachkulturen lohnen kann.

In Beratungen zum Bewerbungsprozess wird von Studierenden immer wieder die Frage nach dem Gehalt thematisiert. Im Interview, das csp-Redakteurin Sigrid Maxl-Studler mit einem Experten zur Einkommensentwicklung führt, werden Einflüsse von Ausbildungsgängen, Branchen und Geschlecht auf das spätere Gehalt deutlich.

Im Rahmen der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention sind auch Hochschulen aufgefordert, ihre Angebote inklusiv zu gestalten. Der Beitrag

von Bauer und Bäuerlen beschäftigt sich damit, wie Career Services den Bedarfen von Studierenden mit Behinderungen gerecht werden können und was es für die Arbeit von Career Services bedeutet, Teil einer „inkluisiven Hochschule“ zu sein. Roger Gförer stellt in seinem Artikel einen Karriereressourcen-Ansatz vor, der Beratenden Werkzeuge an die Hand gibt, mit Studierenden fachübergreifende Potenziale nutzbar zu machen.

Einen historischen Bogen zurück in die 60er Jahre schlägt der Aufsatz von Andreas Flitner, der sich schon damals mit der Bedeutung von Beschäftigungsfähigkeit und Berufsbefähigung im Hochschulwesen befasst hat und der für uns auch heute noch sehr lesenswert ist.

Zurück in der Gegenwart spricht sich Svenja Schulze, Wissenschaftsministerin des Landes Nordrhein-Westfalen im Interview mit der csp dafür aus, Studieren-

de dabei zu unterstützen, sich frühzeitig beruflich zu orientieren, Potenziale zu nutzen und auszubauen.

Sie sehen, liebe Leserinnen und Leser der csp, mit der aktuellen Ausgabe bekommen Sie hilfreiche Anknüpfungspunkte und Anregungen, sich in Themen, die Ihnen wichtig sind, zu vertiefen.

Ihr csp-Redaktionsteam

Wir bedanken uns an dieser Stelle ganz herzlich bei Ursula Axmann und Sigrid Maxl-Studler, die ab 2017 kein Redaktionsmitglied mehr sein werden. Beide Kolleginnen haben mit frischen Ideen und einem professionellen Blick den Austausch im Reaktionsteam sehr bereichert. Vielen Dank für die inspirierenden Anregungen und für den engagierten Einsatz!



Das csp-Redaktionsteam:

Ursula Axmann, Andreas Eimer, Dr. Ilke Kaymak, Katharina Maier, Marcellus Menke, Sigrid Maxl-Studler, Martina Vanden Hoeck (von l. n. r.)



## ***Was hat Berufsvorbereitung mit einem guten Studium zu tun?***

### **Vorschläge für die Verankerung von Beruflichkeit und Fachlichkeit in der Qualitätssicherung – mögliche Schlussfolgerungen für die Arbeit der Career Center**

**Regina Görner, IG Metall, Vorsitzende der Arbeitsgruppe Fachlichkeit/Beruflichkeit des Akkreditierungsrates und  
Bernd Kaßbaum, IG Metall Vorstand Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik**

Jetzt hat sie also Abitur, die Tochter einer unserer Verwaltungsangestellten. Und sie will studieren – Wirtschaftspsychologie ist das Fach der Wahl. Aber wo? Im Internet hat sie schon recherchiert. Der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz zeigt ihr im grundständigen Bereich 47 Studienangebote allein in Deutschland. Die Namen der Studiengänge und die Inhalte unterscheiden sich sehr. Es werden unterschiedliche Studienformate angeboten. Sowohl private wie staatliche Hochschulen bieten das Fach mit diversen Schwerpunkten an. Natürlich möchte sie einen interessanten Studiengang wählen, der ihr hinterher auch gute Berufsaussichten garantiert. Eltern, Bekannte und Freunde wissen keinen Rat. Jetzt sind die HochschulexpertInnen gefragt. Die ExpertInnen seufzen. Sie wissen um die Ausdifferenzierung der Studienangebote und wie schwer es ist, darüber Transparenz herzustellen. Für das Wintersemester 2015/16 listet die Statistik ca. 8.300 Bachelor- und ca. 8.100 Masterstudiengänge auf; allein in den Ingenieurwissenschaften werden gegenwärtig 1.800 Bachelor- und ca. 1.500 Masterprogramme angeboten. Für

den Maschinenbau nennt der Hochschulkompass ca. 360 Angebote. Das Seufzen ist also nicht nur in der Wirtschaftspsychologie berechtigt.

Das gleiche Seufzen bekommt zu hören, wer mit Personalverantwortlichen in Industrieunternehmen spricht. Unternehmen wollen wissen, was sie an fachlichen und beruflichen Kompetenzen erwarten dürfen, wenn sie sich für einen Bewerber oder eine Bewerberin entscheiden. Transparenz ist aus ihrer Sicht oftmals nicht gegeben. Sie verweisen auf die nach wie vor bestehende Unsicherheit in Bezug auf die Bewertung der Bachelor- und Masterabschlüsse. Sie sind auch unsicher, wie sie die vielen unterschiedlichen Zertifikate, die sie von BewerberInnen vorgelegt bekommen, einschätzen sollen. Da man davon ausging, dass angesichts der politisch gewollten Ausdifferenzierung der Studienangebote das Zeugnis allein nicht mehr aussagefähig genug ist, wurde das sog. Diploma Supplement geschaffen, ein Dokument, das den tatsächlichen Studienverlauf wiedergeben soll. Zudem sollten eigentlich alle Studienprogramme akkreditiert sein. Tatsächlich muss der Akkreditierungsrat

eingestehen, dass noch immer an Universitäten erst 30 Prozent und an Fachhochschulen ca. 80 Prozent der angebotenen Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert sind. Diese Studiengänge sollten also den Qualitätsmaßstäben des Akkreditierungsrates und den European Standards and Guidelines for Higher Education (ESG) entsprechen. Eine Reihe von Studiengängen tragen zudem zusätzlich agentureigene oder internationale Siegel.

Die Bologna-Reform war mit dem zentralen Anspruch angetreten, den Übergang von der Universität in den Beruf zu erleichtern und europaweit vergleichbare Abschlüsse in Studiengängen zu ermöglichen. Man wollte die Mobilität von Studierenden und Lehrenden fördern. Die Hochschulen sollten mehr Gestaltungsräume für die Einrichtung von Studiengängen bekommen; zugleich sollte eine effektivere und im europäischen Hochschulraum aufeinander abgestimmte Qualitätssicherung die Qualität von Studium und Lehre verbessern. Die Studienangebote sollten so beschaffen sein, dass sie neben ihren wissenschaftlichen und persönlichkeitsbildenden Bestandteilen den Absolventinnen und Absolventen nach dem Studium gute Verwertungsmöglichkeiten auf den Arbeitsmärkten gewährleisten. Dafür sollten alle Studiengänge nicht nur zu gestuften Abschlüssen führen, sondern auch so ausgestaltet sein, dass sie den Anforderungen im Berufsleben genügen. Deshalb beschrieben die Kultusminister Bachelor und Master als „berufsqualifizierende“ Abschlüsse.

Von der früher praktizierten staatlichen Anerkennung der sog. Rahmenprüfungsordnung in der Verantwortung der Kultusministerkonferenz war diese Qualitätssicherung nicht zu erwarten. Deshalb

sollte die Akkreditierung durch Agenturen erfolgen, die die Studiengänge nach einheitlichen und vom Akkreditierungsrat vorgegebenen Kriterien und Verfahren überprüfen und so gewährleisten sollen, dass die Studierenden ihre Lebenszeit und die öffentlichen Geldgeber ihre Investitionen in Hochschulen sinnvoll einsetzen. Die Rahmenbedingungen für das Akkreditierungsverfahren, das seither auf der Ebene einer bundesweit agierenden öffentlich-rechtlichen Stiftung erfolgt, werden vom Akkreditierungsrat auf der Basis ländergemeinsamer Strukturvorgaben seitens der Kultusministerkonferenz festgelegt. In diesem Gremium sitzen neben den Hochschulen und Ministerien auch Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft aus Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften, damit die Arbeitsmarktnähe gesichert werden kann, sowie Studierende selbst, damit nicht zuletzt Betroffene über die Frage der Studierbarkeit der Studienangebote mitentscheiden können. (Auf die aktuelle Debatte über die möglichen Folgen des Beschlusses des Bundesverfassungsgerichts zur Akkreditierung für die Aufgaben und zur Aufgabenverteilung zwischen Akkreditierungsrat und Agenturen gehen wir an dieser Stelle nicht ein.)

Soweit, so gut gemeint. Die Akkreditierung ist mittlerweile etabliert, aber die Bilanz fällt gemischt aus. Hochschulen stehen miteinander im Wettbewerb und lassen Studiengänge akkreditieren, die möglichst viele Alleinstellungsmerkmale aufweisen sollen. Das ist das gute Recht der Hochschulen, aber nutzt es auch den AbsolventInnen und den Unternehmen, die sie später einmal beschäftigen wollen? Akkreditierung sollte bei aller wünschenswerten Vielfalt auch einen Beitrag

zu mehr Transparenz leisten. Hochschulen klagen über bürokratische Aufwände, Unternehmen über mangelnde Aussagefähigkeit von Abschlusszeugnissen und Studierende über mangelnde Transparenz, hohe Unsicherheit bei der Studiengangwahl und großen Prüfungsdruck.

Der Akkreditierungsrat hat deshalb in seinen Sitzungen im Juni und November 2012 auf Initiative der Berufspraxis und der Studierenden eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die die Leistungsfähigkeit der Akkreditierungsverfahren im Hinblick auf die zwei Kriterien analysieren sollte, die der Gesetzgeber in fast allen deutschen Hochschulgesetzen für Studiengänge zwingend vorsieht: die Gewährleistung von „**Fachlichkeit und Beruflichkeit**“.

Im Februar 2015 legte diese Gruppe dem Akkreditierungsrat ihren Bericht vor (vgl. Bericht 2015), der die Vorschläge zustimmend zur Kenntnis nahm und sie in die Regelüberarbeitung der Kriterien und Verfahren überführt hat. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass das Peer-Prinzip allein zur Gewährleistung dieser Ansprüche nicht ausreicht.

Damit ist das Themenfeld zwingend in einem Spannungsfeld zwischen der Freiheit von Forschung und Lehre auf der einen und dem Anspruch der Studierenden und der Gesellschaft auf der anderen Seite angesiedelt, die einen angemessenen Beitrag der Hochschulen zur wissenschaftlichen Berufsbildung für Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Hochschulen erwarten dürfen. **Zwei Grundgesetznormen** – Art. 5 („Wissenschaftsfreiheit“) und Art. 12 („Berufswahlfreiheit“) – stehen hier in Konkurrenz miteinander. Beide müssen miteinander in Ausgleich gebracht werden. Dies hat das Bundesverfassungsgericht im Übrigen kürzlich in

seinem Beschluss zur Akkreditierung eindeutig bestätigt.

Über den mangelnden **Berufsbezug des Studiums** wird schon seit langem öffentlich diskutiert. Viele Vorschläge sind gemacht, viele Modellversuche auf den Weg gebracht, neue Institutionen – z.B. die Career Center – eingeführt worden. Auch wenn verpflichtende und freiwillige Praktika heute in der Regel im Studium angeboten werden und wenn über den Stellenwert von Schlüsselqualifikationen und ihre Verankerung im Studium gerungen wird, muss die Frage gestellt werden, ob und inwieweit sich die Hochschulen darüber klar sind, dass sie tatsächlich wissenschaftliche Berufsausbildung betreiben und eine Verantwortung für den Anwendungsbezug der von ihnen vermittelten Qualifizierung auch außerhalb des Hochschulbereichs übernehmen müssen. In einzelnen Fächern hat sich in den letzten Jahren manches in dieser Beziehung verbessert, in anderen ist das Problem selbst noch kaum erkannt. Fachhochschulen sind dem Thema näher als Universitäten.

Die Beratungen der Arbeitsgruppe – und darüber hinaus auch eine Reihe von Befragungsergebnissen und Untersuchungen – deuten darauf hin, dass trotz vielfältiger Verbesserungsbemühungen bis heute viele Studierende den Eindruck haben, dass sie auf die Anforderungen im Berufsleben nicht angemessen vorbereitet sind. Studierende vermissen nach wie vor einen ausreichenden beruflichen Praxisbezug – der Run auf die dualen Studiengänge hat seine Ursache auch hier! –, Hochschulen sehen sich nur begrenzt in der Lage, die Arbeitsmarkt- oder Berufsrelevanz ihrer Lehrangebote angemessen zu beurteilen, einige fühlen sich

in Verknennung der Gesetzeslage gar nicht erst für berufsrelevante Angebote verantwortlich.

Nahezu alle Landeshochschulgesetze schreiben neben der wissenschaftlichen auch die berufliche Befähigung als Studienziel fest. In einzelnen Fächern, etwa bei den **Ingenieurwissenschaften**, liegt ein direkter Bezug zwischen wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Verwertung der Hochschulausbildung auf der Hand. Regelmäßige Kontakte zwischen Hochschule und Arbeitswelt sind z.B. durch obligatorische Praktika, berufsbezogene Aufgabenstellungen und mit den Unternehmen abgestimmte Themen für wissenschaftliche Aufgaben etabliert. Studieneingangsphasen schließen an die Berufserfahrungen von Studierenden an, Lehrformen wie die Lernfabrik simulieren betriebliche Praxis. Nicht selten sind heute auch Studienangebote, die in unterschiedlichen Formen unmittelbarer Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Unternehmen konzipiert werden, eine Entwicklung, die allerdings auch sehr kritisch gesehen werden muss. Das Problem vernünftiger Abstimmung ist hier lange bekannt, die Sensibilität für die Fragen der Gewährleistung von Fachlichkeit und Beruflichkeit deshalb durchaus gegeben. Es ist auch kein Zufall, dass im Bereich des Ingenieurstudiums national und international um gemeinsame inhaltliche Standards gerungen wird. Und es war ebenso bezeichnend, dass aus diesem Bereich sehr viel Unterstützung für die Arbeitsgruppe kam.

Ingenieurstudiengänge bilden auch eine der großen Gruppen unter den dualen Studienangeboten. Hier besteht im Übrigen noch ein besonderes Transparenzproblem, weil die Akkreditierung

gewöhnlich zwar das Ausbildungs-geschehen an den Hochschulen regelt, die Ausbildungsteile in den Unternehmen trotz des bestehenden Regelwerks dagegen oftmals unüberschaubar bleiben. Die mittlerweile eingeleiteten Bemühungen im Bundesinstitut für Berufsbildung, die Qualitätssicherung auch für die betrieblichen Ausbildungsanteile zu verbessern und die Vorschläge, das duale Studium im Regelwerk des Akkreditierungsrates besser abzubilden, könnten endlich eine Grundlage für eine sachgerechte Überprüfung solcher Studiengänge auch im Akkreditierungsverfahren liefern.

Die Gewerkschaften fordern übrigens im Rahmen der angekündigten Reform des Berufsbildungsgesetzes auch eine Teilzuständigkeit für die betrieblichen Praxisanteile dualer Studiengänge. Nicht allein die Frage des Workload für die Studierenden steht dabei zur Debatte, sondern auch die Koordinierung zwischen Hochschule und Betrieb, die Gewährleistung der Ausbildungsprozesse in den Unternehmen etc. Bei der nicht-akademischen Berufsausbildung sind die Unternehmen im Übrigen solche Verfahren längst gewöhnt. Die nach dem Berufsbildungsgesetz im Konsens zwischen Sozialpartnern und dem Bund entwickelten Erstausbildungsordnungen stellen ja genau solche Qualitätssicherungssysteme dar, die in der akademischen Bildung bislang unzureichend ausgeprägt sind. Ihre Leistungsfähigkeit ist seit Jahrzehnten belegt und setzt sich auch international mittlerweile immer stärker durch. Die Frage ist, ob und was Hochschulen hiervon lernen wollen.

Vor allem die **Geistes- und Kulturwissenschaften** stehen in ihrem Selbstverständnis der beruflichen Verwertung von

Studieninhalten eher distanziert gegenüber, obwohl es ein sehr breites Spektrum beruflicher Verwertungsmöglichkeiten gibt. Veränderungen in der Arbeitswelt, die möglicherweise Folgerungen bei der Studienplangestaltung nach sich ziehen würden, werden an den Hochschulen erst mit großer Zeitverzögerung oder gar nicht bewusst. So ist es nicht verwunderlich, wenn Hochschulen in diesen Fächern häufig vorrangig für die Arbeitswelt ausbilden, die sie besonders gut kennen: für die Universitäten bzw. für die wissenschaftliche Laufbahn selbst. Aber dort findet bekanntlich nur ein kleinerer Teil der AbsolventInnen tatsächlich einen Arbeitsplatz als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler. Die übrigen sind mehr oder weniger schlecht auf die beruflichen Anforderungen in den außerhochschulischen Arbeitsmärkten vorbereitet.

Allein diese unterschiedlichen Bezüge zwischen Studieninhalten und den späteren Verwertungsfeldern stellen natürlich an die Qualitätssicherung für Beruflichkeit und Fachlichkeit ganz unterschiedliche Anforderungen. Zugleich wird deutlich, dass sich daraus auch sehr verschiedenartige „Sensibilitäten“ und Umsetzungsmöglichkeiten für Maßnahmen ergeben, die über das Akkreditierungsverfahren implementiert werden können. Letztlich muss es darum gehen, den Hochschulen und den in ihnen tätigen Fachbereichen und Fakultäten Impulse zu vermitteln, die zur Entwicklung angemessener **Qualitätssicherungsmaßnahmen** für ihre Studiengänge führen und den Nachweis ermöglichen, dass die Belange von Gesellschaft und Studierenden adäquat bei der Konzipierung von Studiengängen berücksichtigt worden sind. Es müssen natürlich Impulse sein,

die tatsächlich im Rahmen eines Akkreditierungsverfahrens in Bewegung gesetzt und bei einer Reakkreditierung überprüft werden können. Das schränkt die zur Verfügung stehenden Maßnahmen eng ein.

Vom Grundsatz her ist der Bezug auf Fachlichkeit und Beruflichkeit in den definierten Studienzielen in den Regeln der Akkreditierung fest verankert. Aber eine von der Arbeitsgruppe durchgeführte **Befragung** (vgl. Bericht, Anlage 4) unterschiedlichster Betroffener zu ihrer jeweiligen Erfahrung mit der Umsetzung der Kriterien „Fachlichkeit und Beruflichkeit“ bei den Studiengangsakkreditierungen zeigt, dass bei vordergründig genereller Akzeptanz ein Unbehagen darüber besteht, dass Akkreditierungsverfahren zwar viele formale Sachverhalte abprüfen, aber doch zu wenig Bezug nehmen auf die inhaltlichen Komponenten, die Fachlichkeit und Beruflichkeit gewährleisten können. Das betrifft im Übrigen nicht allein den Berufsbezug, wie man vielleicht hätte vermuten können, sondern auch die Frage, ob und wie die fachlichen Standards eines Faches definiert werden. Das ist nämlich bisher ganz überwiegend der jeweiligen Fakultät überlassen, die den Studiengang konzipiert, wobei die Gutachtergruppe im Akkreditierungsverfahren wenigstens theoretisch die Position der gesamten Fachszene einbringen könnte und damit eine Korrektivmöglichkeit bestünde. Ob die allerdings mit Blick auf konkurrierende Schulmeinungen in einzelnen Fächern ausreichend Repräsentativität sichert, wird zumindest infrage gestellt.

Schwierig wird diese Aufgabe nicht zuletzt auch mit Blick auf die sich zunehmend durchsetzende **Systemakkredi-**

**tierung**, bei der Hochschulen nicht mehr jeden einzelnen Studiengang den Agenturen zur Zertifizierung vorlegen, sondern sich um das Recht bewerben, solche Verfahren selbst durchführen zu können. Dafür müssen sie natürlich nachweisen, dass sie intern sämtliche notwendigen Qualitätssicherungsprozesse abbilden und durchführen können. Während sich bei der Einzelakkreditierung bislang Spezialisierungen für bestimmte Fachbereiche in der Agenturlandschaft herausgebildet hatten, müssen die Hochschulen bei der Systemakkreditierung wieder für alle Fächer, unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen und Zusammenhängen, Qualität sichern können. Das dafür notwendige Know-how lässt sich allerdings nur mit großem Aufwand gewinnen. Auch aus diesem Grund steigt der Bedarf für berufliche und fachliche Standards bei der Akkreditierung von Studiengängen.

Wenn hier von beruflichen Standards die Rede ist, kann sich das selbstverständlich nicht auf die Anforderungen einzelner Unternehmen oder gar bestimmter Arbeitsplätze beziehen. Die Arbeitsgruppe ging vielmehr von einem breit angelegten Berufsverständnis aus, von der Orientierung an Berufsfeldern, nicht an einzelnen Arbeitsplätzen. Allerdings sollte im Akkreditierungsverfahren deutlich werden, auf welche Weise der Studiengang und die ihn durchführende Hochschule/Fakultät die Berufsbefähigung der Studierenden sicherstellt. Dazu sind unterschiedliche Verfahren denkbar, z.B. die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, Praxisphasen während des Studiums, die Auswertung von Studienergebnissen, Absolventen- und Abbrecherstudien, Kontakte zur Wirtschaft etc.,

Berufspraxis und Praktika der Lehrenden, Einbeziehung von Absolventinnen und Absolventen in die Lehre, interdisziplinäre Ansätze usw. Ob die vorgesehenen Maßnahmen sachdienlich erscheinen, sollte mit den Gutachterinnen und Gutachtern bzw. mit den Agenturen erörtert, dokumentiert und bei der Reakkreditierung überprüft werden.

Auch wenn sich die unterschiedlichen Vertreter im Akkreditierungsrat darüber einig sind, dass die deutsche Hochschullandschaft den Studierenden auch weiterhin ein breites Spektrum von Angeboten liefern soll, drängt sich die Frage nach dem **„gemeinsamen Nenner“ für einzelne Fächer** immer stärker auf, der zwingend erforderlich ist, damit die Lebenszeit von Studierenden ebenso wenig verschwendet wird wie die Ressourcen einer Gesellschaft, die gut ausgebildete akademische Fachkräfte benötigt. Dieser „gemeinsame Nenner“ erscheint heute umso notwendiger, als die Bolognaformal ausdrücklich auch mit dem Anspruch aufgetreten ist, eine bessere Durchlässigkeit der Studienangebote zu gewährleisten. Da immer mehr Berufe zudem in internationalen Zusammenhängen ausgeübt werden, muss wenigstens ausreichend Transparenz über die Inhalte einzelner Studiengänge bestehen. Nur dann sind Weiterbildungen und Spezialisierungen zu vertretbaren Aufwänden möglich.

Die Arbeitsgruppe hat sich in ihrem Bericht an den Akkreditierungsrat für ein abgestuftes Maßnahmenbündel entschieden. Dazu gehören die bessere Vorbereitung und Qualifizierung der GutachterInnen, Handreichungen und Arbeitshilfen für Lehrende und Gutachterinnen, die Berücksichtigung von Abbrecher- und Absolventenstudien bei der Studien-

gangkonzipierung wie bei der Qualitätssicherung und das Angebot der Berücksichtigung von beruflich-fachlichen Referenzrahmen auch im Kontext der Qualitätssicherung.

Die Referenzsysteme werden wie folgt eingeführt:

*„Lernzielorientierte Referenzsysteme sollten im Akkreditierungsverfahren genutzt werden können, wenn die zuständigen Fachbereiche oder Fakultäten an den Hochschulen dies verlangen. Wenn eine Hochschule solche Anforderungskataloge anwenden will, sollten die auf jene Kataloge bezogenen Entscheidungen Bestandteil des Akkreditierungsverfahrens sein und transparent dokumentiert werden.“ (Bericht S. 2)*

Welche Möglichkeiten gibt es überhaupt, in einer autonomen Hochschullandschaft Standards zu definieren? Wer kann tätig werden und wer kann sicherstellen, dass solche Standardisierungen im öffentlichen Interesse erfolgen und nicht allein wirtschaftlichen Gesichtspunkten genügen? Das Problem ist natürlich kein spezifisch deutsches und es würde auch wenig Sinn machen, Eigenentwicklungen vorzuschlagen, die wieder nur neue Transparenzprobleme mit sich brächten. Vielmehr macht es Sinn, Lösungen zu finden, die internationale Erfahrungen einbeziehen und zugleich mit zumutbarem Aufwand in Deutschland umgesetzt bzw. im Akkreditierungsprozess überprüft werden können.

In der Tat gibt es in bestimmten Fächern und einzelnen Ländern bereits Verfahren, die **Referenzrahmen** definieren, die den „gemeinsamen Nenner“ für Stu-

diengänge festlegen. In einem speziell zu dieser Thematik durchgeführten Workshop hat sich die Arbeitsgruppe beispielhaft mit dem System der „subject benchmarks“ im britischen Qualitätssicherungssystem, den Fachstandards in den Architekturwissenschaften und einem Beispiel für ein internationales Ingenieursiegel auseinandergesetzt. Im Bericht diskutiert sie überdies den Qualifikationsrahmen für Soziale Arbeit. Hinzuweisen ist darüber hinaus auch auf die von HRK-Nexus erarbeitete Zusammenstellung von 51 Referenzrahmen im Fächerspektrum der deutschen Hochschulen. So werden dort in einem 2012 erstellten Fachgutachten beispielhaft für Kunst und Musik (1), Medizin, Pflege- und Gesundheitsberufe (3), Ingenieurwissenschaften (15), Wirtschaftswissenschaften (1), Mathematik und Naturwissenschaften (9), Sozialwissenschaften (2), Sprach- und Kulturwissenschaften (5) sowie aus dem sog. Tuning-Projekt von HRK-Nexus weitere 13 Referenzrahmen aufgelistet.

Die Arbeitsgruppe des Akkreditierungsrates hat sich mit diesen Verfahren auseinandergesetzt und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass es weder Sinn macht, dazu in Deutschland gesetzliche Regelungen zu treffen, noch den Akkreditierungsrat zu beauftragen, in seiner Regie Referenzrahmen zu entwickeln. Je nach der Situation in den einzelnen Fächern sollten vielmehr Impulse für die **Definition eigener Referenzrahmen** gesetzt und die Möglichkeit geschaffen werden, vorhandene Referenzsysteme in die Akkreditierung einzubeziehen, sofern sie gewissen Bedingungen entsprechen. Der Akkreditierungsrat hat keinen Einfluss darauf, ob und wann und in welcher Form Fakultätentage oder Fachgesellschaften solche Referenzrahmen definie-

ren. Nach dem Vorschlag der Arbeitsgruppe soll er jedoch Mindestanforderungen an die Qualität dieser Referenzrahmen formulieren.

Diese Anforderungen sind (vgl. Bericht 2015, S. 25f.):

1. *Primat der allgemeinen Kriterien*  
Die Referenzsysteme sind unter Berücksichtigung von und im Einklang mit den ländergemeinsamen Strukturvorgaben und den generischen Qualitätskriterien des Akkreditierungsrates zu bewerten, die im Streitfall entscheidend für die Akkreditierung sind.
2. *Kompetenzorientierung*  
Es muss gewährleistet sein, dass sich Referenzsysteme auf die Definition von Lernergebnissen und zu erwerbenden Kompetenzen beschränken. Vorgaben für die Studiengangsgestaltung etwa in Form von Mustercurricula widersprechen nicht nur zentralen Zielen der Akkreditierung, sondern sind auch im Lichte der Lehrfreiheit kritisch zu bewerten.
3. *Beteiligung am Erarbeitungsprozess*  
Es muss gewährleistet sein, dass die Entwicklung von Referenzsystemen unter breiter Beteiligung der relevanten Interessenträger erfolgt und ein Höchstmaß an Transparenz aufweist. Zu den relevanten Interessenträgern gehören selbstverständlich auch die Studierenden und die Parteien der Berufspraxis.
4. *Wettbewerb*  
Es muss gewährleistet sein, dass die Anwendung von Referenzsystemen bzw. die Bewertung anhand von Referenzsystemen in der Akkreditierung nicht einzelnen Agenturen vorbehalten

ist, die sich durch exklusive Nutzungsrechte Wettbewerbsvorteile verschaffen.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt dem Akkreditierungsrat, sich eingehend mit dem Thema „fach- und/oder berufsfeldbezogene Referenzsysteme in der Akkreditierung“ (ebd.) zu befassen mit dem Ziel, Nutzen, Risiken und Grenzen der Anwendung solcher Systeme transparent zu machen. Die Arbeitsgruppe empfiehlt dem Akkreditierungsrat außerdem, darüber zu beraten, ob er selbst Kriterien für die Zulassung von Referenzsystemen erlassen möchte. Der Vorteil solcher Zulassungskriterien bestünde vor allem darin, dass der Akkreditierungsrat selbst die Kompatibilität mit den geltenden generischen Kriterien prüfen, die Legitimität feststellen und einen transparenten Erstellungsprozess sicherstellen könnte (Bericht, S. 25f).

Dabei war klar, dass das öffentlich verantwortete Akkreditierungsverfahren nicht zur Disposition stehen dürfe, weil die Qualitätssicherung für die Studiengänge eben nicht nur aus Einzelinteressen heraus definiert werden darf, sondern ausdrücklich das Gemeinwohlinteresse einbeziehen muss. Einigkeit bestand in der Arbeitsgruppe vor allem darüber, dass die **Formulierung von Referenzsystemen** in den unterschiedlichen Fächern als ein Prozess verstanden werden muss, der den jeweiligen Diskussionsstand in den Fachszenen widerspiegeln und auch unterschiedliche Lösungen erlauben muss und kann. Die Verantwortung darf also nicht einfach an irgendwelche Siegelkonstruktionen abgetreten werden, die öffentliche Interessen nicht einbeziehen können oder müssen. Der Vorschlag sollte dieser Situation Rechnung tragen, den Prozess



anregen, ohne ihn zu präjudizieren, und vorhandene Ergebnisse respektieren.

So kann es den Hochschulen freigestellt bleiben, ob sie sich im Rahmen der öffentlichen Akkreditierung auch noch anderen fachlichen Referenzrahmen unterstellen wollen oder nicht. Wenn sie sich dafür entscheiden, sollen die Gutachter aber auch die Einhaltung dieser Referenzrahmen bewerten können. Hochschulen, die das nicht tun, sollten allerdings im Akkreditierungsverfahren belegen, warum sie auf bestehende Referenzsysteme verzichten bzw. von ihnen abweichen wollen.

Auf welche Weise eine Fakultät oder Hochschule den Arbeitswelt- und Berufsbezug sicherstellen will, bleibt gleichfalls ihr selbst überlassen, aber sie wird den Gutachterinnen und Gutachtern dafür Rede und Antwort stehen müssen, welche Verfahren sie dafür nutzt und welche nicht. Und selbstverständlich sind diese Diskurse im Akkreditierungsverfahren auch zu protokollieren, zu bewerten und nicht lediglich formal abzuhaaken. Wir erwarten davon ein größeres Bewusstsein für die arbeitsmarktbezogenen Verwendungszusammenhänge der akademischen Berufsbildung und angemessene Veränderungen in der Verantwortung der Hochschulen und Fakultäten gegenüber den beruflichen Interessen der Studierenden selbst.

Ein Strukturmangel der Qualitätssicherung für Studiengänge ist allerdings mit all diesen Maßnahmen noch nicht abgestellt: Eine Einbeziehung der Sozialpartner in das Verfahren ist ja bislang nur bei der Akkreditierung vorgesehen, nicht aber bei der Entwicklung der Studiengänge. Die berufliche Erstausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz geht da

ganz anders vor: Hier sind die **Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitswelt** – also Arbeitgeber und Gewerkschaften – von Anfang an in die Gestaltung der Ausbildungsordnungen einbezogen, sie besitzen sogar das eigentliche Initiativrecht für die Entwicklung neuer Berufe oder Berufsfelder. Auch hier gibt es öffentliche Bildungseinrichtungen – die beruflichen Schulen –, die an der Ausbildung unmittelbar beteiligt sind. Berufe werden deshalb im Zusammenwirken von öffentlicher Hand und den Vertretern der Arbeitswelt entwickelt, erprobt, regelmäßig evaluiert und weiterentwickelt.

Auch wenn es auch in diesem System Reformbedarfe gibt, stellt die Grundkonstruktion doch sicher, dass die Erstausbildung nicht nur den Interessen von Berufsschulen und/oder Unternehmen Rechnung trägt, sondern auch die Belange der Auszubildenden und der Gesellschaft mit einbezogen werden. Gerade diese Nähe zur Arbeitswelt wird mittlerweile international als eine der wesentlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Berufsbildungssystem angesehen. Eine vergleichbare Konstruktion könnte – ohne die Balance von Wissenschaftsfreiheit und Berufswahlfreiheit zu gefährden – auch für die Entwicklung von Studiengängen Sinn machen. Auf jeden Fall sollten Vertreterinnen und Vertreter der Sozialpartner an der Studiengangsgestaltung und den internen Qualitätssicherungsprozessen beteiligt sein. Auch hier könnten die dualen Studiengänge mit ihren **Kooperationsformen zwischen Hochschulen und Arbeitswelt** eine mögliche Richtung anbieten.

Allerdings muss für den hochschulischen Bereich diese Diskussion mit anschließender Gestaltungsarbeit offen und

spezifisch für die Belange der Hochschule gestartet werden.

Ob und wann eine Regelung analog zum Berufsbildungsgesetz die Mitwirkungsmöglichkeiten von Arbeitgebern und Gewerkschaftsvertretern sicherstellt, kann hier dahingestellt bleiben. Es gibt bereits unabhängig von gesetzlichen Vorschriften viele Möglichkeiten für Hochschulen und Fakultäten, sich auf freiwilliger Basis des Sachverständigen aus der Arbeitswelt bei der Gestaltung von Studiengängen zu bedienen. Die Akkreditierung könnte dabei einen entscheidenden Impuls liefern, indem sie den Nachweis darüber verlangt, auf welche Weise die Hochschulen Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitswelt bereits bei der Erarbeitung von Studiengängen beteiligt haben, um dem Anspruch der Beruflichkeit zu entsprechen.

Der Tochter unserer Mitarbeiterin haben wir aktuell den Dschungel der Studiengangsangebote also nicht lichten können. Wir konnten ihr bestenfalls ein paar Kriterien an die Hand geben, mit deren Hilfe sie besser vergleichen und auswerten kann. Erst wenn die Vorschläge der Arbeitsgruppe des Akkreditierungsrates umgesetzt sein werden, sollte das für diejenigen, die heute noch Schulen besuchen, einfacher werden. Und hoffentlich wird den Hochschulen auch bewusst, dass wirklich niemand 16.000 Studiengänge allein in Deutschland benötigt. Schon die kaum 250 Erstausbildungen nach dem Berufsbildungsgesetz finden Experten eher zu zahlreich – etwa 50 Berufsfamilien im Bereich der dualen Berufsbildung könnten für den Bedarf der Wirtschaft bei weitem ausreichen. Vielfalt, das wissen wir aus der Ordnung der beruflichen Erstausbildung, kann

man nämlich anders gewährleisten – mit Öffnungs- und Differenzierungsmöglichkeiten und der Ausgestaltung ganzer Berufsfamilien, zwischen denen Übergänge leicht möglich sind. Studiengänge, deren Grundstruktur bereits einmal akkreditiert war, müsste man dann im Übrigen auch nicht jedes Mal wieder komplett durch die Akkreditierung laufen lassen. Das würde Aufwand und Zeit sparen, mehr Transparenz sichern – und die Seufzer der Personalsachverständigen hätten sich dann vermutlich auch erledigt.

Bleibt noch zu fragen, was diese Prozesse für die **Career Center** bedeuten könnten. In unserem Beispiel hätte die Tochter unserer Mitarbeiterin vermutlich erst am Ende des Studiums mit dem Career Center an ihrer Hochschule zu tun. Career Center – wir orientieren uns am Profil eines Centers an einer großen deutschen Hochschule – arbeiten an der Schnittstelle von Studium und Arbeitswelt. Sie sind Dienstleister für die Studierenden. Dazu gehört, dass sie Unternehmenskontakte pflegen, Jobmessen durchführen oder sich an ihnen beteiligen, dass sie Studierende individuell beraten, z.B. über Arbeitsmarktperspektiven oder Fragen der Bewerbung. Vielfach bieten sie auch eigene Lehrveranstaltungen zur Berufsorientierung von Studium, zu den sog. Schlüsselqualifikationen, zu den Strategien des lebenslangen Lernens u.a.m. an. Sie sind zudem Anlaufstelle für Praktika im Studium und organisieren die Alumni-Arbeit der Hochschulen. Mit anderen Worten: Sie sind ein Kompetenzzentrum der Berufsorientierung. Das ist unstrittig.

Die Frage ist nur, ob man dieses Know how nicht auch noch anders einsetzen kann. Wir sprechen uns daher für zwei

Erweiterungen aus. Erstens könnten Career Center auf der Basis eines berufsbiografischen Ansatzes nicht erst an der Schwelle zur Arbeitswelt, sondern bereits an der Schwelle zum Studium wirksam werden, indem sie Studierenden mit und ohne Berufserfahrung beratend zur Seite stehen, Karrierewünsche und Studienstrategien aufeinander abzustimmen. Es wäre z.B. für Studieninteressierte ein großer Nutzen, wenn sie mögliche Berufsfelder erkennen und Erwerbchancen abschätzen könnten. Zweitens könnten Career Center auch eine Dienstleistungsfunktion für die Fakultäten übernehmen, indem sie mit dem Wissen um Arbeitsmärkte und Berufsfelder helfen können, die **Berufsbefähigung** fachbezogen im Studium zu verankern.

Für die Tochter unserer Mitarbeiterin wären beide Erweiterungen ein großer Gewinn. Die Unsicherheiten bei der Wahl des Studienfaches würden geringer und von Beginn an würde sich ihr Studium auf mögliche Berufsfelder ausrichten, wissenschaftliche Berufsbildung hätte

von Beginn an das Ziel, berufliche und fachliche Standards im Studium zu verankern.

#### **Anmerkung der Redaktion:**

Der Akkreditierungsrat regelt und organisiert das deutsche Akkreditierungssystem. Durch seine Tätigkeit trägt er wesentlich zur Sicherung und Entwicklung der Qualität von Studium und Lehre in Deutschland und damit zur Verwirklichung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums bei.

Um seiner Aufgabe nachzukommen, existieren temporäre und dauerhafte Arbeitsgruppen innerhalb des Akkreditierungsrats. Dabei bestehen diese Gremien aus pluralistisch zusammengesetzten Akteuren, um die gesellschaftliche Realität möglichst repräsentativ abbilden zu können.

Die Autoren des Artikels, Bernd Kaßbaum und Regina Görner, sind Mitglieder der Arbeitsgruppe „Fachlichkeit und Beruflichkeit“ des Akkreditierungsrats.

#### **Autoren**



*Dr. Regina Görner*

*Jg. 1950, Gymnasiallehrerin, Dr. phil., Funktionen in Wissenschaft und Politikberatung, Gewerkschaftssekretärin, geschäftsf. Vorstandsmitglied in DGB und IGM, Ministerin a.D.*



*Dr. Bernd Kaßbaum*

*Jahrgang 1955, Studium Geschichte und Sozialwissenschaften in Gießen, Promotion zum Thema „Technologiepolitik der IG Metall“, Lehraufträge an der Hochschule Mittelhessen und an der Universität Gießen, Tätigkeiten in der politischen und gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung, Forschungsprojekt zur Zukunft der Arbeit, seit 1990 hauptamtlicher Gewerkschaftssekretär beim*

*Vorstand der IG Metall, jetzt im Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik. Arbeitsschwerpunkte: Hochschulpolitik, Schule und Arbeitswelt, Berufsbildungsforschung.*

## **Literatur**

Bericht 2015: Fachlichkeit und Beruflichkeit in der Akkreditierung; Abschlussbericht und Empfehlungen der Arbeitsgruppe Fachlichkeit und Beruflichkeit des Akkreditierungsrates vom 06.02.2015; in: [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR\\_Abschlussbericht\\_AGFachlichkeit.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Veroeffentlichungen/Berichte/AR_Abschlussbericht_AGFachlichkeit.pdf).

Bundesverfassungsgericht: BVerfG, Beschluss des Ersten Senats vom 17. Februar 2016, in: [http://www.bverfg.de/e/1520160217\\_1bv1000810.html](http://www.bverfg.de/e/1520160217_1bv1000810.html).

EGS: HRK (Hrsg.): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum, in: [https://www.hrk.de/uploads/media/ESG\\_German\\_and\\_English\\_2015.pdf](https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf).

Gewerkschaftliches Gutachter/innennetzwerk, Weiterentwicklung der Akkreditierung. Anforderungen des Gutachter/innen-Netzwerks an die Überarbeitung der Regeln des Akkreditierungsrates, in: <http://www.gutachternetzwerk.de/veroeffentlichungen/handreichungen-beitraege-aus-dem-netzwerk/>.

# Transferfähigkeit stärken – Ansätze und Ideen zu einer intensiveren Nutzung studienbegleitender Praxisphasen

Andrea Schröder, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

## Abstract

*Dieser Text beschäftigt sich mit der Idee, aus einem studienbegleitenden Praktikum ein spezifisch universitäres Lern-Instrument zu entwickeln: Obwohl viele Studierende im Laufe des wissenschaftlich ausgerichteten Studiums ein oder mehrere Praktika absolvieren (freiwillig oder als Pflichtpraktikum), stehen die beiden Systeme „Universität“ und „Arbeitswelt“ mehr oder weniger isoliert nebeneinander. Career Services und Fächer stellen zwar zum Teil organisatorische Hilfen zur Verfügung, z.B. in der Unterstützung bei der Suche und Bewerbung nach passenden Praktika im In- und Ausland oder in der finanziellen Unterstützung durch die Vergabe von Stipendien. Die systematische inhaltliche Begleitung und Rückkoppelung ins Fachstudium fehlt jedoch. Abgesehen von einigen sehr berufs- und anwendungsorientierten Studiengängen haben die meisten anderen nur einen mittelbaren Berufsbezug. Zwischen den studienvermittelten Kompetenzen und beruflicher Anwendung muss in der Regel ein Transfer stattfinden, theoretisches und/oder exemplarisches Wissen muss auf konkrete Aufgabenstellungen adaptiert werden und Praxis- und Erfahrungswissen soll im Anschluss vor wissenschaftlichem Hintergrund reflektiert werden. Im Text geht es insbesondere um die Weiterentwicklung des Praktikums zu einem Instrument zur Förderung dieser Transferfähigkeit. Da Fachhochschulen Praxisphasen oftmals anders ins Fachstudium integriert haben als Universitäten und die Autorin des Textes an einer Universität arbeitet, soll der Fokus auf der Universität liegen. Ein herzlicher Dank gilt Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Universität Potsdam, für seine Anregungen und das kritische Gegenlesen des Textes.*

## Problemstellung: Fehlende Verknüpfung von Studium und Praktikum

Im Zentrum eines Hochschulstudiums steht die Auseinandersetzung mit Theorie, Wissenschaft und Forschung in einer oder mehreren Disziplinen. Studierende lernen, fachwissenschaftliche Fragestellungen zu beantworten und selbst zu entwickeln sowie diese mit den Methoden wissenschaftlicher Forschung zu bearbeiten. Je nach Studienfach kann man dabei unterscheiden zwischen einer stark

ausgeprägten Anwendungsorientierung der Studieninhalte auf einen zukünftigen Beruf (z.B. in der Medizin oder der Rechtswissenschaft) und einer akademischen Fokussierung auf eher selbstreferentielle wissenschaftliche Erkenntnis ohne direkten, konkreten Anwendungsbezug auf einen künftigen Berufsalltag (z.B. bei literatur- und sprachwissenschaftlichen Studiengängen). Über dieser großen Bandbreite steht die primäre, einheitliche Aufgabe einer Universität,

Wissenschaft zu fördern und Forschung zu betreiben. Das spezifische Element eines Studiums ist demnach immer der Erkenntnisgewinn aus der Beschäftigung mit Theorie und wissenschaftlichen Inhalten und orientiert sich daraus folgend an der Vermehrung von Fachwissen. Dafür bietet das System Universität optimale Bedingungen von Bibliotheken über Labore bis hin zum wissenschaftlichen Personal. Darüber hinaus haben die Universitäten über Hochschulgesetzgebungen der Länder zusätzlich die Aufgabe, auf berufliche Tätigkeiten vorzubereiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erfordert. Einen guten Überblick über die Aufgaben der Hochschulen hinsichtlich der Sicherstellung der Beschäftigungsbefähigung bietet das Fachgutachten „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“ (Schubarth/Speck 2014, S. 16ff.)

Spätestens am Ende ihres Studiums, oftmals jedoch schon während der Studienzeit (Praktikum), verlassen Studierende dieses System Universität und treffen auf das System Arbeitswelt. Im Beruf/Praktikum müssen Studierende an alltäglichen Aufgaben mitarbeiten, sollen Fachwissen und Ideen einbringen und überfachliche Kompetenzen anwenden. Diese Praxisphasen finden nicht nur im Rahmen von Pflichtpraktika, u.a. direkt in der Universität als Laborpraktikum, statt, sondern genauso gut auch freiwillig, sowohl während der vorlesungsfreien Zeit als auch während des Semesters (dann mitunter im Rahmen einer Beurlaubung vom Fachstudium). Studierende haben mehrere Gründe dafür, eines oder mehrere Praktika absolvieren zu wollen: Sie möchten potentielle Berufsbilder kennenlernen oder halten Praktika für eine

schlichte Notwendigkeit im Lebenslauf, sie wollen neue Fertigkeiten und Fähigkeiten sammeln, sie wollen den Durst nach praktischem Tun stillen, Phasen der De-Motivation im Studium überwinden und ein Kontaktnetzwerk aufbauen usw. Praktika erfüllen demnach also ganz unterschiedliche Funktionen.

Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass diese Ziele und Funktionen – zumindest einzeln betrachtet – entweder auch auf andere Praktikumsformen beispielsweise in der Berufsbildung oder in der Schule zutreffen, also nicht einen spezifischen Beitrag zum Kern eines universitären Studiums leisten. Oder diese Praktika provozieren gar die studentische Wahrnehmung zwischen der „interessanten Praxis“ und der „langweiligen universitären Theorie“. Für Arbeitgeber besteht oft der Wunsch, durch Praktika zukünftige Mitarbeiter/innen kennenzulernen und Einarbeitungszeiten zu verkürzen, weswegen Praktika u.a. ein wichtiger Rekrutierungsweg sind. So sinnvoll die oben genannten Ziele im und für den Einzelnen auch sein mögen, werden die Ergebnisse aus den Praxisphasen oftmals (noch) nicht strategisch und systematisch ausgewertet und – durch die Universität angeleitet – in das Fachstudium rückgekoppelt. Ausführlich mit dieser Thematik beschäftigt sich das neue Fachgutachten „Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen“ (vgl. Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J.; 2016).

An vielen Hochschulen unterstützen gerade auch die Career Services Studierende dabei, Ideen für berufliche Perspektiven zu entwickeln, sich auf die Suche nach einem Praktikum und Arbeitgeber zu machen, Bewerbungsunterlagen

zu verfassen und organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen im Blick zu behalten. Oftmals ist auf Seite der Studierenden die Suche nach einem Praktikum der erste Zeitpunkt im Studium, sich intensiver mit der beruflichen Orientierung zu beschäftigen und an die Zeit nach dem Studium zu denken. Genau aus diesem Grund ist die Thematik „Praktikum im In- und Ausland“ häufig im hochschulinternen Organisationsbereich bei den Career-Service-Einheiten angesiedelt. Hier bietet sich die Chance, gebündelt Expertise zu verschiedenen Aspekten wie Berufsorientierung, Bewerbungsstrategien und Beratung und Sprechstunden, aber auch Arbeitgebernnetzwerke und -kontakte sowie die Zusammenarbeit mit Fachbereichen und Lehrenden anzubieten bzw. aufzubauen. All diese Bereiche tragen zur Praktikumsunterstützung bei, sodass die Studierenden alle notwendigen Informationen und Ansprechpartner zur Vorbereitung und Durchführung von Praxisphasen nutzen können.

Doch durch die formale und zum Teil inhaltliche Unterstützung und Begleitung der Fachbereiche und Career Services wird das Praktikum noch nicht zu einem Lernfeld der universitären Lehre.

### **Erste Schlussfolgerungen**

Im Oktober 2015 hat der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt beschrieben, wie aus seiner Sicht Praktika im Studium wirksamer werden können (Wissenschaftsrat; 2015, S. 107):

*„Wirksam werden Praktika und Praxisphasen jedoch nur, wenn sie gezielt darauf ausgerichtet sind, die Anwendbarkeit des Erlernten, aber auch*

*die Differenz zwischen Theorie und Praxis deutlich zu machen und diese Erfahrungen in die Lernprozesse des weiteren Studiums einfließen zu lassen. Dafür sind eine gründliche Vorbereitung und Nachbereitung der Praxisteile sowie eine systematische Verzahnung mit theorieorientierten Lehrveranstaltungen notwendig.“*

Abgesehen von einigen sehr berufs- und anwendungsorientierten Studiengängen haben die meisten anderen nur einen mittelbaren Berufsbezug. Zwischen den studienvermittelten fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen und beruflicher Anwendung muss in der Regel ein Transfer stattfinden, theoretisches und/oder exemplarisches Wissen muss auf konkrete Aufgabenstellungen adaptiert werden.

Das heißt: Das Erlernen und Einüben dieser Transferfähigkeit ist eine zentrale Kompetenz, um ein Hochschulstudium voll umfänglich für berufliche Anwendungen nutzbar zu machen. Ein Beispiel: Ein Student der Erziehungswissenschaften, der im Studium verschiedene didaktische Modelle zur Seminarkonzeption kennengelernt hat, muss im Praktikum dieses Wissen nun konkret anwenden, wenn er ein Workshopkonzept selbstständig (oder unter Anleitung) erarbeiten soll. Er muss entscheiden, welche Themen für die Zielgruppe relevant sind, wie diese am effektivsten aufbereitet werden und welche didaktischen Methoden sich eignen. Er muss sich überlegen, welche unvorhergesehenen Ereignisse passieren können und sich Gedanken zu möglichen Gruppendynamiken machen. Dazu benötigt er die Fähigkeit, sein im Studi-

um erworbenes Wissen auf den Praktikumskontext zu adaptieren.

Für das Einüben dieser Transferfähigkeit wird dabei folgende Prämisse gesetzt: Zentrales Charakteristikum eines universitären Studiums ist die Theoriegeleitetheit und die Beispielhaftigkeit der behandelten Themen. Diese Qualität steht nur in einem mittelbaren Verhältnis zur Anwendung auf berufspraktische, konkrete Fragestellungen: Die Brücke zwischen beiden ist die Transferfähigkeit der Studierenden. Ein Praktikum kann hier – richtig gemacht – das ideale Lern- und Erfahrungsfeld sein. Dabei sollten Studierende in ihrer Rolle als akademischer Praktikant, Arbeitgeber in ihrer Rolle als Praktikumsgeber und damit hochschulischer Kooperationspartner und die Hochschule in ihrer Rolle als Lehr-Institution angeleitet und begleitet werden. Ziel ist es, das Format Praktikum nicht jeweils nur in Bezug auf den einzelnen Studierenden zu sehen, sondern insbesondere die Faktoren herauszuarbeiten und durch entsprechende Bedingungen zu stärken, die ein studienbezogenes Praktikum zu einem spezifisch universitären Lernwerkzeug entwickeln. Dabei gilt es, dass die drei Hauptakteure (Hochschule, Arbeitgeber, Student) dabei unterstützt werden, ihre jeweilige Rolle zu definieren und zu gestalten.

### **Input zu Transferfähigkeit:**

#### **Das Praktikum als zentrales Lernfeld**

Das Praktikum ist eines der geeigneten Anlässe im Studium, diese Transferfähigkeit zu entwickeln. Erst dieses Kennenlernen und Einüben von Transferfähigkeit macht es zu einem originär hochschulischen Instrument. Damit das gelingt und sicher gestellt ist, muss es aber re-

gelmäßige „Transferanlässe“ im Praktikum geben. Ein Beispiel eines solchen Transferanlasses ist die zuvor beschriebene Aufgabe der Entwicklung eines Workshopkonzeptes. Hier muss theoretisch-fachliche Kompetenz auf einen konkreten Anwendungskontext transferiert und dabei ggf. auch adaptiert und/oder erweitert werden. Dabei gibt es je nach Fach und Berufsfeld ganz unterschiedliche Ausmaße dieses Transfers: Ein Medizinstudent muss zum Beispiel theoretisches Wissen ganz konkret und direkt bei der Anamnese eines Patienten anwenden, ein Student der Kommunikationswissenschaft muss vielleicht in einer PR-Agentur als Erstes lernen, wie viel Fingerspitzengefühl im Umgang mit Stakeholdern notwendig ist. Wenn diese Transferanlässe vorbereitet, begleitet und im Anschluss in das Fachstudium rückgekoppelt werden, dann kann sich das Praktikum zu einem spezifisch universitären Lern-Instrument entwickeln. Damit diese Transferanlässe gelingen, muss es in der Universität und bei den Arbeitgebern Beteiligte geben, die sich mit dieser (neuen) Rolle identifizieren, eine Strategie für das Praxisprojekt entwickeln und sich jeweils ihrer Expertise sowie Zuständigkeit bewusst werden, um Verantwortung dafür übernehmen zu können.

Im Folgenden sollen die Rollen der unterschiedlichen Akteure in den Grundzügen dargestellt werden. Dabei handelt es sich um eine erste Annäherung, bei einer intensiveren Beschäftigung bedarf es dann einer weiteren und ausführlicheren Auseinandersetzung u.a. mit Funktionen, Erwartungen und Entwicklungen der jeweiligen Akteure.



### 1. Die Rolle des Akteurs Universität

Universitäten und ihre Fächer werden definieren müssen, ob und welche Notwendigkeit von Praxiselementen gesehen werden, in welchem Verhältnis das Praktikum zum Studium steht und welches Wissen angewandt werden kann oder sogar muss. Im Umkehrschluss sollten Fächer die Rückkoppelung des Gelernten und Erfahrenen ins Fachstudium gewährleisten. Dabei wird es für

die einzelnen Fächer darauf ankommen, fachspezifische Konzepte zu entwickeln, die den Status Quo aufgreifen (Anteile bisheriger Praxisphasen im Studium) und diese anhand ihrer Bedarfe weiterentwickeln. Die Notwendigkeit und Ausgestaltung der Konzepte wird eng gekoppelt sein an die Frage, wie stark das Element der Berufsorientierung für den jeweiligen Studiengang erforderlich ist:



Abb. 1: Zusammenhang zwischen Studienfach und beruflicher Orientierungsnotwendigkeit.  
Quelle: Eigene Darstellung

Je stärker Studiengänge mit konkreten Berufen verknüpft sind (z.B. Jura, Medizin), desto mehr wird es in Praxiserfahrungen um Anwendungen gehen und weniger um Transferfähigkeit. Je variabler und individueller die beruflichen Perspektiven sind, die sich aus einem Studiengang entwickeln können, desto gewichtiger wird die Transferfähigkeit.

### 2. Die Rolle des Akteurs Arbeitgeber

Das Zusammenspiel zwischen Hochschulen und Arbeitgebern ist seit vielen Jahren – insbesondere auf Seiten der Career Services – ein Dauerthema. Hierbei geht

es um Erwartungen, Interessen und Ziele beider Seiten rund um eine gemeinsame Zusammenarbeit. Insbesondere beim Praktikum sind Zusammenarbeit und Abstimmungsbedarf zwischen Arbeitgebern, Praktikanten und Universitäten wichtig und ausbaufähig. Arbeitgeber sollten z.B. eine eigene Haltung zum Hochschulstudium und zum studienbegleitenden Praktikum entwickeln und diese gegenüber der Hochschule und den Studierenden/Absolventen transparent machen. Transparenz wäre dabei dann die Grundlage für den Abstimmungsprozess mit der Universität. Im Interessen-Abstimm-

mungsprozess zwischen beiden könnten Arbeitgeber dann lernen, in Studierenden forschungsorientiert Praktizierende zu sehen, die die eigenen Mitarbeiter zwar unterstützen, aber eine eigene Rolle haben. Zusätzlich sollte ein Praktikum über das „Learning by doing“ hinausgehen, damit Praxis nicht willkürlicher Prozess von Trial-and-Error wird. Kurz gesagt: Praxis ohne Theorie ist zufällig – und das soll verhindert werden.

### **3. Die Rolle des Akteurs Student/Praktikant**

Als die zentralen Akteure sollten Studierende in ihrer Doppelfunktion als Student/Praktikant beschreiben können, welche Elemente (Methoden, Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen) sie mit zum Arbeitgeber nehmen, mit welchen Erfahrungen und Erkenntnissen sie aus dem Praktikum zurück in die Hochschule kommen (möchten) und wie sie diese dort für das weitere Studium nutzen wollen. Studierende sollen im Praktikum also die Erfahrung machen, wie sich im Studium erworbenes Wissen verändert, wenn es auf die Praxis trifft und auch in der Lage sein, diesen Transfer beschreiben zu können. Gleichzeitig ist es sinnvoll, wenn Studierende nach dem Praktikum diesen Transfer erneut vollziehen und in der Lage sind, Elemente aus der Praxisphase identifizieren und beschreiben zu können, die ihnen im weiteren Fachstudium hilfreich sind.

#### **Der Career Service als zentrale Schnittstelle für diese drei Akteure**

Die zentrale Schnittstelle für diese drei Akteure an einer Universität ist in der Regel der Career Service. Hier laufen die Fäden sowohl auf der operationalen als

auch auf der konzeptionellen Ebene zusammen: Von Arbeitgeberkontakten über Praktikumsberatung bis hin zur Unterstützung der Fachbereiche bei der Entwicklung von Employability-Konzepten. Daher könnten Rahmensetzungen gut durch die Expertise im Career Service formuliert, die inhaltliche Ausgestaltung dann in enger Absprache mit den Fachbereichsvertretern vollzogen werden. Voraussetzungen sind dabei die Bündelung von Expertenwissen aller beteiligten Akteure eines Praktikums und der koordinierte Austausch zwischen ihnen. Hochschulforscher Ulrich Teichler bringt die Notwendigkeit einer konzertierten Aktion folgendermaßen auf den Punkt (Teichler, U., Absolventenstudien – Ansprüche und potenzielle Leistungen für Entscheidungen im Hochschulsystem. In: Flöther/Krücken, Münster 2015, S. 38f.):

*„Zum einen ist zu bedenken, dass alle Akteure, die Expertenwissen zu diesen Fragen haben, dies in der Regel nur zu ausgewählten Aspekten haben: Arbeitgeber mögen Arbeitsaufgaben kennen, sind aber keine Experten in Kompetenzförderung. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kennen die Bedeutung von Disziplinen, nicht aber die Möglichkeiten und Grenzen, diese Expertise in praktische Problemlösungsfähigkeit umzusetzen. Und Experten von Persönlichkeit, Lehren und Lernen sind weder Experten von disziplinären Kompetenzen noch von praktischen Problemlösungskompetenzen. Im Idealfall ist allenfalls zu hoffen, dass intensive Kommunikation zwischen verschiedenen Experten bei dem Versuch weiterhilft, aus Informationen zur beruflichen Tätigkeit*

*Schlüsse zur besseren Gestaltung von Studienangeboten und -bedingungen zu ziehen.“*

Career Services könnten als zentrale Anlaufstelle für Berufsorientierung und Praxisphasen die Fächer und Fachbereiche dabei begleiten, den Prozess in den einzelnen Studiengängen zu moderieren, um die Frage beantworten zu können, wie ein System „Praktikum“ für das jeweilige Fach aussehen kann. In enger Abstimmung mit den Fächern könnte dann der Prozess der Abstimmung zwischen Fach und Arbeitgeber koordiniert

werden. So würde die Universität sicherstellen, dass ein Praktikum immer mit einem Lerneffekt verbunden ist. Das seit vielen Jahren wichtige Thema Praktikum könnte an den Universitäten (und Fachhochschulen) damit auf eine neue Ebene gesetzt werden, indem es in den wissenschaftlichen Kontext mehr als je zuvor eingebettet und begleitet wird. Dies bietet auch den Career Services die Chance, sich stärker mit der Wissenschaft und den Fächern zu verbinden, um gemeinsam die Qualität eines Hochschulstudiums zu verbessern.

## Autorin



*Andrea Schröder arbeitet seit zwölf Jahren im Career Service der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Als Laufbahn- und Praktikumsberaterin lehrt und berät sie u.a. zu den Themen studienbegleitende Praktika im In- und Ausland, Bewerbung und berufliche Orientierung.*


## Literatur (direkt zitiert)

- Schubarth, W./Speck, K.; 2014: Fachgutachten Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium, [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Employability-Praxisbe-zuege.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability-Praxisbe-zuege.pdf) [Zugriff 16.08.2016].
- Schubarth, W./Speck, K./Ulbricht, J.; 2016: Fachgutachten Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.
- Teichler, U.; 2015: Absolventenstudien – Ansprüche und potenzielle Leistungen für Entscheidungen im Hochschulsystem. In: Flöther, C./Krücken, G.; 2015: Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung.
- Wissenschaftsrat; 2015: Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt.

### **Literaturempfehlungen für den Einstieg in die Thematik**

Cendon, E./Mörth, A./Pellert, A. (Hrsg.); 2016: Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen.

Schubarth, W. u. a. (Hrsg); 2012: Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt.



*lesen diskutieren weitergeben*

---

**career service  
papers**

# Simulation in der Lehre

Martina Kurth und Anja Michalke, Hochschule für Musik und Theater Hamburg

**Eine erste Annäherung an eine Methodik mit Potenzial. Eine Betrachtung aus dem Blickwinkel einer Musikhochschule, inspiriert vom Patientensimulationsprogramm der Berliner Charité. Ein erweiterter Erfahrungsbericht.**

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen im Konzert und auf dem Spielplan steht Tschaikowskis Klavierkonzert Nr. 1. Der Pianist erscheint, setzt sich an den Flügel, seine Finger fliegen über die aufgemalten Tasten. Eine Apparatur misst dabei sein Fingerspiel und zeigt auf einer Tafel über der Bühne, wie oft der Pianist die ‚richtigen‘ Töne gespielt hat. Doch sein Flügel ist zugeklappt, sein Spiel Simulation.

Simulieren lässt sich viel. Aber wo liefert eine Simulation einen Zugewinn durch Erkenntnis? Die oben beschriebene Versuchsanordnung würde Medizinerinnen, die sich mit der hirngesteuerten Mobilität von Fingern beschäftigen, eine Welt der Inspiration eröffnen. Für ein normales Konzertpublikum und auch für den Künstler hat diese Simulation keinen Mehrwert. Im Gegenteil. Für ihn und für das Publikum, das vielmehr das Eintrittsgeld zurückfordern würde, beraubt die Simulation dem Konzert alle Sinnlichkeit. Die Simulation eines in erster Linie sinnlich rezipierten Ereignisses läuft Gefahr, genau dieses Primärmerkmal auszuschalten. Kann sinnliches Wahrnehmen überhaupt simuliert werden?

In der Alltagssprache ist der Begriff der Simulation für die meisten Menschen negativ besetzt, häufig in der Bedeutung vom Vortäuschen falscher Tatsachen. Eine

Indisposition wird beispielsweise simuliert, um eine zugeteilte Aufgabe nicht übernehmen zu müssen. Jemand, der in diesem Sinne einen Zustand simuliert, versucht die Realität zu verschleiern und führt so sein Gegenüber bewusst in die Irre.

## Wissenschaftliche Simulationen

Auf wissenschaftlichem Gebiet ist die Simulation ein probates Mittel der Erkenntnisgewinnung. Als „dritte Säule der Wissenschaft“ neben Forschung und Praxis (Ehlers, 2014) tragen Simulationen dazu bei, Kausalitäten, Beziehungen, Wirkungsweisen etc. offenzulegen und stehen so der herkömmlichen Begrifflichkeit von negativ konnotierter Simulation entgegen. Ziel der wissenschaftlich angewendeten Simulation ist es, „reale Prozesse oder Systeme in einem vereinfachten Modell nachzubilden, um so ihre innere Dynamik beschreiben, erklären oder gar vorhersagen zu können.“ (Ehlers 2014).

Simulationstechniken eignen sich dabei speziell in Untersuchungsfeldern, in denen das praktische Experiment zu gefährlich, zu kostspielig oder ethisch bedenklich wäre (vgl. Ehlers 2014). Dabei werden Simulationen mithilfe von Computern entwickelt und durchgeführt. Das ermöglicht auch eine Beschäftigung mit dem schier Unfasslichen: 2014 entwickelte das Massachusetts Institute of Technology die Simulation „Illustris“, die bisher größte Simulation zur Entstehung des Universums, die den Zeitraum von 13 Milliarden Jahren abdeckt und mehr

als 50.000 Galaxien umfasst (vgl. Dambeck 2014). Nichtsdestoweniger ist diese Simulation nur eine „Stichprobe“ des realen großen Ganzen, dessen Teil wir sind.

### **Simulation in der medizinischen Ausbildung**

Darüber hinaus eignen sich Simulationen in der Lehre. Beispielhaft sei der Fachbereich Medizin angeführt: Hier spielen Simulationen eine immer größere Rolle in Form von „Skills Labs“: An eigens für den Übungszweck entwickelten Apparaturen wird von Studierenden unter Aufsicht der Lehrenden das Operieren geübt. Auch komplexe Arbeitsabläufe können so bis in die Feinheiten der Materie erprobt werden, noch bevor die angehenden Mediziner ihre realen Patienten vor sich haben. Operieren wird simuliert.

Weiter in Sachen Simulation in der Lehre geht die Berliner Charité. Das dort installierte aufwändige Patientensimulationsprogramm bietet neben der handwerklichen Medizinerbildung auch Empathieförderprogramme. Unter anderem werden dabei Arzt-Patienten-Gespräche und Angehörigengespräche simuliert, für die teilweise ausgebildete Schauspielerinnen und Schauspieler gecastet und gebrieft werden, um in die Rolle des jeweiligen Gegenübers, meistens des Patienten, zu schlüpfen. Die hohen Investitionen, die das Patientensimulationsprogramm bindet, kommen also nicht nur den primären Lernzielen in der Medizin zugute, sondern fließen auch in die Ausdifferenzierung der sozialen Fähigkeiten der angehenden Mediziner. Eine wichtige Komponente des Simulationspatientenprogramms ist deswegen auch das Feedback der Schauspielenden, das die Lernenden nach dem Durchlau-

fen jeder Einheit bekommen – insgesamt sind in der medizinischen Ausbildung an der Charité um die 25 verschiedene Simulationen vorgesehen. Die angehenden Ärzte gewinnen dadurch an medizinischer Erfahrung, schulen ihre Fähigkeit der Selbstreflexion und lernen dadurch, so grundsätzliche und natürliche Gefühlsgrundlagen wie Scham zu überwinden. Es zeigt sich dabei, dass in Ansätzen Empathie durch Simulation hervorgehoben werden kann. Die Informationen zum Patientensimulationsprogramm stammen aus dem Workshop „Simulation in der Lehre. Großer Aufwand, große Wirkung?“, dessen Leitung Dr. Henrike Hölzer, stellvertretende Leiterin der Abteilung Curriculumorganisation an der Berliner Charité innehatte. Frau Dr. Hölzer leitet dort das Simulationspatientenprogramm. Der Workshop fand am 11.02.2016 in der Hochschule für Musik und Theater Hamburg im Rahmen des zweitägigen Workshops „Simulation als Methode der Kompetenzentwicklung“ statt. Das Protokoll des Workshops findet sich unter <http://www.cc-hfmt-hamburg.de/bmbf-workshopreihe/>.

### **Simulation als Methode der Kompetenzentwicklung**

Was dem angehenden Mediziner das Schamgefühl, ist dem Musikstudierenden das Lampenfieber. Es handelt sich dabei um beispielhaft angeführte urmenschliche Regungen, die der qualitativ hochwertigen Ausübung einer Tätigkeit im Wege stehen können. Ein angehender Musiker kann sein Instrument vorbildlich beherrschen und doch auf der Bühne kläglich scheitern. Das ist natürlich nicht nur eine Sache von Lampenfieber versus Souveränität beim Auftritt. Wie in allen

anderen Disziplinen gilt jedoch: Je häufiger man sich einer Situation aussetzt, desto souveräner geht man mit ihr um. Die Simulation einer Konzertatmosphäre oder eines professionellen Vorspiels kann also dabei helfen, eine noch wenig bekannte oder gar unbekanntere Situation vertrauter zu machen. Lernziel ist es, später souverän mit der tatsächlichen Arbeitssituation umzugehen.

Komplexer wird es bei der Frage, wie man z.B. die Anforderungen der zukünftigen Arbeitswelt an einen selbstständigen klassischen Musiker simulieren kann. Ziel ist, dass er sein Berufsfeld proaktiv gestalten kann und künstlerisches Denken in die Gesellschaft hineinträgt. Neben naturwissenschaftlichem und geisteswissenschaftlichem Denken ist ästhetische Wahrnehmung und kulturelle Bildung die dritte Säule, mit der Gesellschaft gestaltet wird (vgl. Lampson 2005, S. 29). Dafür ist es notwendig, die Vielfalt des Publikums wahrzunehmen und klassische Musik in neue gesellschaftliche Kontexte zu setzen. Dies erfordert ein hohes Maß an Reflexions- sowie Umsetzungskompetenzen. Mit dem Lehransatz der Simulation hat sich das Career Center der Hochschule für Musik und Theater Hamburg in diesem Zusammenhang befasst. Seit 2013 führt das Career Center einen „Wettbewerb der Konzertideen“ durch. Dabei werden Fähigkeiten wie Ideenentwicklung, Selbstreflexion, Organisation, Kommunikation u.v.m. entwickelt. Die Studierenden sammeln persönliche Erfahrungen, lernen in unterschiedlichen Realitäten zu denken und sich in der Auseinandersetzung mit anderen selbstkritisch zu hinterfragen. Die finale Konzertaufführung der eigenen Idee ermöglicht es, Fähigkeiten zu entwickeln, die während des Musikstudiums

nicht primär im Zentrum stehen, jedoch in der späteren Praxis eine wichtige Rolle spielen. Das Praxisprojekt trägt Züge einer Simulation der zukünftigen Arbeitswelt, da der Rahmen des Konzertes im ‚geschützten‘ Hochschulbereich bleibt und es ein Coaching durch das Career Center gibt. Nach der Präsentation diskutieren die Teilnehmenden Chancen und Problemstellungen eines solchen umfangreichen Praxisprojekts.

### **Hamburger Workshop zum Thema Simulation**

Um einen Austausch zwischen unterschiedlichen Simulationsansätzen ging es im Workshop „Simulation als Methode zur Kompetenzentwicklung“ im Februar 2016, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Programms „Qualitätspakt Lehre“ gefördert wurde. Beteiligt waren die Fachkräfte anderer Hochschulen und universitärer Career Services. Der Workshop war einer von insgesamt fünf, die zusammen das Thema „Studium und Berufswelt“ hatten. Teilnehmende aus den Bereichen Career Services deutscher Hochschulen oder Universitäten, Studienbegleitung, Coaching, Qualifizierung von Lehrenden, Mentoring, Studiengangsentwicklung, Qualitätsmanagement und Projektbegleitung waren zwei Tage lang in der Elbmetropole zu Gast. Die weiteren Workshops wurden von der Humboldt Universität zu Berlin, der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Coburg, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Hochschule Kaiserslautern zu jeweils eigenen Schwerpunkten durchgeführt.

Im Hamburger Workshop wurde diskutiert, inwieweit Arbeitswelt durch Simulation trainierbar ist, wer Kompe-

tenzprofile definiert, wie individualisiert Fördermaßnahmen sein müssen, um ihr Ziel zu erreichen, welche Übertragbarkeit es innerhalb verschiedener Fachkulturen gibt und inwieweit Betrachtungen zum Thema auf die Ebene einer allgemeinen Anwendbarkeit von Förderkonzepten gebracht werden können. Exemplarisch wurden Beispiele aus unterschiedlichen Fachgebieten betrachtet. Die Projekte, um die es dabei in zwei Gesprächsrunden ging, waren das zuvor beschriebene Simulationspatientenprogramm der Berliner Charité sowie der ebenfalls in diesem Artikel beschriebene Konzert-Wettbewerb der Hochschule für Musik und Theater Hamburg.

### **Inspirationsquelle „Simulation im Selbstversuch“**

Ein Schwerpunkt des Hamburger Workshops war ein Perspektivenwechsel. Die Teilnehmer wurden zu Lernenden in der „Simulation im Selbstversuch“. Dazu besuchten die Workshop-Teilnehmenden jeweils eine von zwei Hamburger Ausstellungen, den DIALOG IM DUNKELN oder den DIALOG IM STILLEN.

In völlig abgedunkelten Räumen führen blinde Guides im DIALOG IM DUNKELN die Besucher in kleinen Gruppen durch eine Ausstellungsfläche von circa 400 qm. Die Ausstellung besteht aus Düften, Wind, Temperaturen, Tönen und Texturen. Mit Blindenstöcken ausgestattet und von ihrem Guide geführt, erleben Ausstellungsbesucher einen Park, eine Stadt oder ein Café in absoluter Dunkelheit. Alltagssituationen werden durch das Nichts-Sehen-Können zu einem völlig neuen Erlebnis. Ein Rollentausch findet statt: Sehende Menschen werden herausgelöst aus so-

zialer Routine. Blinde Menschen sichern Orientierung und Mobilität.

Im DIALOG IM STILLEN führen gehörlose Guides die mit einem Schallschutz ausgestatteten Besucher durch schallisolierte und helle Ausstellungsräume. In unterschiedlichen Szenarien zeigen sie, wie man mit den Händen spricht und den Augen hört. Wie kann man ohne Stimme kommunizieren? Was lässt sich über Körpersprache, den Gesichtsausdruck oder Handzeichen vermitteln? Die Teilnehmenden gewinnen einen Einblick in eine faszinierende Sprachkultur.

Unmittelbar nach dem Besuch der beiden Ausstellungen wurden die Teilnehmenden aufgefordert, ihre Eindrücke zu sortieren und per Postertechnik zurück zum Workshopthema zu finden. Die Postert Themen lauteten:

- a. Erlebte „Simulation“: Erkenntnisse, Ideen, Überraschungen
- b. Was hat die erlebte „Simulation“ gelingen lassen?
- c. Simulation zur Kompetenzentwicklung: Was braucht es?

Das Ergebnis war eine Sammlung assoziativer Beobachtungen und Beschreibungen auf der Basis einer intensiv erlebten Simulation, die in einem Vortrag von Prof. Dr. Andreas Heinecke, Erfinder und Gründer der beiden Ausstellungen, mit anschließender Diskussion vertieft und auf das übergreifende Workshop-Thema „Simulation in der Lehre“ angewendet wurde. Hier zeigt sich, dass Simulation durchaus die sinnliche Wahrnehmung ansprechen kann. Da die Simulation jeweils beinhaltete, einen der fünf menschlichen Sinne für eine Zeitlang auszuschalten, wurden die verbleibenden Sinne getriggert und



rückten während der Simulation ins Zentrum der Erfahrung. Durch den herbeigeführten Perspektivenwechsel wurde den Workshop-Teilnehmenden die Möglichkeit zuteil, auf einer affektiv-sinnlichen Ebene die Möglichkeiten einer Simulation auszuloten. Entscheidend für das Gelingen der Simulation war das unmittelbare, unvorbereitete Sich-Einlassen auf die Simulation, die durch die Konzeption der beiden Ausstellungen einen sofortigen Einstieg in das jeweilige Szenario ermöglichte. Das Ergebnis bei allen Teilnehmenden: Die gesammelten Eindrücke waren intensiv und nachwirkend und konnten in der Nachbereitung in Analyse und Diskussion einbezogen werden. Diese Erfahrung förderte die weitere kognitive Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „Simulation in der Lehre“.

### **Fazit**

Simulationen können in der Lehre eine sehr wichtige Funktion einnehmen, sie ermöglichen vielfältige Formen der Kompetenzentwicklung. Durch das Simulieren unterschiedlicher Realitäten und Situationen kann eine Verankerung theoretischen, analytischen Wissens besser gelingen. Gleichzeitig führt das Erleben innerhalb der Simulation zu einer enor-

men Vertiefung der (Selbst-)Reflexion, die es ermöglicht, eigene Denkweisen zu hinterfragen, zu ändern oder zu erweitern und neue Kompetenzen zu entwickeln.

Dabei gibt es in den unterschiedlichen Fachgebieten ein unterschiedliches Verständnis von Simulation. Eine allgemeine Begriffsdefinition im Sinne der Anwendung von Simulation im Lehrangebot von Bildungseinrichtungen oder eine Festlegung von Methoden zur Einbeziehung von Simulation in Hochschul-Curricula konnte und sollte nicht erzielt werden. Simulation in ihrer Vielfalt darzustellen war das Ziel des Workshops. Sie wurde von den Workshop-Teilnehmenden in der Mehrheit als eine hilfreiche Methode der Studierendenförderung eingestuft. Um Simulation als eine Technik in der Lehre anbieten zu können, bedarf es einer planvollen Einbeziehung von zu entwickelnden Maßnahmen in bestehende Curricula. In der Intensität des zweitägigen Workshops sammelten die Teilnehmenden zahlreiche Anregungen und vernetzten sich gegenseitig. Weitere Auseinandersetzungen mit dem Thema sollten folgen.

## Autorinnen



*Prof. Martina Kurth leitet das Career Center der Hochschule für Musik und Theater Hamburg.*



*Anja Michalke ist als Fachfrau für Öffentlichkeitsarbeit tätig.*

*2016 organisierten die Autorinnen ein Seminar zum Thema Employability.*

## Literatur

- Dambeck, Thorsten; 2014: Weltall-Simulation: 13 Milliarden Jahre in drei Minuten, Spiegel online, [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de), 07.05.2014.
- Ehlers, Wolfgang; 2014: Simulation – die dritte Säule der Wissenschaft, in: Themenheft Forschung 10/2014, Simulation Technology, Universität Stuttgart.
- Lampson, Elmar; 2005: Die Bedeutung ästhetischer Wahrnehmung, in: Schlüsselqualifikationen plus, Stiftung Mercator und Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

## Fokus Einkommensentwicklung

### Ein Interview zum Thema Ungleichheit, Branchenunterschiede und Ursachen sinkender Lohnquoten

**csp im Gespräch mit Dr. Matthias Schnetzer, Referent für Verteilungsfragen und Wirtschaftsstatistik der Arbeiterkammer Wien und Lektor an der WU Wien**

*csp: Wie entsteht Gehalt?*

Gehalt ist zunächst eine Einschränkung des Einkommensbegriffs, denn per Definition beziehen nur unselbstständig Erwerbstätige ein Gehalt oder einen Lohn. Im großen Kapitel Einkommen betrifft dies durchaus den Hauptteil der Bevölkerung, aber ausgeklammert sind alle selbstständigen Einkommen, alle Transfereinkommen (wie z.B. Mindestsicherung, Wohnbeihilfe, Familienbeihilfe) sowie Vermögens- und Kapitaleinkommen, die aggregiert gesehen doch einen weiteren großen Teil ausmachen.

Gehalt ist also nur die Entlohnung aus unselbstständiger Erwerbstätigkeit. Und die entsteht im Produktionsprozess: Arbeit wird am Arbeitsmarkt von Unternehmen nachgefragt und von den Werk-tätigen bereitgestellt. Für die Leistung, die sie im Produktionsprozess erbringen, steht ihnen eine Vergütung zu.

Noch allgemeiner formuliert: Der volkswirtschaftliche Reichtum, der jährlich produziert wird – das Bruttoinlandsprodukt, oder vereinfacht das Volkseinkommen – das wird grob aufgeteilt auf die zwei Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital. Der Anteil der Gewinne am Volkseinkommen wird Gewinnquote genannt, während unselbstständig Beschäftigte

Löhne aus dem Volkseinkommen beziehen und das ergibt die Lohnquote.

Das ist eine sehr allgemein gehaltene Formulierung.

*csp: Wenn man das Einkommen analysiert: Wie hat sich das Einkommen in den vergangenen Jahren entwickelt?*

Auf volkswirtschaftlicher Ebene gesehen gibt es eine Aufteilung zwischen Gewinnen und Löhnen – also wie viel nehmen die Unternehmen vom Volkseinkommen mit nach Hause und wie viel die unselbstständig Beschäftigten. Wenn die Lohnquote steigt, dann sinkt definitiv die Gewinnquote. Was wir in den letzten 25 bis 30 Jahren sehen ist, dass im langfristigen Trend die Lohnquote sinkt. Das heißt, jenes Stück des gesamten Kuchens, das an die unselbstständig Beschäftigten geht, das sinkt auf lange Frist. Natürlich gibt es Ausnahmen zu diesem Trend, nämlich in Zeiten der Krise, in der die Gewinneinkommen stärker eingebrochen sind als die Lohneinkommen, ist die Lohnquote kurzfristig gestiegen. Aber aktuell gibt es auf der Ebene der so genannten funktionellen Verteilung eine steigende Ungleichheit, weil die Lohnquote sinkt und die Gewinnquote steigt.

*csp: Was ist die Ursache für dieses langfristige Sinken der Lohnquote?*

Da gibt es mehrere strukturelle Faktoren. Beginnen wir mit der Weltwirtschaft, die sich in den letzten 30 Jahren einfach grundlegend verändert hat. Das fällt dann oft unter das Stichwort der Globalisierung. Vereinfacht gesagt könnte man behaupten, dass es durch das Zusammenwachsen der Weltwirtschaft eine internationale Konkurrenz gibt, die sich auch stark über den preislichen Wettbewerb ausdrückt. Das heißt in manchen Ländern sind die arbeitsintensiven Branchen zu einer deutlich billigeren Produktion fähig als in den industrialisierten Ländern. Und diese Konkurrenz dieser billigeren Produktionsmöglichkeiten wirkt sich auch auf die Industrieländer aus. Die gängigsten Beispiele sind da natürlich die Textilproduktion oder auch maschinelle Tätigkeiten bzw. Maschinenbau. Was wir aber auch verstärkt sehen ist, dass immer mehr Nicht-Routinetätigkeiten in billiger produzierende Länder verlagert werden.

*csp: Dies drückt dann die Löhne bzw. Gehälter?*

Wenn man sagt, dass die Produktion aus den Industrieländern in manchen Branchen konkurrenzfähig bleiben muss – und damit meint man leider immer eigentlich preislich konkurrenzfähig und weniger qualitativ konkurrenzfähig – dann merkt man gerade in diesen Sektoren den Druck auf die Löhne. In jenen Branchen und Bereichen, in denen die Industrieländer immer noch qualitativ deutlich stärker konkurrenzfähig sind, hat dies vielleicht geringere Auswirkun-

gen, aber gerade im Textilbereich wird man in Österreich keine am Weltmarkt konkurrierende Produktion mehr zu lebenswerten Löhnen erhalten können. Die unter das Stichwort Globalisierung fallende Entwicklung der Weltwirtschaft hat also einen großen Einfluss darauf, dass Löhne unter Druck kommen.

Als zweiten strukturellen Faktor würde ich sehen, dass sich nicht nur die Wirtschaft verändert hat, sondern auch die Arbeitsprozesse und der Arbeitsmarkt. In Österreich, und das ist vermutlich für die Schweiz nicht anders und schon gar nicht für Deutschland, könnte man von einer Dualisierung am Arbeitsmarkt reden. Das über Jahrzehnte als Normalarbeitsverhältnis titulierte Arbeitspensum von 40 Stunden, ganzzähriger Anstellung, langer Betriebszugehörigkeit etc., das reißt sich momentan total auf. Was wir hier sehen ist, dass eine fortschreitende Flexibilisierung der Arbeitsverhältnisse im Gange ist, die auch mit einem prekarisierten Teil der Arbeiterinnen und Arbeiter einhergeht. Das Normalarbeitsverhältnis ist nämlich für immer mehr Menschen eigentlich gar nicht mehr Normalität. Zu den „nicht normalen Arbeitsverhältnissen“ zählen Teilzeitarbeit, Leih- und Zeitarbeit sowie befristete Arbeitsverhältnisse. Und genau diese Menschen kommen immer mehr unter die Räder und haben sogar sinkende Reallöhne oder Einkommensverluste. Umgekehrt sehen wird, dass die Lohn- und Gehaltsentwicklung für all jene, die eine stetige Beschäftigung haben, durchaus sehenswert ist. Diese Personen haben also durchaus gute Reallohnzuwächse.

Diese Dualisierung ist auch eine Form der Ungleichheit innerhalb der Werk-tätigen und die führt dazu, dass wir in Österreich keine unbedeutende Anzahl

an Personen haben, die auch armutsgefährdet sind. In Österreich sind es 14% der Haushalte, die so niedrige Einkommen haben, dass sie als armutsgefährdet bezeichnet werden müssen (Armutsgefährdung in Deutschland lt. Statistischem Bundesamt: 16,7%; Schweiz gemäß Bundesamt für Statistik: 13,5% – Daten aus dem Jahr 2014).

*csp: Welchen Einfluss nimmt eine hohe Arbeitslosigkeit auf die Lohnquote?*

Dazu muss man zwei Themen nennen, die Hand in Hand gehen: Ich glaube, dass die Weltwirtschaft in eine instabile Phase eingetreten ist – nicht erst seit der globalen Weltwirtschaftskrise 2009, sondern krisenhafte Entwicklungen sieht man eigentlich seit den letzten zwei bis drei Dekaden. Was diese krisenhafte Entwicklung auch kennzeichnet, ist eine steigende Arbeitslosigkeit, die jetzt natürlich mit der Weltwirtschaftskrise seit 2009 noch einmal sprunghaft angestiegen ist. Aber von einer Vollbeschäftigung, wie wir sie aus der Nachkriegsära kennen, sind wir mittlerweile meilenweit entfernt. Und es ist recht trivial, dass in den Lohnverhandlungen, vor allem in den Kollektivlohnverhandlungen, Arbeitslosigkeit immer ein Faktor war, der die Löhne gedrückt hat. Zu sagen, da draußen ist eine Schar von Menschen, die könnte den Job ausführen, wenn du ihn nicht um dieses Gehalt machen möchtest, schwächt natürlich die Verhandlungsposition der Arbeitnehmer. Und damit einher geht die Verhandlungsmacht der Gewerkschaften. Was wir in vielen Industriestaaten sehen, ist ein Rückgang im gewerkschaftlichen Organisationsgrad und damit verbunden ist auch eine Abnahme der Gewerk-

schaftsmacht. In Österreich war 2013 der gewerkschaftliche Organisationsgrad noch bei 27%, aber wir haben das Glück, dass mehr als 95% aller Arbeitsverhältnisse, die in Österreich abgeschlossen werden, unter Kollektivvertragsbedingungen fallen. Wir haben daher einen hohen Kollektivvertragsdeckungsgrad. Deutschland hat laut Deutschem Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) eine Kollektivvertragsabdeckung von unter 60%. Wenn also Kollektivverträge ausgehebelt werden und der gewerkschaftliche Organisationsgrad bzw. die Gewerkschaftsmacht abnimmt, dann sehen wir auch einen starken Druck auf die Lohnentwicklung.

*csp: Wie lässt sich der Umstand wissenschaftlich erklären, dass ein Technikabsolvent, der in der Technik-Branche Fuß fasst, weitaus mehr verdient als z.B. ein Pädagogikabsolvent, der im Sozialbereich tätig wird.*

Zunächst lässt sich dieser Umstand aus gesellschaftlichen Gesichtspunkten schwer erklären – zu sagen, der eine Beruf ist von der gesellschaftlichen Notwendigkeit über den anderen zu stellen.

Aber generell ein Statement dazu: Wir haben gesellschaftlich extrem wichtige Tätigkeiten, die größtenteils unbezahlt bleiben. Dazu zählen der Großteil des Care-Sektors, Versorgungspflichten, Erste Hilfe, Ehrenamt, aber natürlich auch die Betreuung von Kindern und Angehörigen, die zum Großteil von Frauen in den Haushalten bewältigt wird, für die es gar keine Entlohnung gibt. Diese sind aber gesellschaftlich höchst notwendig. Man stelle sich vor, diese Arbeit müsste durch

öffentliche Hand finanziert und geleistet werden...

Wir sehen hier also eine Abkopplung zwischen der tatsächlichen Entlohnung und der gesellschaftlichen Relevanz. Womit ich nicht sagen möchte, dass Technikerinnen und Techniker keine gesellschaftlich relevanten Berufe ausüben.

In der wissenschaftlichen Literatur werden immer wieder Argumente gesammelt, warum es diese Unterschiede zwischen den Berufen gibt. Eine Diskussion, die man lange in den Wirtschaftswissenschaften führte, war der so genannte Skill-Biased Technological Change. Das heißt im Laufe der letzten 30 Jahre erleben wir einen technischen Fortschritt, der gewisse Berufe mehr nachgefragt hat. Das bekannteste Beispiel ist wahrscheinlich die IKT-Revolution, also Internet- und Kommunikationstechnologie, die einfach zu einer starken Nachfrage an technischen Arbeitskräften geführt hat und diese hohe Nachfrage, bei gegebenem kleineren Angebot an Ausgebildeten, hat deren Löhne nach oben getrieben. Hingegen könnte man bei anderen manuellen Tätigkeiten oder im Sozialbereich platt formuliert sagen, diese brauchen eine weniger lange Ausbildung. Obwohl die Aussage, pädagogische Ausbildungen wären niedriger zu bewerten als technische, komisch anmutet.

Ein Strang der wissenschaftlichen Literatur geht dahin, dass durch den technischen Fortschritt manche Ausbildungen und manche Berufe einfach stärker nachgefragt sind – und das hat zu höheren Löhnen geführt.

Man muss schon sagen, dass für die herrschende Mainstream-Wirtschaftswissenschaft Verteilung über Jahrzehnte überhaupt kein Thema war. In der neo-

klassischen Mainstream-Ökonomie wird die Entlohnung immer mit dem Begriff Grenzproduktivität in Verbindung gebracht, also was kann eine zusätzliche Arbeitskraft mehr zur Wertschöpfung beitragen. Wer also ein größeres Grenzprodukt erwirtschaftet oder produktiver ist, der erhält dann auch gemäß dieser Theorie einen höheren Lohn. Man könnte sagen, die herrschende Wirtschaftswissenschaft, vor dem Hintergrund dieses Skill-Biased Technological Change, sagt, Technikerinnen und Techniker sind produktiver aufgrund ihrer Ausbildung und erhalten deshalb einen höheren Lohn als Arbeiterinnen und Arbeiter in der Textilbranche, die weniger produktiv sind.

In den letzten Jahren gibt es hier aber einen Widerstand dagegen, Verteilung immer als Endergebnis zu betrachten. Stattdessen versucht man die Faktoren zu analysieren, die für die Verteilung eine Rolle spielen. Vertreter in der neueren Literatur – die bekanntesten unter ihnen Thomas Piketty, Robert Reich, der ehemalige Arbeitsminister unter Clinton, oder Paul Krugman und Joseph Stiglitz, zwei Nobelpreisträger – die fokussieren mittlerweile eher auf die Frage des gesellschaftlichen Kräfteverhältnisses und Machtfragen: Wer hat in einer Ökonomie die Macht, Einfluss auf die Einkommensentwicklung zu nehmen? Da geht es momentan sehr stark um die Frage nach dem obersten Prozent, die Klasse von Managerinnen und Managern, Vorstandsvorsitzenden, die ihre Löhne in den letzten Jahren ins Unermessliche steigern konnten. Das wird hier in dieser Literatur stark angeprangert.

*csp: Das bringt mich auch auf die nächste Frage. Ein Auszug einer renommierten österreichischen Tageszeitung lautete: „Die Vermögensverteilung ist in Österreich besonders ‚ungerecht‘, die reichsten zehn Prozent halten einen überdurchschnittlich hohen Anteil am Gesamtvermögen.“ Woher resultiert dies und wozu führt dieser Umstand?*

Also Einkommen und Vermögen hängen, das ist ohnedies trivial, direkt zusammen. Was vom Einkommen nicht konsumiert wird, das geht über das Sparen direkt in das Vermögen. Das Interessante dabei ist, dass das Vermögen wieder Einkommen schaffen kann. Und je höher dieses Vermögen, desto höher ist auch das Einkommen, das daraus erzielt werden kann. Wir wissen, dass das oberste Prozent in Österreich ca. 37% des Vermögens besitzt. Dazu gehören in erster Linie Unternehmensbesitz, aber auch Immobilien, die vermietet werden können, also mehrere solche Vermögenskategorien, die eine Rendite lukrieren wie z.B. Gewinnausschüttungen von Unternehmen, Mieteinnahmen, Zinsen, Dividenden etc. Nachdem dieses Vermögen im obersten Prozent so konzentriert ist, ist das Kapitaleinkommen natürlich ebenso konzentriert.

Wir haben in Österreich 3,7 Millionen Haushalte, das heißt im obersten Prozent sind das ungefähr 37.000 Haushalte, die im Durchschnitt 300.000 Euro brutto im Jahr verdienen. Ebenfalls im Durchschnitt kommen rund 200.000 Euro, also zwei Drittel ihres Einkommens aus Arbeit, also aus Löhnen oder aus selbstständigem Einkommen und ein Drittel, also rund 100.000 Euro kommen aus Kapitaleinkommen. Das sind runtergerechnet rund

8.000 Euro monatlich, die diese Haushalte einfach aus ihrem Kapital bekommen. Das geht dann wiederum fast direkt in den Vermögensbestand. Ein höherer Vermögensbestand lukriert wieder eine höhere Rendite, ergibt wieder mehr Vermögenseinkommen, das fließt wieder ins Vermögen, also es ist sozusagen ein sich selbst verstärkender Prozess und das treibt natürlich die Vermögensungleichheit. Was noch dazu spielt, sind Erbschaften, die das über Generationen hinweg perpetuieren. Man könnte grundsätzlich argumentieren, dass die Vermögensungleichheit daher kommt, weil Menschen unterschiedlich verdienen. Nun haben wir uns angesehen, wie viel Anteil die unterschiedlichen Einkommen der Haushalte an der Vermögensungleichheit haben. Und als zweiten Punkt haben wir uns angesehen, wie viel Einfluss die unterschiedlichen Erbschaften, die Menschen bekommen, auf die Vermögensungleichheit haben. Als Ergebnis zeigte sich, dass in Österreich die Erbschaftsunterschiede doppelt so viel ausmachen wie die Einkommensunterschiede. Also ja, Einkommensunterschiede tragen zur Vermögensungleichheit bei, aber die Erbschaften noch in einem viel stärkeren Maße.

Und da würde ich dann schon ein gesellschaftliches Gefahrenpotenzial sehen, wenn sich das über Generationen hinweg einzementiert und sich eine Gesellschaft verknöchert, sich die Vermögensungleichheit verschärft, was übrigens auch die Hauptbotschaft im Bestseller „Das Kapital im 21. Jahrhundert“ von Thomas Piketty ist.

*csp: Kann man damit also sagen, dieser Umstand führt dazu, dass die Schere zwi-*

*schen Arm und Reich immer mehr auseinandergeht?*

Man kann das so sagen, aber für Österreich fehlen die Daten, um uns das über Jahrzehnte hinweg anzusehen. Für Österreich gilt: Die Unterschiede zwischen Arm und Reich sind groß. Wir kennen aber hauptsächlich Daten aus den USA, wo man die Aussage, die Sie gemacht haben, doppelt unterstreichen kann. Da ist es genau so. Wir können für die europäischen Industrieländer davon ausgehen, dass es in vermindertem Maße – nicht so drastisch wie in den USA – aber durchaus zu einer Polarisierung der Gesellschaft kommt. Aber da muss ich auch eine Abschwächung des Arguments vornehmen. Im Vergleich zu den USA ist in Österreich immer noch der funktionierende Wohlfahrtsstaat ein Sicherheitsnetz, das vor Armut schützt und schützen soll. Natürlich kann man argumentieren, dass der Wohlfahrtsstaat bis zu einem gewissen Grad auch diese Vermögensungleichheit mitbegründet. Man sagt, die untere Hälfte muss kein Wohnungseigentum besitzen – wir haben in Österreich einen relativ großflächigen kommunalen, sozialen Wohnbau – die untere Hälfte wohnt in Österreich zur Miete, die besitzt ihr Eigenheim nicht, wenn sie das besitzen würden, wären sie ohnedies nicht so vermögenslos. Also die öffentliche Hand bietet für die untere Hälfte in Österreich einfach einen „Ersatz“ für das fehlende Vermögen. Was sich die Reichen mit ihrem Vermögen leisten können – die Schulen, die Mobilität, das Wohnen etc. – da springt der Wohlfahrtsstaat für den Rest der Bevölkerung ein.

*csp: Thema Gender Gap: Gibt es diesen tatsächlich?*

Es gibt den Gender Wage Gap. Und es gibt dazu eine sehr breite wissenschaftliche Wirtschaftsforschung, und da ist etwas spannend für mich: Diese Modelle basieren darauf zu argumentieren „Ja, wir sehen Einkommensunterschiede zwischen Männern und Frauen und jetzt versuchen wir diese zu erklären.“ Ich kann nun sagen, Frauen arbeiten mehr Teilzeit, natürlich haben sie deshalb einen niedrigeren Lohn. Ich könnte behaupten, Frauen arbeiten in gewissen Branchen, wo die Produktivität niedriger ist, und deshalb sind die Löhne niedriger. Dann könnte ich argumentieren, Frauen haben eine durchschnittlich niedrigere Bildung bzw. Ausbildung. All das könnte ich behaupten und sagen: Das macht einen Unterschied zwischen den Löhnen aus. Und dann kontrolliert man diese Faktoren und es bleibt immer noch ein restlicher Unterschied, der nicht über all diese Faktoren erklärt werden kann, und dann sagt die Ökonomie: Das ist der unerklärte Gender Wage Gap – das ist die Diskriminierung. Die kann nicht erklärt werden dadurch, dass Frauen weniger arbeiten, weniger Ausbildung haben und in schlechteren Branchen arbeiten, sondern das ist reine Diskriminierung. Dieses Argument finde ich einfach falsch. Weil man müsste diskutieren: Sind Frauen freiwillig lieber in Teilzeit, in schlechter bezahlten Branchen, unterbrechen sie freiwillig ihre Arbeit durch Mutterschaft etc.? Ich würde behaupten, auch diese Faktoren unterliegen strukturellen Ungleichheiten. Man muss es nicht Diskriminierung nennen, aber Fakt ist, nicht alle Frauen



arbeiten freiwillig in Teilzeit und in niedrig bezahlten Branchen. Das müsste man zumindest diskutieren, was mir in der empirischen Forschung einfach zu kurz kommt. Ihre Aussage ist: Wir können ohnedies 60% des Gender Wage Gap aufgrund dieser ganzen Tatsachen erklären, die ich genannt habe, und die restlichen 40%, das ist eigentlich das, was uns richtig stört, weil das ist Diskriminierung. Da würde ich meinen, auch die 60% gehören analysiert: Ist das jetzt wirklich diskriminierungsfrei oder frei von struktureller Ungleichheit? Das würde ich bezweifeln. In Österreich ist der Gender Wage Gap im öffentlichen Bereich deutlich niedriger als im privaten Sektor und die stärksten Unterschiede sind bei Arbeiterinnen und Arbeitern, was nicht heißt, dass ganz oben in den Führungsetagen der Gender Wage Gap klein ist. Laut unseren Berechnungen ist der Gender Wage Gap oben ebenso deutlich sichtbar wie unten. Aber strukturell ist es so, dass deutlich weniger Frauen in die obersten Etagen kommen. Das kann natürlich dann im Aggregat etwas ausmachen.

*csp: Immer wieder hört man die Sorge junger Menschen, dass sie im Vergleich zu ihren Eltern einen geringeren Lebensstandard haben bzw. haben werden. Stimmt diese Aussage? Ist dies nachweisbar oder einfach nur eine subjektive Wahrnehmung?*

Der Nachweis ist schwierig, denn man müsste Lebensstandard operationalisieren und dann aus zwei Generationen vergleichen. Deshalb kann ich das wissenschaftlich nicht konkret ausdrücken und sagen, ja es stimmt. Aber man kann es an ein paar Faktoren festmachen, an-

hand welcher man sagen kann, die junge Generation hat mit größerer Unsicherheit in der Zukunft zu rechnen. Oder die Zukunftsperspektiven für junge Leute sind heute schwieriger geworden. Das macht sich sicherlich einerseits am Arbeitsmarkt bemerkbar, eben durch die steigende Arbeitslosigkeit, durch die erhöhte Flexibilisierung und Prekarisierung und das ist natürlich für die jungen Menschen eines der einschneidendsten Erlebnisse.

Es gibt von Statistik Austria das so genannte BibER – das Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring. Was macht die Statistik? Junge Menschen nach ihrem Bildungsabschluss werden die nächsten 18 Monate „verfolgt“ und nach 18 Monaten wird festgehalten, ob sie in einem Job sind, was sie verdienen etc. Hier sieht man drastische Unterschiede: Wenn man sich jene Personen ansieht, die nur die Pflichtschule abgeschlossen haben, dann ist die Hälfte dieser jungen Menschen nach 18 Monaten nach wie vor beim Arbeitsservice vorgemerkt. Bei Akademikerinnen und Akademikern sind es 4%. Wenn man sich auch die Dauer bis zur ersten Erwerbstätigkeit ansieht, haben Akademiker nach der Universität im Median eine Zeitspanne von 3 Monaten bis zum Jobeintritt, während bei Pflichtschulabgängern die Dauer bei 7 Monaten liegt, so sie überhaupt einen Job bekommen. Die Unsicherheit für diese jungen Leute, gerade was den Arbeitsmarkt betrifft, die ist gestiegen. Noch dazu kommt das Wohnungsproblem, wenn man das auch zum Lebensstandard zählt. Das ist immerhin kein unwichtiger Faktor und Jugendliche sehen sicherlich auch in der Wohnsituation größere Probleme als die Elterngeneration. Wir wissen ja, wie die Mietpreise gestiegen sind und damit ist

es einfach schwierig, von zu Hause aus-zuziehen.

Dazu noch etwas, was mir auch nicht unwichtig erscheint. Wenn man fragt: „Haben Sie einen schlechteren Lebensstandard gegenüber ihrer Elterngeneration?“ Da würde ich sagen: Der Lebensstandard der jungen Generation heute hängt sehr stark vom Lebensstandard der Eltern ab. Die soziale Mobilität, nämlich dass die Kindergeneration im Vergleich zu ihrer Elterngeneration einen sozialen Aufstieg erfährt, ist in Österreich im internationalen Vergleich nicht besonders positiv geprägt. Da kennen wir die Vorzeigeländer, die skandinavischen Länder, die hier deutlich mobiler sind. Aber wenn wir uns das für Österreich anschauen, dann hängt der Lebensstandard, was Einkommen und Bildung anbelangt, sehr stark mit dem zusammen, was die Eltern hatten.

*csp: Die berühmte Aussage „vom Tellerwäscher zum Millionär“ ist also mehr Mythos als Realität?*

Dazu habe ich ein plakatives Beispiel aus der Statistik: Wenn man die heute 45 bis 49-jährigen fragt: „Wie hat es finanziell bei euch im Elternhaus ausgesehen als ihr jung wart, als ihr 14 wart?“, dann haben einerseits Personen gesagt „Bei uns war es damals extrem schwierig“. Genau diese Personen verdienen heute 17% weniger als der Durchschnitt. Haben Befragte im Gegensatz dazu gesagt „damals in der Jugend, da ging es uns finanziell sehr gut“, dann verdienen diese Personen heute 20% mehr als der Durchschnitt. Das soll nur plakativ zeigen, manche haben es leichter im Leben, manche weniger leicht. Hier gibt es dann schon die Hoff-

nung dieser nicht so privilegierten Personen, dass über den Wohlfahrtsstaat auch für sie ein guter Lebensstandard erwirkt werden kann. Und da sehen wir seit der Weltwirtschaftskrise ab 2009 ein massives Problem. Der Wohlfahrtsstaat steht unter Druck und Finanzierungsproblemen, und damit meine ich gar nicht die demographische Entwicklung, sondern die ökonomischen Auflagen bzw. die engen Fiskalregeln der EU. Wir müssen auf den Schuldenstand schauen und auf die Neuverschuldung, dürfen nicht zu viele öffentliche Investitionen tätigen. Das alles in einer krisenhaften Zeit, wo öffentliche Investitionen eigentlich dringend notwendig wären – im Wohnbau, in den sozialen Dienstleistungen, zur Arbeitsplatzbeschaffung. Das ist problematisch, wenn es um den sozialen Ausgleich geht, den der Wohlfahrtsstaat leisten müsste.

*csp: Gibt es Trends, die sich im Bereich der Einkommensentwicklung abzeichnen? Was wird uns in Zukunft verstärkt beschäftigen in diesem Bereich?*

Das ist schwierig. Mittels BibER schaut sich die Statistik Austria auch an, welche Studienabsolventen gerade gesucht werden. Das ist jetzt nicht so zukunftsorientiert, aber wenn man sich die Dauer bis zur ersten Erwerbstätigkeit nach Studienansicht, dann sieht man Elektronik, Informatik, Lehrer sind gut gefragt, ebenso Ingenieurwissenschaften. Sorgenkinder waren immer das Psychologiestudium, die Medienbranche, Soziologie... da dauert es relativ lange bis zur ersten Erwerbstätigkeit. Und das spiegelt sich auch im Medianeinkommen nach 18 Monaten wider. Also Journalismus, Psychologie finden sich dann eher in den

unteren Einstiegsgehältern, ebenso Jus. Im oberen Bereich findet man Mediziner, Maschinenbau, Chemie, Ingenieurwesen, also die technischen Berufe, die werden gut gesucht, bekommen schnell eine Anstellung und sind auch im Ein-

kommensbereich weit oben. Wie sich das in Zukunft entwickelt, ist schwierig einzuschätzen.

*csp: Besten Dank für das Interview, Herr Dr. Schnetzer!*

### Interviewpartner



*Dr. Matthias Schnetzer ist Referent für Verteilungsfragen und Wirtschaftsstatistik der Arbeiterkammer Wien sowie Lektor für Wirtschaftspolitik an der Wirtschaftsuniversität Wien.*

*Die Fragen stellte Sigrid Maxl-Studler.*

# Die „inklusive Hochschule“ und der Übergang ins Arbeitsleben – Denkanstöße und Hilfestellungen für die Arbeit von Career Services

Jana Bauer und Dr. Jana Bäuerlen, Universität zu Köln

## Abstract

*Inklusion ist ein Schlagwort, das vor allem im Kontext schulischer Bildung in aller Munde ist. An den Hochschulen nimmt die Diskussion um Inklusion gerade erst an Fahrt auf, obwohl die Hochschulen durch die UN-Behindertenrechtskonvention gleichermaßen aufgefordert sind, ihre Angebote inklusiv zu gestalten. Wie können Career Services – als ein Angebot der Hochschulen – unter Berücksichtigung ihrer meist stark begrenzten Ressourcen den Bedarfen von Studierenden mit Behinderungen gerecht werden? Der vorliegende Beitrag greift diese Frage auf, informiert über die Gruppe Studierender mit Behinderungen und gibt Denkanstöße und Hilfestellungen für die alltägliche Arbeit von Career Services in der „inklusiven Hochschule“.*

## Einleitung

Den politischen Anlass für die Diskussion um eine „inklusive Hochschule“ bildet die 2009 durch Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen – einschließlich der Bereiche Bildung und Erwerbsarbeit – fordert. Bisher wird das Thema Inklusion vor allem im Kontext schulischer Bildung bearbeitet, jedoch sind auch Hochschulen gleichermaßen vor die Entwicklungsaufgabe gestellt, sich zu inklusiven Organisationen zu transformieren. Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat die Thematik mit ihrer Erklärung „Eine Hochschule für Alle“ (HRK 2009) aufgegriffen und auch im Hochschulrahmengesetz ist festgehalten, dass die Hochschulen dafür Sorge tragen müssen, dass Studierende mit Behinde-

rungen in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und dass sie die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können (Hochschulrahmengesetz § 2, Abs. 4).

Eine wichtige Aufgabe von Hochschulen ist es, Studierende auf eine zukünftige berufliche Tätigkeit vorzubereiten (Hochschulrahmengesetz § 2, Abs. 1; § 7). Career Services sind die zentralen Akteure an Hochschulen, wenn es um die Schnittstelle zwischen Studium und Beruf geht, also auch für Fragen der beruflichen Vorbereitung von Studierenden und der Gestaltung des Übergangs ins Arbeitsleben (z.B. HRK 2011). In ihrer Erklärung von 2009 weist die HRK in einem kurzen Abschnitt zum Übergang in den Beruf auch darauf hin, dass die Angebote der Career Services barrierefrei sein und auf die besonderen Bedarfe von Studierenden mit

Behinderungen eingehen sollen. Zudem wird die Relevanz der Kooperation mit Expert\_innen (wie z.B. den Beauftragten für die Belange Studierender mit Behinderungen) betont (HRK 2009). Bisherige dünn gesäte Daten zu der Thematik deuten jedoch darauf hin, dass Studierende mit Behinderungen bisher zumeist noch nicht explizit im Fokus der Arbeit von Career Services stehen (csnd 2015; HRK 2013).

Vor diesem Hintergrund hat der vorliegende Beitrag zwei Zielrichtungen. Zum einen soll er relevante Informationen über die sehr heterogene Gruppe Studierender mit Behinderungen vermitteln, die dabei helfen können, eigene Vorstellungen zu reflektieren sowie eventuelle Berührungspunkte und Unsicherheiten abzubauen. Zum anderen soll er Anregungen und Hilfestellungen dafür geben, wie Career Services in Anbetracht ihrer meist stark begrenzten personellen und finanziellen Ressourcen die Gruppe Studierender mit Behinderungen in ihrer alltäglichen Arbeit stärker berücksichtigen und somit einen Beitrag zur inklusiven Hochschule leisten können.

In den ersten beiden Abschnitten werden daher zunächst grundlegende Zahlen, Daten und Fakten zu Studierenden mit Behinderungen zusammengetragen und für die Career Service-Arbeit relevante Phänomene problematisiert, die anschließend zur täglichen Arbeit der Career Services in Beziehung gesetzt werden, um hierfür konkrete Anregungen und Hilfestellungen abzuleiten. Dabei beantwortet der Beitrag folgende Fragen: (1) Über wen sprechen wir überhaupt, wenn wir uns mit Studierenden mit Behinderung beschäftigen? (2) Was wissen wir darüber, welche Bedarfe und Barrieren sich für diese Personengruppe

bezüglich des Übergangs in das Arbeitsleben ergeben? (3) Wie sind diese Bedarfe in das Aufgabenspektrum der Career Services einzuordnen? (4) Welche konkreten Perspektiven lassen sich hieraus für inklusive Career Service-Arbeit ableiten? (5) Welche bestehenden Akteur\_innen und Strukturen innerhalb und außerhalb der Hochschule können zur Unterstützung herangezogen werden?

### **1 Studierende mit Behinderungen – über wen sprechen wir?**

Bevor in diesem Abschnitt auf einige Daten und Fakten zu Studierenden mit Behinderungen eingegangen wird, soll kurz geklärt werden, was in dem vorliegenden Beitrag überhaupt gemeint ist, wenn von Menschen mit Behinderungen gesprochen wird.

Lange Zeit war das Verständnis von Behinderung vorrangig medizinisch geprägt: Eine Behinderung wurde als Defekt einer individuellen Person angesehen (z.B. Schillmeier 2007). Doch in den vergangenen Jahrzehnten hat die Behindertenbewegung darauf hingewirkt, dass sich das Behinderungsverständnis wandelt und die Bedeutung von sozialen und physischen Barrieren, die behindernd wirken zunehmend beleuchtet wird (z.B. WHO 2011). Nicht das „behindert sein“ einer individuellen Person – beispielsweise eines Rollstuhlfahrers – steht im Mittelpunkt, sondern das „behindert werden“ dieser Person durch Barrieren in der physischen (wie z.B. Stufen vor einem Gebäude) oder sozialen (wie z.B. Vorurteile) Umwelt. In der Konsequenz kann Behinderung nicht länger als eine Eigenschaft einzelner Personen verstanden werden, vielmehr wird der Fokus auf die Gewährleistung von Barrierefreiheit gelegt, die

chancengerechte Teilhabe ermöglichen soll. Diese ist beispielsweise auch in § 4 des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGG) für alle Lebensbereiche (also zum Beispiel auch die Hochschule) verankert.

Dieses Verständnis von Behinderung zeigt sich auch in der Definition, die der UN-BRK und somit auch der Diskussion um Inklusion zu Grunde liegt. Zu den Menschen mit Behinderungen zählen nach Artikel 1, Satz 2 der amtlichen deutschen Übersetzung der UN-BRK Menschen, „[...] die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen (einstellungs- und umweltbedingten) Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2014, S. 12). In dieser Definition wird auch deutlich, dass mit Menschen mit Behinderungen längst nicht nur diejenigen Personen gemeint sind, die einem vermutlich zunächst in den Sinn kommen – wie Rollstuhlfahrer\_innen, blinde oder gehörlose Personen – sondern auch Menschen mit chronischen körperlichen oder psychischen Erkrankungen (wie Depressionen, Angststörungen, chronischen Schmerzen, Rheuma, Diabetes, Magen-/Darmerkrankungen usw.), sofern ihre gesellschaftliche Teilhabe durch Barrieren in der Umwelt eingeschränkt wird.

Eine Behinderung kann in Deutschland zudem beim Versorgungsamt amtlich anerkannt werden. Grundlage hierfür ist ein medizinisches Gutachten, bei dem die Schwere der Beeinträchtigung eingeschätzt und im Grad der Behinderung (GdB) quantifiziert wird. Ab einem GdB von 50 wird von einer Schwerbehinde-

rung gesprochen. Die besondere Bedeutung der amtlichen Anerkennung ergibt sich daraus, dass über den Schwerbehindertenstatus der Zugang zu Rechten, Leistungen und Nachteilsausgleichen geregelt wird, die schwerbehinderten oder ihnen gleichgestellten Personen vorbehalten sind. Insbesondere im Arbeitsleben können solche Leistungen (wie zum Beispiel Arbeitsplatzanpassungen, technische Arbeitsplatzausstattung oder Arbeitsassistenzen) eine große Bedeutung haben, damit die jeweilige Person ihre volle Arbeitskraft abrufen kann. Dennoch gibt es viele Personen, die ihre Behinderung nicht amtlich anerkennen lassen, zum Beispiel weil sie sich selber nicht als behindert wahrnehmen und daher noch nie über die Möglichkeit einer Anerkennung nachgedacht haben, oder weil sie nicht als behindert kategorisiert werden möchten (siehe auch Bauer et al. 2016a).

#### **TAKE HOME MESSAGES:**

1. Behinderungen definieren sich über Einschränkungen der gesellschaftlichen Teilhabe, die aus der Interaktion von dauerhaften körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen mit umwelt- und/oder einstellungsbedingten Barrieren resultieren.
2. Zu den Menschen mit Behinderungen zählen auch Personen mit chronischen körperlichen oder psychischen Erkrankungen, sofern diese mit Einschränkungen der Teilhabe verbunden sind.
3. Die amtliche Anerkennung einer Behinderung (insbesondere, wenn es sich um eine Schwerbehinderung handelt) regelt den Zugang zu Rechten und Leistungen des Sozialgesetzbuches, die zur Reduktion von Barrieren

und zur Förderung von Teilhabe (z.B. im Beruf) beitragen sollen.

4. Längst nicht alle Personen, die ein Recht auf amtliche Anerkennung hätten, lassen ihre Behinderung anerkennen.

Im Auftrag des Deutschen Studierendenwerks wurden in den letzten Jahren Daten zu Studierenden mit Behinderungen erhoben. Dabei liegt das oben skizzierte interaktive Verständnis von Behinderung zu Grunde bei dem Studierende, die eine länger andauernde körperliche oder seelische Beeinträchtigung berichten, die sich in Wechselwirkung mit Barrieren im Studium studienerschwerend auswirkt, als Studierende mit Behinderungen definiert werden. Gemäß dieser Definition ist ein bedeutender Anteil von sieben Prozent der Studierenden in Deutschland als Studierende mit Behinderungen zu bezeichnen (Middendorf et al. 2013). Dabei handelt es sich um eine sehr heterogene Gruppe. Die größte Subgruppe bilden Studierende mit psychischen (44,5%), gefolgt von Studierenden mit körperlichen chronischen Erkrankungen (19,5%). Studierende mit Sinnes- oder Mobilitätsbeeinträchtigungen rangieren mit Anteilen zwischen drei und fünf Prozent aller Befragten weit dahinter. Der Anteil an Studierenden mit Behinderungen und die Verteilung auf die unterschiedlichen Beeinträchtigungsarten schwanken zwischen verschiedenen Hochschulen und Fachbereichen. Der größte Anteil, nämlich 94 Prozent aller berichteten Beeinträchtigungen ist zunächst unsichtbar. Vor allem psychische oder chronische körperliche Erkrankungen sind auch nach längerer Zeit nicht ohne weiteres von außen erkennbar. Personen mit sichtba-

ren Behinderungen verfügen doppelt so häufig über eine anerkannte Behinderung, wie jene mit nicht wahrnehmbaren Beeinträchtigungen. Insgesamt haben jedoch nur acht Prozent aller Befragten einen Schwerbehindertenausweis. Rund 60 Prozent der Befragten äußern starke bis sehr starke Erschwernisse aufgrund ihrer Beeinträchtigung, dies gilt sowohl für Studierende mit als auch für jene ohne Schwerbehindertenausweis (Unger et al. 2012).

#### **TAKE HOME MESSAGES:**

1. In einer Vorlesung mit 100 Studierenden sitzen im Durchschnitt sieben Studierende mit Behinderungen.
2. Psychische Erkrankungen spielen die größte Rolle gefolgt von chronischen körperlichen Erkrankungen.
3. In aller Regel erkennt man Studierende mit Behinderungen weder auf den ersten noch auf den zweiten Blick.
4. Nur wenige Studierende haben eine amtlich anerkannte Schwerbehinderung. Und die Anerkennung steht nicht im Zusammenhang mit stärkeren behinderungsbedingten Erschwernissen im Studium.

#### **2 Der Übergang von Studierenden mit Behinderungen ins Arbeitsleben: Bedarfe und Barrieren**

Der Übergang von der Hochschule ins Arbeitsleben ist für alle Studierenden ein besonders anspruchsvoller und kritischer Prozess, denn die Bewältigung von Übergängen zwischen verschiedenen Lebensabschnitten stellt immer eine Herausforderung dar und ist mit großen Unsicherheiten verbunden. Es wird davon ausgegangen, dass dies insbesondere für

jene Personen gilt, die – wie beispielsweise Menschen mit Behinderungen – mit zusätzlichen Belastungsfaktoren und Barrieren konfrontiert sind (z.B. Beelmann 2011; Bronfenbrenner 1981; Muche 2013).

Erste Hinweise auf tatsächliche Chancenungerechtigkeiten am Übergang für Akademiker\_innen mit Behinderungen geben die Arbeitslosendaten der Bundesagentur für Arbeit. Vergleicht man die Entwicklung der Arbeitslosigkeit von schwerbehinderten Akademiker\_innen mit derjenigen aller anderen Akademiker\_innen während des konjunkturellen Aufschwungs im Anschluss an die Wirtschaftskrise, so zeigt sich, dass die Arbeitslosigkeit unter allen Akademiker\_innen zwischen 2009 und 2012 in Deutschland um vier Prozent sinkt, parallel jedoch unter schwerbehinderten Akademiker\_innen deutschlandweit um 17 Prozent ansteigt. Nicht nur, dass schwerbehinderte Akademiker\_innen nicht vom Aufschwung profitieren, ihr Arbeitslosigkeitsrisiko steigt sogar an (siehe auch Niehaus/Bauer 2013). Der Bildungsbericht 2014 kommt zu dem Schluss, dass die Erwerbsbeteiligung von Hochschul- oder Ausbildungsabsolvent\_innen mit Behinderungen um mehr als 20 Prozent niedriger liegt, als unter gleich qualifizierten Mitbewerber\_innen ohne Behinderungen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014). Es scheinen also unabhängig vom Qualifikationsniveau Barrieren zu existieren, die sich in schlechteren Arbeitsmarktchancen von Akademiker\_innen mit Behinderungen niederschlagen. Welche Barrieren dies genau sind, darüber geben die Arbeitslosigkeitsdaten keine Auskunft.

Eine Pilotstudie von Niehaus und Bauer (2013) liefert jedoch erste Hinweise darauf, dass am Übergang vor allem Barrieren in den Köpfen eine wichtige Rolle zu spielen scheinen. Ist eine Behinderung sichtbar oder im Bewerbungsprozess aus anderem Grund bekannt, so besteht die Gefahr, dass auf Seiten potentieller Arbeitgeber\_innen Berührungsängste, Unsicherheiten und Vorurteile z.B. bezüglich einer verringerten Leistungsfähigkeit oder häufigerer Krankheitstage behinderter Bewerber\_innen entstehen, die zu Chancenungerechtigkeiten führen. In einer feldexperimentellen Studie konnten Pearson et al. (2003) beispielsweise zeigen, dass Bewerber\_innen, die in den Bewerbungsunterlagen eine Behinderung angaben, seltener zu Vorstellungsgesprächen eingeladen wurden, als Bewerber\_innen mit gleichem Bewerbungsprofil, die keine Behinderung angaben. Aus diesem Grund ist es für viele Menschen mit Behinderungen eine kritische Frage, ob – und wenn ja, wann und wie – sie ihre Behinderung im Bewerbungsprozess thematisieren sollen. Viele Akademiker\_innen mit Behinderungen befürchten Diskriminierung, Stigmatisierung oder eine Sonderbehandlung im Arbeitsleben (z.B. Niehaus/Bauer 2013). Da die meisten Behinderungen – wie bereits erwähnt – nicht auf den ersten Blick sichtbar sind und auch keine rechtliche Verpflichtung besteht, eine Behinderung offenzulegen, solange diese nicht die Ausübung der betreffenden Tätigkeit verhindert, liegt es daher für Betroffene mit nicht-sichtbaren Behinderungen nahe, ihre Behinderung zu verschweigen.

Doch auch wenn eine Behinderung nicht explizit offengelegt wird, kann sie sich negativ auswirken, da der Übergang



ins Arbeitsleben ein Prozess ist, der nicht erst mit Studienabschluss beginnt und in dessen Verlauf Studierende mit Behinderungen bereits auf zahlreiche Barrieren stoßen können (siehe auch Bauer et al. 2016b). So berichten Studierende mit Behinderungen, dass viele ihrer beeinträchtigungsspezifischen Bedarfe durch die Hochschulen nicht (ausreichend) gedeckt werden (Unger et al. 2012). Probleme mit der Vereinbarkeit von behinderungsbedingtem Mehraufwand und den Anforderungen des Studiums schlagen sich auch in Kennzahlen zum Studienverlauf nieder: Studierende mit Behinderungen sind im Durchschnitt rund ein Semester länger an Hochschulen eingeschrieben, als ihre Kommiliton\_innen ohne Behinderungen, brechen ihr Studium häufiger ab und wechseln häufiger den Studienengang oder die Hochschule (Middendorff et al. 2013).

Doch nicht nur das Erreichen eines Studienabschlusses ist relevant für den Übergang ins Arbeitsleben, auch Praktika, Nebenjobs oder Auslandsaufenthalte sind wichtige Aspekte des berufsbiographischen Abschnitts des Studiums, die zur beruflichen Orientierung sowie zur Entwicklung zusätzlicher Kompetenzen beitragen und zudem aus Sicht potentieller Arbeitgeber\_innen das Bewerbungsprofil attraktiver machen (siehe auch Bauer et al. 2016b). Befragt man Hochschulabsolvent\_innen mit Behinderungen, so berichten einige, dass sie diesbezüglich bisher nicht die gleichen Möglichkeiten hatten wie ihre Kommiliton\_innen ohne Behinderungen. Insbesondere die fehlende Barrierefreiheit von Praktika, Nebenjobs und Auslandsaufenthalten wird hierbei betont, wobei sowohl psychologische Barrieren (z.B. Vorurteile poten-

tieller Praktikums- oder Arbeitgeber\_innen) als auch Probleme der Finanzierung (von beispielsweise Assistenzbedarf im Ausland) genannt werden (Niehaus/Bauer 2013). Sozialhilfeträger übernehmen Kosten für personelle oder technische Hilfen nur, wenn ein Auslandsaufenthalt bzw. ein Praktikum vorgeschrieben ist, oder die Berufschancen der Studierenden wesentlich verbessert. Ein rechtlicher Anspruch auf Leistungen der Eingliederungshilfe ist nicht gegeben (BAGüS 2012). Behinderungsbedingte Kosten, die bei einem Auslandssemester entstehen und nicht von anderen Trägern gedeckt werden, können seit 2013 im europäischen Ausland durch ERASMUS-Stipendien des DAAD finanziert werden (DAAD 2013). Für die Durchführung eines Praktikums gibt es bislang keine vergleichbaren Unterstützungsmöglichkeiten (Bauer et al. 2016b).

Wenden sich Studierende mit Behinderungen, die solchen übergangsrelevanten Barrieren begegnen, an die Career Services? Hierzu gibt es keine eindeutigen Daten, in der ersten Evaluation der HRK zur „Hochschule für Alle“ (HRK 2013) werden die Career Services als beratende Akteure für Studierende mit Behinderungen jedoch gar nicht genannt. Studierende mit Behinderungen werden demnach bisher hauptsächlich von den Beauftragten für die Belange Studierender mit Behinderungen beraten und nicht einmal die Hälfte dieser Beauftragten kooperiert mit den Career Services. Bei einer Befragung der Career Services in Deutschland (csnd 2015) gaben nur acht Prozent der befragten Career Services an, zielgruppenspezifische Angebote für Studierende oder Alumni mit Behinderungen vorzuhalten (csnd 2015, S. 12). Bei der Frage

nach hochschulinternen Kooperationen wurden von den Career Services keine Kooperationen mit Akteur\_innen genannt, die sich mit den Belangen von Studierenden mit Behinderungen befassen (csnd 2015). Hier deutet sich also Optimierungspotential an. Studierende mit Behinderungen selbst wünschen sich von den Hochschulen mehr Beratung und Information im Kontext ihrer spezifischen Beeinträchtigung (Unger et al. 2012). Sie bemängeln zudem fehlende Unterstützung bei Fragen zu ihrem beruflichen Qualifikationsprofil. Als konkrete Angebote gewünscht werden Coachings oder Schulungen zum Umgang mit eigenen Fähigkeiten und Beeinträchtigungen im beruflichen Orientierungs- und Bewerbungsprozess. Auch von Arbeitgeber\_innen werden solche Angebote als sinnvoll eingestuft (Niehaus/Bauer 2013).

#### **TAKE HOME MESSAGES:**

1. Hochschulabsolvent\_innen mit Behinderungen scheinen schlechtere Arbeitsmarktchancen zu haben, als ihre gleich qualifizierten Mitbewerber\_innen ohne Behinderungen.
2. Barrieren in den Köpfen in Form von Ängsten, Vorurteilen und Stigmatisierung und die damit verbundene Frage der Thematisierung einer Behinderung im Bewerbungsprozess spielen eine wichtige Rolle.
3. Studierende mit Behinderungen stoßen vor Studienabschluss auf zahlreiche Barrieren, die sie im Studienverlauf, in der Durchführung von Praktika, Nebenjobs sowie Auslandsaufenthalten und somit am Übergang ins Arbeitsleben beeinträchtigen.

Die vorangehenden Abschnitte zeigen zahlreiche Barrieren auf, denen Studierende mit Behinderungen im Laufe ihres Studiums und am Übergang ins Arbeitsleben begegnen. Zudem wird der Wunsch der Studierenden nach mehr Unterstützung am Übergang deutlich. Im vorliegenden Beitrag wird die Position vertreten, dass es vor dem Hintergrund begrenzter Ressourcen nicht Aufgabe der Career Services sein kann, für alle potentiellen Zielgruppen zusätzliche zielgruppenspezifische Angebote vorzuhalten. Dies gilt somit auch für Studierende mit Behinderungen oder deren zukünftige Arbeitgeber\_innen. Stattdessen ist eine gute Vernetzung mit hochschulinternen und externen Akteur\_innen, die eine entsprechende Expertise haben anzustreben, um voneinander zu lernen und bei zielgruppenspezifischen Fragen (beispielsweise rechtlicher Natur) an diese zu verweisen. Einen Überblick über entsprechende Angebote bietet Abschnitt 5 des vorliegenden Beitrags. Dennoch können Career Services einen wichtigen Beitrag zur Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen am Übergang ins Arbeitsleben leisten, denn die Fragen, Unsicherheiten und Bedarfe, mit denen diese Studierenden in die Beratung kommen, unterscheiden sich – wie in Abschnitt 3 beleuchtet wird – im Endergebnis nicht grundlegend von den alltäglichen Fragestellungen, mit denen sich Career Services auseinandersetzen. Wichtig ist, dass die existierenden Angebote der Career Services barrierefrei gestaltet sind, damit sie für Studierende mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zugänglich sind. Eine ressourcenorientierte Grundhaltung in den individuellen Beratungen zur beruflichen Orientierung, wie in Abschnitt 4

dargestellt, ist der passende Ansatz, diese Personengruppe beim Übergang ins Arbeitsleben zu unterstützen.

### **3 Diversifizierte Studienbiographien – Alltag in der Beratungsarbeit von Career Services**

Studien- und Berufsbiographien sind in der heutigen Gesellschaft so individuell wie die Voraussetzungen und Lebensumstände der jeweiligen Person. Körperliche und psychische Beeinträchtigungen sind hier einer von vielen Aspekten, die in Wechselwirkung mit den jeweiligen Rahmenbedingungen des Studiums nicht-geradlinige und wechselhafte Studienbiographien zur Folge haben können. Auch Unfälle oder andere persönliche Schicksalsschläge können Auswirkungen auf den Studienverlauf haben, genauso wie Erziehungszeiten von Kindern, die Pflege von Angehörigen oder die Notwendigkeit, das komplette Studium selbst zu finanzieren.

Der Übergang vom Studium in die Erwerbstätigkeit und die entsprechende Vorbereitung darauf stellt eine große Anforderung dar, die von den Studierenden zu bewältigen ist und die ebenso einen großen Einfluss auf den „erfolgreichen“ Abschluss eines Studiums hat. Mit hierbei entstehenden Fragen, Unsicherheiten und Schwierigkeiten kommen ratsuchende Studierende in die Career Service Beratungen, so z.B. mit der Frage nach überhaupt möglichen Berufsfeldern mit dem gewählten Studienabschluss, mit der Sorge vor nicht zu erreichenden Erwartungen von potentiellen Arbeitgeber\_innen oder mit der bisher erfolglosen Suche nach einem Praktikum. Diesen diversifizierten Studienbiographien auf der einen Seite und den aktuellen Veränderungen der

Arbeitswelt sowie einer immer vielfältigeren Arbeitswirklichkeit auf der anderen Seite zu begegnen, sind die wesentlichen Herausforderungen in der täglichen Beratungsarbeit der Career Services. Mit ihren Beratungs- und Veranstaltungsangeboten möchten Career Services Studierende darin unterstützen, ihren persönlichen Berufsorientierungsprozess frühzeitig aktiv anzugehen und zu gestalten. In einer berufsorientierenden Beratung zur persönlichen und beruflichen Standortbestimmung geht es darum, die eigenen Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen zu erkennen, berufliche Ziele zu konkretisieren, Handlungsproblematiken wahrzunehmen und zu bearbeiten, um so die eigenverantwortlichen berufsbiographischen Gestaltungs- und Entscheidungskompetenzen der Studierenden zu fördern.

### **4 Ressourcenorientierte Grundhaltung in der berufsorientierenden Beratung von Studierenden mit Behinderungen**

Beratungsangebote zur persönlichen und beruflichen Standortbestimmung basieren auf einer stärken- bzw. ressourcenorientierten Grundhaltung, welche den Blick weg von den Defiziten auf die Stärken und Fähigkeiten, die Ressourcen, lenkt. Dabei ist zentral, dass das ressourcenorientierte Vorgehen keinesfalls negiert, dass Studierende mit Behinderungen mit besonderen Belastungen und Barrieren konfrontiert sein können, der Fokus wird jedoch nicht auf diese Aspekte gelegt, sondern eindeutig auf das Aufdecken und Aktivieren der vorhandenen personen- und kontextbezogenen Ressourcen (z.B. Nestmann 2007).

In einer Beratung zur persönlichen und beruflichen Standortbestimmung

geht es also um die Auseinandersetzung mit folgenden Fragen (z.B. nach Bolles 2012; 2014): Was sind meine Kernkompetenzen? Was sind meine Interessen? Welches sind meine persönlichen Ziele und Werte? Welche Arbeitsumgebung passt zu mir? Welche beruflichen Rahmenbedingungen (wie z.B. Gehalt, Arbeitsort) sind mir wichtig? Hierbei wird stets die gesamte Biographie betrachtet, also auch dem Studium vorgelagerte Lebensphasen sowie parallele Lebensbereiche außerhalb des Studiums. Im weiteren Verlauf können auch berufliche Ziele und mögliche Berufsfelder erarbeitet werden, um anschließend das berufliche Profil mit den bereits vorhandenen Kompetenzen abzugleichen und den Studierenden dann auch beratend zur Seite zu stehen, wenn es um den Erwerb von fachübergreifenden, berufsbezogenen Qualifikationen sowie berufsrelevanten praktischen Erfahrungen geht. Auch können individuelle Bewerbungsstrategien entwickelt werden. Insgesamt sollen vor allem die Selbst-Reflexion, Selbst-Bewusstheit und Selbst-Sicherheit der Ratsuchenden gestärkt werden. Personen mit einer realistischen Selbsteinschätzung und klaren Berufszielen können sich im Bewerbungsprozess viel besser positionieren, denn entsprechend können die schriftlichen Bewerbungsunterlagen und auch ein Vorstellungsgespräch inhaltsreicher, überzeugender und zielorientierter gestaltet werden.

Die Beschäftigung mit den persönlichen Stärken sowie kontextbezogenen Ressourcen der Studierenden mit Behinderungen ist erst einmal grundlegend positiv stärkend und kann auch dazu führen, dass die Einzelnen sich schon während ihres Studiums ihrer Entwick-

lungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bewusst und auch dazu ermutigt werden, mögliche Vereinbarkeitsproblematiken ihrer individuellen Lebensumstände mit den Rahmenbedingungen des Studiums möglichst früh anzugehen, um weitere benachteiligende Konsequenzen zu vermeiden.

Eine Beratungshaltung, die nicht auf Defizite sondern auf Ressourcen fokussiert, ist womöglich für Studierende mit Behinderungen auch hilfreich in der Auseinandersetzung mit ihrer Behinderung und der Frage, wie sie im Bewerbungsprozess damit umgehen möchten. Entscheiden sich Studierende dafür, die Behinderung im Bewerbungsprozess zu thematisieren, so ist es sinnvoll auch in diesem Zusammenhang einerseits die eigenen Kompetenzen und Stärken in den Vordergrund zu stellen und andererseits eventuelle Einschränkungen und Unterstützungsbedarfe lösungsorientiert zu vermitteln. Ein solch selbstbewusster und lösungsorientierter Umgang kann potentiellen Arbeitgeber\_innen Berührungsängste und Unsicherheiten nehmen.

Ausschlaggebend dafür, dass die Angebote der Career Services auch von Studierenden mit Behinderungen gewinnbringend genutzt werden können ist einerseits deren Barrierefreiheit (hier bietet unter anderem das Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit unter [www.barrierefreiheit.de](http://www.barrierefreiheit.de) Leitfäden und Handlungshilfen an) und andererseits, dass Studierende mit Behinderungen sich (am besten möglichst frühzeitig im Laufe ihres Studiums) von diesen Angeboten angesprochen fühlen. Ein möglicher Weg wäre, bei der Werbung für die Angebote der Career Services unterschiedliche Vereinbarkeitsprobleme und die The-

matik der nicht-geradlinigen Lebensläufe direkt anzusprechen, um so den entsprechenden Zielgruppen Anknüpfungspunkte zu bieten und der Thematik eine Selbstverständlichkeit zu geben, die Hemmschwellen abbaut.

### **5 Mit wem können sich die Career Services vernetzen?**

Für Studierende mit Behinderungen existieren zahlreiche Beratungs- und Unterstützungsangebote innerhalb und außerhalb der Hochschule, die beim Übergang von der Hochschule ins Arbeitsleben hilfreich sein können (siehe auch Bauer et al. 2016a). Diese Angebote können im vorliegenden Abschnitt selbstverständlich nicht vollständig, sondern nur exemplarisch dargestellt werden. Dies soll auch dazu anregen, sich an der eigenen Hochschule sowie regional umzuschauen, welche Vernetzungsmöglichkeiten darüber hinaus existieren.

Eine zentrale Anlaufstelle, die inzwischen an den meisten Hochschulen etabliert wurde, sind die Beauftragten für die Belange von Studierenden mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten, die die Aufgabe haben „die Belange der behinderten und chronisch kranken Studierenden gegenüber allen Organen, Einrichtungen und Gremien der Hochschule auf zentraler und auf Fachbereichsebene sowie gegenüber den Lehrenden zu vertreten“ (HRK 2009, S. 12). An vielen Hochschulen werden zudem darüber hinausgehende Servicestellen eingerichtet, in denen speziell geschultes Personal für die Beratung und z.B. auch technische Unterstützung von Studierenden zur Verfügung steht. Auch für Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen gibt es spezifische Angebote. So werden unter

dem Akronym HOPES (Hilfe und Orientierung für psychisch kranke Studierende) beispielsweise in Hamburg, Leipzig, Dresden oder Göttingen Gruppenangebote bereitgestellt, die einen Rahmen für den Austausch Studierender mit psychischer Erkrankung untereinander bieten. Zudem befinden sich in den lokalen Studierendenwerken z. T. Behindertenberatungsstellen und psychosoziale Beratungsstellen. Ebenso bieten die studentischen Selbstverwaltungen der Hochschulen (AStA, StuRa u.ä.) Beratungen durch (autonome) Behindertenreferate oder im Rahmen der studentischen Sozialberatung an (Unger et al. 2012). Für NRW gibt es auf Landesebene beispielsweise das Kompetenzzentrum Behinderung, akademische Bildung, Beruf NRW (kombabb), das persönliche, telefonische oder Email-Beratung nach dem Peer-Counseling-Prinzip anbietet, auf der Homepage Informationen zum Thema Studium und Behinderung zusammenstellt und eine Datenbank pflegt, in der alle relevanten Ansprechpersonen für Studierende mit Behinderungen an den Hochschulen in NRW verzeichnet sind ([www.kombabb-internetportal-nrw.de/](http://www.kombabb-internetportal-nrw.de/)).

Auf Bundesebene sind einerseits Selbsthilfeorganisationen von Studierenden mit Behinderungen (BHSA, DVBS, BAG Studium und Behinderung) und andererseits die Informations- und Beratungsstelle Studium und Behinderung (IBS) des Verbandes der deutschen Studierendenwerke als zentrale Kompetenzzentren zum Thema Studium und Behinderung zu nennen. Die BHSA berät und informiert speziell hörbehinderte Studierende und Absolvent\_innen und richtet entsprechende Veranstaltungen aus, während der DVBS Ansprechpartner für Blinde und

Sehbehinderte in Studium und Beruf ist. Die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) Studium und Behinderung ist unter der Webseite <http://www.behinderung-und-studium.de/> zu erreichen und berät behinderungsübergreifend. Ebenfalls behinderungsübergreifend ist das Angebot der IBS. Sie stellt nicht nur Informations- und Beratungsangebote für Studierende mit Behinderungen bereit (hierunter auch regelmäßige Workshops zum Berufseinstieg mit Behinderungen), sondern auch für andere Akteursgruppen, die mit Studierenden mit Behinderungen in Kontakt kommen. So gibt es beispielsweise Veranstaltungen zu barrierefreier Lehre, zu Nachteilsausgleichen im Studium oder zur Studienfinanzierung, die auch für Berater\_innen aus Career Services offen stehen. Die wichtigsten Informationen, Anlaufstellen und rechtlichen Grundlagen sind zudem im Handbuch Studium und Behinderung (Deutsches Studentenwerk 2013) zusammengetragen (hierin auch ein Kapitel zur Vorbereitung des Berufseinstiegs), das laufend aktualisiert wird und kostenfrei bestellt werden kann. Zudem besteht die Möglichkeit sich für einen Email-Newsletter zu registrieren, in dem die IBS über die neuesten Entwicklungen und Veranstaltungen zum Thema Studium und Behinderung informiert.

Für Hochschulabsolvent\_innen mit Behinderungen ist darüber hinaus der Arbeitgeber-Service für schwerbehinderte Akademiker\_innen der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung (ZAV) der Bundesagentur für Arbeit (BA) eine wichtige Anlaufstelle. Die Serviceeinrichtung unterstützt Hochschulabsolvent\_innen mit Behinderungen gezielt dabei, eine passende Beschäftigung zu finden und

stellt Informationsmaterialien zur erfolgreichen Bewerbung zur Verfügung (ZAV 2015). Auch Arbeitgeber\_innen, die gerne Hochschulabsolvent\_innen mit Behinderungen einstellen möchten, können sich an den Arbeitgeberservice wenden und werden dort beraten. Das Onlineportal talentplus stellt zudem alle wichtigen Informationen zu Arbeitsleben und Behinderung sowohl für Arbeitnehmer\_innen als auch für Arbeitgeber\_innen zusammen.

Es existieren also bereits sehr viele Möglichkeiten, sich als Career Service über Fragestellungen des Übergangs Studierender mit Behinderungen ins Arbeitsleben zu informieren, sich mit anderen Akteur\_innen zu vernetzen und Studierende mit Behinderungen oder Arbeitgeber\_innen an entsprechende Expert\_innen zu verweisen. Zudem könnten aus einem solchen Netzwerk auch für reguläre Angebote der Career Services einmal Gastdozierende eingeladen werden, die den Berufseinstieg mit Behinderung thematisieren, wodurch die Gesamtheit der Studierenden für das Thema sensibilisiert werden könnte. Denkbar wäre auch die Initiierung von Peer-Counseling oder Tutor\_innen-Ansätze zum Übergang ins Berufsleben, wie sie beispielsweise im Rahmen des Projektes „Lebensweg inklusive“ ([www.lebensweg-inklusive.de](http://www.lebensweg-inklusive.de)) des Hildegardis Vereins bereits studienbegleitend durchgeführt werden. Solche Ansätze können, wenn sie einmal initiiert sind, relativ ressourcenarm durchgeführt werden und so langfristig die Arbeit der Career Services entlasten.

## Fazit

Studierende mit Behinderungen stellen einen nicht zu vernachlässigenden Anteil von sieben Prozent aller Studierenden dar. Es handelt sich um eine sehr heterogene Gruppe, die größtenteils nicht den gängigen Stereotypen entspricht und weitestgehend „unsichtbar“ ist. So ist davon auszugehen, dass viele Career Services bereits zahlreiche Studierende mit Behinderungen beraten haben, ohne dies überhaupt zu bemerken.

Da die inklusive Hochschule eine Vision und noch keine Realität ist, begegnen Studierende mit Behinderungen im Laufe ihres Studiums und darüber hinaus zahlreichen Barrieren, die zu Chancenungerechtigkeiten am Übergang ins Arbeitsleben beitragen.

Career Services haben nicht die Ressourcen und auch nicht den Auftrag, Studierende mit Behinderungen hinsichtlich dieser Barrieren zu beraten. Hier gibt es innerhalb und außerhalb der Hochschulen kompetente Ansprechpersonen mit denen die Career Services sich vernetzen

und an die sie Ratsuchende für spezifische Anliegen verweisen können. Vielmehr stehen Barrierefreiheit und Niedrigschwelligkeit der bestehenden Angebote im Fokus sowie eine Öffentlichkeitsarbeit, die ein Bewusstsein für die Realität diversifizierter Erwerbsbiographien und damit verbundener Fragestellungen und Unsicherheiten vermittelt, um Anknüpfungspunkte für die Zielgruppe zu bieten und so die Hemmschwelle für die Inanspruchnahme der Angebote zu senken.

Indem die Career Services in der berufsorientierenden Beratung einen individuumszentrierten und ressourcenorientierten Ansatz verfolgen, können sie Studierenden mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Lebensumständen gerecht werden und somit auch eine wertvolle Unterstützung für Studierende mit Behinderungen am Übergang ins Arbeitsleben bieten. Auf diese Weise tragen sie dazu bei, dass die Universitäten der inklusiven Hochschule einen Schritt näher kommen.

## Autorinnen



*Jana Bauer hat an der Universität zu Köln Psychologie studiert. Seit 2011 arbeitet sie dort am Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation und forscht unter anderem zu Fragen der inklusiven Hochschule und zu (psychischer) Gesundheit im Arbeitsleben.*



*Dr. Jana Bäuerlen leitet den Career Service der Humanwissenschaftlichen Fakultät an der Universität zu Köln. Sie promovierte in Erziehungswissenschaft zum Thema „Gesundheit und Arbeitswelt“ und absolvierte verschiedene Beratungs- und Coaching-Weiterbildungen.*

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014> [Stand: 06.10.2016].
- BAGüS, Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe (2012): Empfehlungen zu den Leistungen der Eingliederungshilfe für Behinderte Menschen zum Besuch einer Hochschule. Online verfügbar unter: <https://www.lwl.org/spur-download/bag/hochschulempfehlungen2012.pdf> [Stand: 06.10.2016].
- Bauer, J.; Groth, S.; Niehaus, M. (2016a): Diversity Kompetenz für den Übergang Studierender mit Behinderungen ins Arbeitsleben. In: Genkova, P.; Ringeisen, T. (Hrsg.): Handbuch Diversity Kompetenz. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden, S. 1–16. doi: 10.1007/978-3-658-08932-0\_35-1.
- Bauer, J.; Groth, S.; Niehaus, M. (2016b): Employability mit Disability?! Herausforderungen für Hochschulen an der Schnittstelle zum Arbeitsmarkt. In: Klein, U. (Hrsg.): Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung. (Diversity und Hochschule). Weinheim und Basel, S. 244–260.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Online verfügbar unter: [http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UN-Konvention\\_KK.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UN-Konvention_KK.pdf?__blob=publicationFile) [Stand: 06.10.2016].
- Beelmann, W. (2011): Veränderung oder Akzentuierung? Eine differenzielle Betrachtung menschlicher Entwicklungsprozesse in Übergangsphasen. In: Beelmann, W.; Rosowski, E. (Hrsg.): Übergänge im Lebenslauf bewältigen und förderlich gestalten. Berlin, S. 19–33.
- Bolles, R. N. (2012): Durchstarten zum Traumjob. Das ultimative Handbuch für Ein-, Um- und Aussteiger. Frankfurt/Main.
- Bolles, R. N. (2014): Durchstarten zum Traumjob. Das Workbook. Frankfurt/Main.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart.
- csnd, Career Service Netzwerk Deutschland e.V. (2015): Ausgangslage der Career Services an deutschen Hochschulen. Bericht zur Umfrage des Career Service Netzwerk Deutschland e. V. Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.csnd.de/fileadmin/user\\_upload/Presse-News/Offizielle\\_Dokumente/Ausgangslage\\_web.pdf](http://www.csnd.de/fileadmin/user_upload/Presse-News/Offizielle_Dokumente/Ausgangslage_web.pdf) [Stand: 06.10.2016].
- DAAD, Deutscher Akademischer Austauschdienst (2013): Handlungsempfehlungen für den DAAD zur Thematik „Mobilität mit Behinderung/chronischer Krankheit“. Online verfügbar unter: [https://www.daad.de/medien/der-daad/presse/downloads/2013/38\\_handlungsempfehlungen\\_mobilitaet\\_mit\\_behinderung.pdf](https://www.daad.de/medien/der-daad/presse/downloads/2013/38_handlungsempfehlungen_mobilitaet_mit_behinderung.pdf) [Stand: 06.10.2016].



- Deutsches Studentenwerk (2013): Studium und Behinderung: Informationen für Studierende und Studieninteressierte mit Behinderungen und chronischen Krankheiten (7. Aufl.). Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.studentenwerke.de/de/handbuch-studium-behinderung> [Stand: 06.10.2016].
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2009): „Eine Hochschule für Alle“. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Online verfügbar unter: [http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Entschliessung\\_HS\\_Alle.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Entschliessung_HS_Alle.pdf) [Stand: 06.10.2016].
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2011): Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011. Career Services. Online verfügbar unter: [http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Empfehlung\\_Career\\_Services\\_MV\\_22112011.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Career_Services_MV_22112011.pdf) [Stand: 06.10.2016].
- HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2013): „Eine Hochschule für Alle“. Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung der HRK am 21. April 2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit. Ergebnisse der Evaluation. Online verfügbar unter: [www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Auswertung\\_Evaluation\\_Eine\\_Hochschule\\_fuer\\_Alle.pdf](http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/Auswertung_Evaluation_Eine_Hochschule_fuer_Alle.pdf) [Stand: 06.10.2016].
- Middendorff, E.; Apolinarski, B.; Poskowsky, J.; Kandulla, M.; Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin, Bonn. Online verfügbar unter: [http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20\\_hauptbericht\\_gesamt.pdf](http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf) [Stand: 06.10.2016].
- Muche, C. (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schröer, W.; Stauber, B.; Walther, A.; Böhnisch, L.; Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim u. Basel, S. 158–175.
- Nestmann, F. (2007): Ressourcenorientierte Beratung. In: Nestmann, F.; Engel, F.; Sickendiek, U. (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Band 2: Ansätze, Methoden und Felder. 2. Auflage. Tübingen, S. 725–735.
- Niehaus, M.; Bauer, J. (2013): Chancen und Barrieren für hochqualifizierte Menschen mit Behinderung. Übergang in ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis. Pilotstudie zur beruflichen Teilhabe – Abschlussbericht. Bonn: Aktion Mensch e.V. Online verfügbar unter: [http://publikationen.aktion-mensch.de/arbeits/AktionMensch\\_Studie-Arbeit\\_2013\\_09\\_30.pdf](http://publikationen.aktion-mensch.de/arbeits/AktionMensch_Studie-Arbeit_2013_09_30.pdf) [Stand: 06.10.2016].
- Pearson, V.; Ip, F.; Hui, H.; Yip, N.; Ho, K. K.; Lo, E. (2003): To tell or not to tell? Disability Disclosure and Job Application Outcomes. *The Journal of Rehabilitation*, 69 (4), 35–38.
- Schillmeier, M. (2007): Zur Politik des Behindert-Werdens: Behinderung als Erfahrung und Ereignis. In: Waldschmidt, A.; Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld (Disability studies). Bielefeld, S. 79–99.
- Unger, M.; Wejwar, P.; Zaussinger, S.; Laimer, A. (2012): beeinträchtigt studieren. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2011. Berlin. Online verfügbar unter: [http://www.best-umfrage.de/PDF/beeintraechtigt\\_studieren\\_2011.pdf](http://www.best-umfrage.de/PDF/beeintraechtigt_studieren_2011.pdf) [Stand: 06.10.2016].

WHO, World Health Organization (2011): Weltbericht Behinderung. Genf. Online verfügbar unter: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf) [Stand: 06.10.2016].

ZAV, Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (2015): Studium? Arbeitslos? Behindert? Chronisch krank? Erfolgreich bewerben! Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk5/~edisp/16019022dstbai393639.pdf> [Stand: 06.10.2016].



**career service  
papers**

*Artikel auch online*

*[www.csnd.de](http://www.csnd.de)*

# Karriereressourcen – Grundlagen für ein selbstgesteuertes Laufbahnmanagement

Dr. Roger Gfrörer, Universität Zürich

## Abstract

*Career Services-Abteilungen an Hochschulen haben die Aufgabe, die Absolvierenden der betreffenden Hochschule beim Übergang vom Studium ins Berufsleben zu unterstützen. Dazu steht ein breiter Katalog an Maßnahmen zur Verfügung, mit denen die Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums auf den Berufseinstieg vorbereitet werden. In diesem Beitrag wird ein Karriereressourcen-Ansatz für die Arbeit mit Studierenden und mit fachverantwortlichen Personen beschrieben. Karriereressourcen umfassen alle Faktoren (Kompetenzen, Erfahrungen, persönliche Eigenschaften und soziales Kapital), die den Absolvierenden für ihr Laufbahnmanagement zur Verfügung stehen. Der transferorientierte Ansatz greift Lernleistungen aus dem Studium explizit auf und eignet sich somit für die Arbeit mit Studierenden am Ende einer Ausbildungsstufe, ohne die komplementären und persönlichen Ressourcen zu vernachlässigen.*

## 1 Warum ein Ressourcenansatz für die Career Services-Arbeit an Universitäten?

### 1.1 Spannungsfeld der Career Services-Arbeit

Career Services-Abteilungen an Hochschulen haben die Aufgabe, die Absolvierenden beim Übergang vom Studium ins Berufsleben zu unterstützen. Dazu steht ein breiter Katalog an Maßnahmen zur Verfügung, mit denen die Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihres Studiums auf den Berufseinstieg vorbereitet werden. Die Ausrichtung der Career Services-Arbeit erfolgt dabei im Spannungsfeld verschiedener Kräfte.

- Career Services sind in Kontinentaleuropa an Hochschulen noch immer relativ junge Teilinstitutionen. Sie explizieren eine Funktion, die historisch betrachtet andere hochschulinterne Akteure (Fakultäten, Professorenschaft) für sich beanspruchten, die

sich für den Berufserfolg ihrer Studierenden mehr oder weniger ausgeprägt zuständig fühlen. Career Services professionalisieren diese Zuständigkeit, indem sie sowohl über spezialisiertes Wissen und Expertise zum Arbeitsmarkt, Übergang und Berufseinstieg als auch idealerweise über spezialisiertes Wissen zu den Studiengängen der Hochschule und deren Learning Outcomes verfügen.

- Mit der Bologna-Reform erhalten die Erwartungen des Arbeitsmarkts an die Employability der Hochschulabsolvierenden die Unterstützung der Bildungspolitik, während die hochschul-internen Akteure diesen Veränderungen nach wie vor kritisch gegenüberstehen und die Freiheit von Forschung und Lehre priorisieren. Aufgrund dieser nach wie vor herrschenden Diskrepanz ist nicht klar, ob die Career Services nun die Universität im

Arbeitsmarkt vertreten oder den Arbeitsmarkt in der Universität. In diesem Rollendilemma besteht die Gefahr, dass Career Services für die eine oder andere Zielsetzung instrumentalisiert werden.

- Das wissenschaftliche Umfeld, die vorherrschende akademische Kultur und die oftmals durch eigene akademische Erfahrungen geprägten Berufsbiographien der Mitarbeitenden (Third Space) fördern wissenschaftliche Arbeitsmethoden. Die Herausforderung in der Career Services-Arbeit besteht darin, Dienstleistungen anzubieten, die aktuellste Forschungsergebnisse nutzen, wissenschaftlichen Standards entsprechen und trotzdem so pragmatisch sind, dass sie mit den knappen Ressourcen größtmögliche Kapazitäten erlauben.
- Die Career Services-Arbeit wird auch durch die Ressourcenlage bestimmt: Quantitativ stehen in der Regel begrenzte finanziellen und personelle Mittel zur Verfügung, qualitativ verfügen die Mitarbeitenden über diverse Spezialisierungen, eine eigentliche Spezifizierung der Profession Career Services-Mitarbeiter/in fehlt im deutschsprachigen Raum (vgl. CSND, 2009, S. 3). Die Ausgestaltung der Career Services-Arbeit wird somit durch die Spezialisierung der Mitarbeitenden und deren Selbstverständnis geprägt.

Ziel der Career Services-Arbeit sollte es sein, dazu beizutragen, dass die Studierenden zum Studienabschluss über die Kenntnisse und Instrumente für einen reibungslosen Einstieg in den Arbeitsmarkt verfügen. Dieses Ziel lässt sich auf unterschiedlichen Wegen erreichen.

### 1.2 *Employability – die Career Services im Auge des Hurrikans*

Die Frage nach der Ausrichtung der Aktivitäten der Career Services erfolgt im Spannungsfeld der Employability-Diskussion der letzten Jahre. Die Career Services als institutionalisierte Schnittstelle zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt befinden sich dabei in einer herausfordernden Situation: Einerseits kennen sie in gewissem Maße die (oftmals nicht explizierten) Kompetenzprofile der Studiengänge, andererseits erhalten sie das direkte Feedback der Arbeitgeber bezüglich der Defizite der Profile der Absolvierenden (vgl. DIHK, 2015, S. 11–12; Sonnleitner, 2015, S. 41–44). Gerade in Studiengängen von Forschungsuniversitäten werden die Anforderungen des außerakademischen Arbeitsmarkts oft nicht vollständig abgedeckt (vgl. BFS, 2008, S. 40–63), da Studiengänge im Selbstverständnis der Hochschulen primär der Ausbildung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dienen. Trotz dieser Defizite scheint ein Hochschulstudium zumindest in den deutschsprachigen Ländern einen großen Wert außerhalb der Wissenschaft zu besitzen. Dies suggerieren die weiterhin steigenden Studierendenzahlen und die unterdurchschnittlichen Erwerbslosenzahlen der Akademikerinnen und Akademiker (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2015 S. 5–6; AMS, 2016, S. 2; BFS 2015, S. 9–15).

Aufgrund dieser ambivalenten Ausgangslage kann sich die Arbeit der Career Services nun in zwei Richtungen entwickeln: Als pathogenetischer Ansatz kompensiert und heilt sie die Defizite, als salutogenetischer Ansatz fokussiert sie sich auf die vorhandenen Ressourcen (vgl. Reimann/Hammelstein, 2006) und fördert Kompetenzen.

### 1.3 Pathogenese: Employability-Förderung durch Programme zur Kompetenzentwicklung

Aus diesem Defizit ergibt sich für Career Services die Möglichkeit, sich strategisch zu positionieren, indem sie die fehlende Employability der Fach-Curricula durch eigene ergänzende Aktivitäten zu sichern versuchen und „[a]ls zentrale Schnittstelle zwischen Studium und Beruf ein[en] entscheidende[n] Beitrag zum Erfolg der Hochschule insgesamt“ (CSND, 2009) leisten. Als Maßnahme dazu wird unter Punkt 2 der HRK-Empfehlungen zu den Career Services die Verbesserung des Austauschs zwischen Lehre und Arbeitswelt erwähnt (vgl. HRK, 2011, S. 3). Ansätze zur Erhöhung der Employability durch Curriculumsgestaltung scheinen an Universitäten jedoch eine begrenzte Entfaltungskraft zu besitzen und von diversen situativen Faktoren (Ausrichtung der Forschung, Haltung der betroffenen Personen wie Professorenschaft und Studierende sowie den Ressourcen) abgänglich zu sein (vgl. Knauer 2014, S. 14–16). So lässt sich vielleicht begründen, weshalb Career Services das wahrgenommene Employability-Defizit schwergewichtig mit den als Ergänzung zu den HRK-Empfehlungen aufgeführten „eigenen Lehrveranstaltungen von studienbegleitender Zusatzqualifikationen ...“ (HRK, 2011, S.4) zu kompensieren versuchen. Der Umfang dieser eigenen Programme variiert dabei von kurzen Weiterbildungssequenzen bis zu ganzsemestrigen Veranstaltungen mit eigenen Curricula, teilweise mit Leistungspunkten im ordentlichen Studienprogramm anrechenbar. So gesehen übernehmen Career Services eine Sicherungsarbeit der Employability des Studiums durch eigene Kompetenzentwick-

lung in Ergänzung (Additivangebot) zu den von den Fakultäten verantworteten Lernleistungen (vgl. Hirschi, 2010, S. 193–194), wobei die Angebote nach Qualitätsstandards auszurichten sind.

### 1.4 Salutogenese: Employability-Förderung durch Erarbeitung der Karriereressourcen

Der in diesem Beitrag vorgestellte Ressourcenansatz nimmt eine andere – ergänzende – Sichtweise ein. Er basiert auf der Annahme, dass alle Studiengänge – unabhängig von ihrer Arbeitsmarktorientierung – zahlreiche Kompetenzen und Erfahrungen vermitteln, die auch im außerakademischen Berufsalltag eingesetzt werden können. Oft kann beobachtet werden, dass sich die Absolventinnen und Absolventen am Studienende ihrer im Studium erworbenen Ressourcen nicht bewusst sind. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen bei diesem Ansatz deshalb die Karriereressourcen sowie deren Transfer in Anwendungskontexte. Mit diesem Fokus stärken Career Services die generischen Studienprofile der Hochschule.

Studierende verfügen über mehrere Lebensbereiche, in denen sie verschiedene Kompetenzen und Erfahrungen erworben haben. Deshalb beruht der Karriereressourcenansatz auf einer ganzheitlichen Sichtweise, die alle Lebensbereiche mit einbezieht. Career Services können mit diesem Ansatz ihre begrenzten Kapazitäten auf die vorhandenen jedoch oftmals unbewussten Karriereressourcen der Studierenden verwenden. Durch die Fokussierung der Karriereressourcen werden die Studierenden im Umgang mit ihren Potenzialen befähigt, was das selbständige, lebenslange Karrieremanagement

begünstigt (vgl. Hirschi, 2010, S. 193–194). Zudem werden die Studierenden nicht primär mit ihren Defiziten konfrontiert sondern mit ihren vorhandenen Ressourcen und Potenzialen, was die positive Einstellung zur Übergangsphase fördert.

## 2 Grundlagen zum Karriere-Ressourcen-Framework (KRF)

Diverse Modelle für Handlungskompetenz differenzieren mehrheitlich die Dimensionen Sach- und intellektuelle Kompetenz, Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit, ergänzt durch Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit (vgl. Sonnleitner 2015, S. 38–39). Der Begriff der Karriereressourcen wurde im deutschsprachigen Hochschulraum von Hirschi (2010) eingeführt. Sein Ansatz unterscheidet Identitäts-, Human-, Sozial- und Handlungsressourcen. Etwas früher – Mitte der 1990er Jahre – wurde in Frankreich die Bilanzierungsmethode mittels Kompetenzenbilanz mit den Dimensionen „savoir“ (theoretische Kompetenzen), „savoir-faire“ (praktische Kompetenzen) und „savoir-être“ (soziale Kompetenzen) entwickelt (vgl. Levy-Leboyer, 1995, zit. nach Lemmer, 2009, S. 3).

Das folgend entwickelte Karriere-Ressourcen-Framework (KRF) folgt der Idee der Bilanzierung, bei der die erfassten Karriere-Ressourcen über das gängige Kompetenzverständnis „knowledge, skills, abilities and other characteristics“ (Campion, 2011, S. 226) hinaus gehen. Es greift die ganzheitliche Betrachtung von Hirschi auf, setzt für die Career Services-Arbeit jedoch andere Schwerpunkte, indem es den durch das Studium vermittelten Fachressourcen ein stärkeres Gewicht verleiht. Das KRF bezieht alle Lebensbereiche der Studierenden mit ein: Formelle

und informelle Ausbildungen, berufliche Tätigkeiten, Vereinstätigkeiten und andere extracurriculare Aktivitäten innerhalb oder außerhalb der Hochschule, Freizeit, Reisen, Sprachaufenthalte, kulturelle Betätigungen, Einflüsse des soziokulturellen Umfelds (Familie, Partnerschaft, Freundeskreis, kulturelle Faktoren) und besondere Ereignisse. Umfasst werden dabei nicht nur statische Ausprägungen der Faktoren sondern auch dynamische Komponenten wie die Entwicklung der Ressourcen, Erfahrungen der Vergangenheit und Erwartungen an die Zukunft.

### 2.1 Methodik

Die Anwendung des KRF erfolgt heuristisch und unterscheidet sich damit von den zahlreichen wissenschaftlichen Verfahren der Kompetenzfeststellung (vgl. für eine Übersicht Seidel/Seusing, 2013, und zum Einsatz der Diagnostik in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung Jungo, 2008). Pragmatisch eingesetzt benötigt es keine zeitintensiven Schulungen und erfordert es keine kostenpflichtigen Lizenzen. Die weitere Verwendung der Resultate liegt in der Verantwortung der Studierenden. Der Ansatz entspricht damit dem Primat der Hilfe zur Selbsthilfe und dem Verständnis, dass es in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung nicht darum geht, den Klientinnen und Klienten vorgefertigte Lösungen zu präsentieren, sondern sie bei der Entscheidung zu unterstützen (vgl. Scheiber, 2008, S. 185).

Die Erhebung der Ressourcen kann unterschiedlich erfolgen. In der Anwendung hat sich eine Kombination aus folgenden Methoden bewährt:

- Individuelle Reflexion (strukturiert/unstrukturiert)
- Paar- und Gruppenreflexion mit Peers, Freunden, Verwandten
- Ressourcenorientiertes Interview durch Coach oder Berater
- Workshops mit Kombination der Verfahren unter Anleitung von Experten der jeweiligen Fachgebiete
- Sammlung der Resultate in Arbeitsblättern (vgl. z.B. Bader et. al., 2014), Ressourcenkarten (vgl. z.B. Lüttringhaus/Streich, 2008, S. 86) oder individuellen Erkenntnisprotokollen

Als Recherche-Instrumente lassen sich einsetzen:

- Analyse der Biographie und damit der formellen und informellen Ausbildungen, beruflichen, nebenberuflichen und freiwilligen Tätigkeiten sowie den Entwicklungen im sozialen Umfeld
- Auswertung von Lernzielen, Curricula-Beschreibungen, Arbeitszeugnissen, Stellenbeschreibungen von tatsächlich ausgeführten oder potenziell zukünftigen Stellen
- Gespräche mit Ehemaligen derselben Studienrichtung, Dozierenden, Arbeitskollegen, Vorgesetzten, Familienangehörigen, Partnerinnen und engen Freunden
- Bereits vorhandene Resultate von Tests- und Fragebogenverfahren

### 2.2 Dimensionen der Karriere-Ressourcen (vgl. Kapitel 3)

Das KRF hat zum Ziel, den Karriereressourcen-Ansatz näher an die Bedürfnisse von hochschulinternen Career Services zu führen. Verglichen mit anderen Ansätzen (Vgl. z.B. Hirschi, 2010 oder Bader et. al.,

2014) wird deshalb im KRF das Studium stärker gewichtet. Dabei werden in der Dimension Fachressourcen die Bildungsergebnisse (Outcomes) aus den Studiengängen und -programmen expliziert und in Studiums-basierte Handlungsressourcen transferiert.

Die Dimension Komplementärressourcen umfasst die vielfältigen Erfahrungswelten aus Schul-, Berufs- und weiteren Lebenserfahrungen der Studierenden. Damit wird die studentische Lebenswirklichkeit ganzheitlich abgebildet. Auf die Bezeichnung überfachliche Ressourcen wird deshalb verzichtet, damit keine Abgrenzungsprobleme entstehen: Was für eine Fachrichtung eine inhärente Fachressource ist, ist für ein anderes Fachgebiet überfachlich. Aus Sicht des Individuums kann der Begriff der Komplementärressourcen mit überfachlichen Ressourcen gleichgesetzt werden. Mit dieser Unterscheidung der Dimensionen soll die Herleitung erleichtert und die Anwendung des Ansatzes über verschiedene Fachrichtungen hinweg ermöglicht werden, ohne große Zuordnungs- und Abgrenzungsdiskussionen zu entfachen.

Die dritte Dimension, die Persönlichen Ressourcen, basiert schwergewichtig auf den von Hirschi in die Diskussion eingebrachten Identitäts-, Human-, und Sozialressourcen. Damit wird die Individualität der Menschen berücksichtigt und deren Bedeutung für Laufbahnentscheidungen expliziert.

Bei der Anwendung des KRF sind die Dimensionsabgrenzungen pragmatisch zu handhaben.

### 2.3 Anwendungsbereiche und Abgrenzungen

Dynamik und Komplexität der Rahmenbedingungen stellen Studierende bei ihrer Planung und erfolgreichen Bewältigung des Berufseinstiegs vor vielfältige Anforderungen. Eine besondere Herausforderung ist die Einschätzung, ob ein gewählter Berufseinstieg oder Karrierepfad erfolgreich bewältigt werden kann. Die Schwierigkeit einer solchen Abschätzung nimmt mit abnehmender Berufserfahrung der Studentin/des Studenten resp. Berufsorientierung des Studienfachs zu. Rational ist die Wahl einer Einstiegsoption dann, wenn die Studentin/der Student davon ausgehen kann, dass der beschlossene Berufseinstieg erfolgreich sein wird. Das Selbstvertrauen hat einen großen Einfluss auf Entscheidungen in kompetitiven Situationen (vgl. Schulz/Thöni, 2016, S. 6).

Das KRF basiert auf der Hypothese, dass die Berufswahl durch Kriterien der rationalen Entscheidung beeinflusst wird. Absolventinnen und Absolventen wählen jene Laufbahnoptionen, bei denen sie einen Erfolg erwarten, weil ihre sich selbst zugeschriebenen Ressourcen den wahrgenommenen Anforderungen mindestens entsprechen.

Die Art des Erfolgs ist nicht Gegenstand des Ansatzes. Allenfalls kann der Ansatz die Selbsteinschätzung verändern, was sich dann auf den Erfolg auswirkt. So ist es zum Beispiel möglich, dass erhöhtes Selbstvertrauen höhere Lohnerwartungen zur Folge hat (vgl. Schulz/Thöni, 2016, S. 7).

Auch nicht direkt betrachtet wird der Entscheidungsprozess selbst. Das KRF erarbeitet die Grundlagen für weitere Karriereentscheidungen (vgl. als Ent-

scheidungsansatz z.B. die Cognitive Information Processing (CIP) Theory nach Peterson et. al in: Hornyak, 2007, S. 11-16 und für eine Übersicht Schreiber 2008, S. 174-178).

Ebenfalls nur indirekt betrachtet wird der Einfluss exogener Faktoren wie die angenommene Einstellungswahrscheinlichkeit z.B. bei sehr attraktiven Arbeitgebern, von denen bekannt ist, dass sie nur geringe Einstellungsquoten aufweisen. Durch die Anwendung des Ansatzes kann sich die relative Selbsteinschätzung verändern, was wiederum eine Auswirkung auf die Einstellungswahrscheinlichkeit haben kann.

Psychologische Studien zeigen, dass sich viele Menschen bzgl. ihrer Fähigkeiten überschätzen und deshalb in ihren Handlungen scheitern (vgl. Camerer/Lavallo, 1999, S. 306). „Perhaps the most robust finding in the psychology of judgement is, that people are overconfident“ (De Bondt/Thaler, 1995, S. 389). Die Arbeit mit dem KRF kann bei relativer und absoluter Überkonfidenz eine realistischere Selbsteinschätzung zur Folge haben, wodurch sich die tatsächliche Erfolgswahrscheinlichkeit der Karriereentscheidung erhöht. Der Ansatz unterstützt somit sowohl die Absolvierenden mit zu großem als auch die mit zu tiefem Selbstvertrauen.

## 3 Karriere-Ressourcen-Framework KRF

### 3.1 Möglichkeitsraum

Die Karriereressourcen spannen den Entscheidungsspielraum von Studierenden und Absolvierenden bezüglich ihrer Bewerbungs-, Karriere- und Entwicklungsmöglichkeiten auf. Dieser Möglichkeitsraum umfasst die Entscheidungsoptionen, die mit einem erwarteten



positiven Resultat verbunden werden (realistische Möglichkeiten). Außerhalb des Raums liegen die Entscheidungsoptionen, die aufgrund fehlender Ressourcen mit einem negativen Resultat verbunden werden und deshalb nicht als möglich betrachtet werden, oder die nicht bekannt sind (Nicht-Möglichkeiten). Aus dieser Perspektive werden Wissen und Kompetenzen erst dann zu Karriereressourcen, wenn sie in einen Anwendungskontext transferiert werden können, in dem sie Wirkung entfalten und einen Mehrwert generieren. Daraus kann abgeleitet werden, dass die Karriereressourcen nicht nur das Verständnis ihrer selbst beinhalten sondern auch die Kenntnis ihrer Anwendungsmöglichkeiten.

### 3.2 Dimension Fachressourcen – Wissen was man weiß und damit machen kann

Fachressourcen beinhalten die generischen und erweiterten Lerninhalte eines Studienfachs und der vorgelagerten Bildungsphasen (i.d.R. Gymnasium). Forschungsbasiertes Studieren ist Lernen an der Grenze zum Unwissen. Forschung erschafft neues Wissen, das in der Lehre an die Studierenden weitervermittelt wird. Je näher die Lehre bei der Forschung ist, desto aktueller ist das vermittelte Fach- und Methodenwissen. Studierenden erschließt sich jedoch oftmals nicht, wie das vermittelte Grundlagenwissen außerhalb von Studium und Forschung angewendet werden kann.

Ein universitäres Studium als grundlegende wissenschaftliche Bildung hat zum Ziel, die Studierenden zu einer eigenständigen Forschungstätigkeit zu befähigen. Dabei wird nicht primär Fachwissen vermittelt sondern eine fachspezifische Kompetenz (bestehend aus Fach- und

Methodenwissen) zur Entwicklung von Fragestellungen und Antwortmethoden. Jede Fachrichtung betrachtet also die Welt mit einer eigenen Linse und besitzt dadurch eine fachspezifische Erklärungskraft. Angeeignete Fachkompetenzen werden dann zu Fachressourcen, aus der Erklärungskraft wird dann eine Gestaltungskraft, wenn es gelingt, aus den Antworten Maßnahmen abzuleiten. Anders ausgedrückt: Unter Fachressourcen werden die in realen Kontexten angewandten, in einem Studienfach (oder -programm) erworbenen Kompetenzen zur Analyse eines Sachverhalts und zur Ableitung von Gestaltungsempfehlungen verstanden.

Aus Sicht der Bildungsinstitution Universität erhalten die Ressourcen der Dimension Fachressourcen eine besondere Bedeutung, denn sie sind das Alleinstellungsmerkmal der universitären Bildung. Problemlösungskompetenz als akademische Kernkompetenz umfasst im Wesentlichen die Identifikation von Fragestellungen, analytisches und logisches Denken, das Entwickeln neuer Ideen und Lösungen, bestehendes Wissen auf neue Probleme anwenden, neues Wissen schaffen, Interpretieren und Zielgruppen gerecht Kommunizieren (vgl. BFS 2008, S. 47). Darüber hinaus werden mit dem Studium einer Fachrichtung jedoch noch weitere wertvolle Fachressourcen angeeignet. Sie können ausschließlich mit einem universitären Studium erworben werden, während die Ressourcen der anderen Dimensionen auch und (oft) hauptsächlich in anderen Entwicklungsformaten angeeignet werden.

Oftmals werden in Beschreibungen zu Studienprogrammen zwar Berufs- und Tätigkeitsfelder genannt, in denen die

Absolvierenden der jeweiligen Fachrichtungen tätig zu werden pflegen. Was jedoch weitgehend fehlt ist eine logische Begründung, weshalb sich diese Tätigkeitsfelder eignen (Ausnahmen bilden die Forschung und die Lehrertätigkeit). Es ist jedoch anzunehmen, dass zwischen den genannten Tätigkeitsfeldern und den Fachressourcen ein Zusammenhang be-

steht. Diese Hypothese wird auch durch die Beobachtung gestützt, dass Absolvierte nach einigen Jahren Berufserfahrung genau bezeichnen können, welche der Fachressourcen sie in bestimmten beruflichen Situationen anwenden konnten. Fachressourcen unterscheiden sich nach Fachrichtungen.

Wissensbasis	Forschungsgegenstand, Identifikation der Fragestellung, Hypothesenformulierung, Forschungsmethoden, Informationssuche und Recherche
Kognitive Fähigkeiten	Problemidentifikation, Analyse, Synthese, logisches und kritisches Denken, Evaluation, Beurteilung, Problemlösung, Vertretung des eigenen Standpunkts
Forschungsmanagement	Forschungsstrategie und -design, Projektplanung und -umsetzung, Risikomanagement
Finanzierung	Finanzierung, Finanzmanagement, Infrastruktur und Ressourcen
Standesregeln	Gesundheit und Sicherheit, Ethik, gesetzliche Aspekte, Geistiges Eigentum (IPR), Copyright, entsprechende Praxis
Disziplin/Fach	Fächerkombinationen, Interdisziplinarität, fachliche Sozialisation, Fähigkeit, das eigene Fach im Fächerkanon zu positionieren, gesamtgesellschaftliche Relevanz
Forschungsfähigkeit	Fähig zur Erkenntnisgewinnung, Entwicklung eigener Ideen auf zielgerichtete, methodische, nachvollziehbare Art und Weise, Anwendung der Erkenntnisse
Akademische Kompetenz	Konzeptionelles Arbeiten, Gebrauch von Theorien, Modellen und systematischen Wissensbeständen, kritische Haltung, Leseverständnis, Informationskompetenz, Umgang mit Wissenslücken

Tabelle 1: Beispiele für Fachressourcen  
Basierend auf Vitae (2010), ACQA-Modell nach Csonka/Raue (o. Jg.)

### 3.3 Dimension Komplementärressourcen – Wissen was man kann

Mit Komplementärressourcen werden in diesem Modell die Kompetenzen und Erfahrungen bezeichnet, die nicht dem Studium inhärent und auch nicht direkt

mit der Fachrichtung verknüpft sind. Aus individueller Sicht handelt es sich bei den Kompetenzressourcen um überfachliche Ressourcen, denen eine große Bedeutung im Berufsalltag attestiert wird (vgl. BFS, 2008, S. 119).

Die Studierenden hatten ein Leben vor dem Studium und bewegen sich währenddessen in verschiedenen Erfahrungs- und Lernwelten innerhalb und außerhalb des Curriculums. Dabei eignen

sie sich eine Vielzahl an Kompetenzen an und sammeln vielfältige Erfahrungen. Komplementärressourcen unterscheiden sich nicht zwingend nach Fachrichtungen.

Zusammenarbeit	Teamarbeit (mit anderen und für andere arbeiten), People Management, Führung, Leadership, Diversity, Verhandlungskompetenz, Fähigkeit zur Bewältigung und Lösung von Konflikten, Gruppendynamik, Dienstleistungsorientierung
Kommunikation	Kommunikationsmethoden, Medieneinsatz, Veröffentlichungen, Teilnahme an wissenschaftlicher oder öffentlicher Debatte
Sprachen	Kenntnisse diverser Sprachen (Lesen/Hören, Sprechen, Schreiben), Umgang mit Formeln, Mathematik, Programmiersprachen
Arbeitsinstrumente	Arbeitskonzepte, Planungsinstrumente, Change-Management, Projektmanagement, IT-Tools, Technologien, Polyvalenz, Nutzung von Netzwerken, Qualitätsbewusstsein
Karriereentwicklung	Karrieremanagement, professionelle Entwicklung, Reputation, Orientierungsfähigkeit, Employability, Selbstmarketing
Selbstmanagement	Self-Assessment, Ressourcenkenntnis und -einsatz, Priorisierung, Zeitmanagement, Arbeitsorganisation, Work-Life-Balance, Lernfähigkeit, Netzwerkaufbau- und -pflege
Kreativität	Innovationskraft, Experimentierfreude, forschender Geist, Offenheit für Neues, Problemlösungskompetenz
Engagement und Impact	Unterrichten, öffentliches Engagement, unternehmerisches Handeln, Politik, in Gesamtzusammenhängen denken, Systemkenntnisse, Institutionen (Kulturen, Recht, Anreize)

Tabelle 2: Beispiele für Komplementärressourcen  
 Basierend auf Vitae (2010), OECD (2003), Heyse/Erpenbeck (2010), Schaller (2002)

**3.4 Dimension Persönliche Ressourcen – Wissen, wer man ist und was man will**  
 Persönliche Ressourcen bezeichnen die Merkmale, die einen Menschen durch seine Persönlichkeit und sein Umfeld auszeichnen. In diesem Modell enthalten die persönlichen Ressourcen auch die sozialen Ressourcen. Diese Ressourcen beruhen auf der eigenen Identität und sind individuell unterschiedlich. Sie sind

Grundlage des Handelns und deshalb von herausragender Bedeutung für die Einschätzung der eigenen Person und der eigenen Ressourcen, der Beurteilung der Optionen, der Entscheidungsfindung und der Anwendung und Weiterentwicklung der Ressourcen in beruflichen und privaten Kontexten.

Identität	Selbstkonzept, eigene Rollenmodelle Zielklarheit: Werte, Interessen und Präferenzen Zielkongruenz: Lebensentwurf, Lebenspläne, Lebensphase
Psychologische Ressourcen	Optimismus, Hoffnung, Selbständigkeit, Selbstwirksamkeit, Belastbarkeit, Beharrlichkeit, Umgang mit Risiken, Adaptabilität, Kritikfähigkeit, Frustrationstoleranz
Soziale Ressourcen	Mentoren, Netzwerke, sozialer Support, Vorbilder, soziokultureller Hintergrund, Rollenmodelle anderer
Emotionale Kompetenz	Emotionale Intelligenz, Empathie, wirksamer Umgang mit Emotionen, Neugier, Impulskraft, Schlagfertigkeit
Persönlichkeit	Respekt und Vertraulichkeit, Integrität, Begeisterung, Ausdauer, Disziplin, Sorgfalt, Humor, Glaubwürdigkeit, Hilfsbereitschaft, Neugier, Zuverlässigkeit
Umsetzungskraft	Entscheidungsfreude und -fähigkeit, entscheidungsorientiertes Handeln, Tatkraft, Gestaltungswille
Körperliche Konstitution	Fitness, Beweglichkeit, Motorik, Gesundheit, Kraft, Kondition, Resilienz
Global Citizenship	Verantwortung, Gesellschaft, Kultur, Internationalität, moralische Intelligenz, Pflichtgefühl

Tabelle 3: Beispiele für Persönliche Ressourcen  
Basierend auf Vitae (2010), Hirschi (2012), Heyse/Erpenbeck, (2010)

### 3.5 Einbezug von Kompetenzniveau-Modellen

Bei den Fach- und Komplementärressourcen lassen sich durch den Einbezug von Kompetenzniveau-Modellen (z.B. European Quality Framework, Niveaustufenmodell von Csonka/Raue, (o. Jg.) S. 12, Taxonomie von Bloom) die Stufenunterschiede mitberücksichtigen. Diese Modelle stellen nicht nur Deskriptoren zum besseren Verständnis zur Verfügung, sie unterstützen die Studierenden auch dabei, ihre eigene Entwicklung besser zu verstehen.

### 4 Einsatzbeispiele des Ressourcen-Ansatzes

Aus akademischer Sicht lassen sich die Dimensionen beliebig erweitern und vertiefen. Im Sinne der pragmatischen Nutzung des Ansatzes soll hier jedoch bewusst darauf verzichtet werden. Behindert Unschärfe die weitere Arbeit kann eine Vertiefung mit Tests sinnvoll sein. Das KRF lässt sich in der Career Services-Arbeit unterschiedlich einsetzen.

- Das KRF kann sowohl für die Vorbereitung der akademischen wie der außerakademischen Karriere eingesetzt werden.
- Es kann als Grundlage der Career Services-Arbeit in Leitinstrumenten

verwendet werden. Daraus werden konkrete Handlungsfelder abgeleitet und Maßnahmen umgesetzt. In dieser Anwendung bietet der Ansatz eine Orientierungshilfe für die Mitarbeitenden der Career Services (vgl. Hirschi, 2010, S. 196–197). Und nicht zu unterschätzen ist eine Funktion als Redeinstrument für die Kommunikation mit universitätsinternen und -externen Stakeholdern der Career Services-Arbeit.

- Es kann als Gegenstand von Workshops verwendet werden. Der Möglichkeitsraum dient als Metapher und die Dimensionen als Framework zur Strukturierung der Diskussionen in Gruppen-, Paar- oder Einzelarbeit. Die Erfahrung zeigt, dass die theoretische Erarbeitung der Ressourcen nicht dieselben Resultate bringt, wie wenn im gleichen Workshop auch der konkrete Anwendungskontext erarbeitet wurde, da ein abstrakter Transfer den Teilnehmenden ohne vertiefte Arbeitskenntnisse schwerfällt.
- Bei Podiumsdiskussionen mit berufserfahrenen Alumni kann der Ansatz als Vorbereitungs- und Argumentationsinstrument genutzt werden. Alumni werden vorgängig gebeten, in ihren Ausführungen die Dimension der Fachressourcen speziell zu betonen und explizit darauf hinzuweisen, was sie aus dem Studium selbst in die Berufswelt mitgenommen haben.
- In der persönlichen Arbeit ist der Einsatz des Ansatzes vielfältig. Bereits ein seriöser Check der Bewerbungsunterlagen basiert wie die Vorbereitung von Bewerbungsgesprächen auf Ressourcenüberlegungen. In der ressourcenorientierten Kurzberatung dient der

Ansatz als Strukturierungsinstrument für die Beraterin/den Berater zur Erarbeitung der Ressourcen der Studentin/des Studenten. Beim Coaching lässt sich der Ansatz als Metapher und Framework nutzen und als Reflexionsanregung für ein biografieanalytisches Coaching einsetzen.

- Im Mentoring lässt sich der Ansatz als Gestaltungsgrundlage bei der Zielsetzung und der Konzeption von Programmen und der Akquisition von Mentorinnen/Mentoren anwenden. Er erleichtert die Auftragserteilung an die Ausgestaltung der Tandemsbeziehung sowohl für Mentorinnen/Mentoren als auch für Mentees, was rückkoppelnd eine Verbesserung des Matchings zur Folge hat. Nicht zuletzt bricht er als Redeinstrument mögliche einseitige Fokussierungen auf einzelne Ressourcendimensionen auf und bietet auch den Mentorinnen/Mentoren eine Möglichkeit, die eigene Selbstreflexion anzustoßen und damit einen Mehrwert (vgl. Damm, 2016).

## **5 Zusammenfassung und Ausblick**

Die Schwerpunktsetzung der Career Services-Arbeit ist vielfältig und von diversen Einflussfaktoren abhängig. Der hier vorgestellte Ansatz der Karriereressourcen bietet den Career Services eine Möglichkeit, als Bestandteil der Hochschule den Studierenden die hochschuleigene Bildungsleistung und deren Transfer in Anwendungskontexte aufzuzeigen und damit den Wert des Studiums hervorzuheben. Damit tragen Career Services direkt zur Positionierung der Bildungsinstitution bei. Durch die Verwendung der Dimensionen Fach-, Komplementär- und persönliche Ressourcen bleibt der Fokus

nicht nur auf die im Studium erworbenen Ressourcen beschränkt. Er betrachtet vielmehr die Menschen ganzheitlich.

In einem nächsten Schritt gilt es, den Ansatz einzusetzen, zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Ein besonderes Augenmerk verdient dabei die Weiterentwicklung der Instrumente, welche die Studierenden dabei unterstützen, den Transfer ihrer Ressourcen in konkrete berufliche Anwendungskontexte vorzunehmen.

Fachverantwortliche können den Ansatz genauso nutzen wie Career Services. Aufgrund seiner integrativen Sichtweise eignet er sich zudem zur Entwicklung gemeinsamer Aktivitäten von Career Services und Fachverantwortlichen. Im Idealfall wird an dieser oder anderer Stelle über die Erfahrungen mit dem Ansatz berichtet.

### Autor



*Dr. oec. publ. Roger Gfrörer ist Leiter der Career Services der Universität Zürich und Dozent an verschiedenen Bildungsinstitutionen. Zuvor war er Oberassistent am Lehrstuhl Human Resource Management und arbeitete in der Personalabteilung der Universität Zürich.*

### Literatur

- AMS – Arbeitsmarktservice Österreich (2016): Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen, März 2016 [http://www.ams.at/\\_docs/001\\_am\\_bildung\\_0316.pdf](http://www.ams.at/_docs/001_am_bildung_0316.pdf).
- Bader, R.; Eller, A.; Nagel Henzi, J. (2014): *Kompetent in den Beruf*, SDBB Verlag.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2015): Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen auf dem Arbeitsmarkt, Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2013 <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=5864>.
- BFS – Bundesamt für Statistik (2008): Schlüsselkompetenzen der Schweizer Hochschulabsolvent/innen, Bundesamt für Statistik BFS, <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/publ.html?publicationID=3350>.
- Bundesagentur für Arbeit (2015): *Gute Bildung – gute Chancen, Der Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker in Deutschland*; Nürnberg.
- Camerer, C.F.; Lovallo, D. (1999): Overconfidence and Excess Entry: An Experimental Approach. In: *Am Econ Rev.*, 89 (1), S. 306–318.
- Campion, M.; Fink, A.; Ruggeberg, B.; Carr, L.; Phillips, G.; Odman, R. (2011): Doing Competencies Well: Best Practices in Competency Modeling, in: *Personnel Psychology*, 2011/64, S. 225–262.

- CSND – Career Service Netzwerk Deutschland e. V. (2009): Qualitätssicherung in der Career Service Arbeit an deutschen Hochschulen, Bielefeld, [http://www.csnd.de/fileadmin/user\\_upload/Presse-News/Offizielle\\_Dokumente/Erklaerung\\_Qualitaets-sicherung\\_CareerService.pdf](http://www.csnd.de/fileadmin/user_upload/Presse-News/Offizielle_Dokumente/Erklaerung_Qualitaets-sicherung_CareerService.pdf), Zugriff: 26.04.2016.
- Csonka, N.; Raue, C. (ohne Jahrgang): Analyse akademischer Kompetenzziele, TU Berlin, [https://www.tu-berlin.de/fileadmin/fg14/QS2/Berichte/Bericht\\_Fak\\_IV\\_final.pdf](https://www.tu-berlin.de/fileadmin/fg14/QS2/Berichte/Bericht_Fak_IV_final.pdf), Zugriff: 14.04.2016.
- Damm, G. (2016): Ressourcenaktivierendes Mentoring – Karriereressourcen-Modell als Konzept für Mentoringverantwortliche, unveröffentlichtes Manuskript zum Handbuch Mentoring.
- De Bondt, W.; Thaler, R. (1995): Financial Decision-Making in Markets and Firms: A Behavioral Perspective. In: Jarrow, R, Maksimovic, V.; Ziemba, W.T.: Handbook of Finance, Elsevier, S. 385–410.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2015): Kompetent und praxisnah – Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen, Berlin/Brüssel, <http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-umfrage-hochschulabsolventen-2015.pdf>, Zugriff: 24.04.2016.
- European Comission, Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF), <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>, Zugriff: 5.10.2016.
- Heyse, V.; Erpenbeck, J. (2010): Kompetenzbegriffe und Erläuterungen zum erweiterten KompetenzAtlas, Arbeitsinstrument der A-C-T Competenzia.
- Hirschi, A. (2012): The career resources model: an integrative framework for career counsellors. In: British Journal of Guidance & Counselling, 40(4), 369–383. doi: 10.1080/03069885.2012.700506.
- Hirschi, A. (2010): Career Services zur Steigerung von Karriere-Ressourcen. In: Das Hochschulwesen, 6, 193–197.
- Hornyak D.A. (2007): Utilizing Cognitive Information Processing Theory to Asses the Effectiveness of Discover on College Students' Career Development, Dissertation, University of Pittsburgh <http://www.pitt.edu/~hornyak/Dissertation.pdf>, Zugriff 15.04.2016.
- HRK (2011): Empfehlung Career Services, 11. Mitgliederversammlung, 2011, [http://www.csnd.de/fileadmin/user\\_upload/Presse-News/Offizielle\\_Dokumente/Empfehlung\\_Career\\_Services\\_der\\_HRK.pdf](http://www.csnd.de/fileadmin/user_upload/Presse-News/Offizielle_Dokumente/Empfehlung_Career_Services_der_HRK.pdf).
- Jungo, D. (2008): Diagnostik in der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. In: Läge, D.; Hirschi, A.: Berufliche Übergänge, Lit Verlag, Zürich, S. 73–96.
- Knauer, J. (2014): Das Projekt „Employability“ an der Universität Münster. In: career service papers 2014/12, S. 9–21.
- Lemmer, J. (2009): Entwicklung eines Kompetenzmodells für bildungsbenachteiligte Arbeitnehmergruppen, Diplomarbeit, Humboldt Universität zu Berlin.
- Lüttringhaus, M.; Streich, A. (2008): Risikoeinschätzung im Team: Keine Zeit? Höchste Zeit! – Das Modell der Kollegialen Kurzberatung zur Risikoeinschätzung und Planung des weiteren Vorgehens. In: EREV Schriftenreihe, 49. Jg., Heft 1/2008, S. 39–59.

- OECD (2003): DeSeCo – Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>, Zugriff: 14.04.2016.
- Reimann, S.; Hammelstein, P. (2006): Ressourcenorientierte Ansätze. In: Renneberg, B.; Hammelstein, P., Gesundheitspsychologie.
- Schaller, P. (2002): Förderung der Employability durch Unternehmen, Diplomarbeit am Institut für betriebswirtschaftliche Forschung, Universität Zürich.
- Scheiber, M. (2008): Ausbildungs- und Berufswahl als Entscheidung. In: Läge, D.; Hirschi, A.: Berufliche Übergänge, Lit Verlag, Zürich, S. 173–178.
- Schulz, J.F.; Thöni, C. (2016): Overconfidence and Career Choice. In: PLoS ONE 11 (1): e0145126. doi:10.1371/journal.pone.0145126.
- Seidel, S.; Seusing, B. (2013): Instrumente der Kompetenzfeststellung und ihre Einsatzmöglichkeiten in der Berufswegplanung, in: career service papers 2013/11, S. 79–87
- Sonnleitner, K. (2015): Citius, altius, fortius – schneller, höher, weiter – Kompetenzanforderungen an Universitätsabsolventinnen. In: career service papers 13/2015, S. 36–46.
- Vitae (2010): Research Development Framework, <https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf/view>, Zugriff: 26.04.2016.



# Ein Text aus dem Jahr 1969? Einige Gedanken als Einleitung

Andrea Schröder, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

*„Die kritische Auseinandersetzung mit der Berufsproblematik (...), das heißt die Reflexion der Berufs- und Arbeitswelt von dem Studiengebiet aus, bildet heute eine unentbehrliche Ergänzung zum Studium der Fachwissenschaft.“*

Dieser Satz, der aktuellen Debatten rund um die Themen Employability (Beschäftigungsbefähigung), Berufseinstieg nach dem Bachelor-Abschluss oder Aufgaben eines Hochschulstudiums entlehnt sein könnte, stammt aus dem Jahr 1969 von Andreas Flitner. Flitner war Professor für Pädagogik an der Universität Tübingen und geht in seinem Beitrag der Frage nach, ob die Universität Berufsschule oder Bildungsstätte sein sollte. Sein Text ist auf den nachfolgenden Seiten nachgedruckt worden. Als ein Beispiel unter vielen zeigt uns dieser Text, dass unsere Fragen und Themen, mit denen wir uns als Career Services beschäftigen, nicht (unbedingt) neu sind. Debatten über den (Aus-)Bildungszweck von Universitäten und Fachhochschulen werden seit Jahrzehnten geführt, wie auch die folgenden zwei Beispiele zeigen (beide in: Westdeutsche Rektorenkonferenz u.a. (Hrsg.), 1961):

Aus dem Gutachten zur Hochschulreform vom Studienausschuss für Hochschulreform, sog. „Blaues Gutachten“, 1948 (Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1961, S. 295). Der Studienausschuss für Hochschulreform wurde auf Initiative des

Educational Advisor der britischen Zone eingerichtet und bestand hauptsächlich aus deutschen Experten:

„Eine praktische Tätigkeit der Studenten vor oder während des Studiums ist im Rahmen des zukünftigen Berufs zu fordern. Wir glauben, daß zumal den Angehörigen aller Berufe, die mit dem Menschen zu tun haben, wie Pfarrern, Juristen, Volkswirten, Ärzten, Lehrern, erst die Kenntnis der Praxis das angemessene Verständnis des theoretischen Lehrstoffs erschließen kann. Daß ein volles theoretisches Studium vor der Berührung mit der Praxis absolviert werden muß, entstammt einer wirklichkeitsfremden Überschätzung des reinen Wissens und Denkens, die für die abendländische Kultur und insbesondere für die deutsche Akademikerschicht eine der großen Gefahren darstellt.“

Aus der 10-Punkte-Resolution zur Hochschulreform. Bund Neudeutschland Hochschulring (ND), 1957. (Westdeutsche Rektorenkonferenz, 1961, S. 543)

Der Bund Neudeutschland Hochschulring ist ein nach dem Ersten Weltkrieg gegründeter Verband der katholischen Jugendbewegung, der später in der heutigen KSJ (Katholische Studierende Jugend) aufging:

„Der Student wird vielfach von der Fülle des Stoffes erdrückt. Uns erscheint daher eine Beschränkung des reinen Faktenwissens erforderlich zugunsten eines exemplarischen Lernens

mit Betonung der wissenschaftlichen Methodik, die es ermöglicht, selbstständig Probleme jeglicher Art zu lösen.“

Sicherlich sind diese Beschlüsse und Aussagen immer vor dem Hintergrund der jeweiligen politischen und wirtschaftlichen Kontexte zu sehen. Und ja, unsere aktuellen Herausforderungen sind andere als die der 1950er- und 60er-Jahre. Die Tatsache, dass diese Themen seit 1945 Bestandteil hochschulpolitischer Diskurse sind, schmälern auch nicht unsere aktuellen Debatten. Und dennoch sind die Kernfragen und Kerngedanken der damaligen Zeit überraschend (und vielleicht erschreckend) aktuell und man könnte

sich fragen, warum das so ist. Versanden Fragestellungen, weil sie jeweils nur kurzzeitig politischen Trends folgen? Gab es vielleicht Antworten und/oder Lösungen in der jeweiligen Zeit, die heute einfach nicht mehr gültig sind? Liegt es damit vielleicht in der Natur der Sache, dass sich bestimmte Fragestellungen immer wieder wiederholen?

Der nachfolgende Text von Andreas Flitner soll die damaligen Bildungsideen exemplarisch verdeutlichen und vielleicht zum Nachdenken anregen, wie bestimmte Fragestellungen (und ihre möglichen Antworten und Lösungen) dauerhaft im Hochschulsystem verankert werden können.

## Literatur

Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hrsg.); 1961: Dokumente zur Hochschulreform 1945-1959.

## Danksagung

**Die Redaktion dankt der Familie Flitner für die freundliche Zustimmung, den Aufsatz „Universität – Berufsschule oder Bildungsstätte? Über den heutigen Sinn einer ‚akademischen Bildung‘“ von Prof. Dr. Andreas Flitner in dieser Ausgabe der career service papers nachdrucken zu dürfen.**

# Die Universität – Berufsschule oder Bildungsstätte

## Über den heutigen Sinn einer „akademischen Bildung“

Von Andreas Flitner

Was wird aus der Universität? Standpunkte zur Hochschulreform.

Herausgegeben von Gerhard Schulz, Tübingen (Rainer Wunderlich Verlag)

Die etwas plumpe Formulierung des Themas soll andeuten, daß aus der Fülle der Hochschulprobleme heute der Fragenkreis der sogenannten akademischen Bildung und ihrer Beziehung zur Berufsausbildung herausgeschnitten werden soll. Nicht also steht hier die Aufgabe der Universität zur Diskussion, die sie durchzieht und beherrscht: nämlich Wissenschaft zu fördern und Forschung zu treiben. Daß eine solche Ausklammerung ihres erklärtermaßen dominierenden Prinzips nur eine Strecke weit durchzuhalten ist und nur aus heuristischen Gründen versucht werden kann, wird sich im Laufe dieses Vortrags mehrmals zeigen.

Man beschreibt die Entstehung, die wesentlichen Momente der Universitätsgeschichte gewöhnlich unter dem Gesichtspunkt der Entstehung und Konsolidierung abendländischer Wissenschaft. Neben der wissenschaftsgeschichtlichen und in weiterem Sinne philosophiegeschichtlichen Betrachtungsweise ist auch die eigentümliche Rechtsstruktur mehrfach dargestellt worden, in der die Entwicklung der freien Wissenschaften in einer selbständigen Korporation ermöglicht wurde. Die rechtliche Unabhängigkeit, Exemptionen gegenüber den politischen, kirchlichen, ständischen und kommu-

nalen Kräften, ist ein konstituierender Teil der Entwicklung von Wissenschaft. Es ließe sich aber auch ein ganz anderer Gesichtspunkt noch denken, unter den die Universitätsgeschichte selten gestellt wird, nämlich den der Entwicklung und Konsolidierung bestimmter Berufsgruppen und ihre Verselbständigung in der Universität. Für die drei alten Fakultäten war es jedenfalls bezeichnend, daß sie drei wichtigen, als soziale Expertenmacht sich konsolidierenden Berufsgruppen zugeordnet waren:

- die Theologen (keineswegs identisch mit der sozialen Macht der Kirche) bildeten von der Entstehung der Theologischen Fakultäten an eine hochgeschätzte, allseits konsultierte, auch gefürchtete Expertengruppe, die sich an der Lehre selbst, das heißt durch systematisches Studium der Quellen orientierte und von da aus ihre Unabhängigkeit und ihr kritisches Bewußtsein bezog;
- die Juristen sodann, die zugleich zwei Untergruppen bildeten, die Zivil- und Staatsrechtler als unentbehrliche Experten in allen weltlich-rechtlichen Regelungen; und die Kirchenrechtler, die zugleich einen Teil des öffentli-

chen sittlichen Lebens mit zu bedenken und zu überwachen hatten;

- und schließlich die Gruppe der Mediziner, hervorgegangen aus den Ärztegruppen und Pflegeorden, welche die Hospitäler an den Pilgerstraßen zu betreuen hatten; von vornherein also Praktiker und Forscher zugleich, die sich ihr wissenschaftliches Fundament durch die Bearbeitung und Systematisierung antiker und arabischer Heilkunde schufen und von der Renaissance an die Wegbereiter der empirischen Erforschung des Menschen und seiner Krankheiten wurden.

Drei Berufsgruppen also waren es, welche die alten Fakultäten hervorbrachten und dann fast ein halbes Jahrtausend in der Universität dominierten. Alles andere, was sich dazu noch in der Universität versammelte, auch Philosophie, Sprachen, Historie, war demgegenüber fast Beiwerk, hatte jedenfalls propädeutische oder ergänzende Funktion.

Und auch die großen Wandlungen am Anfang des 19. Jahrhunderts, welche die Universität schufen, mit der wir uns heute unmittelbar auseinandersetzen haben und welche man gewöhnlich im Zusammenhang mit der Philosophie des Idealismus sieht und mit dem Sozialwandel, den die Französische Revolution und das liberale Bürgertum bestimmten – auch sie können unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, daß eine neue Berufsgruppe nunmehr so wichtig und so selbständig wird, daß sie eine eigene Fakultät beanspruchen kann. Ich bin fern davon, geistesgeschichtliche Entwicklungen auf sozialgeschichtliche Einzelfaktoren reduzieren zu wollen. Aber ich hebe hier einmal diesen einen Aspekt hervor:

Die Philosophische Fakultät ist erst in dem Zeitpunkt eine selbständige Fakultät neben den anderen geworden – sie steht ja heute im Vorlesungsverzeichnis noch hinter den alten Fakultäten an vierter Stelle-, in dem sie für eine eigene akademische Berufsgruppe und deren universitären Bildungsgang aufzukommen hatte: nämlich für die Gymnasiallehrer nach deren Ablösung von der Theologie. Und auch die weitere Entwicklung könnte man so beschreiben. Daß die Naturwissenschaften sich verselbständigten, später die Technologie und die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, ist nicht so sehr auf wissenschaftssystematische Gründe zurückzuführen (eine systematisch saubere Trennung der Fakultäten hat es nie gegeben) als vielmehr darauf, daß bestimmte Berufsgruppen; denen ein wachsendes öffentliches Interesse zukam, sich das Hausrecht in der Universität verschafften. Und diese Entwicklung ist noch in vollem Gange; die Anbahnung Pädagogischer Fakultäten und eine landwirtschaftliche Universität bezeugen es.

Eine Eigentümlichkeit blieb allerdings, daß der Aufstieg der Philosophischen Fakultät von der propädeutischen Funktion in die gleiche Berechtigung mit den alten Berufsfakultäten sich im Zeichen einer Bildungsphilosophie vollzog, die dem Berufsproblem sein legitimes Schwergewicht zu nehmen trachtete. In der Philosophischen und in der aus ihr abgespaltenen Naturwissenschaftlichen Fakultät ist darum die Berufsbeziehung immer umstritten und spannungsvoll geblieben. Die Angehörigen der Philosophischen Fakultät haben sich nie die klare Berufsausrichtung der anderen Fakultäten zu eigen machen wollen. Sie sind, im Tenor ihrer damaligen Selbstbegründung, Gelehrte

der „Menschheitsfakultät“ gewesen, zur Ergründung menschlicher Dokumente und zur Erforschung der Natur als solcher bestimmt, ohne Rücksicht auf den Gebrauch, den man einmal von solcher Wissenschaft machen kann. Sie empfinden bis heute den Konflikt zwischen den Aufgaben der Berufsausbildung und denen der Forschung wohl stärker als alle anderen Fakultäten. Ursprünglich, in der Humboldtischen Konzeption, war freilich die Einheit des später Geschiedenen noch vorhanden. Man könnte diese Bildungs-idee im Hinblick auf das Berufsproblem vereinfachend etwa auf die Formel bringen: die Wissenschaft sei selber die beste Berufsausrüstung, ja die einzige, die man braucht. Alles Forschen, alles Eintreten in die Wissenschaft bringt zugleich philosophische Bildung. Insofern als der Mensch forschend nach dem Wesen des Wissens fragt und nach der Natur des wissenden Menschen, tritt er in einen philosophischen Bildungsprozeß ein. Und genau diese Teilhabe an dem Bildungsprozeß, dieses Eintreten in das philosophische Fragen und Forschen macht seine akademische Bildung aus; und genau dies ist es auch, was die Berufshaltung der akademisch gebildeten Lehrer bestimmt. Durch Teilhabe an der Wissenschaft wird beides, nämlich die Berufsausbildung und die allgemeine – das heißt philosophische – Bildung aufs beste gefördert. Teilhabe an der Wissenschaft ist also für den künftigen Lehrer Berufsausbildung und akademische Bildung zugleich. Unter diesem Grundsatz und mit dieser Voraussetzung hat sich die Philosophische Fakultät konstituiert und hat sie zugleich ihre Berufsbildungsprobleme ebenso wie das Problem der akademischen Bildung lösen können.

Freilich ist seither in die Wissenschaft ein ganz anderer Geist eingezogen. Wo heute ein chemisches Experiment ange-stellt oder ein biologischer Vorgang beobachtet wird, wo eine Lautverschiebung oder die Verfasserschaft eines Textes erforscht wird, da ist meistens eine Kritik des Erkennens oder gar eine Philosophie des Menschen nicht mehr im Spiel. Was als wissenschaftliche Erkenntnis in unzähligen Veröffentlichungen voran-gewälzt wird und was auch der Student als den neuesten Stand der Forschung ad notam nehmen muß, das hat mit der Frage nach dem Wesen der Erkenntnis oder mit der Philosophie des nach sich selbst fragenden Menschen nur sehr von ferne noch etwas zu tun. Wissenschaftliche Forschung hat sich von der philo-sophischen Fragestellung ebenso wie von den Problemen, wie der Mensch mit der Wissenschaft leben soll, längst eman-zipt. Daß man mit der Einführung in eine Wissenschaft heute zugleich eine Berufsausbildung und eine philosophische Allgemeinbildung erfahre, wird kaum jemand noch behaupten wollen. Daher kommt es, daß – wie im Titel dieses Vortrags – auch in der Diskussion über die Gestalt unserer Hochschule diese Fragen heute als selbständige auftauchen: wie nämlich neben den Aufgaben der Forschung die Aufgaben einer angemessenen Berufsausbildung und die einer „akademischen Allgemeinbildung“ (wir versuchen noch genauer zu verstehen, was damit gemeint ist) gelöst werden können. Diese Fragen stellen sich, auf-grund der genannten wissenschaftlichen Entwicklung, mehr oder weniger in allen Fakultäten; sie stellen sich in der Philo-sophischen aber besonders radikal.

## II

Als 1945 die deutschen Universitäten nach der Unterbrechung durch die NS-Zeit und den Zweiten Weltkrieg ihre Arbeit mit stark gelichteten Lehrkörpern wieder aufnehmen sollten, stand jedoch nicht diese Thematik im Vordergrund des Selbstbewußtseins und der neuen Aufgaben. Jede Epoche und jede politische und geistige Bewegung – auch die jetzigen Auseinandersetzungen über die Hochschulreform – haben ja ihre bestimmte einseitige Thematik, ihre Brennpunkte des Interesses. Sie spiegeln eine bestimmte Lage des allgemeinen Bewußtseins. Sie antworten mit ihren augenblicklichen Vorschlägen, Planungen, Neuformierungen auf bestimmte Mißstände oder Gefahren der vorausgehenden Regelung. So wie etwa unsere Verfassung, das Grundgesetz der Bundesrepublik, auf ganz bestimmte Erfahrungen der Weimarer Zeit, der Krisen der dreißiger Jahre und schließlich auf die Staatslehre der Hitler-Ära antwortete und sich gegen ein neues 1933 absichern wollte, so hat auch die Neukonstituierung der Universität nach 1945 im Zeichen ganz bestimmter Themata gestanden. Eines war die Wiederherstellung der unabhängigen Forschung, damit zusammenhängend die Absicherung gegen politische Intervention (um derentwillen die staatliche Verantwortung für die Universitätsplanung bedenklich zurückgesetzt worden ist). Ein anderes Thema war das politische und moralische Versagen der Universität und der Akademiker überhaupt. Und ein drittes Thema, damit zusammenhängend, die Frage der Spezialisierung der Wissenschaft, um derentwillen die Universität ihre beiden anderen Aufgaben, nämlich die einer wirklichen Berufsqualifikation und

die einer menschlichen und politischen Allgemeinbildung, vernachlässigt hatte. Darum rückte in der Nachkriegsdebatte das Thema menschlich-politischer Erziehung des künftigen Akademikers stark in den Vordergrund, mit der eigentümlichen Wendung: Die Wissenschaften und die Beruhsanforderungen spezialisieren sich mehr und mehr, ihre Lehre steht unter Gesetzen, die uns durch die Wissenschafts- und Sozialentwicklung entglitten sind; der Akademiker bedarf eines Gegengewichts gegen Funktionalismus und Spezialisierung; menschliche und soziale Erziehung und akademische Allgemeinbildung machen darum die zusätzlichen großen Aufgaben der Universität aus.

Von daher sind die Ansätze zu den Reformbewegungen der vierziger und fünfziger Jahre zu verstehen. Sie werden zusammengefaßt unter einem Terminus, der – in Mißbrauch seines historischen Wortsinns – sich als Schlagwort der damaligen Universitätsreform verbreitet hat: „studium generale“. Der Begriff sollte das Wort Allgemeinbildung in den akademischen Bereich übersetzen. Das „studium speciale“, also die Bildung in der Fachwissenschaft, sei allein bleibend gefährlich. Der Spezialist, der seine Sache kann, aber nicht in den Zusammenhang der Gesellschaft und ihrer sittlichen und politischen Aufgaben zu integrieren weiß, war bisher das Ergebnis unserer akademischen Ausbildung; es war der Wissenschaftler, den auch ein totalitäres Regime zu seinen Zwecken einsetzen konnte. Statt dessen brauchen wir wieder den wahrhaft gebildeten Akademiker, wie er schon der Humboldt-Universität vor Augen stand. Die Bewegung des „studium generale“ konzentrierte sich deshalb auf zweierlei: sie schuf Einrichtungen für das

studentische Gemeinschaftsleben, in denen die soziale Lebensform des Akademikers eingeübt werden sollte; und sie bot Lehrveranstaltungen für ein allgemeinbildendes Studium, welches die ersten Studienjahre und womöglich die ganze Studienzeit begleiten sollte. Der „Dies academicus“, die allgemeinen Pflichtsemester an Technischen Hochschulen, das Grundstudium vor oder neben dem Fachstudium, Pflichtkurse in Fächern, die nicht das unmittelbare Fachstudium betrafen, und ähnliche Einrichtungen und Veranstaltungen wurden auf fast allen deutschen Universitäten geschaffen. Das „Blaue Gutachten“ zur Hochschulreform (Hamburger Gutachten, 1948) hat diese Intention am deutlichsten formuliert. Es sollten „die Grundwissenschaften humanistischer, philosophischer und sozialwissenschaftlich-historischer Richtung sowohl unter dem Gesichtspunkt der Einheit der Wissenschaft und der Einheit der Bildung als auch unter dem Gesichtspunkt des Sozialbewußtseins und des staatsbürgerlichen Bewußtseins für Hörer aller Fakultäten vorgetragen“ werden. Das Tübinger Leibnizkolleg mit seinen Bemühungen um neue Formen des studentischen Gemeinschaftslebens ebenso wie mit seinem Programm allgemeinbildender Studien, die zunächst dem Fachstudium vorhergingen, später parallel zu den Anfangssemestern geführt wurden, ist der organisatorische Ausdruck jener Reformbestrebungen hier an Ort und Stelle.

Den Gesichtspunkt der Einheit der Wissenschaft (oder Einheit der Wissenschaften) klammere ich hier gemäß meiner Themenstellung wieder aus. Einheit der Bildung konnte natürlich auch nicht mehr heißen (wie in der Zeit der idea-

listischen Universitätsphilosophie): Konvergieren der Wissenschaften auf bestimmte erkenntnistheoretische und philosophische Fragestellungen, letztlich auf die Idee des Wissens selber hin, sondern es bedeutete etwa: Bewußtsein von der Perspektivität allen Wissens, Distanzierung von den Perspektiven der eigenen Disziplin, Ausweitung des Horizonts, insbesondere in Richtung auf die Fächer, die das Blaue Gutachten „Grundwissenschaften“ nennt: humanistisch-philosophische, sozialwissenschaftlich-historische Studien.

Aus einigem Abstand muß heute festgestellt werden: Die studium-generale-Bewegung hat weder vermocht, der Universität einen bedeutenden neuen Akzent zu geben, noch hat sie sich selbst so weit theoretisieren und konsolidieren können, daß sie als ein ernsthafter Beitrag zur Gesamtreform oder zu einer neuen Theorie der Hochschule hat angesehen werden können. Die Bewegung ist in ihrer eigenen Unklarheit zerronnen. Der große systematische Zusammenhang der Wissenschaften kann nicht mehr lehrmäßig vergegenwärtigt werden, und schon gar nicht in Anfängerveranstaltungen. In den Wissenschaften, so wie sie heute übermittelt werden, gibt es kein „generale“, keine Allgemeinbildung dieser Art. Die grundlegende Orientierung in einem Zyklus von Sachgebieten und Denkweisen ist nur im Vorwissenschaftlichen noch möglich und gehört deshalb aufs Gymnasium. Sie auf die Ebene der wissenschaftlichen Lehre zu übertragen, hat sich als unmöglich erwiesen.

In Anbetracht dieser Lage ist es von manchen besorgten Universitätslehrern geradezu als eine Befreiung empfunden worden, daß Helmut Schelsky 1960

der Universität empfohlen hat, ihre Bildungsaspirationen doch überhaupt aufzugeben und sich auf die Ausbildung funktionstüchtiger Glieder der Industriegesellschaft zu beschränken (Einsamkeit und Freiheit – Zur sozialen Idee der deutschen Universität, Münster 1960). Er hat das mit folgendem Gedankengang begründet. Unsere klassische Universität, so sagt er, ist nicht nur unter bestimmten philosophischen Voraussetzungen entstanden, die heute nicht mehr gelten. Sie war auch in bestimmte gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet und hat aus ihnen ihr Gelehrtenideal entwickelt – Bedingungen, die sich ebenfalls gründlich gewandelt haben. Der Gelehrte der Humboldt-Zeit hat in geistiger Einsamkeit geforscht, hat sein Leben durch die Wissenschaft einstimmen lassen und wenige Studenten in diesen Kreis des Forschens und der sittlich-idealistischen Selbstbildung einbezogen. In der Gegenwart sind aber Wissenschaft und Forschung in ganz andere soziale Zusammenhänge eingetreten. Unsere Universität ist Teil und Abbild der modernen Wirtschaftsgesellschaft geworden. Sie arbeitet in Formen des Betriebes, organisiert sich in Interessenvertretungen, Berufsverbänden, Kartellabreden. Die Hochschullehrer sind tausendfältig in Politik, Wirtschaft und Rechtsleben engagiert, in die Vielfalt der sozialen Welt, die ihrerseits zunehmend auf die Wissenschaft angewiesen ist. Die Universitäten werden mehr und mehr zu einer Funktionsgruppe der Industriegesellschaft; sie „sind unausweichlich zu Ausbildungsstätten für funktionale Führungsschichten der wissenschaftlichen Zivilisation geworden“.

Wohin ist es aber dabei mit der Bildung gekommen? Bildung – so sagt

Schelsky weiter – ist aus der Universität als Institution verschwunden. Bildung (im Sinne Humboldts) ist Angelegenheit einer Minderheit geworden, die an sich mit der Universität nichts zu tun hat; einer Minderheit, „die mit der funktionalen Führungsschicht der Gesellschaft nicht identisch ist“. Unsere Universität wird auf unabsehbare Zeit gebunden sein durch die große Notwendigkeit, Funktionsgruppen der wissenschaftlich Ausgebildeten zustandezubringen. Daneben wird die kleine Schar der Gebildeten nur existieren können als eine „funktional luxuriöse Gruppe, als ein sozial zweckloses Nebenbei“. – „Hüten wir uns ..., daß wir an die Identität von Bildung und wissenschaftlich funktionaler Führungsausbildung der industriellen Gesellschaft glauben; diese Illusion könnte zur dauernden Lüge unserer Institution werden.“

Soweit Schelsky – seine Sozialdiagnose scheint zunächst einleuchtend. Die Universität ist tatsächlich ein Stück unserer Industriegesellschaft geworden, in der der Humboldtische Bildungsbegriff keinen rechten Platz mehr hat. Aber muß sie darum vor dem Problem der Bildung selbst kapitulieren? Muß sie genau das tun, was zu vermeiden sie nach 1945 entschlossen war: nämlich Spezialisten und Funktionäre zu produzieren, die in jeder Gesellschaft, auch in einem totalitären System, tadellos funktionieren? Führen uns nicht solche Definitionen tatsächlich zur oftmals beschworenen „Technokraten-Universität“?

Gewiß: Von einer Herabsetzung oder Überwindung des Spezialistentums kann nicht mehr die Rede sein. Die hohe Spezialisierung der Wissenschaften läßt sich nicht umkehren. Auch wer sich mit den Nachbardisziplinen einläßt, wird in deren



Details und spezielle Sichtweisen hinein-gezwängt. Allgemeinere Überblicke sind erst nach harter Spezialarbeit zu erreichen. Es ist also nicht einzusehen, was auf diesem Wege für die „akademische Bildung“ gewonnen werden kann. Auch hier ist die „studium-generale“ Diskussion von Voraussetzungen ausgegangen, die der Lage der Wissenschaften nicht mehr entsprechen. Aber auch die sogenannte „Kritische Universität“ konzentriert sich nicht zufällig auf solche Fächer, „in denen der Grad der Organisation von Forschung und Lehre noch relativ niedrig ist“ (P. M. Roeder), also auf kleine Sektoren des Großbetriebs, zu dem sich Forschung und Lehre nun einmal entwickelt haben. Es wäre illusionär, Spezialisierung und Organisation der Wissenschaften rückgängig machen zu wollen.

Wo also müssen wir heute das Problem und die Möglichkeiten der akademischen Bildung aufsuchen? Was erwarten die Studenten über ihre Fachstudien hinaus von der Universität, und was muß die Öffentlichkeit über die Funktionen von Forschung und Ausbildung hinaus von der Universität erwarten?

Müssen wir mit Schelsky gegenüber der Aufgabe einer akademischen Bildung resignieren? Das heißt: müssen wir zu dem herrschenden Spezialismus im Wissenschaftsbetrieb nun auch noch einen gesellschaftlichen Funktionalismus in der Ausbildung hinzufügen? Das würde die Zersplitterung der Universität bedeuten, ihre Aufspaltung in Forschungslaboratorien auf der einen Seite und Berufsschulen auf der anderen, es brächte die totale Verzweckung der Universität, ihre Preisgabe an die vordergründigen Interessen der etablierten Gesellschaft. Die kritische, distanzierende, entwickelnde Aufgabe

und Bedeutung der Universität für die Gesamtgesellschaft würde erlöschen.

### III

Es muß also zu den genannten Funktionen – Forschung und Berufsausbildung – unabdingbar etwas hinzutreten und im Lehrangebot zum Ausdruck kommen, das man „akademische Bildung“ oder sonstwie nennen mag, das ich aber ganz anders definieren möchte als Schelsky sein „luxuriöses Nebenbei“. Ich bin weit davon entfernt, die sozial zwecklose Bildung zu unterschätzen, die der vielseitig interessierte Student auch auf der Universität weiterverfolgt, indem er sich für andere Wissenschaften interessiert, sich den Künsten widmet, in ferne Länder reist auf. Dieses, das den überlieferten Vorstellungen von Allgemeinbildung entspricht, hat auch heute seine Bedeutung und ist wirksam für das persönliche Niveau. Aber hier liegt nicht das zentrale Problem der Hochschule, hier fällt nicht die Entscheidung darüber, ob die Universität ihre Aufgabe, kritisches und befruchtendes Organ der Gesellschaft zu sein, künftig noch wahrzunehmen vermag.

Akademische Bildung – als Korrektiv des wissenschaftlichen Positivismus und des gesellschaftlichen Funktionalismus, in welche die Universität verfallen kann – scheint mir vornehmlich drei Möglichkeiten zu haben, die an der heutigen Universität noch erheblich entwicklungsfähig sind und die auch der studentischen Initiative bedürftig wären. Ja, mir scheint ein Teil der noch weit- hin ungeklärten studentischen Aktivität schon in diese Richtung zu weisen. Und auch in der reflektiertesten Äußerung von studentischer Seite über Hochschul-

probleme, im Buch von Nitsch/Preuß und anderen: Hochschule in der Demokratie, scheint mir manches in diese Richtung zu weisen. Als diese drei Aufgaben hebe ich hervor:

1. Die kritische Auseinandersetzung mit der Berufsproblematik – oder die „Bezogenheit der ‚Bildung‘ auf einen sozial möglichen Typ des Handelns“ (Nitsch u.a.) –, das heißt die Reflexion der Berufs- und Arbeitswelt von dem Studiengebiet aus, bildet heute eine unentbehrliche Ergänzung zum Studium der Fachwissenschaft.

Ein Jura-Student hört zwar ein wenig Rechtsphilosophie, aber von den Berufsproblemen, den ethischen und sozialen Aufgaben des Richters, des Staatsanwalts, des Verteidigers und des Verwaltungsjuristen wird ihm kaum etwas gesagt.

Einem Mediziner wird gelehrt, sich in der medizinischen Wissenschaft auszukennen, aber er erhält auf der Universität kaum eine Vorstellung und wenig Anstöße, sich damit zu beschäftigen, was es heute heißt, Arzt zu sein (der Vortrag von Professor Hartmann in dieser Reihe wird sich mit diesem Problem beschäftigen und den hierfür hochinteressanten Reformversuch der Medizinischen Akademie Hannover vorlegen).

Für den künftigen Lehrer, Pfarrer, Wirtschaftler stellen sich ähnliche Probleme. Bei den Ökonomen und bei den Ingenieuren sind es besonders die Sozialprobleme des Betriebs, von denen sie im Studium nichts hören und denen sie später dann mit theoretischer Ignoranz gegenüberstehen, um sich gar zu oft rasch in die Verhaltensklischees eines überlebten Akademikertums zu flüchten.

Man wird einwenden, dieses alles könne man später in der Praxis lernen. Die Praxis lehrt aber gerade das nicht, um das es hier geht. Die Praxis und ihre sogenannte „Erfahrung“ lehrt meist nur das erfolgreiche Verhalten; sie lehrt den Schlendrian der bisherigen Praxis. Sie liefert und produziert nicht die Kategorien und sittlich-sozialen Gesichtspunkte, von denen aus diese Praxis gerade zu kritisieren wäre. Die Praxis lehrt nicht, wie sie selber zu beurteilen ist.

Man wird weiter einwenden, daß ein großer Teil der Studenten noch gar nicht entschieden sei, ja sich noch nicht entscheiden wolle, welchem Berufsfeld er sich zuwende. Klammern wir die Gebiete aus, für die ohnehin nur die Wissenschaft selber als Beruf in Frage kommt, so ist es gerade eine der fatalen Schwächen unserer Universität, daß nicht nur die Berufsentscheidung, sondern die Auseinandersetzung mit den Berufsaufgaben so weit aus ihr verbannt sind, daß man zu einer solchen Entscheidung gar nicht reif wird. Die Berufswahl besteht freilich in der Industriegesellschaft nicht mehr in einem einmaligen Entschluß, den man mit 15 oder mit 20 Jahren fällt, sondern vielmehr in einem langen und immer wieder korrigierbaren Prozeß. Das ist in bestimmten Zügen der Industriegesellschaft begründet und hier nicht ausführlicher zu erklären. Aber dieser Prozeß müßte beim Akademiker von einer permanenten, auf dem Niveau seiner Fachstudien sich vollziehenden Auseinandersetzung mit bestimmten Berufsfeldern und öffentlichen Aufgaben begleitet sein. Nur dann bestünde Aussicht zu einer geklärten, auf akademischem Niveau erfolgenden und durchaus korrigierbaren Berufswahl – nicht aber in der heute zumal in der Philosophischen

und Naturwissenschaftlichen Fakultät vorherrschenden Haltung dilatorischer Berufsferne, der auch ein Teil der Studienzeitverlängerung anzulasten ist.

Diese systematische und permanente Auseinandersetzung mit den Berufsfeldern ist nun gerade nicht zu verwechseln mit dem, was Schelsky „funktionale Ausbildung“ nennt. Die funktional Ausgebildeten funktionieren eben gerade deswegen nicht, weil sie in dieser Hinsicht nicht gebildet, das heißt nicht kritisch auf ihre Berufswelt bezogen sind. Der Arzt, der nur funktioniert, oder der Sozialarbeiter sind in entscheidenden Situationen ihres Berufs nicht zu brauchen. Der Richter kann funktionieren, ohne vom Rechtsgedanken berührt zu sein, und zum Beispiel auf den Verurteilten oder die Zuhörer so wirken, daß er sie zu lebenslänglichen Rechtsverächtern macht. Unter dem beruflich nur funktionierenden Lehrer oder Pfarrer kann man sich schon kaum mehr etwas Angängiges vorstellen. Und selbst für die Industrie, die doch der vollkommenste Ausdruck der funktionalen Industriegesellschaft ist, wird in täglichen Annoncen nicht nur der Fachmann gesucht, sondern, wie es mit dem Klischeeausdruck heißt, die „Persönlichkeit“ – womit offenbar gerade dieses Mehr gemeint ist, das sich durch die fachwissenschaftliche Ausbildung nicht erreichen läßt. Die Gesellschaft, die sich in ihrem Ausbildungswesen auf das Funktionale beschränkt, wird auf die Dauer nicht funktionieren. Sie bleibt abhängig von einer Substanz, von der kritischen, produktiven, entwickelnden Fähigkeit, die auf dem Wege der funktionalen Ausbildung nicht erworben und nicht hinreichend erneuert werden kann.

2. Und damit komme ich zu dem zweiten Moment der akademisch, en Bildung, das ich in der politisch-sozialen Bildung des Studenten sehe. Die Berufsproblematik soll der Student, und zwar jetzt, während der Studienzzeit und nicht später irgendwann, in der Problematik der Gesamtgesellschaft sehen lernen. Und er kann auch von seinen akademischen Lehrern fordern, sie in diesem Zusammenhang zu sehen. Ich möchte mich hier nicht nebenbei in die Frage des „politischen Mandats“ verlieren. Aber dies steht wohl außer Zweifel, daß der Student sich auf ein Mittragen der politischen Verantwortung vorbereiten, sich dafür ausrüsten muß. Das heißt aber nicht nur, daß er sich mit prinzipiellen Fragen der Politik beschäftigt, sondern auch, daß er sich übt, politische und sozialpolitische Tagesfragen unter prinzipiellen Aspekten zu betrachten und zu beurteilen. Daß dazu bisher erst begrenzte Möglichkeiten bestehen und weder die Hochschule noch die Studentenschaft hier bisher ihren Aufgaben nachkommt, scheint mir außer Zweifel zu stehen. Eine Untersuchung, die J. Habermas, L. v. Friedeburg und Mitarbeiter 1961 unter dem Thema Student und Politik veröffentlicht haben, zeigt ein erschreckend niedriges Niveau der politischen Information, des demokratischen Bewußtseins und einen erstaunlich geringen Realismus der Gesellschaftsbilder der meisten Studenten. Das politische Interesse der Studenten hat zweifellos seit dieser Untersuchung zugenommen. Ob der Informationsstand, der Realismus der Betrachtungsweise und die Entschlossenheit, politische Probleme auf keinen Fall emotional, sondern unbedingt rational anzugehen, sich entsprechend verändert haben, müßte untersucht werden.

Politisches Engagement taugt aber nur dann etwas, wenn es wirklich auf diesem Fundament der Rationalität errichtet ist. Die Gefahr der jetzigen studentischen Bewegung scheint mir in einer Alternative zu liegen, die J. Habermas neuerlich gekennzeichnet hat als Indifferentismus auf der einen Seite, das heißt Abwendung von Politik überhaupt; und Aktionismus auf der anderen, das heißt eine Praxis, die sich auf die Mobilisierung der Studenten um ihrer selbst willen richtet und in der die Aktionen einander folgen, in der aber nicht etwa rational begründete, auch taktisch durchreflektierte und präzise definierte Ziele politischen Engagements vor Augen stehen. Hier scheint mir eine bedeutende Aufgabe für die Studenten selber zu liegen, diesem Stand der kritischen Auseinandersetzung mit den aktuellen und prinzipiellen politischen Problemen das Niveau und die Intensität zu verleihen, die heute auch als Voraussetzung jeglicher politischer Aktion unentbehrlich sind.

3. Drittens wäre noch eine Aufgabe zu nennen, die an den deutschen Universitäten noch so wenig begonnen hat, daß ich nicht einmal einen rechten Terminus dafür finde, und die sich auch in der amerikanischen „Mental-Health“-Bewegung noch unzureichend artikuliert. Es geht im wesentlichen darum, daß die Studenten (wie auch die akademischen Lehrer) lernen müssen, auf demselben intellektuellen Niveau mit ihren Emotionen umzugehen wie mit den übrigen Gegenständen ihres Studiums.

Sie alle wissen, daß das Studium außerordentliche Anforderung an den „Umgang mit sich selbst“ stellt und daß eine Fülle von Schwierigkeiten fortwährend

verarbeitet werden muß, die einmal mit der sozialen Unfestgelegtheit, zum andern mit der intellektuellen Mobilisierung zusammenhängen, die für das Studium kennzeichnend sind.

Ein kapitaler Irrtum und nebenbei ein weitverbreitetes Mißverständnis der Erkenntnisse Sigmund Freuds geht dahin, als seien die noch übrigen repressiven Strukturen unseres Lebens für diese psychischen Schwierigkeiten verantwortlich. Je geringer die soziale Determination des Handelns, je unpräziser die Rollenerwartungen, je weniger sich der Mensch einfachen Verhaltensschemata unterwirft und auf Grund seines intellektuellen Niveaus unterwerfen kann, um so mehr kann ihn die Notwendigkeit der eigenen Lebensführung belasten.

Ich folgere aus dieser Einsicht keineswegs, daß es besser wäre, wenn unser Leben durch soziale Vorgegebenheiten und Anforderungen strukturiert wäre und wenn zumal das Leben des Studenten genauer reguliert werden könnte. Im Gegenteil, ich sehe diesen Mobilisierungsprozeß als einen bedeutenden, vielleicht den markantesten Vorgang unserer Epoche an und halte es geradezu für ein Kennzeichen der Situation des Studenten, daß er sich traditionellen Lebensregelungen als solchen ebensowenig unterwirft wie den Verhaltensmustern, die die Massenmedien heute anbieten. Ihm wird zugemutet, sich jeder „Außensteuerung“ zu entziehen. Daß er es dadurch psychisch unendlich viel schwerer hat als diejenigen seiner Mitmenschen, die in eine feste Rollensituation eingebaut sind, steht außer Zweifel. Mit Recht haben sich die Studenten darum seit Jahren eingesetzt für den Ausbau von therapeutischen Hilfen für die

Krisenpunkte dieser Entwicklung. Darüber hinaus aber wäre doch an besondere psychologische und tiefenpsychologisch orientierte Veranstaltungen zu denken, die diese Auseinandersetzung fördern und thematisieren. Einzelne Unternehmen, die willentlich oder beinahe aus Versehen und zur Überraschung der Dozenten diese Funktion schon bekommen haben, ließen sich hier nennen (in den Lehrveranstaltungen ebenso wie in der Aktivität studentischer Gruppen). Aber sie wären zu einem eigentlichen Programm zu koordinieren. Der Akademiker sollte lernen, auf demselben intelligenten Niveau mit seinen persönlichen Problemen umzugehen wie mit den übrigen Gegenständen seines Studiums. Es muß auch hier Ernst gemacht werden mit der kritischen Rationalität; auch hier, in der Überwindung von Arbeitshemmungen, von sozialpsy-

chologischen und emotionalen Schwierigkeiten – im Umgang mit sich selbst.

Ich habe versucht, die etwas simple Fassung des Vortragstitels zu übersteigen. Ich wollte zeigen, daß die Universität ohne ein Korrigens zu ihrer unvermeidlichen Spezialisierung und Verfachlichung nicht auskommt.. Ich nannte es in Ermangelung eines besseren Ausdrucks „akademische Bildung“ und sah in der kritischen Auseinandersetzung mit der Berufswelt, mit den sozialen und politischen Problemen unserer Zeit, mit Fragen der persönlichen Orientierung, der Psychohygiene, des Umgangs mit sich selbst die wichtigsten Gegenstände dieser akademischen Bildung. Ich meine schließlich, daß im Ausbau dieser Seite der Universität ein bedeutendes Feld auch der studentischen Initiative liegen kann, ja daß sie für diesen Ausbau unentbehrlich ist.

### Literaturhinweise

- St. D'Irsay, *Histoire des Universités*, Paris 1933/55.
- H. Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Zur sozialen Idee der Universität*, Münster 1960.
- Ders., *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen (rde 171/72)*. Reinbek bei Hamburg 1963.
- W.Nitsch u.a., *Hochschule in der Demokratie*, Berlin/Neuwied 1965.
- Hamburger Gutachten zur Hochschulreform, in: R. Neuhaus (Hrsg.), *Dokumente zur Hochschulreform 1945–1959*. Veröffentlichung d. Westdeutschen Rektorenkonferenz, Wiesbaden 1961.
- W. Rüegg, *Humanismus, Studium Generale und Studia Humanitatis in Deutschland*, Genf 1954.
- J. Habermas u.a., *Student und Politik*, Neuwied 1961.
- Ders., *Das chronische Leiden der Hochschulreform*, in: *Merkur* Nr. 109, XI. Jg., 1957, S. 265–284.
- L.Raiser, *Die Universität im Staat*, Heidelberg 1958.
- G. B. Blaine, jr., Ch. C. McArthur, *Emotional Problems of the Student*, Garden City, New York 1966.

# Berufsorientierung im Studium – frühzeitig beginnen, Expertise nutzen

## Individuelle Beratung als die beste Unterstützung beim Finden des richtigen Berufs- und Lebenswegs

Ein Gespräch mit Svenja Schulze, Wissenschaftsministerin des Landes Nordrhein-Westfalen.

*csp: Als Wissenschaftsministerin sind Sie für die Hochschulen zuständig. Wie sind Ministerium und Hochschulen, wie sind Ihre Arbeit und die Arbeit der Hochschulen miteinander verknüpft?*

Svenja Schulze: Also verknüpft sind Hochschule und Ministerium ja formal darüber, dass die Hochschulen den überwiegenden Teil ihres Geldes vom Land bekommen. Das Land wird von der Landesregierung vertreten, die vom gewählten Parlament kontrolliert wird. Das ist das Formale. Aber im Grunde genommen sind wir Partner. Die Landesebene hat die Aufgabe, durch die Schaffung günstiger Rahmenbedingungen gute Forschung und Lehre an den Hochschulen zu ermöglichen.

*Was bedeutet für Sie ganz konkret, dass Forschung und Lehre eng verknüpft sind?*

Forschung und Lehre sind Kernaufgaben der Hochschulen, wie sie im Gesetz auch festgelegt sind. Die Hochschulen sind dafür verantwortlich, Forschung nach vorne zu bringen. Und jeder einzelne Wissenschaftler, jede einzelne Wissenschaftlerin soll ihre Forschungserkenntnisse in der Lehre an die nächsten Generationen weitergeben.

*Und die jungen Absolventen tragen dieses Wissen dann in verschiedene berufliche Kontexte...*

...natürlich, das ist ein wichtiger Effekt. Dem Studium folgt der berufliche Einstieg, in der Wissenschaft oder draußen in der Wirtschaft. Es ist unsere Aufgabe, dass wir die Übergänge gut hinkriegen. Das ist heute eine sehr komplexe Geschichte und braucht unbedingt Beratung und Begleitung, und zwar durch reale Menschen. So schön das mit dem Internet ist: Das kann vorbereiten, kann persönliche Beratung aber nicht ersetzen.

*Welche Rolle spielen aus Ihrer Sicht bei diesem Orientierungsprozess die hochschulischen Career Services?*

Wie gesagt: Die berufliche Orientierung ist ein komplexer Prozess, der in der Schule beginnt und einen während der gesamten Berufstätigkeit begleitet. Das Studium ist eine wichtige Station, um sich Fachwissen anzueignen, bietet den Studierenden zugleich aber auch die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben, wie sie ihre beruflichen Entwicklung gestalten können. Hier spielen die Career Services eine wichtige Rolle. Das NRW-Wissenschaftsministerium hat bereits in

den 1990er-Jahren erste Career Services als Leuchtturmprojekte an Hochschulen aufgebaut. Heute sind diese Einrichtungen bundesweit etabliert.

*Was halten Sie von Arbeitsmarktprognosen? Sollten sich Studieninteressierte schon bei ihrer Studiengangswahl danach richten?*

Auf gar keinen Fall! Das finde ich genau den falschen Weg. Niemand kann wirklich in die Zukunft schauen. Die Arbeitsmarktentwicklung unterliegt vielen Einflussfaktoren, die nur schwer alle prognostizierbar sind. Und ein Studium sollte man in erster Linie nicht wegen externer Prognosen aufnehmen, sondern weil man eine Leidenschaft für ein Fachgebiet hat. Ein Studium ist ein anspruchsvolles Projekt, da muss man sich an der einen oder anderen Stelle auch mal durchbeißen. Und das schafft man nur, wenn man eine gewisse Leidenschaft für das Thema mitbringt, wenn man die notwendigen Fähigkeiten dafür hat. Individuell zu gucken, was sind meine Fähigkeiten und Interessen, das finde ich entscheidend.

*Was können Hochschulen für Studierende tun, um ihnen während des Studiums bei diesem Entscheidungsprozess zu helfen?*

Ich glaube, dass passende Beratungsangebote wichtig sind, dass man jemanden findet, mit dem man qualifiziert sprechen kann. Und diese Kontaktperson braucht Expertise – sowohl hinsichtlich der Beratungskompetenz als auch in Bezug auf Berufsfeldwissen und Arbeitsmarktkontakte.

Es gibt Studiengänge, mit denen sind bestimmte Berufsbilder fest verknüpft.

Wenn ich zum Beispiel Zahnmedizin studiere, dann ist nachher relativ klar, was ich beruflich machen werde. Wenn ich jetzt Sozialwissenschaften oder Germanistik studiere, dann gibt es da sehr viele Möglichkeiten.

*Was können Hochschulen tun, um ihren Studierenden hier Hilfestellungen anzubieten?*

Dabei ist notwendig, dass individuelle Entwicklungsprozesse unterstützt werden. Und in dem Zusammenhang ist wichtig, dass an den Hochschulen die hohe Zahl der Studierenden, die wir ja jetzt zum Beispiel durch den doppelten Abiturjahrgang und das veränderte Studienverhalten haben, nicht als Masse wahrgenommen wird. Wir müssen jeden einzelnen Studierenden sehen und dafür brauchen wir individuelle Beratungsmöglichkeiten, gerade für Studierende in Studiengängen, die auf kein klar definiertes Berufsbild hinauslaufen. Und für die Studierenden ist es wichtig, die Offenheit zu haben, diese Unterstützung auch anzunehmen.

*Was heißt für Sie „gute Karriere“? Haben Sie ein Bild im Kopf von jemandem, der eine supertolle Karriere gemacht hat?*

„Supertolle Karriere“ heißt für mich, dass jemand mit dem, was er macht, zufrieden ist. Für mich geht es da nicht zuerst um das große Geld, sondern darum, etwas Sinnvolles zu tun, das, worin man selbst aufgeht, was einem Spaß macht.

*Und gibt es noch einen Tipp, den Sie Studierenden geben können, wenn es um die Perspektive nach dem Studium geht?*

Ich finde es ganz wichtig, dass man auch wirklich zum Ende kommt. Ich kenne genug Leute, die aus Angst davor, dass sie nicht genau wissen, was nach dem Studium kommt, erstmal noch weiter an der Hochschule bleiben und weiter studieren. Das halte ich in vielen Fällen für problematisch. Man sollte sich früh genug Gedanken über die Perspektive nach dem Abschluss machen. Also mein Tipp wäre: Nicht erst in der Endphase des Studiums gucken, sondern sich möglichst schon während des Studiums Input holen, etwa welche Berufsfelder für mich in Frage kommen könnten. Und wie bereits gesagt: Die Career Services an unseren Hochschulen unterstützen hier intensiv.

*Einen weiteren Aspekt würde ich gerne ansprechen: Das Handwerk sucht Auszubildende, gleichzeitig soll die Studienquote eines Jahrgangs erhöht werden. Wie geht man damit um? Es geht ja nicht beides.*

Also es können, es sollen alle studieren, die die Fähigkeiten dazu haben. Aber auf gar keinen Fall muss jeder studieren. Wir haben ein fantastisches duales Ausbildungssystem. Es gibt im Moment so einen Druck zu sagen, alle müssen studieren. Das halte ich nicht für richtig. Jeder muss für sich finden, was zu ihm selbst passt. Wenn man schon Schule nervig findet und keinen Bock mehr hat auf diese Art des Lernens, dann ist Hochschule vermutlich das Falsche. Vielleicht ist es dann gut, eine duale Ausbildung zu machen. Wir sollten uns individuell den einzelnen Menschen anschauen. Was kann die Einzelne, was kann der Einzelne? Was kann er, was kann sie daraus machen? Und dann schaut man, dass man damit

eine berufliche Orientierung findet. Und es ist ja auch längst nicht mehr so, dass man einen Beruf erlernt, ein Studium macht, in einen Job geht und dann in diesem Job nach 40 Jahren pensioniert wird. Im Laufe seines Lebens wird man weiterlernen müssen und dafür werden die Hochschulen meines Erachtens immer wichtiger werden. Es ist notwendig, dass die Hochschulen auch Weiterbildung anbieten, dass man mit Anfang 40 da noch mal hingehet und sich ganz gezielt weiter qualifiziert. Abfolgen und Verschränkungen von beruflicher und akademischer Bildung werden zukünftig viel vielfältiger werden. Ich sehe da keinen Konflikt. Die Handwerksbetriebe machen heute bei uns in NRW mit einer Fachhochschule zusammen ein triales Studium, wo man eine Ausbildung, Meisterbrief und ein BWL-Studium macht. Wunderbar, diese Vermischung, diese Verschränkung und die größere Durchlässigkeit des Systems.

*Da wären wir dann beim Thema Studienabbruch. Wie beurteilen Sie diesen Aspekt?*

Ich denke, wenn jemand merkt, dass ein Hochschulstudium nicht der richtige Weg ist, dann sollten wir Brücken bauen in andere Ausbildungssituationen. Genauso wie wir heute Elemente aus der dualen Ausbildung oder aus dem Beruf beim Zugang in die Hochschule anerkennen, müssen Leistungen auch in die andere Richtung anerkannt werden. Wenn jemand an der Hochschule schon zwei Scheine in einem bestimmten Bereich gemacht hat, warum soll er das in der dualen Ausbildung noch mal machen? Auch hier geht es wieder um Durchlässigkeit und um individuelle Wege. Und



ja, Studienabbruch, das kann passieren. Man kann sich im Leben auch mal falsch entschieden. Das ist aber nichts Dramatisches. Man muss dann einfach nur einen neuen Weg finden. Und da ist es dann auch wichtig, die Beratungsangebote, die es gibt, wahrzunehmen.

*Ganz vielen Dank für das Gespräch.*

Ich sag vielen Dank!

### Interviewpartner



*Svenja Schulze, Jahrgang 1968, ist seit 2010 Ministerin für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und in dieser Funktion auch für die Hochschulen in NRW zuständig.*

Die Fragen stellte Marcellus Menke.

---

Mitglied werden

*career  
engagement  
hochschule*

**csnd** ● Career Service Netzwerk  
Deutschland e.V.

*[www.csnd.de](http://www.csnd.de)*

## Kontaktadressen

### **Ursula Axmann**

WU ZBP Career Center  
Geschäftsführung  
Welthandelsplatz 1  
Gebäude LC  
A-1020 Wien, Austria  
Tel.: + 43 - 1 - 313 36 - 4818  
E-Mail: [ursula.axmann@zbp.at](mailto:ursula.axmann@zbp.at)

### **Andreas Eimer**

Universität Münster  
Leitung Career Service  
Schlossplatz 3  
48149 Münster  
Tel.: 0251 - 8330042  
E-Mail: [andreas.eimer@uni-muenster.de](mailto:andreas.eimer@uni-muenster.de)

### **Dr. Ilke Kaymak**

Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf  
Studierendenakademie/Career Service  
Gebäude 16.11, 1. Etage, Raum 80  
Universitätsstr. 1  
40225 Düsseldorf  
Tel.: 0211 - 81-10862  
E-Mail: [ilke.kaymak@uni-duesseldorf.de](mailto:ilke.kaymak@uni-duesseldorf.de)

### **Katharina Maier**

Technische Universität Dresden  
Dezernat Studium und Weiterbildung  
Leitung Career Service  
01062 Dresden  
Tel.: 0351 463 - 42401  
E-Mail: [katharina.maier@tu-dresden.de](mailto:katharina.maier@tu-dresden.de)

### **Marcellus Menke**

Universität Siegen  
Leitung Career Service  
Hölderlinstraße 3  
57068 Siegen  
Tel.: 0271 - 740-3180  
E-Mail: [marcellus.menke@uni-siegen.de](mailto:marcellus.menke@uni-siegen.de)

### **Sigrid Maxl-Studler**

Karl-Franzens-Universität Graz  
Career Center  
Liebiggasse 9/1  
A-8010 Graz  
Tel.: +43 (0)316 - 380-1048  
E-Mail: [sigrid.maxl-studler@uni-graz.at](mailto:sigrid.maxl-studler@uni-graz.at)

### **Martina Vanden Hoeck**

Leibniz Universität Hannover  
Leitung ZQS - Zentrale Einrichtung für  
Qualitätsentwicklung in Studium und  
Lehre  
Career Service  
Callinstraße 14  
30167 Hannover  
Tel.: 0511 - 762-5898  
E-Mail: [vanden-hoeck@zqs.uni-hannover.de](mailto:vanden-hoeck@zqs.uni-hannover.de)

### **Career Service Netzwerk**

#### **Deutschland e. V.**

Geschäftsstelle des csnd e. V.  
c/o Hochschulrektorenkonferenz (HRK)  
Leipziger Platz 11  
10117 Berlin  
Tel.: 030 - 206292-14  
E-Mail: [geschaeftsstelle@csnd.de](mailto:geschaeftsstelle@csnd.de)

# Autorenhinweise

1. Die Manuskripte senden Sie bitte als Word- oder RTF-Datei im Anhang einer E-Mail. Als Schrifttyp „Arial“ mit der Größe 12 Punkt verwenden. Die Manuskripte sollten ohne weitere Formatierungen abgeliefert werden (Bitte den Text NICHT (!) mit Seitenzahlen, Überschrift-Formatierungen, Mehrspaltensatz, automatischer oder manueller Silbentrennung, Kopf- oder Fußzeilen versehen). Bitte machen Sie Hervorhebungen im Manuskript durch die Zeichenformate kursiv und oder fett kenntlich.

2. Bitte verwenden Sie KEINE (!) mit dem entsprechenden Befehl Ihrer Textverarbeitung erzeugten Fußnoten. Am Textende können Sie eine Liste der Quellen angeben (siehe 5.). Falls Sie im Text auf die Quelle hinweisen möchten, im Manuskript runde Klammern verwenden und die Quellen einfügen (siehe 4.).

3. Kapitel und Unterabschnitte wie folgt nummerieren: 1, 1.1, 1.2, 2, 3 usw. Abbildungen für das Manuskript bitte als reproduktionsfertige Vorlagen im Format jpg, eps oder tif gesondert in den Anhang der E-Mail einfügen. Grafikauflösung mindestens 300 dpi und 11 cm breit. Eine ganzseitige (A5) Grafik sollte als mit der höchsten Qualitätsstufe komprimiertes jpg ca. 3 MB groß sein, eine Datei im Format tif etwa 23 MB. Im Manuskript die Stelle angeben, wo sie eingefügt werden sollen.

4. Literaturhinweise im Text durch Nennung des Autorennamens, des Erscheinungsjahres und ggf. der Seitenzahl. Wenn Autorenname im Text vorkommt, Erscheinungsjahr der Quelle in Klammern einfügen, z.B. nach Müller (1942) .... Seitenangabe hinter dem Erscheinungsjahr mit „S.“: (Meisenbrink 1990, S. 15). Bei zwei Autoren beide Namen angeben, bei drei und mehr Autoren den ersten Namen und „et al.“ schreiben. Wenn zwei Autoren den gleichen Namen haben, Initialen der Vornamen zur Unterscheidung benutzen. Bei institutionellem Autor den Namen der Institution so weit ausschreiben, dass Identifizierung möglich ist. Mehrere aufeinander folgende Literaturhinweise durch Semikolon trennen und in gemeinsame Klammer einschließen (Kampholz 1983; Negt/Kluge 1972; Bolte et al. 1975).

5. Literaturliste am Schluss des Manuskripts: Alle zitierten Texte alphabetisch nach Autorennamen und je Autor nach Erscheinungsjahr geordnet (absteigend) unter der Überschrift „Literatur“ ausführen. Hier „et al.“ nicht benutzen, sondern bei mehreren Autoren alle Namen nennen. Keine Unterstreichungen, keine Anführungszeichen, keine Abkürzungen, bis auf Vornamen! Beispiel: Steffan, T., Ast, P., Hering, M., Kasten, S.; 1992: Eine Sekundäranalyse von Hochschulabsolventenstudien im Zeitraum 1980 bis 1990. München.

6. Die Redaktion überlässt es den Autorinnen und Autoren, wie sie mit der Verwendung von männlicher und weiblicher Form umgehen. Die Schreibweise sollte innerhalb des

Artikels einheitlich sein. Eine Einheitlichkeit im ganzen Heft ist, aufgrund unterschiedlicher, in der Regel hochschulspezifischer Vorgaben, nicht zu erreichen. Die Redaktion weist in einer einleitenden Bemerkung darauf hin, dass auch bei Beiträgen, die nur die männliche oder nur die weibliche Form verwenden die jeweils andere Form mit gemeint ist.

Bei Fragen wenden Sie sich bitte an das Redaktionsmitglied, das Ihren Beitrag betreut oder an Marcellus Menke (*marcellus.menke@uni-siegen.de*, Telefon 0271 / 740 31 80).





---



csp14/16